

ÍNDICE

[Ayuso anuncia por sorpresa un aumento del 15% del gasto para los centros concertados](#) **EL PAÍS**

[Unidas Podemos insta a modificar la ley para evitar que Madrid ceda suelo público para crear colegios privados](#) **E. PRESS**

[Sánchez anuncia en Zaragoza 2.520 millones en becas para el próximo curso, un 18% más que el año pasado](#) **HERALDO**

[El PP apela al cumplimiento de los ODS para que el Gobierno garantice el derecho a la educación en castellano](#) **E. PRESS**

[Suprimir los conciertos educativos: rescatar la educación pública](#) **EL PAÍS**

[El ridículo de la obediencia](#) **EL DEBATE**

[El sistema educativo fracasa en la lucha contra el ciberacoso, que aumenta hasta el 26%](#) **INFORMACIÓN de Alicante**

[Un antiguo alumno deja en herencia 300.000 euros al instituto donde estudió en Plasencia](#) **EL PERIÓDICO de Extremadura**

[La derecha estadounidense gira contra la educación](#) **EL PAÍS**

[Sánchez anuncia la creación este año de 4.000 plazas más de Formación Profesional vinculadas a las energías renovables.](#) **EUROPA PRESS**

[La formación profesional, cuestión de Estado](#) **EL PAÍS**

[Inspección de Trabajo urge a Educació a tomar medidas contra el calor en las aulas](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Colegios privados reclaman que el aumento de financiación de los concertados en Madrid suponga el fin de las cuotas](#) **EUROPA PRESS**

[La cuestión de la equidad en educación](#) **EL DEBATE**

[Aprobadas las becas para el próximo curso: Más ayudas a estudiantes con discapacidad y a los desplazados.](#) **E. PRESS**

[La Xunta pide al ministerio un control más riguroso del contenido y corrección de la selectividad](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[SOS de los institutos catalanes ante la falta de profesores: "Encuentran mejores sueldos en la privada y no tienen que soportar insultos de adolescentes"](#) **EL PAÍS**

[ANAR, preocupada ante el aumento de intentos de suicidio en menores y señala que son "infrecuentes" los casos colectivos](#) **EUROPA PRESS**

[Un estudio apunta que ir al colegio con mayoría de niños de clase alta o baja apenas influye en el rendimiento individual](#) **EL PAÍS**

[Pilar Alegría abre la puerta a fichar a no funcionarios en la enseñanza pública](#) **EL MUNDO**

[Plantar lechugas, puerros o lavanda desde el ordenador: el primer robot agricultor instalado en un colegio está en Madrid](#) **EL PAÍS**

[Uno de cada tres adolescentes catalanes ha tenido pensamientos suicidas](#) **LA VANGUARDIA**

[Becas de justicia](#) **EL PAÍS**

[¿Cuál es el sueldo de un profesor de secundaria en España en 2023? Esto es lo que cobra](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**
[Sindicatos reclaman al Ministerio de Educación que convoque la Mesa de Negociación para acordar el Estatuto Docente](#) **EUROPA PRESS**

[El lío de la evaluación escolar](#) **EL PAÍS**

[La Audiencia Nacional impide utilizar el contrato fijo discontinuo para docentes que imparten actividad curricular](#) **E. PRESS**

[Cómo enseñar la importancia de los valores democráticos en la escuela](#) **THE CONVERSATION**

[Aprender de los errores, clave de la educación](#) **THE CONVERSATION**

[Marco para el Buen Desempeño de la Inspección Educativa \(MBDIE\)](#) **MAGISTERIO**

[La FP está muy viva, acuerdo unánime de todos los actores implicados](#) **MAGISTERIO**

[Rechazada la suspensión cautelar del decreto de Madrid sobre el currículo de ESO](#) **MAGISTERIO**

[Dimisiones en el Instituto de Mislata por falta medios ante casos de riesgo de suicidio](#) **MAGISTERIO**

[Observación entre docentes, una potente herramienta de formación](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Diferentes expertos dudan de la interpretación del informe de segregación de Carabaña](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

EL PAIS

Ayuso anuncia por sorpresa un aumento del 15% del gasto para los centros concertados

Este aumento contrasta, sin embargo, con el plan previsto en los Presupuestos de 2023 para los colegios públicos, que preveían un aumento del 3,2% y un recorte del 2,5% para los institutos

MANUEL VIEJO. Madrid - 17 FEB 2023

Isabel Díaz Ayuso se ha ausentado este jueves del pleno semanal de la Asamblea de Madrid durante unas horas. Pasadas las 11.30, ha caminado brevemente por las calles del distrito de Chamberí, donde reside. En este barrio, un auténtico feudo conservador popular de la capital de España, donde la renta media de las familias supera los 45.319 euros, está el colegio concertado Divina Pastora. Aquí estaban reunidos los directores de todos los centros católicos de la región para celebrar su segunda asamblea anual. Quienes han estado entre bambalinas para gestionar la presencia de la presidenta en el acto cuentan que la Comunidad de Madrid ha insistido mucho estos últimos días en la presencia de los medios. El motivo ha llegado 15 minutos después de la entrada de Ayuso en el salón de actos y ha pillado a todos los directores de los colegios católicos por sorpresa. Ayuso, desde el atril, ha dicho: “Hoy puedo anunciarles que vamos a multiplicar los recursos que destinamos a los centros concertados con un aumento del 15% en la partida de gastos de funcionamiento y personal no docente”. Este aumento contrasta, sin embargo, con el plan previsto en los Presupuestos de 2023 de Ayuso para los colegios públicos, que preveían un aumento del 3,2% y de un recorte del 2,5% para los institutos públicos para afrontar los mismos gastos que la concertada.

El anuncio, escueto, sin más detalles, ha sido recibido por un fuerte aplauso de los presentes. Algunos de los directores contaban después a los medios que no se esperaban para nada la noticia, pese a ser una reivindicación que venía desde el año 1985. Ayuso lo ha hecho a poco más de 100 días de las elecciones. “Nos hacen falta generaciones que afronten la vida con ilusión y ganas”, ha dicho la presidenta. “Necesitamos ciudadanos libres que sepan que la democracia está en sus manos. En este mundo nuevo, no más fácil, pero quizá más desconcertante, las escuelas católicas tenéis una gran responsabilidad. El modelo de la libertad de Madrid está bajo la más seria amenaza que se recuerda en democracia. Está en peligro la calidad de la educación y la pluralidad. Apoyar a los centros privados y concertados es una defensa firme de nuestros valores constitucionales”.

La Consejería de Educación ha enviado posteriormente una nota de prensa a los medios donde explica que el aumento, en concreto, es de 21,7 millones de euros. Es decir, que este año se alcanzarán los 175 millones que se destinarán a los colegios concertados para gastos de funcionamiento y personal no docente. Este aumento, a pesar de que la región ha prorrogado las cuentas de 2022, será posible y, aunque este tipo de partidas se reparten en septiembre con el inicio del curso escolar, se ingresará en las arcas de los colegios de manera progresiva en los tres próximos ejercicios, según apuntan fuentes gubernamentales.

Este anuncio contrasta, sin embargo, con el plan presupuestario que tenía el área de Educación para los colegios públicos e institutos públicos en la misma materia. El presupuesto de 2023 —que Ayuso no ha logrado sacar adelante— contemplaba un incremento del 3,2% (27 millones de euros) en la partida de gastos de funcionamiento y personal no docente para los centros educativos respecto a las cuentas del pasado año, frente al 15% que ha anunciado este jueves para los concertados. En el caso de los institutos públicos ni siquiera se contempla un aumento. El presupuesto destinado era un recorte del 2,5%. De 65.476.497 euros en 2022, a 63.717.150 euros.

Un portavoz de la federación de escuelas católicas reconoce por teléfono, eso sí, que este anuncio se ha hecho sin negociación y sin previo aviso. Tanto es así, que el propio secretario general de Escuelas Católicas, José Antonio Poveda, ha dicho ante los presentes en la sala: “Estoy en shock”.

Las cifras de la concertada en Madrid

Más de 356.200 estudiantes asisten a alguno de los 558 centros concertados de la región, es decir, que acogen al 29% del alumnado. En su mayoría cursan la etapa de Educación Primaria (42%), seguida de Secundaria (31%). Madrid también es la región española con más estudiantes en centros privados puros (15,8%). Sumando las dos (45,4%), la comunidad solo es superada por el País Vasco (48%). ¿Ha sido así siempre? No. Desde el curso 1994-1995, último con un Gobierno socialista, el de Joaquín Leguina, en la Comunidad de Madrid, ha caído en cinco puntos el volumen de estudiantes de la pública en la región.

Todas esas estadísticas, producto de 27 años consecutivos de gobiernos conservadores en la región, muestran un modelo que, según defendió en público Luis Peral, consejero de Educación autonómico entre 2003 y 2007,

y han validado otros cargos del PP en privado, ayuda a que el PP gane elecciones. "En las elecciones municipales de 2007, en los 24 municipios de la Comunidad de Madrid donde se celebraron concursos de suelo público para construir nuevos centros concertados, el PP incrementó sus votos en un 5,94%", argumentó Peral en un debate de la Asamblea autonómica, que protagonizó como diputado hace algo más de un lustro.

europapress.es

Unidas Podemos insta a modificar la ley para evitar que Madrid ceda suelo público para crear colegios privados

MADRID, 17 Feb. (EUROPA PRESS) –

El Grupo Parlamentario Confederal Unidas Podemos- En Comú Podem Galicia en Común ha registrado una proposición no de ley en el Congreso de los Diputados en la que insta a impulsar modificaciones normativas para evitar que administraciones puedan ceder suelo público para la creación de centros educativos concertados o privados.

Precisamente, la iniciativa, promovida por el portavoz de Educación de En Comú, Joan Mena, advierte de que los gobiernos del Ayuntamiento y la Comunidad de Madrid "están llevando a cabo maniobras jurídicas para la cesión de suelo público, de forma totalmente gratuita, a empresas privadas con el fin de construir centros educativos concertados".

Por ello, el Grupo Confederal ha registrado esta proposición no de ley, a la que ha tenido acceso Europa Press, para su debate en el Pleno de la Cámara Baja ante la "intención de la Comunidad de Madrid de contravenir la LOMLOE".

De este modo, la formación insta al Gobierno a explorar los procedimientos administrativos adecuados para abordar la posible vulneración por parte del Ayuntamiento de Madrid, mediante los instrumentos creados por la comunidad que preside Isabel Díaz Ayuso, de la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2026, de 3 de mayo, de Educación.

La iniciativa critica la "confrontación jurídica hecha ex profeso" por las administraciones madrileñas "para no cumplir la legislación básica establecida en la LOMLOE y que va mucho más allá del marco competencial y de responsabilidad pública". "En definitiva, se escapa por completo del sentido ético y político que aúna todo el territorio en la defensa de la educación pública y de calidad", concluye el grupo parlamentario en el documento registrado en el Congreso.

HERALDO

Sánchez anuncia en Zaragoza 2.520 millones en becas para el próximo curso, un 18% más que el año pasado

El presidente del Gobierno ha asegurado que se creará una ayuda universal de 400 euros para los estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad.

M. SÁDABA, M. LÓPEZ. ZARAGOZA. 18/2/2023

El presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, ha asegurado este sábado en Zaragoza que en el próximo Consejo de Ministros se aprobará una convocatoria de becas de 2.520 millones de euros para "garantizar la igualdad de oportunidades". Acompañado de la ministra de Educación, Pilar Alegría, ha señalado que se trata de un 18% más que el curso pasado y un 70% adicional respecto a cuando gobernaba el PP. "Estamos hablando de 1.000 millones más", ha apuntado durante el acto de presentación de la candidatura al Ayuntamiento de Zaragoza de la socialista Lola Ranera.

Con esta partida, ha insistido, se llegará a un millón de jóvenes. Y, además, ha anunciado la creación de una ayuda universal de 400 euros para los alumnos con necesidades específicas de apoyo. Este subsidio será compatible con la beca general y podrán acceder a él todos los escolares de más de dos años, que se encuentren escolarizados en cualquiera de los niveles educativos no universitarios, acrediten una discapacidad de, al menos, un 33%, o un trastorno grave de conducta o de la comunicación o del lenguaje o del espectro autista (TEA) o bien sean alumnos de altas capacidades. Se espera, ha apuntado Sánchez, en llegar a unos 240.000 alumnos.

Ha contrapuesto el presidente estas ayudas a las impulsadas por algunos gobiernos del PP, en referencia al de Madrid de Isabel Díaz Ayuso, que "hacen becas para los ricos". El presidente ha apostado por "reconstruir todo lo perdido" para que haya una clase media con un estado de bienestar como "el de nuestros padres en los años 80".

Sánchez ha recordado que la educación pública de calidad es un "derecho de los ciudadanos", al igual que el de la "sanidad pública y universal". En este sentido ha recordado la visita hecha a primera hora de la mañana al Hospital Clínico Lozano Blesa de Zaragoza.

europapress.es

El PP apela al cumplimiento de los ODS para que el Gobierno garantice el derecho a la educación en castellano

MADRID, 18 Feb. (EUROPA PRESS) –

El Grupo Parlamentario Popular ha registrado una proposición no de ley por la que insta al Gobierno a garantizar el derecho a la educación en castellano y en las demás lenguas cooficiales en las comunidades autónomas con lengua cooficial, bajo "un principio de equilibrio", en todas las etapas educativas.

La iniciativa, a la que ha tenido acceso Europa Press, reclama el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 relativo a garantizar a todos una educación equitativa y de calidad y que se promuevan oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Para el PP, el castellano es "una valiosísima palanca de prosperidad y oportunidades de futuro" ya que es "la segunda lengua en número de publicaciones científicas desde hace más de un lustro o la tercera lengua más empleada en internet y en plataformas digitales de entretenimiento, ocupando también una posición privilegiada en producción literaria y cinematográfica". "Es por ello por lo que todos debemos ser conscientes de que conocer el español o castellano, no es solo una cuestión cultural o social de nuestro país, sino que es, ha sido, y será un elemento indiscutible de calidad educativa y de inclusión, que multiplica las oportunidades de desarrollo personal de los ciudadanos y fomenta las capacidades profesionales tanto a nivel nacional como internacional", defiende la iniciativa.

También ha recordado que la propia doctrina jurisprudencial se ha manifestado recientemente "recordando a los poderes públicos la obligación de garantizar el derecho de los ciudadanos a la educación en las diferentes lenguas oficiales que coexisten en un territorio, reafirmando así que este derecho es, además, garantía de la calidad de la educación y manifestación inequívoca de su vocación inclusiva, respaldando abiertamente el carácter equitativo del derecho a educarse en las diversas lenguas cooficiales".

No obstante, la iniciativa advierte de que este derecho constitucional "no ha sido objeto de defensa por diferentes sectores del ámbito público" lo que ha generado, a juicio del PP, "una situación de indefensión y de inseguridad para con ciudadanos españoles que únicamente reclamaban su derecho básico constitucional a estudiar en castellano". En este sentido, los populares destacan que la defensa del castellano no solo se vincula al ODS cuarto sobre el derecho a la educación, sino que "es transversal afectando a diversos ámbitos".

"Defender el castellano en todas las etapas educativas, y el derecho a conocerlo, es una actuación que pone de manifiesto el compromiso de todos con los retos y metas que, de manera global, han sido fijados por la Organización de las Naciones Unidas", concluye el texto registrado por el PP en la Cámara Baja.

EL PAIS **OPINIÓN**

Suprimir los conciertos educativos: rescatar la educación pública

Hemos de conseguir que lo que es un clamor social en la sanidad lo sea igualmente en la enseñanza

ENRIQUE JAVIER DÍEZ GUTIÉRREZ. 18 feb 2023

Las manifestaciones en defensa de una sanidad pública han sido un clamor masivo en España. Las Mareas Blancas denuncian el programa de desmantelamiento de la sanidad pública, por parte de los gobiernos regionales conservadores y neoliberales, para convertir la salud en un negocio, en un nicho de mercado, rentable para empresas y fondos financieros.

Convertir la salud de las personas en una fuente de negocio, regida por el beneficio y el afán de lucro, quiebra el objetivo esencial de la salud pública: el bien común. Transforma un derecho esencial y básico en una mercancía a la que se podrá acceder solo si se tiene tarjeta de pago, como ya pasa en algunos países.

Por eso exigen que se prohíba por ley privatizar la sanidad y eliminar los conciertos. Es decir, suprimir lo que eufemísticamente se denomina "colaboración público-privado" que, como denuncian, "es una auténtica parasitación de lo público a manos del lucro privado".

¿Por qué en educación no existe este clamor? ¿Por qué la defensa de la educación pública no conlleva con igual intensidad la exigencia de la supresión de los conciertos educativos, es decir, dejar de financiar públicamente los centros privados? ¿Por qué gobiernos regionales, incluso socialdemócratas y social-liberales, impulsan y financian esta privatización educativa? ¿Por qué la ministra de Educación del PSOE, elegida para gestionar lo público, defiende a capa y espada los centros privados concertados?

Lo cierto es que somos una anomalía en Europa. En todos los demás países, según datos de la OCDE, la educación es fundamentalmente pública (89,2% en Educación Primaria y un 83% en Secundaria en la UE-28).



Mientras que en España en algunas de las comunidades en las que han gobernado partidos conservadores el porcentaje de colegios privados entre los centros financiados públicamente supera ampliamente el 50%. Además, prácticamente toda la enseñanza privada se encuentra concertada. Y el 63% de este sector privado corresponde a centros de la Iglesia católica, con idearios acordes con la ideología ultraconservadora de la jerarquía católica española.

Estamos actualmente ante una grave disyuntiva. Dos proyectos sociales, ideológicos y políticos encarnan dos formas radicalmente diferentes de entender el ser humano, la sociedad y la educación.

El primero asienta sus raíces en un modelo económico y social capitalista, basado en el egoísmo competitivo y fundamentado en la ideología neoliberal. Para esta ideología, el bien común y el interés colectivo no tiene por qué ser la finalidad de la política educativa. Aboga por un mundo de competición descarnada, donde el mercado regule quién sobrevive en esta lucha permanente de todos contra todos y por que desaparezcan los mecanismos de protección del bien común. Parte del axioma, según el cual, las personas son responsables individualmente de su posible bienestar o malestar. Depende únicamente del mérito y del esfuerzo propio lo que se consigue en la vida. Solo los más aptos sobrevivirán, puesto que los débiles y pobres no han sabido o querido esforzarse lo suficiente para triunfar. La pobreza y la desigualdad son inevitables y, en todo caso, algo se puede paliar con misericordia, sean obras de caridad, fundaciones u ONG.

El segundo considera que el fundamento básico para la educación es procurar el bien común de todos y de todas y no el éxito de unos pocos. Este modelo aboga no solo por impulsar el saber, sino también por el desarrollo en valores y la formación de ciudadanía crítica y comprometida con la mejora de la sociedad en la que viven. Comprometido con el bien común, busca la mejora de todas las escuelas públicas, en vez de incitar a las familias a elegir y competir, como si fueran clientes en busca de oportunidades competitivas. Pretende garantizar el derecho esencial y básico de todos los niños y niñas a una educación pública y gratuita, a la vez que preserva los fines sociales de la educación, la cohesión social y la convivencia plural, en vez de la competición. En definitiva, entiende la educación como un bien común, en el que las familias participen, no como clientes, sino como copartícipes activas en la construcción social de una escuela beneficiosa para sus propios hijos, pero también para todos los hijos e hijas de los demás.

Tenemos que elegir de una vez por todas cuál es el modelo por el que debe optar en pleno siglo XXI un país democrático como España, que supuestamente aboga por defender los derechos humanos y el bien común. Sin olvidar que la educación, como la sanidad, tiene las competencias transferidas a las comunidades autónomas. Y es en ellas, de forma coordinada con el Estado, donde hemos de exigir que se tome una decisión que piense en el bien común de toda la sociedad.

Por eso, hemos de conseguir que lo que es un clamor social en la sanidad lo sea igualmente en la educación. No una reivindicación solamente de las mareas verdes por la educación pública, sino una exigencia de toda la sociedad. Impulsar un “giro pedagógico” que convierta la defensa de la educación pública en un pacto de Estado, que se vea reflejado en una ley educativa estable y consolidada, que responda al bien común y en leyes autonómicas que sean coherentes con ello. Donde se establezca como eje fundamental la supresión progresiva de la financiación pública de los centros privados concertados. Es decir, que en la educación pase como en la sanidad, dos derechos esenciales fundamentales: que se prohíba la privatización de lo común y su conversión en fuente de negocio para la especulación.

La financiación pública de centros privados, a través de la concertación educativa ha sido y es actualmente el mayor factor de segregación educativa de este país. No podemos seguir permitiendo que la desigualdad social y económica que impulsa el capitalismo y la ideología neoliberal se eduque, fundamente y consolide desde la infancia con una educación segregadora, basada en la competición y el éxito asegurado de los que con más capital cultural y económico parten, porque su familia les puede conseguir las posibilidades más competitivas. Debemos dejar de financiar entre todos la segregación social.

Además, la actual financiación pública de una doble red educativa (públicos y concertados) conduce al desmantelamiento del modelo de escuela pública, como un proyecto solidario de vertebración social, al estar infrafinanciándola para destinar nuestros impuestos a seguir alimentando la segregación. sanida

Mientras tanto, no debe permitirse ni un solo concierto más para la educación privada en todas las comunidades autónomas, debe ejercerse una inspección rigurosa sobre el cumplimiento de los requisitos legales establecidos, deben regularse los idearios ideológicos que establecen los dueños de estos centros y debe suprimirse de inmediato la financiación a centros que practiquen cualquier tipo de discriminación o no aseguren la gratuidad.

Enrique Javier Díez Gutiérrez es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León.

El ridículo de la obediencia

Un educador que no mande no es educador. Un educando que no obedezca no es educando

JOSÉ VÍCTOR ORÓN SEMPER 19/02/2023

Se piensa que uno de los retos de la educación es la obediencia y eso puede ser cierto o falso según como se entienda la obediencia, pues hay quien cree que está educando en la obediencia y lo que hace es manipular. El ridículo y con ello el mal causado estarán asegurados.

En las formaciones de UpToYou un término muy importante es la autoría que, dicho de forma rápida, significa que la persona es autora cuando es creadora de sus actos. Y es frecuente que en algún momento alguien salte y diga «pero ¿el niño no tendrá que aprender a obedecer?». Esta pregunta es un ejemplo de falsa pregunta, pues la pregunta contiene ya una petición de respuesta. No se quiere escuchar al otro, sino que se pide que el otro asienta.

Ante tal pregunta siempre está también quien tiene una postura conciliadora que dice «sí, claro que sí, pero es necesario que el niño pueda entrar en confianza para obedecer». Ciertamente la confianza hace falta para todo, pero pensar que se trata de un requisito coyuntural acaba siendo un equívoco, pues trata de bendecir una mala comprensión equivocada de la obediencia. Parece que el «qué» (obedecer) está claro y solo se trata de hacerlo en un espacio de confianza. Confianza que además parece más tarea del educando que del educador. Así pues, al educando le toca obedecer y confiar, pasamos de una a dos obligaciones. ¡¡Qué fácil resulta para el educador buscar posturas de seguridad para él y pasarle toda la tarea al educando!!

Analicemos semejante ridículo de afirmar que el niño tiene que aprender a obedecer. Empecemos por el corazón ¿Qué es la obediencia? El término obediencia suele ir en paralelo con otro término que es el de mandar. Uno manda y otro obedece. La forma usual de entender ese binomio es en referencia al objeto, es decir, a algo. Por ejemplo: uno manda algo y otro obedece haciendo ese algo. Esto me parece una perversión del lenguaje, pues es pervertido que los verbos personales hagan referencia a algo y no a alguien, puesto que la persona es alguien y no algo.

Al entender los verbos personales, como obedecer y mandar, en relación con el objeto estamos poniendo a la persona, que es un quién, un alguien, al servicio de un qué o de un algo. Que además es dictado unilateralmente por alguien sobre otro alguien. Eso se llama manipular. Se manipula cuando alguien quiere que alguien se oriente hacia algo y haga, piense, quiera o sueñe algo en concreto que ha definido el primer alguien.

El único reto digno del ser humano es otro ser humano. El único reto digno de un quién o de un alguien es otro alguien u otro quién, pero no un qué o un algo.

Leonardo Polo es un filósofo que ayuda mucho a entender los verbos personales de forma personal. Cuando comenta las funciones del directivo indica que mandar es promocionar y que obedecer es introducir riqueza. Manda quien al mandar promociona a otro y obedece quien acogiendo lo mandado introduce riqueza en lo mandado. Esto es un elemento suficientemente lúcido para que cada educador, bien sea padre, madre, profesor, profesora, directivo o lo que sea, pueda discernir si de verdad manda o manipula. Y también da pie para que cada hijo, hija, alumno, alumna, compañera o compañero de trabajo discierna si está obedeciendo o autoanulándose al ser un simple ejecutor.

Hay más engaños en esa pregunta primera de que el niño tiene que obedecer, pues el niño no tiene que obedecer, sino que, tiene que obedecer, ser libre, creativo, cooperativo, reflexivo... Y todo eso al mismo tiempo. Eso de que «aquí toca obedecer y allí toca ser creativo» es una propuesta educativa muy deficiente pues está asumiendo que el acto humano puede ser troceado, lo cual es falso.

No obstante, una buena definición de obedecer y mandar, como da Leonardo Polo, solventa esta problemática pues el acto humano no queda escindido en un sin fin de actos independientes. Pues si mandar es promocionar y obedecer introducir riqueza, entonces no se pierde ningún elemento del acto humano.

Pero aún hay más. Y es que ese educador que demanda obediencia a la antigua usanza de «haz esto y ya está», solo determinaría el qué, pero no respondería a la pregunta del cuándo pedirlo, el cómo pedirlo, el por qué pedirlo, el para qué pedirlo, etcétera. Preguntas que también debe de responderse el educador antes de pedir nada. De hecho, evidenciar que solo se responde la pregunta del qué, es decir, haz, piensa, quiere, busca, valora «una cosa concreta predeterminada por el educador» pone de manifiesto que dicha obediencia no es más que una manipulación para que se alcance la situación predefinida por el manipulador pues no le importa lo demás.

Un educador que no mande no es educador. Un educando que no obedezca no es educando. Pero para ello hace falta que mandar sea promocionar y obedecer introducir riqueza. Además, mandar y obedecer puede ser una ayuda increíble para descubrir que el otro es mi bien y así, mandar y obedecer se convierten en dinamizadores del crecimiento ético tanto del educando como del educador.

Manda el padre que le dice al hijo, ¿puedes hacer esto? y precisamente le pide algo que le permitirá a la persona ser autora y creadora de sus actos, pues al atender lo mandado puede introducir riqueza, singulariza lo mandado, es creativo. Manda el directivo que pide que se atienda una realidad y requiere que el trabajador sea creativo e introduzca riqueza y lo trabajado lleve «algo» del trabajador.



En la vida, todos podemos aceptar excepciones en la calidad de lo mandado y lo obedecido, pero interesa que en estilo relacional habitual lo hagamos como se necesita. Al educador le corresponde saber elegir qué espacio puede dar al otro y tendrá que preguntarse también cómo acompañar para potenciar al otro y así los dos crecer juntos. Pues atender al otro en sus necesidades, es lo que uno necesita a su vez.

INFORMACIÓN

El sistema educativo fracasa en la lucha contra el ciberacoso, que aumenta hasta el 26%

Educación apuesta por el tercer orientador en los institutos con más alumnos para tratar de atajar el repunte de casos en la provincia

Victoria Bueno. Alicante. 19-02-23

El sistema educativo no parece dar con la fórmula que permita, cuanto menos, reducir los casos de ciberbullying o acoso a través de las redes. Según los últimos datos aportados desde la Conselleria de Educación a petición de este diario, el ciberacoso ha experimentado un repunte respecto al curso anterior a la pandemia, y ya suma el 26,27% del total de los casos que colegios e institutos de la provincia vuelcan en la plataforma Previ, de prevención de la violencia, cada curso. Son casi dos puntos más que en el curso anterior a que explotara la pandemia del coronavirus.

En la constante lucha de las autoridades frente al ciberacoso escolar, pese a que no se lleva a cabo de forma presencial ni física en las aulas porque lo que se emplea para difamar y violentar a otros compañeros son las redes sociales, la presencia de los orientadores se empieza a constatar como «fundamental» desde las direcciones de colegios e institutos, toda vez que ya este curso han aumentado su presencia en los centros hasta un 30%.

Clamor

Educación ha decidido atender el clamor de los centros, donde el profesorado se ve imposibilitado de abordar con éxito esta lacra, y ha optado por aumentar todavía más este personal sumando un tercer orientador, con formación tanto pedagógica como psicológica, destinados a los centros más grandes, aquellos institutos con una mayor cantidad de alumnos.

Y es que las últimas cifras registradas muestran una progresión ascendente hasta el último curso computado hasta el momento en casos de ciberbullying.

En 2021-2022 se consignaron 62 casos desde los centros educativos, frente a los 56 del curso anterior, 2020-21, los 55 del 2019-2020 en que explotó la pandemia, y los 51 casos registrados justo antes de la pandemia, en el curso 2018-2019.

Aunque desde la conselleria precisan que podrían existir duplicidades entre los últimos casos computados, y que se tienen que considerar «provisionales» hasta determinar con precisión que no se refiera alguno de ellos a acoso sin la intervención de las redes, lo cierto es que admiten el «repunte» observado respecto al curso anterior a la pandemia.

Refuerzos

En esta línea subrayan desde el departamento que dirige la consellera, Raquel Tamarit, que «se están redoblando esfuerzos para prevenir el ciberacoso» y que al respecto se han distribuido «nuevos protocolos de prevención y actuación ante el acoso escolar en general y específicos contra el acoso por motivos de LGTBIfobia, diversidad funcional y ciberacoso».

Además se ha editado una nueva guía dirigida a todos los integrantes de la comunidad educativa, Món Ciber, «con la que aspiramos a facilitar, mediante consejos y materiales enlazados, que la inmersión a los mundos virtuales sea más segura y provechosa, siendo conscientes de que el entorno digital comporta riesgos y que, si pasa algo, tenemos que saber cómo actuar».

La citada guía incluye ciertos parámetros de la OMS, Organización Mundial para la Salud, según la cual el uso diario de las redes sociales durante más de 2 horas se considera «conducta adictiva», así como tener más de 500 amigos y jugar menos de dos horas al día.

E introduce términos como el sexting o difusión de imágenes de contenido erótico del propio remitente; el grooming o engaño a un menor a través de internet con fines sexuales; y el ciberbaiting o ciberacoso en el que el objetivo es el profesorado.

En la lucha contra el ciberacoso que no cesa, y pese a multitud de programas y tutoriales destinados a los menores escolares, Educación también acaba de implantar una nueva asignatura en el primer curso de la ESO,

pero que es optativa: Cultura digital y relaciones digitales saludables. El contenido de la materia se refiere precisamente a la prevención del ciberacoso.

Además, en el nuevo módulo sobre Proyectos Interdisciplinarios que se ha introducido desde este curso con la implantación de la nueva ley educativa, Lomloe, se ofrece a colegios e institutos la posibilidad de impulsar planes propios relacionados igualmente con la prevención del acoso y el ciberacoso.

Los centros

Pero en los centros sopesan que son sus propios planes, actividades e implicación de toda la comunidad educativa los que logran reducir el maltrato entre iguales, a través del supuesto anonimato que favorecen las redes sociales.

Eso y los orientadores, presencia que la totalidad de los directores consultados, tanto en centros de Primaria como de Secundaria, coinciden en subrayar que son fundamentales y muy efectivos.

De hecho, mientras institutos a los que no ha llegado el tercer orientador reclaman el refuerzo porque «nuestras dos orientadoras no dan a basto con el tema en un centro con 2.000 alumnos, aunque lo trabajamos a todos los niveles y desde todos los frentes para conseguir pararlo», como indican desde el IES San Vicente; otros como el IES Mare Nostrum de Alicante celebran que acabe de llegar el citado profesional cuyo refuerzo califican de «fundamental».

«Aunque es pronto para valorarlo, estoy seguro de que su presencia se notará rápidamente porque son tantos los casos de alumnado que requieren intervención, por múltiples causas, que era fundamental reforzar este departamento», apunta el director del centro.

Orientadores

El orientador es generalmente un psicopedagogo que no solo diagnostica los posibles problemas de aprendizaje del alumnado, sino que les acompaña de forma individual en cada una de las etapas, tengan o no dificultades, y su inclusión en los claustros favorece la atención directa e inmediata en caso de conflictos.

Los centros también valoran la utilidad del programa institucional, Previ, pero más bien a título informativo sobre los casos que se producen, y para que Educación pueda enviar si lo considera a la unidad especializada integrada por psicólogos.

Lo que destacan en colegios e institutos son las actuaciones que promueven en el centro a través de la mediación o las tutorías entre iguales, más eficaces, señalan, cuanto más implicada esté el conjunto de la comunidad educativa, incluidos los padres.

«Hay que trabajar los problemas desde el más mínimo conflicto para no tener que necesitar el Previ», apuntan en uno de los colegios, que en general echan mano mucho menos de este recurso que los centros de Secundaria.

Son los orientadores los que también entre los niños más pequeños, logran «una respuesta rápida y mejor para el seguimiento adecuado, tras detectar la más mínima sospecha de acoso en un centro», como destaca la portavoz provincial de los directores de Infantil y Primaria, Isabel Moreno, directora en el colegio Port de Xàbia donde, afirma, «nunca hemos hecho uso del Previ, no ha hecho falta, trabajamos desde la prevención de conflictos», concluye.

El Periódico DE EXTREMADURA

Un antiguo alumno deja en herencia 300.000 euros al instituto donde estudió en Plasencia

El dinero iba destinado para que en el centro educativo placentino fuera construida una biblioteca "si no existiera" o para que se reformara la existente

Efe.19-02-23

El IES Gabriel y Galán de Plasencia (Cáceres) reformará su biblioteca gracias a la herencia de 300.000 euros que un antiguo alumno, Pedro Castillo Mozún, fallecido en el año 2012 en Ronda (Málaga), ha dejado al centro educativo.

Castillo Mozún estudió en el instituto de la capital del Jerte en los años cincuenta -consiguió su título en 1955- y posteriormente se graduó en Medicina, disciplina en la que destacó como neurólogo, si bien desarrolló casi toda su carrera en Sudamérica.

Cuatro años después de su repentino fallecimiento, el actual director del IES Gabriel y Galán, David Moreno, recibió una llamada del casero de Pedro Castillo en la que le comunicaba que éste había incluido al instituto en su herencia, tal y como constaba en la documentación que se había encontrado en el piso.

"Ciertamente se trata de algo curioso, porque no suele ser habitual que alguien deje una herencia a una institución pública", ha destacado a Efe el propio Moreno.



"Parece ser que este hombre tenía gran aprecio a su formación en el Gabriel y Galán, lugar donde sus profesores le habían hecho una persona de provecho y entonces lo que quería era responder de alguna manera a esto", ha explicado el director.

Su gratitud era tal que dejó una parte de su herencia, unos 300.000 euros, para que en el centro educativo placentino fuera construida una biblioteca "si no existiera" o para que se reformara la existente, además de la donación de un gran número de libros.

David Moreno fue nombrado albacea de la herencia, sin embargo éste decidió poner el asunto en manos de los servicios jurídicos de la Junta de Extremadura, ya que el centro depende de la Consejería de Educación. "Los técnicos de la Junta se encargaron de todo el proceso, que realmente está siendo lento y tedioso, ya que Pedro murió en 2012 y estamos en 2023 y aún no está todo resuelto, a pesar de que la ampliación y reforma de la biblioteca del instituto placentino está prevista en los presupuestos regionales", ha subrayado.

No obstante, Moreno ha anunciado que es ahora cuando al fin se está ultimando el proyecto de mejora de la biblioteca, como quería Pedro Castillo y motivo por el que decidió incluir al IES en su herencia.

Es otro antiguo alumno del Gabriel y Galán, el arquitecto Javier Campos, el encargado del proyecto de remodelación, para que después se saquen a licitación las obras y se pueda ejecutar la mejora de la biblioteca, que se abrió en 1964.

"Al final la Junta de Extremadura se ha prestado a aumentar la inversión hasta los 400.000 euros para ejecutar también obras de accesibilidad, lo que significa que la adecuación de este espacio, actualmente fuera de uso por la aparición de goteras, va a ser importante y va a quedar muy bien", ha asegurado el director.

De esta forma, la ampliación y reforma de la biblioteca permitirá a los estudiantes actuales y futuros del instituto Gabriel y Galán disfrutar de un espacio de estudio y aprendizaje moderno y equipado gracias al ejemplo de gratitud y cariño hacia el lugar donde Pedro Castillo llevo a cabo parte de su formación.

EL PAIS

La derecha estadounidense gira contra la educación

Desde el auge del trumpismo, los republicanos creen que los profesores universitarios enseñan propaganda liberal

PAUL KRUGMAN. 18 FEB 2023

Ron DeSantis, actualmente gobernador de Florida y aspirante a presidente, lleva tiempo intentando posicionarse como el principal cruzado de Estados Unidos contra la conciencia política de las desigualdades raciales y de clase. Últimamente, la educación superior se ha convertido en su enemigo más visible. Se metió con el College Board por su nuevo curso de estudios afroamericanos de nivel universitario para alumnos de secundaria, y en los últimos días ha ampliado su ataque con la insinuación de que Florida podría dejar de ofrecer estos cursos, conocidos como *advanced placement* o colocación avanzada, de cualquier materia.

¿Qué está pasando aquí? Es fácil dejarse arrastrar al intercambio de recriminaciones sobre cursos o instituciones en particular, pero eso supone perder de vista el contexto fundamental, es decir, el aumento extraordinario de la hostilidad de la derecha hacia la educación superior en general.

¿Son falsas todas las acusaciones de que los profesores de tendencia izquierdista intentan adoctrinar a sus alumnos? Seguramente no. Estados Unidos es un país grande, y es probable que eso ocurra en alguna parte, aunque las denuncias concretas de los detractores de derechas a menudo son ridículas. En una reunión con el College Board, los funcionarios de Florida preguntaron si el nuevo curso avanzado "intentaba fomentar la ideología de los Panteras Negras". Chicos, los Panteras Negras echaron el cierre cuando Ron DeSantis era un niño. Si uno pronuncia ese nombre hoy en día, la mayoría de la gente pensará que está hablando de la Wakanda de la película de Marvel.

Es verdad que es mucho más probable que los miembros del profesorado universitario se identifiquen como liberales y voten a los demócratas que la ciudadanía en general, pero esto no tiene por qué ser prueba de un sesgo anticonservador. Es probable que en gran parte refleje la autoselección, ya que quienes deciden dedicarse al mundo académico son una determinada clase de personas. Por hacer una comparación: la policía tiene un sesgo republicano, pero supongo que todo el mundo acepta que eso tiene que ver sobre todo con qué personas quieren ser policías.

Así pues, ¿cuál es el verdadero motor de los ataques a la educación? No hace tanto tiempo, la mayoría de los estadounidenses de ambos partidos creían que las universidades tenían un efecto positivo en el país. Sin embargo, desde el auge del *trumpismo*, los republicanos se han vuelto muy negativos. Varios sondeos recientes muestran que una abrumadora mayoría está de acuerdo en que tanto los profesores universitarios como los institutos intentan "enseñar propaganda liberal".

Pero, ¿qué ha pasado en realidad? ¿Acaso las universidades estadounidenses –de las que hace tan solo unos años, en 2015, una gran mayoría de republicanos pensaba que tenían una influencia positiva– se convirtieron de repente en centros de adoctrinamiento izquierdista? ¿Sucedio lo mismo con los institutos, que están dirigidos por juntas locales, en todo el país?

Por supuesto que no. Lo que sucedió es que los políticos MAGA (*Make America Great Again*) empezaron a vender historias de terror sobre la educación, en particular denunciando a los centros de secundaria por enseñar la teoría crítica de la raza, aunque no la enseñen. Además, los derechistas también ampliaron mucho su definición de lo que cuenta como “propaganda liberal”.

Por tanto, cuando alguien señala que en los colegios no se enseña realmente teoría racial crítica, la respuesta suele ser que, aun cuando es posible que no empleen ese término, sí enseñan a los alumnos que el racismo durante mucho tiempo tuvo una presencia destacada en Estados Unidos, y que sus efectos persisten hasta hoy. No sé cómo se puede enseñar honestamente la historia de nuestra nación sin mencionar estos hechos, pero, a ojos de un buen número de votantes, impartir clases sobre hechos incómodos es de hecho una forma de propaganda liberal.

Y una vez que se adopta esta mentalidad, se ve adoctrinamiento de izquierdas en todas partes, no solo en la clase de historia y de ciencias sociales. Si en clase de biología se explica la teoría de la evolución, y por qué casi todos los científicos la aceptan (o, ya puestos, la teoría de cómo funcionan las vacunas), también es propaganda liberal. Y si en clase de física se explica la manera en que las emisiones de gases de efecto invernadero pueden cambiar el clima, también es más propaganda liberal.

De modo que un gran segmento de la población -el segmento al que corteja DeSantis- se ha vuelto hostil a la educación superior en su conjunto.

Un comentario al margen: es un hecho conocido que la política estadounidense está cada vez más polarizada en función del nivel educativo, con la gente de mayor nivel de estudios apoyando a los Demócratas y los de educación más básica a los Republicanos. Esta polarización se presenta a menudo como un síntoma de fracaso del Partido Demócrata: ¿por qué no son capaces de atraer a los votantes blancos de clase trabajadora? Pero es igual de válido preguntarse cómo se las han apañado los Republicanos para alejar a los votantes con mayor nivel de estudios que podrían beneficiarse de las rebajas fiscales. Y la creciente hostilidad del Partido Republicano hacia la educación seguramente sea parte de la respuesta.

En cualquier caso, lo triste es que este giro contra la educación se produce precisamente en un momento en el que los trabajadores con un alto nivel de estudios se están volviendo cada vez más cruciales para la economía. Esto es especialmente evidente cuando se analizan los datos regionales dentro de Estados Unidos: el porcentaje de población con estudios universitarios de una ciudad es un poderoso indicador tanto de su prosperidad actual como de su crecimiento futuro.

Con esto no quiero decir que la educación superior en Estados Unidos sea perfecta. En general, estamos obsesionados con el título estándar de cuatro años, que no sirve para todo el mundo, y marginamos sin miramientos otras formas de educación, como la formación profesional, que podrían ser más útiles para muchas personas. Pero esa es otra historia totalmente diferente.

De momento, lo importante es que entendamos que personas como DeSantis atacan la educación no porque se enseñe propaganda liberal, sino porque socava el mantenimiento de esa ignorancia que ellos quieren preservar.

Paul Krugman es Premio Nobel de Economía.

europapress.es

Sánchez anuncia la creación este año de 4.000 plazas más de Formación Profesional vinculadas a las energías renovables

MADRID, 20 Feb. (EUROPA PRESS) –

El presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, ha anunciado este lunes que el Gobierno creará este año 4.000 plazas más dentro de la Formación Profesional vinculadas a las energías renovables. "Tenemos que crear más plazas de Formación Profesional y vamos a impulsarlo creando 20.000 plazas vinculadas a las energías renovables y hoy quiero anunciar que este año crearemos 4.000 plazas más vinculadas también con estos importantes sectores", ha afirmado Sánchez.

Así lo ha manifestado este lunes el presidente del Gobierno durante su intervención en la Conferencia de Energías Renovables celebrada en Ifema Madrid, donde ha hecho hincapié en la importancia de la Formación Profesional.

"Vamos a aprovechar al máximo esta oportunidad que nos brinda la transición ecológica para crear más y mejores empleos y situar a la vanguardia en Europa y en el mundo a España en esta transición verde", ha resaltado.

Asimismo, Sánchez ha recordado que este martes el Consejo de Ministros aprobará "la mayor partida de becas de la historia democrática de España" con 2.520 millones de euros. El objetivo de esta partida para becas es,

según ha explicado Sánchez, "impulsar la igualdad de oportunidades, fomentar la empleabilidad de los jóvenes, vinculados también con esos sectores de la economía como es el de la transición verde".

Este sábado, el presidente del Gobierno anunció que los 2.520 millones de euros para becas llegarán a un millón de alumnos y 200 millones para crear una ayuda universal a los estudiantes que sufran algún tipo de discapacidad.

EL PAÍS

La formación profesional, cuestión de Estado

El nuevo modelo, que surge con amplio consenso, se ha concebido para conectar con los retos del mundo laboral actual

EL PAÍS. 20 FEB 2023

De los problemas estructurales que afectan al mercado laboral español uno de los más llamativos es la falta de profesionales cualificados de grado intermedio para cubrir determinadas vacantes en las empresas. Algo especialmente grave en un país que mantiene, según datos de la EPA, una tasa de paro del 12,9% y que se dispara hasta el 29,3% entre los más jóvenes. Diversos estudios apuntan que la mitad de las ofertas de empleo en España en 2025 será para titulados de ciclos formativos y, pese a ello, la tasa de matriculación en FP (12%) es inferior al de los países de la OCDE (29%) y de la Unión Europea (25%), según el INE.

Estos datos subrayan la urgencia del pleno desarrollo de la nueva Ley de Formación Profesional, aprobada por el Parlamento en 2022 y cuyo reglamento ultima el Ejecutivo para que entre en vigor a partir de septiembre hasta su plena implantación para el curso 2024-2025. La norma busca acercar más la FP al mundo laboral, se implica a la empresa en la formación de los futuros trabajadores y se potencian nuevas titulaciones en áreas antes ignoradas, lo que permitirá conectarla a la realidad laboral y a los empleos ofertados. Pero el proyecto no va solo dirigido a los jóvenes, sino también a los trabajadores, para facilitar su reciclaje profesional. Un sistema productivo en continuo cambio, el de hoy con las nuevas tecnologías, necesita un modelo flexible y que se actualice constantemente.

Una revolución formativa como esta exige una notable coordinación y participación de los agentes implicados y una financiación suficiente. El proyecto contempla una inversión de unos 5.500 millones de euros a lo largo de cuatro años, parte de ellos con fondos europeos. Y con los millones y el nuevo atractivo de la FP puede convertirse en una tentación de negocio para inversores financieros, como ha sucedido con la universidad. Son las autoridades las que tienen que velar para que todos los centros que quieran participar en el nuevo modelo cumplan con los requisitos de calidad e idoneidad exigibles.

Ninguna Administración debería escatimar recursos para un cambio que puede ser uno de los éxitos colectivos de la sociedad española más importantes de los próximos años. Especialmente porque ha encontrado un elevado consenso entre la comunidad educativa, los agentes sociales, las distintas administraciones implicadas y los diversos grupos políticos, algo casi insólito hoy y mucho más en cuestiones educativas. Toca ahora que las políticas de los diferentes gobiernos contemplen este reto como una cuestión de Estado, porque realmente lo es.

elPeriódico de Catalunya

Inspección de Trabajo urge a Educació a tomar medidas contra el calor en las aulas

EL PERIÓDICO. Barcelona 20 de febrero del 2023.

La Inspección de Trabajo ha instado a la Conselleria d'Educació a tomar "medidas reales" para evitar las elevadas temperaturas y garantizar el confort térmico en una docena de centros educativos. Este lunes ha tenido lugar una reunión con la Inspección de Trabajo entre representantes del Departament que dirige Josep González-Cambray, como parte demandada por las elevadas temperaturas en los centros educativos, y miembros de los sindicatos de profesores, según ha informado el secretario general de CGT en Barcelona, Miquel González.

La reunión se ha producido a raíz de una denuncia presentada por el sindicato CGT el pasado 9 de septiembre contra la 'conselleria' ante Inspección de Trabajo por las "temperaturas extremas" en las aulas de una docena de escuelas de Catalunya. CGT aportó entonces fotografías de varios termómetros que mostraban la temperatura en varias aulas tomadas en días diferentes de principios de septiembre y que "en todos los casos sobrepasaban los 27 grados, llegando incluso a los 40°C", ha dicho Miquel González.

El sindicato decidió pedir la intervención de Inspección de Trabajo por considerar que las compras de ventiladores a última hora por parte de la 'conselleria' para tratar de paliar el calor en algunas escuelas eran "medidas mal planificadas y totalmente insuficientes", ha recordado González.

Según CGT, Inspección de Trabajo ha considerado "insuficientes las actuaciones llevadas a cabo por la 'conselleria' desde el pasado mes de septiembre y le ha pedido que explicité qué medidas tiene previsto implementar para paliar las elevadas temperaturas y la calendarización de éstas. "Ya denunciábamos en 2017 el problema de las temperaturas en las escuelas y desde entonces Educación no ha hecho absolutamente nada", ha criticado el sindicalista.

Para conseguir una temperatura óptima en los colegios, el sindicalista ha propuesto la instalación de "medidas sostenibles" como "vinilos, toldos o recursos de ajardinamiento" y no "únicamente aparatos de aire acondicionado" que "tienen impacto en el medio ambiente" y "preventivamente, no avanzar el inicio de curso".

En la primera semana de este curso escolar 22-23, que en Catalunya arrancó una semana antes de lo habitual y que coincidió con un verano muy caluroso, algunos centros registraron temperaturas por encima de los 30 grados dentro de las aulas.

europapress.es

Colegios privados reclaman que el aumento de financiación de los concertados en Madrid suponga el fin de las cuotas

MADRID, 20 Feb. (EUROPA PRESS) –

La Asociación de Colegios Privados e Independientes (CICAE) ha reclamado que el aumento de la financiación de los centros concertados en la Comunidad de Madrid suponga el fin de las cuotas. Así lo ha manifestado la asociación en un comunicado, en referencia al anuncio realizado por la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, respecto a aumentar en un 15% la partida de gastos de funcionamiento y personal no docente en la escuela concertada.

En este sentido, CICAE ha defendido la "correcta" financiación de esta red, con un estudio de sus necesidades, y que sea "una oportunidad para ayudar a las familias, garantizando que no tengan que hacer aportaciones complementarias".

Debido a la inflación, la asociación ha advertido de que el momento es "especialmente complejo para miles de hogares" ya que las aportaciones que las familias hacen para la educación de sus hijos "es un sobre esfuerzo importante". Por ello, considera que sería "un gran logro" que, gracias a una adecuada financiación de los centros concertados, las familias ya no tengan que seguir pagando cuotas.

Para llevar a cabo este cambio, cree que la Administración debería establecer "un mayor control para proteger sus derechos y no autorizar ningún cobro de cuotas relacionados con la educación obligatoria".

También ha asegurado que, bajo la justificación de la infrafinanciación, los centros concertados "han justificado el cobro de cuotas obligatorias a las familias, contraviniendo la legislación vigente que ampara la gratuidad de la educación en colegios subvencionados". La asociación considera necesario evaluar qué centros no requieren un incremento de la financiación por estar en lugares con alto nivel económico y que pueden ofrecer un gran número de actividades extraescolares que financien adecuadamente sus necesidades. "Estamos ante una oportunidad de mejorar la financiación de la educación en nuestra comunidad, mejorar la equidad, acabar con las cuotas irregulares y garantizar así la gratuidad de las enseñanzas para suprimir una barrera económica insalvable para muchas familias", ha concluido CICAE.

EL DEBATE OPINIÓN

La cuestión de la equidad en educación

En el marco de la filosofía política, la reflexión sobre lo que debe ser considerado como una sociedad justa ha evolucionado de los welfaristas hasta los postwelfaristas

Francisco López Rupérez 21/02/2023

La noción de equidad es un ejemplo de concepto complejo cuya evolución histórica concuerda con esa aseveración del filósofo y epistemólogo francés Gaston Bachelard (1884-1962) cuando afirmó que «una noción es siempre un momento en la evolución de un pensamiento».

En el marco de la filosofía política, la reflexión sobre lo que debe ser considerado como una sociedad justa ha evolucionado de los welfaristas, que defendían una igualdad en el bienestar, hasta los postwelfaristas, los cuales, sin renunciar al ideal de una sociedad justa, apuestan por la igualdad de oportunidades e incorporan, en formas diversas, la idea de responsabilidad individual.

Diferentes autores han concretado la igualdad de oportunidades en educación en expresiones diversas, tales como «nivelar el campo de juego» de modo que todos «jueguen» en condiciones parecidas; «hacer lo máximo

posible con los talentos inherentes al individuo»; asegurar a todos una «línea de salida» hacia la vida adulta lo más próxima posible; o, recurriendo a una expresión procedente de la Revolución Francesa, considerarla como «Une carrière ouverte aux talents».

Lo cierto es que, en la implementación práctica de la noción de equidad en las sociedades avanzadas, se han ido agregando progresivamente atributos al concepto, aunque, en cualquiera de esos casos, se trate de introducir humanidad en el ordenamiento social.

Ubicado en el grupo de los postwelfaristas, John E. Roemer ha efectuado un planteamiento teórico claro, lo que facilita los tratamientos cuantitativos propios de los economistas. Como hemos señalado en otro lugar, la igualdad de oportunidades, según Roemer, concierne a un contexto en el que los individuos son, en parte, el resultado de circunstancias moralmente arbitrarias y, en parte, el resultado de las variables vinculadas a la responsabilidad individual que se incluyen en la categoría de 'esfuerzo'. Circunstancias y esfuerzo poseen, por lo tanto, diferente estatuto moral, pues se considera que las diferencias individuales generadas por las 'circunstancias' son éticamente inaceptables, mientras que las debidas a distintos 'esfuerzos' son correctas.

Una de las matizaciones relevantes de la posición de Roemer y de sus seguidores consiste en reconocer que no siempre circunstancias y esfuerzo constituyen variables separables, sino que, en ciertos contextos, el propio esfuerzo puede estar influido, en alguna medida, por las circunstancias.

La preocupación de la OCDE por la igualdad de oportunidades y por su expresión cuantitativa se ha manifestado, entre otros ámbitos, en la explotación de los resultados de las pruebas de PISA y en la presencia en ella de indicadores de equidad de los sistemas educativos; indicadores que han ido progresando con el tiempo. El marco teórico propio del postwelfarismo de Roemer ha sido asumido por la OCDE y proyectado sobre una concepción de la equidad que es descrita en sus textos como una característica de aquellos sistemas educativos orientados a «asegurar que los resultados de la educación sean el producto de las capacidades de los estudiantes, de su voluntad y de su esfuerzo, más que de sus circunstancias personales».

Los desarrollos relativamente recientes de la genética del comportamiento humano han venido a añadir argumentos que afectan a la propia conceptualización de la equidad en educación y a su significado práctico. Las ideas esenciales pueden resumirse, en apretada síntesis, del modo siguiente: la dotación genética del individuo (genotipo) se construye al azar por efecto de las recombinaciones de las dotaciones genéticas de sus padres; esa suerte de «lotería genética» influye tanto en las capacidades cognitivas como sobre los rasgos del carácter (habilidades no cognitivas), ambos relacionados fuertemente con el éxito educativo; los factores ambientales, junto con sus interacciones o entrelazamientos con los factores genéticos heredados, condicionan notablemente primero los resultados educativos del individuo, y después los socioeconómicos. Hay, sin embargo, una parcela restante de influencia en la que opera el libre albedrío del individuo para la construcción de su yo. (Para una discusión amplia, véase Paige Harden, K. (2022), La lotería genética).

Uno de los resultados de investigaciones rigurosas en este campo, y de especial interés para el tema que nos ocupa, indica que a los estudiantes de baja dotación genética (índice poligénico) relacionada con las matemáticas, que han sido escolarizados en colegios de alto nivel socioeconómico, les va tan bien como a los alumnos con dotación intermedia que asisten a colegios de bajo estatus.

Este panorama científico fundamental hace buena -al menos en parte- la perspectiva de Roemer, pero refuerza la importancia de las desigualdades ambientales cuyos efectos deben ser abordados mediante políticas compensatorias eficaces que generen contextos escolares enriquecidos, desde el punto de vista del desarrollo tanto de habilidades cognitivas, como no cognitivas. La rebaja de los niveles para los alumnos menos dotados se ha revelado, también desde la genética del comportamiento humano, contraproducente.

John Rawls, uno de los representantes destacados del postwelfarismo, advertía: «La distribución natural no es justa ni injusta (...). Estos son hechos meramente naturales. Lo que puede ser justo o injusto es el modo en que las instituciones actúan respecto de estos hechos.» Acertar en esta cuestión constituye un desafío mayor para la política educativa española.

Francisco López Rupérez es director de la Cátedra de Políticas Educativas de la UCIC y expresidente del Consejo Escolar del Estado.

europapress.es

Aprobadas las becas para el próximo curso: Más ayudas a estudiantes con discapacidad y a los desplazados.

La partida, que incluye también una ayuda universal de 400 euros a alumnos con discapacidad, asciende a 2.520 millones de euros.

MADRID, 21 (EUROPA PRESS)

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes 21 de febrero una partida de 2.520 millones de euros para becas, que llegarán a un millón de alumnos, y un subsidio universal que tendrá un importe de 400 euros para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo para que las familias puedan hacer frente a la subida de precios. "Es una de las medidas más importantes del Gobierno, más de 1 millón de jóvenes van a poder beneficiarse de esta partida de becas.

¿Cuántos jóvenes no podrían seguir estudiando sin estas becas?", ha preguntado la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, durante su comparecencia en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros.

Para crear esta ayuda universal a los estudiantes que sufran algún tipo de discapacidad, el Gobierno destinará 200 millones de euros, que beneficiarán a más de 240.000 alumnos para contribuir a contar con un sistema educativo más inclusivo. "Son 400 euros de ayuda complementaria que van a recibir aquellos estudiantes que se les acredita una discapacidad superior al 33%, que tienen trastorno grave de conducta, del lenguaje o de la comunicación; o que tienen el espectro del autismo", ha explicado Alegría. El subsidio universal para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo es compatible con la beca que cada estudiante pueda percibir en función de su situación económica familiar y las circunstancias personales de necesidad educativa especial.

Así lo refleja el real decreto por el que se establecen las cuantías de becas y ayudas al estudio para el curso 2023-2024, al que ha tenido acceso Europa Press, que justifica este subsidio universal por el hecho de que las familias con hijos que tienen estas necesidades asumen unos costes adicionales "muy significativos" para atender los requerimientos vitales de sus hijos, lo que, unido a las circunstancias económicas actuales, hace preciso un soporte extraordinario, que se sumará a las cuantías que ya figuran en la convocatoria, resultando un incremento adicional de las ayudas con este subsidio.

El objetivo con esta ayuda es garantizar la igualdad en el acceso a la educación y evitar cualquier obstáculo de naturaleza socioeconómica que dificulte o impida el ejercicio de dicho derecho fundamental. La norma respeta, asimismo, el principio de proporcionalidad, "puesto que no contiene restricciones de derechos ni impone obligaciones a sus destinatarios".

INCREMENTO DE 900 EUROS EN LA CUANTÍA DE LA BECA DE RESIDENCIA

Asimismo, el real decreto establece un incremento en la cuantía de la beca de residencia en la convocatoria anual de becas de carácter general para estudios postobligatorios, que alcanzará un importe de 2.500 euros, frente a los 1.600 del curso anterior, y que beneficiará a más de 125.000 estudiantes.

Este incremento está orientado a facilitar que los alumnos puedan continuar sus estudios en una localidad distinta de la propia, con especial incidencia en familias de entornos rurales, particularmente de la España Vacía, cuyos hijos tienen que desplazarse y residir en otras ciudades para poder cursar estudios postobligatorios. "Hasta ahora, por el complemento de residencia recibían 1.600 euros, a partir del curso 2023-2024 van a recibir 900 euros más.

Se van a beneficiar fundamentalmente muchos jóvenes de pueblo, de pequeñas y medias ciudades, que para poder estudiar se tienen que ir a una capital mayor", ha explicado la ministra de Educación y Formación Profesional.

Otra de las novedades de la nueva partida de becas es que han adelantado cuatro meses la gestión de la becas. Así, los estudiantes podrán presentar la solicitud de becas a partir del mes de marzo. "Durante los meses de marzo y abril los jóvenes podrán presentar las solicitudes de becas para que en agosto y septiembre se les pueda comunicar si cumplen las condiciones y durante el último trimestre de 2023 empiecen a recibir la cuantía de su beca", ha apuntado la ministra.

Por otro lado, Alegría ha defendido la educación pública en España, destacando que los porcentajes de su representación alcanzan el 64 por ciento, mientras que la privada-concertada representa el 33 por ciento y la privada un 3 por ciento. "La estadística que tenemos en el Ministerio es que el incremento ha mejorado respecto a la educación pública, que va ganando en posicionamiento", ha precisado.

BECAS DE CARÁCTER GENERAL

Las cuantías de las becas al estudio de carácter general será de 1.700 euros la cuantía fija ligada a la renta del solicitante; de 2.500 euros la ligada a la residencia del solicitante durante el curso; de 300 euros la beca básica, que será de 350 euros en el caso de cursar ciclos formativos de Grado Básico; y la cuantía ligada a la excelencia en el rendimiento académico será de entre 50 euros y 125 euros.

Igualmente, el documento recoge una cuantía adicional de 442 euros para las personas beneficiarias de becas y ayudas al estudio con domicilio familiar en la España insular o en Ceuta o Melilla que se vean en la necesidad de utilizar transporte marítimo o aéreo para acceder al centro docente en el que cursen sus estudios desde su domicilio. Esta cantidad adicional será de 623 euros para quienes tengan domicilio familiar en las islas de Lanzarote, Fuerteventura, La Gomera, El Hierro, La Palma, Menorca, Ibiza y Formentera.

Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo recibirán el próximo curso hasta 862 euros de ayuda de enseñanza; hasta 617 euros de ayuda de transporte escolar; hasta 574 euros de ayuda de comedor escolar; hasta 1.795 euros de ayuda de residencia escolar; hasta 442 euros de ayuda para transporte de fin de semana; hasta 308 euros de ayudas para transporte urbano; hasta 204 euros de ayuda para material escolar; hasta 913 euros de ayuda para reeducación pedagógica; y hasta 913 euros de ayuda para reeducación del lenguaje, además de los 400 euros de subsidio universal para gastos adicionales de carácter general.

La Voz de Galicia

La Xunta pide al ministerio un control más riguroso del contenido y corrección de la selectividad

LA VOZ. REDACCIÓN / LA VOZ. 21 feb 2023 .

El Gobierno gallego ha enviado al Ministerio de Educación y FP una serie de alegaciones sobre el decreto con las características básicas de la selectividad de transición. Según lo que dice la Xunta, el objetivo es «garantir a equidade e a igualdade entre os estudantes independentemente da súa comunidade de procedencia», con unos «criterios de avaliación homoxéneos con niveis de esixencia e corrección similares».

Dice la Consellería de Educación que mantiene su «reivindicación dunha proba única no conxunto do Estado», petición que no siempre es igual, ya que a veces se exige que sea homogénea más que única.

En la fase de exposición pública del borrador del decreto, el Gobierno gallego considera que el punto dedicado a los procedimientos de coordinación para homogeneizar la prueba «esquiva» uno de los asuntos centrales: «Permitiría que un mesmo grupo de profesionais puidese elaborar para unha mesma materia exames de niveis de dificultade diferentes». Por eso, Galicia propone otra redacción del artículo 4.3: «Mediante un control estandarizado das probas que permitan homoxeneizar o seu grado de dificultade».

ARTÍCULO 4.3 DEL BORRADOR

La Conferencia Sectorial de Educación y la Conferencia General de Política Universitaria establecerán procedimientos de coordinación entre las distintas administraciones educativas destinados a homogeneizar la estructura general de la prueba, así como los ejercicios y los criterios de evaluación de las distintas materias objeto de examen, con el fin de garantizar su claridad y objetividad, asegurando su equiparación entre los distintos territorios.

Frente a esto, Galicia demanda «a creación dunha comisión a nivel estatal encargada de homologar as probas de cada comunidade autónoma como paso previo á súa realización». Esta comisión, dice San Caetano, se podría regular con un nuevo artículo (el 4bis) y estaría constituida por un grupo de expertos «con sólida formación na elaboración dos exames» que, además de homologar las pruebas antes de que se realicen debería «revisar as cualificacións obtidas en todas as comunidades coa finalidade de axustar os parámetros que preserven o principio de igualdade no acceso á universidade».

Por otra parte, la consellería pide aclaraciones sobre el régimen transitorio de la prueba. El borrador debe regular la selectividad entre junio del 24 y junio del 27, aunque en el texto no parece que quede claro según la Xunta. En la introducción se habla de ir haciendo la prueba más competencial cada año pero el decreto lo es solo para el curso 23/24.

Finalmente, el texto, que está firmado por Judith Fernández Novoa, directora xeral de Ordenación e Innovación Educativa, pide un diálogo real con las comunidades y no una imposición desde el Gobierno central.

Instrucciones para la próxima prueba

Por otra parte, la Secretaría Xeral de Universidades y la Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa publicaron en el DOG de este martes las instrucciones para la realización de la ABAU del presente curso.

No hay novedades con respecto a lo realizado el curso pasado. Es decir, sigue en vigor la selectividad de la pandemia, con una sola opción, diferente optatividad según la asignatura —en cualquier caso mucho mayor que antes de la crisis del coronavirus— y los mismos criterios horarios y de regulación que anteriormente.

EL PAIS

SOS de los institutos catalanes ante la falta de profesores: “Encuentran mejores sueldos en la privada y no tienen que soportar insultos de adolescentes”

Los centros denuncian dificultades para cubrir bajas por enfermedad desde enero. Actualmente hay unas 400 vacantes de difícil cobertura

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 21 FEB 2023

En el instituto Francesc Xavier Lluch i Rafecas de Vilanova i la Geltrú (Barcelona) tenían pendientes por cubrir el pasado viernes hasta seis profesores de baja y esperan a que llegue el sustituto, en algún caso, desde noviembre. En el instituto La Pineda de Badalona están a la espera de tres sustitutos desde hace tres semanas. Estos son solo dos ejemplos de la problemática que viven muchos institutos catalanes, agravada desde enero: la falta de profesores de algunas especialidades. Actualmente, hay unas 400 vacantes de difícil

cobertura -que no se encuentran candidatos para cubrir las- en secundaria, según datos de la web del Departamento de Educación.

Desde ya hace un tiempo, los institutos se quejan de la falta de profesores en la Formación Profesional, especialmente de las ramas de Informática, Electricidad, entre otras. Pero la novedad es que esta problemática afecte, y de forma tan generalizada, a las etapas de ESO y Bachillerato, y en materias como las Matemáticas, Lengua Catalana, Religión u otras del ámbito científico-tecnológico.

En el centro de Vilanova esperan que llegue un profesor de Matemáticas y uno de Sociales para ESO, y cuatro más de FP. "Estamos teniendo problemas con las especialidades de Electricidad o con las sanitarias, algo que no había pasado nunca", apuntan desde el centro. Desde Badalona también aseguran estar viviendo una situación inédita. "Hasta ahora las bajas de cualquier especialidad de la ESO se cubrían en dos o tres días, pero una situación así no la habíamos vivido nunca", admite Alejandro Pineo, director de La Pineda, que esperan la llegada de un docente de Lengua Catalana, uno de Física y Química y un tercero de Lengua Inglesa.

Los centros alertan de las consecuencias de esta problemática: "La más evidente es que los alumnos no están haciendo clase. Y la norma, en la FP, dice que si no hacen un mínimo de horas no se pueden aprobar la asignatura", advierten desde el instituto de Vilanova. A esto se añade el malestar de las familias y el del profesorado "porque deben cubrir a los que están de baja o asumir sus tareas de coordinación", añaden desde este mismo centro.

El pasado jueves el consejero de Educación, Josep González-Cambray, admitía la falta de profesores "en algunas especialidades" y lo achacaba a motivos estacionales como el elevado número de casos de gripe. Asimismo, el consejero aseguraba que se trata de un "fenómeno global que ocurre en otros países". Con todo, quitaba hierro al problema, asegurando que "no es diferente ni peor" a otros cursos y recordaba que hay más de 31.000 personas apuntadas a las bolsas. Con todo, Educación admite que los candidatos "no siempre coinciden en el territorio y especialidad requeridas".

Y es que, según los datos de las vacantes de difícil cobertura que publica el Departamento, actualmente hay unas 400 pendientes, aunque la necesidad no es igual en todos los sitios. Así, las zonas con más dificultades para encontrar sustitutos son la ciudad de Barcelona, el Vallès y el Maresme.

Sindicatos y direcciones aseguran que la situación se ha agravado desde enero, tras la reducción de la hora lectiva a los profesores, que ha comportado incorporar 3.566 nuevas dotaciones, aunque realmente, según Educación, llegaron solo unos 1.200 nuevos, ya que el resto corresponden a ampliaciones de jornadas. Con todo, esta cantidad ha sido suficiente para vaciar, todavía más, las bolsas de interinos de algunas especialidades de secundaria.

¿Y por qué están vacías las bolsas? Los docentes apuntan a varios motivos. Uno de ellos, son los requisitos que se exigen, que a veces pueden resultar un impedimento. "Los criterios son cada vez más burocráticos, como exigir tener el máster para profesor de secundaria o el título del C2 de catalán", se queja Xavier Massó, portavoz del Sindicato de Profesores de Secundaria. "El máster es un impedimento, porque hay pocas plazas y además es muy caro", añade Iolanda Segura, del sindicato Ustec.

Por otro lado, están las condiciones de trabajo. Muchos profesionales de ámbitos como las Matemáticas o la Informática encuentran mejores sueldos en el sector privado que en la enseñanza. "En la privada cobran más y además no tienen que soportar insultos de adolescentes en clase", resume Massó. Todo ello también se debe a un factor más profundo: la falta de prestigio de la profesión. "Si un hijo es bueno en Biología no se le dice que se haga profesor, sino que sea biólogo", apunta Enric Prats, profesor de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

Educación asegura que trabaja en soluciones "a corto, medio y largo plazo". A corto ya está relajando los requisitos en ciertos casos, por ejemplo, contratando profesores que no tienen el máster, pero con el compromiso de cursarlo en un breve periodo de tiempo. Además, el Departamento explica, sin concretar, que está estudiando "condiciones curriculares más flexibilizadas, ampliar las habilitaciones de ciertos grados, sobredotar con refuerzos los centros con más vacantes, agilizar los procesos burocráticos y desarrollar programas de captación en origen en las universidades".

europapress.es

ANAR, preocupada ante el aumento de intentos de suicidio en menores y señala que son "infrecuentes" los casos colectivos

MADRID, 22 Feb. (EUROPA PRESS) –

La Fundación ANAR ha mostrado su "preocupación" ante el incremento de los intentos de suicidio y de las ideas suicidas en menores en la última década en España y ha indicado que son "infrecuentes" los suicidios colectivos, tras el caso de dos hermanas gemelas de 12 años ocurrido este martes en Sallent (Barcelona). "Están creciendo de forma muy preocupante, la tasa de incremento es altísima, se multiplican casi por 26 los intentos de suicidio en los últimos 10 años y casi por 24 las ideas de suicidio. Y el incremento ha sido mucho más significativo desde el Covid, en los últimos tres años", ha explicado a Europa Pess el director de Programas de la Fundación ANAR, Benjamín Ballesteros.



Lo que es más "infrecuente", según ha precisado son intentos de suicidio de dos hermanos. "Es un caso más infrecuente, normalmente son casos individuales, no de forma colectiva", ha indicado. En todo caso, lo que sí ocurre muchas veces, según ha puntualizado, es que se produzca un "efecto contagio" si los menores están pensando en acabar con su vida y recurren a Internet, donde encuentran a otros menores que justifican el suicidio como método para resolver un problema e incluso explican cómo hacerlo.

Respecto a los grupos de riesgo, Ballesteros ha explicado que los menores más vulnerables son el colectivo de los adolescentes con discapacidad, menores de familias migrantes, del colectivo LGTBI; y ha advertido, en concreto, de un grupo que suele pasar desapercibido pero que "preocupa" a ANAR, el de los menores de 10 años.

En el caso de estos niños tan pequeños, el principal problema asociado es el acoso escolar y, en los mayores de 10 años, otros problemas asociados, dentro del bloque de la violencia, son el maltrato físico intrafamiliar, el maltrato psicológico, también el acoso escolar, las agresiones sexuales o la violencia de género. Por otro lado, en el bloque de la salud mental, los principales son los problemas psicológicos, trastornos de conducta alimentaria, tristeza o depresión.

Ballesteros también pide estar atentos a las autolesiones, "el mayor predictor de la conducta suicida", y a la verbalización de pensamientos como 'quiero terminar con todo' o 'ya no puedo más'. "No hay que pasarlo por alto, hay que prestarle la atención adecuada", ha avisado. Para ello, ha recordado que la Fundación ANAR pone a disposición dos teléfonos: el 900 20 20 10 para los propios niños, niñas y adolescentes en riesgo; y el 600 50 51 52 para familias y colegios. En estas líneas, los menores y familiares reciben la atención del equipo psicólogos, especializado en conductas suicidas y en la resolución de problemas que hay detrás.

Según los últimos datos de la fundación, ANAR consiguió salvar a 9.637 niños, niñas y adolescentes la última década, 3.097 de los cuales les llamaron habiendo iniciado ya el intento de suicidio. Ante esta situación, Ballesteros ha advertido de que hacen falta más psicólogos especializados en la atención a la infancia en la sanidad pública. "No puede estar colapsado, no puede ser que tarden mucho en dar cita, y luego cada 15 días o cada mes, eso no es eficaz", ha apuntado. Ballesteros también ha hecho un llamamiento a los medios de comunicación para que tengan "cuidado" a la hora de dar este tipo de noticias, porque, según precisa, aunque es importante hablar del suicidio, no se debe contar "nunca" el procedimiento utilizado pues puede dar una idea a otras personas en riesgo.

EL PAIS

Un estudio apunta que ir al colegio con mayoría de niños de clase alta o baja apenas influye en el rendimiento individual

Una investigación del sociólogo Julio Carabaña minimiza el impacto de la segregación social entre escuelas

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 22 feb 2023

El catedrático de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid Julio Carabaña sostiene en un estudio presentado este martes que la segregación social en centros educativos (la abundancia de alumnado de una determinada clase social, baja o alta, en las escuelas), tiene un efecto leve en el rendimiento académico, que las intervenciones públicas para reducirla de forma efectiva resultan muy complejas de aplicar, y que, si pese a todo se llevaran a cabo, el saldo resultante podría llegar a ser incluso negativo en términos de resultados académicos globales. Carabaña cuestiona en su trabajo, titulado *La segregación social en las escuelas, un dudoso problema del sistema escolar* y publicado por la Fundación Europea Sociedad y Educación, los planteamientos realizados en torno a este fenómeno por otros sociólogos españoles y por la OCDE, así como las recomendaciones al respecto formuladas por el Consejo de Europa.

Carabaña apoya su tesis, sobre todo, en los datos de la evaluación internacional del informe PISA en sus ediciones de 2003 a 2018, referidos a estudiantes de 15 años. Y la justifica en una serie de argumentos. El primero es que la segregación social entre escuelas "no es un rasgo particularmente llamativo de la enseñanza secundaria obligatoria en España, ni en su aspecto socioeconómico ni en el relacionado con la inmigración", señala al respecto el catedrático, ya que, la desigualdad se registra más en el seno de las propias escuelas (el 75,2%), es decir, entre el alumnado de un mismo centro, que entre centros educativos (24,8%), en línea con el promedio de la OCDE.

El profesor emérito de la Complutense considera, además, que dicha segregación escolar entre escuelas no supone un problema en sí misma, sino que solo lo sería si tuviera consecuencias negativas en el rendimiento individual del alumnado que asiste a dichos centros, algo que según Carabaña sucede en un grado muy limitado. España presenta, de un lado, "uno de los niveles de desigualdad académica [diferencia de resultados académicos entre alumnos] más bajos" de Europa, "comparable al de algunos países nórdicos", atendiendo a los resultados de matemáticas de PISA de 2012. Y la segregación académica, es decir, la concentración de

alumnado con rendimientos mejores o peores, alcanza (expresada en el llamado porcentaje de varianza) el 18,8% en España, lejos del que se da en países centroeuropeos como Países Bajos (66%) o Alemania (53%) que separan de forma temprana al alumnado en centros con Bachillerato y centros con Formación Profesional, aunque superior al de los países nórdicos, como Finlandia (7,5%).

Carabaña analiza a continuación, y ahí reside el punto central de su informe, en qué medida dicha desigualdad académica entre alumnos tiene su origen en la segregación social existente en las escuelas españolas. Y concluye que tan solo lo hace en un 2% del total de dicha desigualdad académica, “una de las cifras más bajas de los 65 países participantes en PISA”. “Parece”, prosigue el autor del estudio, “que la desigualdad de resultados no viene de las escuelas, sino que la llevan consigo los alumnos”.

El catedrático de Sociología, nacido en 1948 y responsable del diseño del sistema español de becas como asesor del Ministerio de Educación durante el primer Gobierno del PSOE, a principios de los años ochenta, no discute la correlación entre las condiciones socioeconómicas y culturales del hogar en el que se cría un niño y su rendimiento académico. Pero sostiene que “contra lo que a veces parece suponerse, la segregación social no influye por sí misma en los resultados académicos; tener compañeros pobres, inmigrantes o de hogares en general ‘desfavorecidos’ no empeora de por sí el aprendizaje escolar; tampoco tener compañeros de hogares ‘favorecidos’ lo mejora sin más. El ‘efecto pares’ solo puede venir de la segregación académica: los compañeros de nivel académico alto ayudan, los de nivel académico bajo perjudican”, afirma.

Efecto compañeros

El catedrático afirma, al mismo tiempo, que existen pocas evidencias claras sobre el verdadero impacto de dicho “efecto pares o compañeros”, citando para ello una revisión de estudios realizada en Estados Unidos en 2011 y el informe PISA 2018, “según el cual se trata de una cuestión larga y calurosamente debatida, sobre la que quizás podría decirse que estar rodeado de compañeros con dificultades tiene efectos negativos, en particular para los propios alumnos con dificultades”. El estudio de Carabaña va, sin embargo, más lejos y, para el caso de España, mediante una simulación de los resultados de 2018, concluye que en caso de que se produjese una nivelación completa, llevando a todo el alumnado a escuelas de composición social media, los estudiantes de estatus socioeconómico y cultural alto perderían más de lo que ganarían los de estatus socioeconómico bajo, “disminuyendo un poco la media general”.

El estudio constata diferencias importantes en la segregación social entre escuelas entre unas comunidades autónomas españolas y en otras. En Madrid, dicha segregación alcanza el 33% y en Castilla y León, el 17,3%. La segregación académica resulta, en cambio, más débil. Y todavía lo es más, sostiene Carabaña, la parte de esta última que resulta atribuible a la segregación socioeconómica entre escuelas. Tras analizar los resultados de matemáticas del informe PISA 2018, el autor afirma: “No hay falsedad semántica en valorar estas cifras señalando, por ejemplo, que los 175 puntos [de desigualdad académica] de Madrid son 10 veces más que los de Galicia, La Rioja o Castilla-La Mancha; pero la verdad pragmática exige más bien poner estas cifras en el contexto de los países de la OCDE y subrayar que todas ellas están en el rango más bajo de estos, entre por ejemplo Canadá y Finlandia”. Carabaña también afirma que la contribución a la segregación académica del tipo de gestión de la escuela (pública, privada concertada o privada) a la que asisten los alumnos resulta “nula” en el conjunto de España una vez descontada la que responde al estatus socioeconómico y cultural del hogar del estudiante. Y que, en las mismas condiciones, también es muy baja la influencia que la concentración de chavales inmigrantes en un aula tiene en la segregación académica.

Carabaña analiza finalmente las posibles políticas que podrían llevarse a cabo si, pese a la escasa repercusión en el rendimiento académico y a los posibles efectos negativos que augura que se producirían, se decidiera reducir la segregación escolar. Y llega a la conclusión de que las dos medidas que más impacto tendrían, corregir la consecuencia de la segregación residencial (transportando por ejemplo en autobuses a alumnado entre poblaciones y barrios, al estilo del *busing* puesto en práctica en los años setenta en Boston y otras ciudades de Estados Unidos, pero a una escala todavía mayor) y prohibir los colegios privados, parecen muy difíciles de aplicar.

Ello, calcula Carabaña, reduciría a una cuarta parte la segregación escolar que realmente podría reducirse mediante otras políticas, como las que permite aplicar la actual ley educativa, la Lomloe, como controlar los criterios de matriculación del alumnado y “distribuir equilibradamente” entre los centros sostenidos con fondos públicos al alumnado vulnerable.

El sociólogo apenas menciona el caso de primaria. Pero cuando lo hace señala que un informe de Save the Children, con datos del informe TIMSS (que a diferencia de PISA, se centra en alumnado de cuarto de primaria), “se obtiene que la segregación socioeconómica en España es de las más altas de la OCDE, solo por detrás de Lituania y Turquía”.

EL  MUNDO

Pilar Alegría abre la puerta a fichar a no funcionarios en la enseñanza pública

Los directores de los centros de artísticas superiores recibirán un bonus económico de excelencia al finalizar su mandato

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Miércoles, 22 febrero 2023

La ministra de Educación, Pilar Alegría, ha dado los primeros pasos para cambiar algunas estructuras del modelo funcionarial en la enseñanza pública. Su anteproyecto de Ley de Enseñanzas Artísticas Superiores, aprobado este martes en el Consejo de Ministros, contempla que los directores de los conservatorios superiores de música y danza y las escuelas de arte dramático, diseño, conservación y artes sean evaluados al finalizar su mandato y, si la evaluación es positiva, recibirán una gratificación en forma de "reconocimiento personal y profesional".

Con este bonus económico que premia la excelencia, Alegría explora por primera vez en la educación no universitaria la fórmula de dar incentivos a cambio de rendición de cuentas, una medida que mejora la calidad del sistema. También los profesores de las enseñanzas artísticas superiores tendrán mejoras salariales si contribuyen a la investigación o a la creación artística. Incluso podrán tener permisos con sueldo para que sustituyan su jornada lectiva por estas actividades.

La idea de Alegría es copiar fórmulas de la universidad con el objetivo de «que los mejores estén en la docencia». Su Ley de Enseñanzas Artísticas es un ensayo de lo que quiere que sea el futuro estatuto docente de la enseñanza no universitaria. «Lo que está en esta ley irá también en el estatuto», avanzan fuentes del Ministerio.

Alegría también se abre a hacer fichajes de personal laboral aunque los centros sean públicos. El anteproyecto regula a nivel estatal por primera vez en las enseñanzas artísticas superiores las nuevas figuras de profesores especialistas, visitantes y eméritos, que podrán dar clase incluso sin la titulación exigida habitualmente con el fin de que haya más agilidad a la hora de llenar plazas vacías y atraer talento.

ESPECIALISTAS, VISITANTES Y EMÉRITOS

"Imagínate que un conservatorio quiere reclutar a Ara Malikian, que vive en Zaragoza, para dar unas clases magistrales de violín a los estudiantes, y no puede hacerlo porque no tiene la titulación. Queremos figuras como las que hay en la universidad y abrir vías que no sólo sean funcionarios docentes", dicen en el Ministerio.

Para ejercer la docencia en las enseñanzas artísticas superiores hay que estar en posesión del título de grado y del título de máster oficial de especialización didáctica. Pero el borrador, que está previsto que se envíe al Congreso el mes que viene, prevé que «excepcionalmente» se puedan incorporar como «profesorado especialista» a profesionales «no necesariamente titulados que desarrollen su actividad en el ámbito laboral» cuando el sistema lo necesite. Por ejemplo, para tareas más prácticas.

También «de forma excepcional» se podrá eximir del cumplimiento de estos requisitos de formación a artistas o investigadores de nacionalidad extranjera «no necesariamente titulados» que impartan «determinadas» asignaturas o materias.

Y se permitirá a las CCAA contratar como «profesorado visitante» durante un máximo de dos años a docentes de otros centros «que puedan contribuir significativamente» a la mejora del proyecto educativo con sus «tareas docentes, de investigación, innovación o transferencia de conocimiento».

NECESIDADES CONCRETAS

Todo esto ya se está haciendo en la práctica en algunas enseñanzas artísticas -cuando se necesita, por ejemplo, un restaurador de documento gráfico y no hay ninguno en la lista de interinos- y los profesores especialistas están contemplados también en la Ley de FP. En Primaria y Secundaria, los centros públicos sólo tienen como personal laboral a los profesores de Religión y a los auxiliares de conversación de idiomas, que no imparten docencia. La idea del Ministerio es contar con alguna de estas figuras para necesidades muy concretas, no para hacer las mismas tareas que ahora desempeñan los funcionarios.

En la Ley de Enseñanzas Artísticas Superiores también se ha introducido la figura del «profesorado emérito», un cuerpo que aparecía tímidamente en la LOE pero nunca se desarrolló. Se trata de catedráticos y profesores que podrán dar clase tras alcanzar la edad de jubilación, siempre y cuando se hayan distinguido con anterioridad por su labor. La única región que tiene en funcionamiento este cuerpo es Castilla y León, cuyo presidente, Alfonso Fernández Mañueco, precisamente homenajeó hace unos días a los 84 profesores y maestros jubilados que lo componen, y que se dedican a apoyar y asesorar a otros docentes menos experimentados.

La nueva ley, por otro lado, va a permitir que se reconozcan competencias profesionales parciales en base a la experiencia laboral. Por ejemplo, un fotógrafo que acredite debidamente lo que hace en su trabajo podrá conmutarlo por una certificación de competencias, como se hace en la Formación Profesional.

EL PAIS

Plantar lechugas, puerros o lavanda desde el ordenador: el primer robot agricultor instalado en un colegio está en Madrid

Los alumnos del instituto público Humanes pueden cultivar un huerto escolar desde cero gracias a un sistema de programación piloto pionero en España

BEATRIZ OLAIZOLA. Madrid - 22 FEB 2023

En el vestíbulo del instituto público Humanes, un municipio madrileño de casi 20.000 habitantes, huele a tierra recién regada. Es un olor suave y nuevo. Desde hace apenas tres meses, una especie de mesa negra de tres metros de largo, uno y medio de ancho y con una gran estructura de metal acoplada da la bienvenida a alumnos y profesores. De lejos, recuerda a una de esas máquinas para jugar al hockey de aire, típicas de los recreativos. Pero en la superficie hay plantados puerros, tomillo, cebollas, lechuga, lavanda, coliflor, menta o apio, entre otros. Se trata de un huerto escolar, parecido al que el colegio tiene fuera, pero con una diferencia: todo lo ha cultivado desde cero un robot agricultor, el primero instalado en un centro educativo en España.

Su nombre oficial es *FarmBot Genesis V1.6* y el funcionamiento es bastante sencillo. El robot está conectado a la red wifi del centro, y a una toma de agua y de corriente. Desde un ordenador, cualquiera puede aprender a programar la máquina para que riegue, plante, mida la humedad de la tierra con un sensor o incluso retire las malas hierbas una a una. También tiene un pequeño desagüe y no genera casi desperdicio, porque solo riega cuando la planta lo necesita. “Los robots que había hasta ahora se quedaban cortos, iban para adelante y atrás, aburrían al alumno rápidamente. Esta es una herramienta sin igual y una tecnología nueva en España”, indica un portavoz de la empresa madrileña Narwhal System Group, dedicada a promover tecnologías en el ámbito educativo y quien ha impulsado este proyecto piloto en el instituto. Por ahora, es el único centro donde se ha instalado y puesto en funcionamiento un huerto de este tipo.

No es casualidad. En el instituto Humanes, que tiene algo más de 700 alumnos, llevan 20 años apostando por las metodologías alternativas. Detrás del huerto, guardados en tres vitrinas, hay varios trofeos de todos los concursos de robótica que han ganado. Desde primero de secundaria hasta segundo de bachillerato, los alumnos aprenden nociones cada vez más complejas de programación. En tercero de ESO, también pueden apuntarse a la optativa de botánica aplicada, que cada vez despierta más interés entre los adolescentes. El robot agricultor combina ambas asignaturas. “Los alumnos siempre preguntan que para qué sirve la programación. Sirve para cosas como esta. Va a ayudar a poner en práctica todo lo que ven en clase”, dice Manuel Canales, profesor del departamento de tecnología.

A Elena Gómez Espallardo, de 14 años, le gusta trabajar con las manos y ayudar a su madre con el “minihuerto” que tienen en casa. Por eso se apuntó a la clase de botánica aplicada. También le apasiona la programación y es la encargada de presentar el robot al resto de compañeros este miércoles por la tarde y una de las alumnas que ha aprendido a utilizar el *software* estos últimos meses. “Es fácil y no hace falta saber mucho para hacerlo bien”, cuenta. Lo explica así: “Tienes que dar órdenes muy sencillas y con el mayor detalle posible, para que el ordenador no interprete algo de forma errónea. Por ejemplo, que se mueva hasta unas coordenadas [cada planta tiene unas asignadas] y mida la humedad del suelo”.

Entonces, los dos brazos de metal enganchados a la mesa comienzan a moverse hacia delante, gracias un raíl colocado a ambos lados. En medio, una tercera pata se desplaza de izquierda a derecha y sube y baja, hasta situarse justo encima de la planta o verdura seleccionada. Tiene un imán en la punta, donde se puede colocar uno de los seis cabezales disponibles. Dependiendo de cuál indique el estudiante, el robot hará una cosa u otra. Este martes, la habían programado para retirar las malas hierbas y después regar algunos brotes. “Es capaz de identificar distintos tonos de verde y si se encuentra algo de ese color fuera de las coordenadas donde debería haber plantas, puede eliminarlo de forma automatizada”, señala Francisco Sánchez, profesor de botánica aplicada en el centro.

Todo eso se controla desde una aplicación en el ordenador, muy similar al sistema de programación que enseñan en el instituto. En la pantalla, los alumnos tienen acceso a una imagen del huerto entero y de cada planta. También han instalado una cámara, para poder verlo a tiempo real desde clase e incluso desde el teléfono móvil. “Las órdenes que le damos se llaman secuencias. Plantamos, regamos y una vez germinan las semillas las trasplantamos al huerto exterior. Facilita el trabajo y es divertido. Te saca de la rutina”, opina Gómez. Además, cada alumno puede trabajar con un huerto virtual, sin efectos reales, para practicar los comandos antes de dar una orden al robot. “Cuando te pasas una hora en clase frente al libro, sin hacer nada más, pierdes el hilo. El huerto nos entretiene y al mismo tiempo trabajamos”, dice Nora Ferrero, otra de las alumnas. Su compañero, Lorenzo Serrano, coincide: “Sales de clase, te mueves. No estás sentado escuchando al *profe*”.

En este caso, Narwhal System Group se ha encargado de financiar y montar la estructura, pero el objetivo es extender el proyecto piloto a otros centros y que sean los propios alumnos quienes participen en todo el proceso, junto a los departamentos de tecnología y biología. El portavoz de la empresa explica que todavía no han determinado el coste total de cada robot —fabricado por la compañía estadounidense Farmbot Inc—, porque el precio varía en función de la complejidad de la máquina y por el momento solo están en la fase de testeos.

Para Belén Lucía, directora del centro, es una cuestión de oportunidades. “Queremos darles a los niños de Humanes lo que se merecen. En el municipio solo hay dos institutos públicos, si no les ofrecemos la posibilidad de estudiar tecnologías avanzadas, se quedarían sin ellas o tendrían que desplazarse lejos para estudiarlas”, señala. La alumna Elena Gómez lo tiene claro: “Yo quiero ser programadora algún día”.

LA VANGUARDIA

Uno de cada tres adolescentes catalanes ha tenido pensamientos suicidas

Datos de una macroencuesta a 270.000 estudiantes de 1.960 centros educativos sobre bienestar emocional

A. LÓPEZ TOVAR. BARCELONA. 23/02/2023

Uno de cada tres adolescentes catalanes ha tenido pensamientos suicidas, comportamiento que ha registrado un fuerte incremento desde la pandemia, y uno de cada cuatro se ha producido lesiones de forma voluntaria. Son datos de una macroencuesta a 270.000 estudiantes de 1.960 centros educativos sobre bienestar emocional desde quinto de primaria hasta bachillerato y ciclos formativos. Casi la mitad de los encuestados declaró tener problemas para dormir. Un 44,2% aseguró sentirse deprimido y un 35,2%, fracasado (entre algunas veces y siempre).

La situación emocional de niños y jóvenes encendió las alarmas y los departamentos de Salut y Educació publicaron en diciembre la *Guía para el abordaje de la conducta suicida y de las autolesiones no suicidas*, que ha comenzado a distribuirse en los centros educativos este año. El manual recoge orientaciones sobre cómo actuar de forma coordinada entre los agentes educativos y de salud ante una verbalización de intencionalidad suicida o del suicidio propiamente dicho.

Aunque las autolesiones y las tentativas de suicidio en adolescentes se incrementaron exponencialmente en Catalunya desde la pandemia (un 195% en chicas y un 10% en chicos entre marzo del 2020 y marzo del 2021), la tasa de muertes por esta causa permanece estable, y baja, en una horquilla de entre 1,9 y 2 casos por 100.000 habitantes. En cinco años, entre el 2017 y el 2021 se registraron en Catalunya 53 suicidios de personas menores de 18 años. El 79,4% de los encuestados manifestó que su estado de salud es entre bueno y excelente. Y la gran mayoría (64,1%) nunca se ha autoinfligido lesiones, quedando, de momento, a salvo de una crisis emocional que los expertos atribuyen a los efectos de la pandemia.

Sostienen que niños y adolescentes son más vulnerables a los confinamientos y las restricciones de las relaciones sociales, en una etapa de la vida en que éstas forman parte del proceso de aprendizaje, desarrollo y maduración.

EL PAÍS EDITORIAL

Becas de justicia

Las nuevas ayudas para los estudios medios y superiores contribuyen a reactivar el renqueante ascensor social

EL PAÍS. 23 FEB 2023

La aprobación en Consejo de Ministros de un potente plan de becas supone un compromiso con políticas educativas que la socialdemocracia descuidó durante demasiado tiempo y debería servir para empezar a reparar un ascensor social que ha sido crucial en la historia reciente de España. El acceso a la educación media y superior en condiciones más favorables para familias sin recursos fue y sigue siendo uno de los medios esenciales para mitigar la desigualdad social de nacimiento. No son muchos los mecanismos eficaces para corregirla porque los lazos invisibles de clase, los contactos y la red de amistades siguen existiendo como ventajas frente a los méritos intelectuales y profesionales. Pero sin una potente preparación académica tampoco hay vía de acceso a empleos mejor retribuidos y de mayor proyección social.

El presupuesto para 2023 prevé una partida inédita en la historia de la democracia —de la anterior etapa mejor no hablar—, y se eleva desde los 1.463.649 de 2017 hasta los 2.520 millones de euros actuales destinados a financiar un plan indispensable. El gradual incremento de las ayudas a la enseñanza contrasta con políticas como la de la Comunidad de Madrid, de apuesta clara por los centros concertados y por becar a familias de altísimos ingresos anuales (por encima de 100.000 euros). Según los cálculos del ministerio, los beneficiarios finales del nuevo plan de becas son en torno a un millón de estudiantes: los no universitarios obtendrían unos 1.700 euros anuales de media mientras que los alumnos becados de enseñanza superior alcanzarían en torno a los 3.100 euros.

El objetivo del plan es también ayudar a financiar la distancia entre el lugar de residencia y el centro de estudios a través de becas concebidas fundamentalmente para facilitar el acceso sobre todo a los centros universitarios de estudiantes nacidos en la España rural. De los 1.600 euros actuales la ayuda pasará a casi el doble, 2.500, para un colectivo que puede llegar a sumar unos 125.000 jóvenes. El aumento de las matrículas universitarias en los años de la crisis dejó fuera de esos estudios a buena parte de un alumnado que tuvo que cambiar de planes y buscar empleo para equilibrar el presupuesto familiar, y eso explica también la reciente rebaja de las tasas universitarias y el bloqueo que impuso por ley el ministro Joan Subirats para impedir un eventual aumento en el futuro.

Crear en el mecanismo corrector de las desigualdades sociales que son las becas no significa bendecir una concepción misericordiosa y caritativa del Estado sino dotar a una mayoría de la población sin recursos, herencia ni patrimonio de mecanismos que permitan revertir un futuro condicionado por la pobreza, las dificultades económicas o la ausencia de precedentes familiares con estudios universitarios. Buena parte de las profesiones liberales, los arquitectos, los médicos, los abogados, los periodistas o los catedráticos de universidad en activo en este siglo XXI fueron beneficiarios de un sistema de becas que cambió el rumbo vital de centenares de miles de estudiantes sin otra vía de acceso a los estudios superiores que los presupuestos del Estado. El ideal de un coste cero para la universidad pública está lejos todavía e incluso es cuestionable, pero el apoyo directo a las familias que significa este incremento histórico busca compensar la erosión del nivel de vida que la gran mayoría de la población ha experimentado tras sobreponerse a dos crisis encadenadas — la Gran Recesión y la pandemia— y sobrellevar todavía hoy la actual.

el Periódico de Catalunya

¿Cuál es el sueldo de un profesor de secundaria en España en 2023? Esto es lo que cobra

Los docentes de la escuela pública cobran una media de casi 400 euros al mes más que los de los colegios privados o concertados y hay diferencias de más de 600 euros entre comunidades autónomas

Lola Gutiérrez. Barcelona23 de febrero del 2023.

Los maestros y docentes son los pilares del sistema educativo de nuestro país. Y de la sociedad en general, puesto que, gracias a ellos, los niños y jóvenes españoles se convierten en hombres y mujeres de provecho.

Los profesores tienen una doble tarea: enseñar los conocimientos y educar. Así, sus funciones son muy importantes y significantes, puesto que los menores pasan mínimo desde los 6 años y hasta los 16 -los 10 años que es obligatoria la escolarización en España- en la escuela una media de 5 horas diarias, excluyendo fines de semana, verano, fiestas de Semana Santa, Navidad y los feriados propios de cada país, comunidad autónoma y ciudad.

Cabe suponer que, con tamaña responsabilidad, deberían ser, junto a los médicos, de los profesionales que más cobrarán en España. Sin embargo, la realidad dista mucho de la teoría.

Los profesores de secundaria de la escuela pública, es decir, los que enseñan en el tercer tramo educativo de los sistemas nacionales de educación -que en España abarca a los adolescentes de 12 a 16 años- suelen tener un salario base de unos 1.700 euros si no tiene experiencia.

Complementos

Pero a ese salario base hay que sumarle el complemento específico -que retribuye las características específicas del puesto desempeñado como peligrosidad o responsabilidad- y el complemento de destino, que se cobra según el nivel del puesto que se desempeña. Y en algunas comunidades autónomas, como Baleares, las dos Castillas y Extremadura, también se cobra un plus, llamado complemento específico autonómico.

Más de 2.400 euros brutos

Todos estos complementos hacen que la media de los salarios de los profesores de la enseñanza secundaria pública en España sea de unos 2.430 euros brutos mensuales (unos 29.200 euros brutos por año).

Y a ese sueldo hay que sumarle pagas extra y la ventaja de que, como cualquier funcionario, es un trabajo blindado: no pueden ser despedidos.

Pero, como sucede con el salario de los médicos, la remuneración de los maestros de secundaria oscila de una comunidad a otra en hasta 630 euros brutos mensuales, según un informe elaborado por UGT de los salarios de los profesores en el 2022, lo que supone que un maestro de secundaria puede cobrar hasta un 28% más (o menos) en función de la comunidad autónoma en la que ejerza su profesión.

En la escuela concertada

En los últimos años, el salario medio en la educación privada se ha situado en la horquilla de los 1.766 euros a los 1.853 euros brutos mensuales (a lo que habría que sumar las pagas extra que tengan por

convenio). Por tanto, los sueldos de los profesores de colegios privados y concertados pueden tener una diferencia salarial de más de 500 euros, aunque también varían en función de las comunidades autónomas en las que se ejerza.

europapress.es

Sindicatos reclaman al Ministerio de Educación que convoque la Mesa de Negociación para acordar el Estatuto Docente

MADRID, 23 Feb. (EUROPA PRESS) –

ANPE, CCOO, STEs Intersindical, CSIF y UGT han remitido una carta a la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, para que convoque la Mesa de Negociación del Personal Docente No Universitario para acordar el Estatuto Docente. En la carta, a la que ha tenido acceso Europa Press, las organizaciones sindicales reclaman al Ministerio "poder negociar aspectos fundamentales que necesitan de un desarrollo normativo estatal y afectan al profesorado, como el horario lectivo del profesorado o la ratio máxima de alumnos por aula, que han de ser revisados en todas las enseñanzas".

Los sindicatos han recordado a la ministra que hace más de un año expiró el plazo contemplado en la LOMLOE para establecer "una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y la profesión docente".

También han destacado que Educación entregó un documento para el debate con 24 propuestas para la mejora de la profesión docente a modo de documento inicial y por ello "incompleto e insuficiente". "Es por todo ello por lo que le solicitamos la convocatoria urgente de la Mesa de Negociación del Personal Docente No Universitario y poder establecer un calendario de negociación para tratar, entre otros, todos estos temas que son de gran importancia para el profesorado al que representamos, y que redundará en la mejora y fortalecimiento de nuestro sistema educativo", concluye la carta de los sindicatos.

EL PAIS **OPINIÓN**

El lío de la evaluación escolar

Pasar de poner nota a hacer una valoración constante y formativa de los aprendizajes no será un camino sencillo, requiere un cambio de mentalidad

ALBANO DE ALONSO PAZ. 23 FEB 2023

La enésima reforma del sistema educativo nos vuelve a colocar, en la práctica, en el mismo dilema que hace años, cuando éramos nosotros a los que, como estudiantes, nos afectaban los cambios en la implantación de nuevos modelos de enseñanza. Las leyes educativas son papel: lo que preocupa a las comunidades educativas son las "cosas de comer": cómo se va a evaluar, cómo se pasa de curso, cómo se va a titular, cómo se recupera una materia y cómo ayudar a quienes más lo necesitan sin apenas recursos a nuestro alcance. Y ahí sigue habiendo muchas incógnitas.

Hace no mucho, cuando visité la casa de mi madre, donde me crié, encontré en uno de los cajones de mi antigua habitación un boletín de calificaciones de mi época de la EGB. El libro de escolaridad, me parece que lo llamábamos. En él, pude ver lo que muchos de ustedes tienen en mente cuando circula eso de que se van a suprimir las notas numéricas: en esa época, nosotros tampoco teníamos notas, sino valoraciones descriptivas de las de siempre, en forma de "sobresaliente", "notable", "suficiente", etcétera. Llegó a existir el "deficiente" y el "muy deficiente", recordarán muchos, a la par que tal vez suspiren diciendo aquello de que "no tuvimos ningún trauma por ello".

La última reforma escolar procura, en una loable declaración de intenciones, sanar los males de nuestro sistema educativo: la histórica alta tasa de alumnado repetidor y seguir bajando las cifras de chicos y chicas que abandonan sin el título de la enseñanza obligatoria. El problema es que se están extendiendo entre las comunidades mensajes y creencias en torno a la idea de que, aunque sea cierto que cada vez abandonan menos antes de acabar la ESO y también que la tasa de repetidores ha descendido, no queda claro que eso suponga que nuestro alumnado de hoy aprenda más y mejor que el de antes.

Lo que sí es evidente es una cosa: familias, estudiantes y muchos docentes empezaron este curso plagados de una incertidumbre nada alentadora sobre cómo iba a evaluarse al alumnado: de dónde iba a salir la calificación final en un momento en el que el examen como instrumento único de evaluación está en jaque por su discutible eficacia pedagógica. Los profesionales de la educación han tenido una suerte dispar para desenredar este complejo entramado de la evaluación, en función de la formación que en estos meses hayan podido recibir, pero ¿qué ocurre con los padres, las madres y el alumnado? ¿Están bien informados ante la implantación de

un modelo evaluador en el que la calificación numérica da un paso a un lado para integrar otro tipo de estrategias didácticas que permitan en mejor medida valorar el progreso de un estudiante?

Al menos yo no las tengo todas conmigo sobre si las comunidades educativas tienen claro que la evaluación y la calificación son dos conceptos diferentes. También me temo que muchos docentes aún no se sienten seguros ante un planteamiento en el que aprender se concibe como un proceso regulador que parte del diálogo, y no un resultado final numérico plasmado en un boletín: por usar un símil, como cuando nos sentamos junto a nuestros hijos e hijas y hablamos sobre sus fallos, los nuestros, sus aciertos y errores, y los orientamos sobre cómo pueden mejorar, por ejemplo, su comportamiento, su actitud y sus relaciones con ese compañero de clase con el que no se llevan bien. Eso que hacemos las familias, en definitiva, es similar a evaluar, a formar: un seguimiento en el camino del aprendizaje, al igual que la crianza es una compleja red de interacciones sociales, de conexiones y encuentros en un entorno de acompañamiento que siempre es determinante.

Sin embargo, el momento de gran complejidad social y brechas socioeconómicas en el que se ha implantado esta nueva ley educativa (no olvidemos que salimos de una pandemia que quebró la escuela de arriba a abajo), ha propiciado que muchos docentes se sientan a veces solos ante el lío que supone cambiar nuestra mentalidad sobre la evaluación. Por eso, fruto de ese desconcierto, se refugian en lo que hicieron con ellos cuando eran estudiantes y que les permitió ir bien, a la par de que otros se quedaban en el camino: exámenes de preguntas y respuestas en los que el aprendiz tiene que demostrar, en una especie de rendición de cuentas, su capacidad para retener de forma temporal —que no interiorizar— una serie de temas trabajados y explicados en clase con mayor o menor fortuna.

Sin embargo, multitud de estudios llevados a cabo en contextos escolares y sociales diversos nos indican que los modelos educativos más basados en la reciprocidad, en el diálogo y el contacto estrecho con el alumnado para hacerles despertar inquietudes, cuestionamientos y que puedan incorporar saberes para construir su conocimiento en su memoria, son los que arrojan mejores resultados. Por eso, evaluar no es poner una nota, ni tampoco es poner un insuficiente o un sobresaliente, como bien se explica en recientes publicaciones como *La evaluación formativa* (SM, 2022), de Mariana Morales y Juan Fernández: evaluar es crear espacios y soportes cualitativos de *feedback* constante sobre lo que aprendemos, cómo lo aprendemos y por qué lo aprendemos, siempre con la oportunidad de que el estudiante entienda la importancia de su error y reconstruya su perspectiva personal sobre los saberes; todo ello más allá de mecanizar que equivocarse conlleva un castigo en forma de suspenso, y que eso determine otras consecuencias más severas.

Con ello no digo que, en una nueva forma de entender la enseñanza, haya que acabar de forma radical con la traducción numérica que suma y convierte en cifras ordenadas de 0 a 10 lo que un alumno o alumna hace a lo largo del curso en una prueba, trabajo, pódcast o exposición. Eso va a ser muy difícil. Pero sí mantengo que en las comunidades escolares debemos hacer un debate sosegado sobre cuáles son las implicaciones formativas que están en los instrumentos que diseñamos para evaluar, y sobre la importancia de que familias y estudiantes entiendan qué aprendizajes hay detrás de nuestros diseños evaluadores, cuáles pueden quedarse en el camino y qué progresos concretos se obtienen, más allá de rendirle cuentas a alguien por una nota.

El camino para alcanzar esta evaluación construida como un minucioso proceso de reciprocidad y reflexión pasa por tener menos alumnado a cargo de cada docente como requisito clave. Pero también pasa por un cambio de mentalidad y por abrir canales de información sólidos a la colectividad de los centros, para que por fin entendamos que el lío de la evaluación puede resolverse a través de la propia idea de lo que es la acción de evaluar: un acto humano de escucha, de conversación, de mejora y de saber levantarse tras la caída habiendo aprendido algo. Porque, al final, de eso es de lo que se trata.

Albano de Alonso Paz es profesor de Lengua Castellana y Literatura y miembro del Colectivo DIME de Docentes por la Inclusión y la Mejora Educativa.

europapress.es

La Audiencia Nacional impide utilizar el contrato fijo discontinuo para docentes que imparten actividad curricular

MADRID, 23 Feb. (EUROPA PRESS) –

La Audiencia Nacional ha dictado una sentencia en la que desestima las pretensiones de la Asociación de Centros Independientes y Familiares de la Enseñanza (ACIFE) que pretendía anular la modificación del Convenio Colectivo Nacional de Centros de Enseñanza Privada que impedía utilizar la modalidad contractual de fijo discontinuo para el personal docente que imparte actividad curricular. En la sentencia, a la que ha tenido acceso Europa Press, el tribunal desestima la demanda interpuesta por ACIFE impugnando que dicho convenio no permitiera "utilizar la modalidad de contrato fijo discontinuo para docentes que imparten actividades curriculares".

La Audiencia Nacional, en contra del criterio de la asociación demandante, entiende que "no concurre una vulneración del principio de jerarquía normativa sino que lo que colisiona es la libertad de empresa y de contratación, que se limita sólo para un supuesto muy concreto: los docentes que imparten actividad curricular".

Comisiones Obreras ha celebrado la sentencia ya que, a su juicio, "supone un espaldarazo a las reivindicaciones del sindicato de generar empleo estable y de calidad a través de la contratación indefinida".

Por otro lado, considera que respalda la decisión que se tomó en su momento "para impedir dicha modalidad contractual en el personal docente, evitando prácticas irregulares que se venían realizando en una parte importante del sector de la enseñanza reglada".

La Audiencia Nacional también ha impuesto una multa por temeridad de 1.000 euros a los demandantes (ACIFE) al afirmar que pretenden "que el Tribunal convalide un evidente fraude de ley, anteponiendo los intereses económicos de los centros a los derechos laborales y salariales del personal afectado".

Los demandantes argumentaban que "la actividad del personal docente se corresponde con la contratación fija discontinua, al interrumpirse su actividad laboral durante la época estival, desde junio a septiembre"

THE CONVERSATION

Cómo enseñar la importancia de los valores democráticos en la escuela

Cruz Pérez Pérez. Catedrático del departamento de Teoría de la Educación, Universitat de València

Vivir en un país con un régimen político democrático, en el que las leyes se aprueban en el parlamento después de debate y discusión sobre sus contenidos por parte de los representantes libremente elegidos por el pueblo, puede haberse convertido en algo tan obvio y cotidiano que hemos dejado de tener conciencia de la importancia que tiene este hecho. Parece como si la democracia estuviese aquí desde siempre y para siempre, y que ya no hubiese posibilidad de retroceso.

Pero, desgraciadamente, tenemos suficientes ejemplos históricos de países democráticos que acabaron en dictaduras –España, Alemania, Italia, Chile, Venezuela, entre otros– que muestran cómo esa posibilidad es real. La estabilidad de los sistemas democráticos requiere de ciudadanos cívicos, concienciados de la valía de sus instituciones y que participen en las mismas activa y responsablemente.

Las democracias retroceden en el mundo

Recientes informes como el del V-Dem Institut señalan el debilitamiento de las democracias en el mundo durante la última década. En estos momentos, unos 5 400 millones de personas del planeta (el 70 % del total) viven bajo regímenes políticos dictatoriales. Esto supone un retroceso significativo respecto a la década anterior, en la que el 50 % de la población vivía bajo regímenes políticos democráticos.

Países de nuestro entorno cultural como EEUU o Brasil han sufrido retrocesos democráticos bajo los mandatos de Trump o Bolsonaro, que se han resistido o negado a reconocer la victoria electoral de sus oponentes y propiciado, por acción u omisión, el asalto a sus respectivos parlamentos.

Afortunadamente las instituciones democráticas han aguantado el envite, pero hemos estado a punto de que se produjese un retroceso en países con democracias consolidadas, especialmente en EEUU, que es la cuna de la democracia moderna.

Se ha acuñado el término Democracia lliberal para designar a aquellos países en los que, aún habiendo elecciones regulares, carecen de las libertades fundamentales como las de expresión, reunión, asociación, etc.

La evolución social-moral de Habermas

Tal y como plantea el filósofo Jürgen Habermas, en lo que se conoce como la teoría de la evolución social-moral, las sociedades avanzan tecnológicamente y también éticamente a lo largo de la historia.

Pero, así como los avances tecnológicos son irreversibles, los avances éticos o morales se pueden revertir.

Es comprensible que nadie quiera volver a un móvil o a un coche de los años noventa por cuestiones utilitarias, salvo coleccionistas o nostálgicos. Pero no podemos decir lo mismo de los avances éticos o morales.

Tensión educativa

Por ello, Habermas plantea que es necesario mantener la "tensión" educativa sobre los valores democráticos en el día a día, si no queremos que se produzcan retrocesos en este ámbito tan fundamental para nuestras vidas. Tener instituciones democráticas fuertes y consolidadas es importante, pero no podemos fiarlo todo a las mismas.

Tenemos que hacer una apuesta fuerte por la educación, pues es la conciencia democrática de un pueblo la que mantiene viva la democracia, por encima de las instituciones.

Son los agentes sociales, los medios de comunicación y, sobre todo, el sistema educativo los que tienen que educar en los valores democráticos: libertad, respeto, tolerancia, justicia, sentido crítico, solidaridad, alternancia pacífica en el poder, etc.

¿Cómo realizar la educación en valores?

La educación de la persona es una cuestión más práctica que teórica, y esta máxima se puede aplicar perfectamente al ámbito de la educación en valores, que no puede limitarse al aprendizaje de conceptos teóricos sobre lo que son los valores o a una simple reflexión sobre situaciones concretas u abstractas.

Es importante que en las escuelas e institutos se estudie la valía y la superioridad ética y práctica de los sistemas políticos democráticos, pero el alumnado también debe practicar los modelos democráticos en el aula.

Se pueden realizar debates sobre temas controvertidos, discusiones de dilemas éticos, asambleas de aula donde se discutan y se voten los temas fundamentales, donde aprendan que el razonamiento y la argumentación es la única "arma" válida para convencer y expandir nuestras ideas y propuestas.

Para ello deben existir asignaturas como Educación para la ciudadanía, Educación ética, Educación en valores cívico-sociales, o como la queramos llamar, en las que se enseñen los valores fundamentales, los derechos y deberes de los ciudadanos, la democracia, la constitución, la alternancia en el poder como valor fundamental de la democracia.

En la mayor parte de los países europeos y latinoamericanos la educación en valores forma parte del currículo escolar, atendiendo a dos de los cuatro pilares de la educación que ya formuló Jacques Delors en los años ochenta: aprender a convivir y aprender a ser.

En el ámbito latinoamericano se pone más el acento en derechos humanos, medio ambiente, educación del cuidado, diversidad y pluralismo mientras que en el contexto europeo nos centramos más en la educación para una ciudadanía activa y responsable

La formación del profesorado

Pero también es importante tener un profesorado bien formado que sepa enseñar estos valores en cualquier asignatura o momento en que se presente la oportunidad de hacerlo, ya sea como tema transversal, en el contexto de una asignatura específica o como temas integrados en otras asignaturas.

El profesorado debe conocer las técnicas que han demostrado su eficacia para el aprendizaje de valores, como las de clarificación de valores, de desarrollo del juicio moral, de educación del carácter, el aprendizaje-servicio, etc.

Y, sobre todo, debe estar dispuesto a planificar las acciones educativas con el conjunto de los profesores y profesoras que educan a un grupo de alumnos y alumnas, pues la educación en valores no se resuelve en la individualidad, sino en la colectividad.

Aprender de los errores, clave de la educación

Iván Fernández Suárez. Profesor en el máster en Prevención de Riesgos Laborales. Grupo de investigación TR3S-i, Trabajo Líquido y Riesgos Emergentes en las Sociedad de la Información, UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

El cambio es algo siempre presente en nuestras vidas; quizá, ahora más que nunca antes en la historia. En generaciones anteriores, un trabajo o una relación podían durar toda la vida. Hoy es mucho menos frecuente. En el ámbito profesional, además, se estima que dos de cada tres adolescentes van a trabajar en profesiones que aún no existen.

Ante este contexto en el que el cambio parece lo único que no se ve alterado, ¿qué debemos ofrecer en educación? Los sistemas educativos son por naturaleza reactivos: es muy complejo anticiparse a los cambios.

El sistema tradicional se ha basado en la transmisión de conocimientos. Pero hoy en día, el conocimiento es accesible y universal. *Google* nos puede responder a cualquier duda en segundos; *Youtube*, enseñarnos mediante un tutorial, y *Amazon*, enviarnos cualquier producto que necesitemos en cuestión de horas. Toda la información, los medios y herramientas están a golpe de clic. Incluso la inteligencia artificial ya nos responde a menudo de una forma certera.

La educación ha perdido la exclusividad del acceso al conocimiento. Preguntar a una página web es más sencillo, confidencial y rápido que preguntarle a un docente. Otra cosa es tener la capacidad de distinguir la información real de los bulos, las noticias falsas o las estafas digitales. Elementos que crecen también de una forma exponencial.

Guiar y dar herramientas

La primera clave sobre el futuro de la educación, por lo tanto, es que seamos capaces de entregar a los alumnos las herramientas necesarias para que sean capaces de desarrollar sus propias capacidades.

Para ser docentes guía hay dos elementos fundamentales: la metacognición y la adaptación al cambio. Ser conscientes de nuestras debilidades y fortalezas y mejorar las habilidades de adaptación al cambio pueden marcar la diferencia.

La metacognición es nuestra capacidad para comprender la forma en la que aprendemos. Conocer nuestras aptitudes y limitaciones a la hora de aprender nos permite comprender cómo aprendemos, aprender a aprender

de una forma más eficaz. Se trata de un elemento crítico de cara al futuro, pues nos permite saber hasta donde podemos llegar. Conocer bien nuestras cartas es vital para poder jugar una buena partida.

Autodeterminación y calidad de vida

Alineados con la metacognición, aparecen los conceptos de autodeterminación y calidad de vida. La autodeterminación hace referencia a la motivación que tenemos para hacer las tareas de nuestra vida. La autodeterminación, nuestra capacidad para hacer, se ancla en la competencia, la relación y la autonomía.

Conocer nuestras competencias, relacionarnos socialmente y tener libertad para ser autónomos aumenta nuestra capacidad de actuar con éxito. La calidad de vida no es más que la búsqueda de la felicidad, de aquella tarea u objetivo vital que nos haga sentirnos útiles y satisfechos con nuestra vida. El conocido como *Ikigai* en la cultura nipona.

Metacognición y autodeterminación son claves. Nos permiten conocer qué somos capaces de hacer y cuáles son las motivaciones que nos mueven a poder hacer. Pero estas dos importantes variables no son suficientes. Además de saber y querer, tenemos que tener la capacidad de cambiar.

Capacidad de cambio

Aquí entra otra de las grandes necesidades del futuro de la educación. La capacidad de cambio. La adaptación al cambio, en una sociedad vertiginosa como la actual, es una de las principales virtudes que podemos incorporar a nuestro repertorio.

Por todos es conocido el concepto de zona de confort. Aquel lugar en el que nos encontramos cómodos, trabajamos sin esfuerzo, no tememos ningún temor. Salir de esa zona genera incertidumbre, destapa nuestras debilidades. No estamos acostumbrados a mostrar nuestra torpeza. Sólo los niños están habituados a equivocarse; en cuanto maduramos, creemos que hacer algo más es sinónimo de fracaso y entonces dejamos de equivocarnos. Por lo tanto dejamos de promover el cambio, dejamos de aprender.

Antes de dominar cualquier área de nuestras vidas fracasamos miles de veces. Por lo tanto, podríamos decir que la experiencia no es más que la acumulación de múltiples errores. Este es probablemente el primer principio de la adaptación al cambio. Acostumbrarnos de nuevo a fallar, a cometer errores. Ampliar la zona de confort y ser conscientes, especialmente, de nuestras debilidades. Nuestras virtudes las conocemos a la perfección.

Sin miedo al error

Una persona que no teme equivocarse se adapta mucho mejor al cambio. Se equivoca más rápido, se equivoca más veces, pero aprende a una velocidad mucho mayor. Ya que sin error no hay avance. La investigación siempre se ha basado en el ensayo y el error, siendo el error muchísimo más frecuente que el acierto.

Todo ello supone un reto muy importante en la educación. Debemos pasar de transmitir conocimientos a guiar en un océano de información. Es más importante lograr que la persona se conozca y aprenda a aprender, que enseñar algo. Y, por último, mejor que enseñar sistemáticamente a acertar, es más relevante enseñar que el error es algo necesario, el primer paso para propiciar un cambio. Intentarlo y equivocarnos las veces necesarias para terminar acertando.

MAGISTERIO

Marco para el Buen Desempeño de la Inspección Educativa (MBDIE)

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 20 de febrero de 2023

La ministra de Educación y Formación Profesional, en el XVI Congreso Estatal de la Inspección de Educación, organizado por la Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE) y celebrado en noviembre del año pasado, explicó que su departamento estaba elaborando un real decreto específico para la Inspección educativa, con el propósito de “generar una normativa básica que dé estabilidad”. Sin embargo, la falta de esta no ha afectado a la regulación básica de la Inspección, uno de los escasos ámbitos del sistema educativo menos influidos por la continua e inestable sucesión de las reformas en España. Más bien se tratará de concretar o adecuar aspectos que, en la ordenación de la Inspección, tienen carácter normativo básico. Por lo que no resultará posible desarrollar aquellos otros que, sin tal carácter, sí deberían tener una mayor unificación.

La común base normativa, que el Estado garantiza con el rango básico de las disposiciones, corresponde, en lo que respecta a la Inspección educativa, a la práctica totalidad de los preceptos que figuran en la Ley Orgánica de Educación, de 2006, con sus modificaciones posteriores. Solo no tienen tal carácter básico los aspectos referidos a la evaluación de la función directiva, con el cambio que la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación, de 2020, introduce en el artículo 146 de esta última, y la organización de la Inspección educativa regulada en el artículo 154 de la Ley Orgánica de Educación. Por tanto, los contenidos del adelantado real decreto deben corresponder a cuestiones referidas a la naturaleza y el ejercicio de la Inspección educativa, al ámbito de la Alta Inspección –que deber ser objeto de especial interés, aunque se formulen propuestas de supresión o de limitación de sus cometidos–, a las funciones, atribuciones y principios de la Inspección, al ejercicio de los inspectores e inspectoras, a los requisitos para el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación y al ingreso y la promoción interna.

Por otra parte, conviene considerar que tampoco todas las disposiciones sobre la Inspección educativa, en el texto consolidado de la Ley Orgánica de Educación, tienen la naturaleza de leyes orgánicas, ya que no es así en el caso de las regulaciones establecidas para la evaluación de la función directiva, los principios de actuación de la Inspección, la organización de la Inspección educativa, los requisitos para el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación y el ingreso y la promoción interna. Al no tener tal carácter de ley orgánica, la modificación de dichos preceptos no exige la mayoría cualificada necesaria para la aprobación de esas leyes.

La organización de la Inspección educativa resulta, en este caso, un ámbito preferente de consideración, si bien la actual ordenación, sin modificaciones desde su promulgación el año 2006, reserva a las Administraciones educativas, de manera general, la regulación de la estructura y el funcionamiento de los órganos que establezcan para el desempeño de la inspección educativa en sus respectivos ámbitos territoriales. Cuestión ante la que resultaría procedente establecer criterios comunes básicos que redundaran en el más pertinente y efectivo desarrollo de la organización y el funcionamiento de la Inspección educativa. Puesto que el artículo 154 de la Ley Orgánica de Educación, que regula la organización de la Inspección, no tiene carácter básico, es limitado el modo de consideración de tal organización en el real decreto que ha de estimar, por razones de competencia y jerarquía normativa, precisamente las disposiciones básicas. Más bien será objeto de particular atención el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación, ante la no explícita referencia al desarrollo de pruebas en la fase de concurso del correspondiente concurso-oposición, si bien se reitera el mantenimiento de estas, por más que se haya omitido su referencia con los cambios de la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación.

En cualquier caso, puesto que la elaboración de un real decreto conlleva análisis y consideración de aspectos relacionados con su objeto, es oportuno referir el trabajo acometido por un grupo de inspectores e inspectoras de educación, investigadores y doctores, bajo la coordinación del inspector Marcos Francisco Rodríguez Bravo, con la intención de proponer un **Marco para el Buen Desempeño de la Inspección Educativa. Retos y desafíos por alcanzar** (MBDIE), editado, a finales de 2021, por la Unión Sindical de Inspectores de Educación (USIE). Su contenido presta atención a elementos relevantes: el contexto de actuación de la Inspección educativa, la construcción de un liderazgo pedagógico, el desarrollo de las capacidades profesionales de la Inspección, el apoyo a la convivencia en el ámbito escolar, la participación en la mejora de la organización escolar, el desarrollo de estrategias para una adecuada organización interna, el desarrollo competencial de los inspectores e inspectoras de educación y el acceso y la formación para el ejercicio. Reflexiones y propuestas, entonces, de evidente oportunidad ante un desarrollo reglamentario que se ocupe de la Inspección educativa.

0

La FP está muy viva, acuerdo unánime de todos los actores implicados

Administración pública, empresa y centros de FP han constatado hoy que “la FP está muy viva” y han pedido mecanismos que posibiliten una participación real de las pyme en la nueva Formación Profesional que quiere implementar el Gobierno.

REDACCIÓN Martes, 21 de febrero de 2023

Estas peticiones se han hecho en la Mesa coloquio *La nueva FP: un reto para todos*, celebrada en el Instituto «Tajamar» y en el que han intervenido los principales actores de esta etapa educativa. Por parte de la Administración estuvo el director general de Secundaria, Bachillerato y FP de la Comunidad de Madrid, José María Rodríguez; por parte de la Empresa, participó la secretaria general de CEIM, Sara Molero; por parte del profesorado estuvo la directora de CIFP «Raúl Vázquez», Carmen Santamaría; y, por parte de la Dirección de centro educativo, estuvo Gonzalo Antúnez, director de «FP Tajamar». Al coloquio asistió un centenar de profesionales de cada uno de los sectores implicados.

A lo largo del coloquio, que estuvo moderado por José María de Moya, director general de Siena Educación, empresa editora de MAGISTERIO, se abordaron los retos que plantea hoy día el desarrollo de la nueva ley de Formación Profesional. Uno de ellos, destacados por todos, es la importancia de la formación en las habilidades transversales relacionadas con los retos de la economía verde y la transición digital.

Destacaron también el papel clave de las empresas en la implementación del sistema dual y pidieron a las Administraciones que articulen mecanismos claros de incentivación a las pymes para que su participación en el

nuevo sistema sea real. La co-enseñanza reclama esos incentivos que harán atractiva la dualidad a la empresa, reconocieron.

Los expertos constataron que la demanda de Formación Profesional sigue creciendo frente a la del Bachillerato. Por eso, otro reto a afrontar es el de desarrollar un sistema integrado de orientación profesional, que oriente a las familias y los jóvenes desde edades tempranas para que puedan tomar decisiones con una formación necesaria y de calidad.

Respecto a la formación del profesorado constataron la necesidad de su continua actualización y señalaron que la dualidad les ofrece una oportunidad, ya que pueden aprovechar el período en que los alumnos se forman en la empresa. Asimismo, se constató la falta de profesorado en algunos ciclos y se solicitó articular un proceso claro y equitativo para la incorporación de expertos del sistema productivo a la docencia.

Por último, todos estuvieron de acuerdo en que el desarrollo de la ley supone un reto organizativo complejo y pidieron a los legisladores bajar a la realidad de la empresa, los centros y el profesorado.

Rechazada la suspensión cautelar del decreto de Madrid sobre el currículo de ESO

El Tribunal Superior de Justicia de Madrid (TSJM) ha rechazado la petición de la Abogacía del Estado de suspender cautelarmente un artículo del decreto de la Comunidad de Madrid sobre el currículo de la ESO, que fija una "mayoría cualificada" de docentes para decidir si un alumno madrileño puede o no promocionar con suspensos.

EFE Martes, 21 de febrero de 2023

En concreto, se trata del artículo 21.4 del decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno regional, que ordena el currículo de la ESO en la región y que establece una "mayoría cualificada de dos tercios" de los equipos docentes para decidir sobre la promoción y titulación de los alumnos de Secundaria.

El objetivo del decreto autonómico, aprobado en mayo pasado, era contrarrestar la Lomloe, también conocida como ley Celaá, que prohíbe que las comunidades autónomas limiten el número de suspensos para promocionar y obtener el título de graduado en ESO, y lo deja al criterio de los docentes, aunque sin especificar qué mayoría de profesores debe tomar esa decisión. Con este decreto, la Comunidad de Madrid buscaba evitar que los alumnos puedan obtener una titulación sin límite de suspensos, según explicó en su día el consejero de Educación, Enrique Ossorio.

Tras interponer el Ministerio de Educación un recurso contencioso-administrativo, el TSJM ha dictado un auto fechado el 8 de febrero en el que rechaza la petición de suspensión cautelar del citado artículo del decreto autonómico. En el auto, el tribunal recoge esta dualidad de criterios en la promoción y obtención del título de Graduado en ESO, ya que la normativa estatal sobre evaluación-promoción (artículo 28.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo) sólo requiere una decisión colegiada del equipo docente, atendiendo a determinados elementos.

La Abogacía del Estado sostenía en el recurso que «la no suspensión de los artículos impugnados causaría un perjuicio a todos aquellos que habiendo obtenido las mayorías necesarias para promocionar de curso o para obtener el título en ESO no hubiesen alcanzado una mayoría cualificada prevista en la normativa autonómica». Asimismo, pedía la suspensión cautelar en base a «la pérdida de la oportunidad de matricularse en otro tipo de estudios, ya sea el Bachillerato ya sea la formación profesional de grado medio, para cuyo acceso el título de ESO es un requisito indispensable».

Dimisiones en el Instituto de Mislata por falta medios ante casos de riesgo de suicidio

El equipo directivo del IES "La Moreria" de Mislata (Valencia) ha dimitido en bloque ante "la imposibilidad de gestionar los escasos recursos" del centro y la falta de respuesta administrativa a los 15 procedimientos por conductas suicidas, autolesivas o violentas entre su alumnado.

EFE Miércoles, 22 de febrero de 2023

Así lo denunció la directiva en una comunicación dirigida el 8 de febrero a la Conselleria de Educación, que ha anunciado que la Inspección educativa analizará el caso, que el secretario autonómico se reunirá con los responsables del centro y que se enviará al centro a dos docentes de Pedagogía Terapéutica, uno de ellos escolta y dependiente de Igualdad.

En un comunicado en el que el Claustro del instituto da su apoyo a la directiva dimitida, los profesores han denunciado el "desamparo que sufre el centro por parte de la Conselleria" y han añadido que la falta de recursos "se ha puesto de manifiesto de forma preocupante en los últimos meses a través de varias situaciones dramáticas relacionadas con problemas de salud mental". Entre ellas, han relatado "desde intentos de suicidio

en el propio centro a agresiones a miembros de la comunidad educativa, algunas físicas y muy serias” y han señalado que “el número y la gravedad de los incidentes relacionados con la salud mental han aumentado exponencialmente en los últimos años” hasta alcanzar los 15 procedimientos abiertos por conductas suicidas, autolesivas o violentas. “Hemos solicitado de forma urgente recursos específicos adicionales (personal de Pedagogía Terapéutica escolta o atención domiciliaria) para prevenirlas y controlar los casos más graves, petición que a día de hoy no ha sido atendida”, han denunciado.

Por otra parte, han subrayado que el elevado número de alumnado del centro y sus características “exige reforzar el departamento de orientación educativa” puesto que “el alumnado con necesidades específicas de apoyo necesita una evaluación sociopsicopedagógica, así como atención y seguimiento por parte de los docentes de Pedagogía Terapéutica y educadores”. En concreto, en La Moreria “hay solamente una orientadora para todo el centro y una única plaza de PT para 34 estudiantes con necesidades específicas”, y el claustro ha reclamado al menos una plaza de orientación y otra de PT más a tiempo completo.

Han reclamado asimismo más horas de docencia en áreas lingüísticas, han denunciado que Educación les ha negado las horas de refuerzo y han reivindicado la necesidad de un ascensor para que el alumnado con problemas de movilidad pueda acceder al centro. “Es inadmisibile que se llame desde la dirección de un centro y no haya nadie al otro lado, realizar una petición formal y no obtener nunca respuesta”, han lamentado, y han concluido que “el sentimiento de abandono ha hecho mella en un claustro cada vez más desbordado y, finalmente, ha llevado a la dimisión de un excelente equipo directivo”.

Más personal y recursos

Desde la Conselleria de Educación, por su parte, han asegurado que la semana pasada el equipo directivo del centro mantuvo una reunión con la Directora Territorial de la Conselleria en Valencia para analizar la situación. Cuando recibieron la carta de la directiva dimitida, asimismo, instaron a la inspección educativa a que hiciera un informe de la situación y han adelantado que el secretario autonómico de Educación se reunirá con el equipo directivo del centro la semana que viene.

Además, desde Conselleria han asegurado que la Dirección General de Inclusión Educativa ha activado medidas como la asignación de un docente de Pedagogía Terapéutica y de otro PT escolta, este último dependiente de la Conselleria de Igualdad, además de personal de refuerzo en Orientación. “El equipo humano de la Conselleria está trabajando con el equipo directivo del centro, dando los pasos necesarios para que esta situación se reconduzca”, han concluido.

Desde el centro educativo han emitido un nuevo comunicado en el mediodía de este miércoles en el que han reconocido que «una vez que la Conselleria fue consciente de la difícil situación» del centro se puso en contacto con el equipo directivo por diferentes medios para «arreglar la situación». Han explicado asimismo que el 16 de febrero ya mantuvieron una reunión con la directora territorial, que «propuesto soluciones muy satisfactorias».

Asimismo, han agradecido la incorporación de nuevo personal y el compromiso de mejora de infraestructuras por medio del plan Edificant y han dirigido «tranquilidad, sosiego y confianza» a la comunidad educativa.

El STEPV apoya al Claustro

Por su parte, desde el Sindicat de Treballadors i treballadores de l'Ensenyament del País Valencià (STEPV) han expresado su «total apoyo» a las reivindicaciones de la directiva y han instado a la Conselleria a «revisar lo que ha fallado». Se han mostrado conocedores de que «se ha registrado un incremento de las situaciones conflictivas en los centros como secuela de la pandemia» por las que los claustros necesitan «más orientadores» y han reclamado «como mínimo» que desde la Conselleria se conteste a los requerimientos de más recursos o personal.



Observación entre docentes, una potente herramienta de formación

La observación de un compañero durante una sesión de clase puede ser (y es) una de las más potentes herramientas de formación del profesorado, siempre y cuando se haga de una determinada manera: horizontalidad y feedback constructivo son dos de las piezas clave.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 17/02/2023

El informe TALIS avisa, cada cierto tiempo, de que el profesorado español es uno de los que menos practica la observación entre docentes. Muchos estudios recogen la importante aportación que esta práctica puede suponer

Uno de ellos es el realizado por personal de la Autónoma de Barcelona y la Ramon Llull. En un reciente artículo que han publicado bajo el título de *Percepciones docentes sobre observación entre iguales: resistencias,*



agencia, procedimiento y objetivos de mejora describen la actividad que realizaron junto al grupo Xarxa de Competències Bàsiques (Red de Competencias Básicas, en castellano), formado por docentes de diferentes etapas y centrado en la formación del profesorado.

La Xarxa lleva dos décadas en marcha y está formada por 600 centros. Estos están representados por dos personas en las diferentes reuniones territoriales que se organizan. La idea es fomentar actuaciones de formación entre iguales entre el profesorado de la red. Una de ellas, la observación entre iguales. Según explica Maria Ojuel, una de sus responsables, la idea es que los centros que participan en la Xarxa utilicen estas prácticas en su día a día.

La investigación realizada se centró en la observación entre iguales, algo diferente a los otros dos tipos, la evaluativa y la de desarrollo. La diferencia fundamental es que las parejas que se forman están en el mismo nivel jerárquico y de experiencia, y nadie juzga de ninguna manera a nadie.

La dinámica, sobre el papel, es sencilla. Dos docentes se ponen de acuerdo en hacer observación. Ha de ser voluntaria, siempre. Después se reúnen para acordar qué quieren observar (cómo se imparte según qué contenido, cómo se fomenta la participación del alumnado, etc.). En esta sesión también se aclaran los dos roles, observado y observador, así como la manera en la que se realizará el **feedback** posterior.

Mariona Corcelles, investigadora de la Universidad Ramon Llull, explica que es muy importante esta fase inicial, sobre todo en cuanto a la aclaración de roles y sobre cómo hacer la retroalimentación. Esta debe estar libre de juicios, debe ser constructiva. Desde el grupo de investigación se recomienda, por ejemplo, que las sesiones observadas se graben en vídeo para después poder comentar lo sucedido. Además, la persona que observa es preferible que en vez de emitir opiniones, haga preguntas sobre lo sucedido (¿Por qué decidiste hacer tal cosa en este momento?), amén de que la persona observada debe escribir, tras la observación, sus impresiones sobre la sesión para compartirlas al principio de la sesión de **feedback**.

Por lo general, existen reticencias por parte del profesorado (y seguramente, por parte de cualquier otro tipo de profesional que se viera en esta tesitura) a la hora de permitir que una compañera entre en el aula a ver qué es lo que sucede. Como explica Corcelles, esto suele pasar porque estas prácticas de observación se asocian con las otras modalidades, una centrada en la evaluación y otra en el desarrollo.

En ambos casos, la persona que observa tiene un mayor nivel jerárquico que la personas observada. Pueden ser directores o inspectores o incluso agentes externos al centro.

En el caso de la observación evaluativa busca el juicio, la calificación sobre el trabajo docente. “Esto es lo que ha pasado mucho en Inglaterra”, comenta Corcelles. “Y ha generado muchas críticas, muchas resistencias. Es el modelo más tradicional”. El otro modelo, de desarrollo, dice la investigadora, “no tiene tanta finalidad de evaluar como de dar orientaciones de mejora para desarrollo profesional docente”.

En cualquier caso, los resultados que han obtenido en la investigación que han realizado han sido muy positivos. Han disminuido las resistencias del profesorado que ha participado; ha mejorado la manera en la que tenían de ver este tipo de prácticas; impacta positivamente en las relaciones dentro del propio claustro... Es casi la panacea y surge la duda de si al haber trabajado con un grupo de docentes como es el de la Xarxa, dedicada a la formación cooperativa del profesorado, no habrá influido en estos resultados.

“Claro”, responde Corcelles. “Estaban muy motivados”, asegura, como miembros precisamente de la red pero, explica, para controlar esta variable han hecho un pre-test y un post-test. Conociendo la valoración del pre-test han podido ver la varianza en relación al post: “Ha habido un cambio a partir de la intervención. Ha habido diferencia significativa”. Aunque aclara que, efectivamente, hacer el estudio con este grupo en particular tiene “limitaciones” puesto que no han hecho “un estudio experimental”.

Desde el otro lado, Maria Ojuel asegura que en la Xarxa tuvieron claro el potencial de la observación como ejercicio de “evaluación formativa que no es vista desde la calificación sino desde la autoevaluación, desde la reflexión, desde la regulación del aprendizaje”. Se trata de conceptos con los que les gusta trabajar con la mirada puesta en cómo el profesorado los aplica con su alumnado. Pensaron, comenta Ojuel que la observación entre iguales “proporcionaría a las y los docentes experiencias en carne propia de practicar la evaluación formativa”. “Cuando (el profesorado) está en modo aprendizaje”, asegura Ojuel, vive una serie de experiencias que “puede y debe bajar al terreno del aula”.

Qué tiene de bueno

Para Ojuel uno de los puntos fuertes de la observación es que puede servir como paso inicial hacia otras prácticas de “colaboración profesional” -como las califica Corcelles- como puede ser la codocencia. En cualquier caso, “rompe la estructura maestro-aula de manera que eres más abierto a la intervención del otro, no te incomoda”. Esto puede ayudar, entiende, a allanar el camino de la codocencia con el que, de alguna manera, incidir sobre la ratio en el aula.

Más allá de esto está el vínculo que se crea entre el profesorado que realiza la observación. “Es mucho mayor”, dice Ojuel, “y permite trabajar con el compañero en muchos otros momentos, conocer sus talentos. Estimula que la colaboración habitual pase a otros terrenos del centro”.

Algo en lo que coincide Corcelles. En el cuestionario que utilizaron para el estudio se preguntaba a las y los docentes por la relación previa con quienes habían formado pareja, sobre si la sentían más o menos próxima o lejana. “Vemos que en realidad no es tan importante, sí lo es la relación que construyen en el proceso”. Eso sí, es en el momento de la pre-observación, cuando hay que llegar a una serie de acuerdos, cuando hay que poner los cimientos de esa relación.

En este sentido, en el artículo aseguran las y los investigadores que “establecer una relación de colaboración y de entendimiento mutuo para avanzar hacia una misma meta” es importante para alcanzar acuerdos en las reuniones previas, a la hora de redactar los informes de evaluación posteriores o cuando se intentan fijar objetivos de mejora. Todo esto impactaría, según los investigadores, en la transformación de las prácticas docentes.

Entre los objetivos del estudio estaba el analizar si practicando la observación entre iguales mejoraban los miedos previos del profesorado y, según los datos que muestra el artículo, se consigue, principalmente, entre aquellas personas que no tenían ninguna experiencia previa de observación.

Además, algo en lo que impacta este tipo de prácticas es en cuestiones como las relaciones de confianza en el claustro, así como la posibilidad de ayuda mutua entre el profesorado.

Complicaciones

Por supuesto, poner en marcha programas de observación entre iguales en un centro educativo tiene sus complicaciones organizativas. Tanto Ojuel como Corcelles hablan de la importancia de que el equipo directivo esté a favor de que se haga para poder organizar al profesorado.

Ojuel asegura, eso sí, que desde la Xarxa, en cuyas reuniones participan normalmente dos personas por centro (que después han de trasladar el conocimiento a sus claustros), se anima a esta pareja a que se lancen ellas primero. Y para hacer esto, comenta Ojuel, no hace falta demasiado tiempo u organización. Se trata de una hora previa para ponerse de acuerdo, dos horas para la observación (una por docente) y otra más para el **feedback**. Dar este primer paso no debería ser complicado aunque, admite, si se pretende algo más generalizado en el claustro (más en el caso de algunos institutos) es necesaria la connivencia de la dirección para intentar organizar los horarios del personal.

Más allá de esto, no es necesario que la pareja comparta asignatura, puesto que aquello que se observará puede ser cualquier cosa, como el fomento de la interacción del alumnado, de manera que no hace falta compartir materia. Corcelles comenta experiencias en la universidad en las que, por ejemplo, se pueden juntar docentes de la Facultad de Biología con los de Educación. No importa.

Eso sí, es importante que el profesorado sepa cómo dar **feedback** a la persona observada. “Si los docentes pudieran tener un poco de formación sobre cómo dar este feedback, seguramente impactaría a la hora de hacerlo con los alumnos”.

Este es uno de los objetivos fundamentales tanto de quienes han liderado la investigación como de quienes han participado en ella. Que las prácticas del profesorado mejoren y, cual lluvia, más o menos fina, calen en las aulas, con su alumnado.

Dónde encontrar programas de observación

Gracias a una pregunta en Twitter de Mariana Morales, consultora educativa independiente y experta en cuestiones de evaluación formativa, hemos podido agrupar aquí un buen número de enlaces a programas de observación en ocho comunidades autónomas. Algunos ya no están vigentes.

- Andalucía: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/cep-sevilla/novedades/-/contenidos/detalle/escuelas-mentoras-17837lyownc4p/>
- Aragón: <https://innovacioneducativa.aragon.es/tag/mira-y-actua/>
- Castilla y León: https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/pie-observa_accion-curso_2022-23
- Castilla-La Mancha: <https://www.educa.jccm.es/profesorado/es/crfp/novedades-crfp/proyecto-innovacion-educativa-observa-transforma-formacion-1>
- Comunitat Valenciana: <https://portal.edu.gva.es/formaciodelprofessorat/es/imou-te/>
- Extremadura: <https://formacion.educarex.es/muevetesite>
- Galicia: <https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/38420>
- Madrid: <https://innovacionyformacion.educa.madrid.org/proyectos/innovacion-educativa/mentoractua-0>

Diferentes expertos dudan de la interpretación del informe de segregación de Carabaña

Aunque admiten que la metodología que utiliza Julio Carabaña con datos PISA es correcta, aseguran que las conclusiones son demasiado precipitadas, así como dudan de la fiabilidad de los datos de la OCDE para medir el rendimiento académico visto en términos de aprobados, repeticiones y continuidad en el sistema educativo.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 23/02/2023

Julio Carabaña es uno de los más importantes sociólogos educativos del país. Lleva décadas investigando sobre diferentes aspectos del sistema educativo, desde el abandono hasta, como ahora, el impacto de la



segregación social en los resultados (PISA). Su última investigación, publicada por la Fundación Europea Sociedad y Educación, asegura que la segregación social no tiene el impacto que se lleva años denunciando desde la sociología educativa en los resultados académicos comparando la realidad intercentros.

Es cierto que hace tiempo que, incluso en las presentaciones de PISA, se avisa de que las grandes diferencias en los resultados que alcanzan chicas y chicos en la evaluación internacional no se ven entre los distintos centros, sino dentro de cada uno de estos institutos.

Carabaña recoge en su investigación precisamente esto y asegura que desde las políticas educativas se está insistiendo en medidas de inclusión que tienen un efecto limitado y poco estudiado sobre los resultados académicos, medidos estos en relación a lo que pasa en PISA.

Hemos preguntado a otros investigadores que se han centrado precisamente en el problema de la segregación su opinión sobre las conclusiones a las que ha llegado Carabaña.

“Hay que tomar con precaución alguna de las afirmaciones que hace”, asegura Álvaro Ferrer, técnico de Save the Children que desde hace años estudia los fenómenos de segregación social y educativa en diferentes territorios. Desde su punto de vista, el de Carabaña “es un trabajo bien hecho” pero extrae algunas conclusiones precipitadas que, además, no tienen en cuenta las últimas investigaciones sobre el tema.

Para Ferrer, además, hay algunas cuestiones que se obvian en la investigación. La primera es que los resultados en PISA no pueden equipararse con los resultados académicos del alumnado en el sistema educativo. Según Ferrer, más que lo que ocurre en la evaluación internacional habría que tener en cuenta “el rendimiento y el logro”, es decir, si el estudiante aprueba, pasa de curso o repite, si abandona los estudios o no. “Sabemos por la evidencia, que en España en particular, para la movilidad social y para las oportunidades de inserción laboral, lo que más afecta es precisamente el rendimiento y el logro y no tanto el rendimiento PISA”, explica.

Desde la Fundació Bofill, en Cataluña, que ha publicado en los últimos años muchos estudios sobre segregación escolar en aquella comunidad, algunos de sus expertos quieren ser más comedidos con sus interpretaciones sobre el informe de Carabaña. Están de acuerdo en que la variabilidad de resultados en PISA tiene más que ver por lo que ocurre dentro de cada centro que en la comparación entre unos y otros.

Pero también aseguran que hay cosas en las que PISA no es la mejor de las fuentes. Por ejemplo, la muestra que se escoge no tiene en cuenta el origen étnico o migrante del estudiante, por lo tanto, no pueden sacarse demasiadas conclusiones sobre la segregación social en términos de origen del alumnado con los datos que ofrece. Sí son buenos los relativos a la composición socioeconómica de la población escolar, de la que recoge una gran cantidad de información. Estos expertos aseguran que, mientras a la segregación por origen, en las diferentes ediciones de PISA, parece estar bajando, la segregación socioeconómica no lo está haciendo.

Señalan, además, como una especie de “trampa” el que Julio Carabaña asegure que la segregación social no impacta tanto en los resultados y sí lo hace la académica cuando la correlación entre ambas es muy alta. “Es verdad que no es lo mismo, pero sí son cosas que está muy juntas. Son realidades que está muy cercanas”. La correlación es de 0,7, siendo 1 la correlación más alta, la que las convertiría en lo mismo.

Uno de los asuntos más polémicos del estudio de Carabaña, además de afirmar que la segregación social no tiene la importancia que la “sociología hegemónica” asegura, es que las políticas educativas que intentan paliarla no tienen un gran efecto sobre los resultados tampoco y que, en ciertas circunstancias, impactan demasiado negativamente en los chavales de nivel mayor y no tanto en los de menor. Es decir, que no compensan.

Desde la Bofill recuerdan que ya hace años, el sociólogo quitaba importancia a la variable origen a la hora de explicar la variabilidad de los resultados e insistía en que lo realmente importante era la clase social. Efectivamente, como en el caso de la segregación social y la académica, parece que la variable étnica o de origen tiene una cierta correlación con la variable académica. En cualquier caso, efectivamente, la clase social explica el 70 u 80 % de las diferencias de resultados. Pero desde la Fundación aseguran que, aunque con las políticas educativas “no esté luchando por un beneficio de gran impacto, estoy luchando por el beneficio posible”.

En este sentido, lo que viene a decir Carabaña es que lo que tiene que ver directamente con las características del chaval tiene la mayor parte del peso en lo que se relaciona con sus resultados en PISA y, en cambio, lo que tiene que ver con el centro educativo (composición socioeconómica, de etnia u origen, los recursos disponibles, las políticas de asignación de plaza, la titularidad del centro educativo, etc), no tiene tanta importancia, no es tan definitorio y aquello que se implemente para cambiar esta parte, por lo tanto, impactará levemente en los resultados.

Desde luego, la polémica está servida, puesto que como afirma Ferrer, los datos de las últimas investigaciones sí dan un peso importante a las políticas educativas. Cita, por ejemplo, una investigación de Gortázar, Mayor y Montalbán con datos administrativos de la Comunidad de Madrid, con una muestra censal y no estadística, en la que concluyeron que “cambiar la baremación (para la escolarización) tiene efectos sobre la segregación. Por

lo tanto, asegura Ferrer, decir que la política educativa no tiene margen no se corresponde con las últimas investigaciones”.

A esto, Ferrer suma que, más allá de los resultados académicos mejores o peores del estudiantado debidos a la segregación, hay que tener otras cuestiones en cuenta a la hora de tomar cartas en el asunto de la segregación. Ferrer asegura que hay investigación causal que afirma que este fenómeno afecta en las actitudes de discriminación o de solidaridad del alumnado. Algo que “afecta a la cohesión social. Es bastante relevante, más allá del rendimiento educativo”.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Los jóvenes son tiranofóbicos

Juan Carlos Cubeiro. Premio Nacional de Management 2022. Presidente para Europa de About my Brain Institute. Consejero de Human Age Institute. Socio-director de IDEO Advisorro

Según parece, una de las claves de Zinedine Zidane para ganar tres Champions League consecutivas es que no imponía nada a sus jugadores, sino que les «susurraba» (Liderazgo Zidane, 2018).

Porque los millennials (menores de 40 años) y centeniales (menores de 20) llevan especialmente mal que se les mande. A diferencia de los «baby boomers» y los miembros de la Generación X, que hemos tragado carros y carretas, los hijos de la abundancia han tenido -y conservan- madres y padres permisivos que sufrieron de sus progenitores lo de «la letra con sangre entra» y no se lo inculcaron a sus hijos. Ese tratamiento diferencial que han recibido en casa, más cariño que miedo, estos jóvenes lo han llevado a las aulas y a las empresas en las que han empezado a trabajar.

Por eso, los jóvenes de hoy en día son «tiranofóbicos». El Diccionario de la Real Academia define la tiranía como el «abuso o imposición en grado extraordinario de cualquier poder, fuerza o superioridad». Las nuevas generaciones detestan la tiranía por principio, no la justifican, ni para sí ni para sus compañeros, bajo ninguna circunstancia. Toda una revolución en el Liderazgo.

Daniel Goleman divulgó, desde su concepto de **Inteligencia Emocional**, un modelo de Liderazgo de la consultora McBer (fundada por el maestro de Goleman y profesor de Harvard de motivación David McClelland) con seis estilos: coercitivo, orientativo, afiliativo, participativo, imitativo y entrenador. Según la motivación dominante en cada líder (básicamente: logro, afiliación o poder) imperan, en ella o él, unos estilos u otros.

El jefe de toda la vida era mayoritaria y casi exclusivamente coercitivo (entendía su rol como «de ordeno y mando») e imitativo: hacia las cosas de una manera y sus colaboradores debían cumplir a rajatabla ese protocolo. Como mucho, utilizaba la variante «paternalista»: coercitivo más afiliativo. Como en las viejas películas de Paco Martínez Soria, el jefe mandaba todo el tiempo y además te preguntaba cómo iba la familia. Todos los que tenemos cierta edad hemos vivido/sufrido a esta clase de directores, cuyo equivalente en el mundo de la música clásica eran Von Karajan o Toscanini.

Los líderes más completos, los que obtienen mejores resultados, equilibran sus estilos con mayores dosis de orientación (mostrar una visión de futuro y un propósito ilusionante para que el equipo se implique), de participación (los profesionales, si tienen los conocimientos, la experiencia y la motivación adecuadas, pueden y deben aportar mucho) y de entrenamiento (dedican tiempo y esfuerzo a aprovechar las oportunidades de crecimiento de los suyos). Un liderazgo integrador, más completo y de mayor alcance.

Sin embargo, la presión no ha venido tanto de los propios directivos que se miden y analizan en sus estilos con el deseo de mejorar, sino de sus colaboradores, especialmente los más jóvenes, que no piensan ceder en sus derechos como personas. En tiempos de escasez de talento, de gran desbandada (un 40% de personas que abandonan voluntariamente las compañías en las que trabajan), de renuncia silenciosa (bajo compromiso) y absentismo en máximos, o los jefes lideran de verdad o «¡Hasta luego, Lucas!». En 2025, a la vuelta de la esquina, los millennials serán más del 50% de la fuerza laboral; por tanto, su «tiranofobia» es imparable.

La precariedad saca a los profesores a las calles en Portugal

Decenas de miles piden mejores condiciones y salarios. La extrema movilidad geográfica, la inestabilidad y la dificultad para progresar lastran un sistema desmotivador para los jóvenes

Rubén M. Mateo.

El profesor Ricardo Oliveira, de 42 años, vive en una planta baja de Faro, ciudad portuguesa donde imparte clases de Geografía. La cocina y el baño son compartidos con otra inquilina, que trabaja como azafata en una aerolínea low cost. Para Oliveira, esta vivienda «es un lujo». Y es que en los 20 años que lleva como profesor itinerante ha vivido en lugares tan variopintos como el bungalow de un camping en Peniche o en una habitación «donde paseaban cucarachas» en Sines. Valpaços, Sintra, Amadora, Monte da Caparica o Castro Verde son



algunos de los lugares que se añaden a la lista donde ha ejercido como profesor contratado. «Se alquila, pero el 31 de mayo tiene que dejar el piso», le dijo un casero de Quarteira, en el Algarve, en cierta ocasión. Y es que, a partir del 1 de junio, esta zona se convierte en un nido de turistas y muchos profesores lo tienen complicado para acceder a una vivienda. Oliveira tenía pensado instalarse algunas semanas en una tienda de campaña en un camping, aunque por desgracia o por fortuna la compañera a la que estaba reemplazando volvió a la escuela.

«Dejé de competir por la zona de Lisboa. Nosotros, los profesores contratados, solo tenemos acceso a puestos en los barrios sociales cuando los colegas se cansan o no pueden soportar la presión. El año pasado me salió una escuela en Mangualde. A mediados de año rescindí el contrato. No podía soportarlo», comenta este profesor que también ejerce como bombero voluntario durante los veranos. Su sueldo como docente es de 1.120 euros mensuales y tiene como ambición asentarse, casarse con su novia —ingeniera química que trabaja y vive a 500 kilómetros—, y formar una familia. A sus 42 años, este deseo aún no se ha hecho realidad. Como él, muchísimos profesores se ven atrapados en la rueda de la precariedad sin saber dónde comenzarán el nuevo curso.

«Hay dentro del pecho, y en la revuelta de los docentes, un fuego que arde sin verse. Ser profesor es una angustia», resume en el diario portugués *Público*, que ha rescatado su historia para encarnar algunos de los problemas que viven los profesores portugueses, en pie de guerra desde el pasado diciembre. Sueldos bajos, inestabilidad laboral o extrema movilidad geográfica son algunos de los lastres que arrastra la profesión docente. Los profesores y personal de los centros han protagonizado huelgas y protestas históricas en el último mes por todo el país para pedir una mejora de las condiciones laborales.

El pasado 14 de enero, hasta 100.000 profesores según los organizadores —40.000 según autoridades policiales— inundaron las calles de Lisboa en una multitudinaria manifestación. Las protestas y parones también se producen a diario en las ciudades lusas. El propio primer ministro, Antonio Costa, durante un acto reciente del partido socialista portugués puso en el foco el problema que afecta al profesor Ricardo Oliveira, el de los docentes que transitan por el país en busca de un contrato fijo y estable. «Quien está 15 años como precario no es un recurso eventual, es un recurso para una necesidad permanente y esa necesidad permanente se tiene que traducir en un contrato estable», reconoció Costa. Sin embargo, los sindicatos esperan que estas palabras no queden tan solo de cara a la galería y que el gobierno, con el que mantienen una guerra abierta, ofrezca soluciones y no solo buenas intenciones. En las negociaciones que mantiene el Ministerio de Educación con los sindicatos se espera que se establezcan los contratos provisionales a los tres años. Actualmente, la estabilidad de un contrato docente puede demorarse durante décadas.

La profesión docente vive horas bajas. El 55% de los profesores en Portugal tienen más de 50 años y casi el 22% son mayores de 60 años. Así lo afirma el último Informe anual del Consejo Nacional de Educación (CNE) de 2021, que subraya que en la próxima década podrían faltar miles de docentes en las aulas de Portugal. Destaca además el dato de que, en 2021, sólo hubo tres diplomados para enseñar Física y Química, 21 para Matemáticas y ocho para Filosofía.

La desmotivación es también una constante en el sistema luso, ya que es el país europeo donde los profesores necesitan más años de carrera para ascender de categoría y mejorar su remuneración. Un profesor podría necesitar hasta 34 años para alcanzar la cima de su carrera, constituyendo una de las rutas más largas de la Unión Europea. Este es uno de los motivos por el cual la profesión docente es cada vez menos atractiva para los jóvenes portugueses. También el sueldo, que oscila entre los 1.000 y 2.000 euros. Además, han existido dos periodos de congelación en la progresión económica. Los docentes acusan un retraso de 6 años y 6 meses. «El gobierno está robando tiempo de servicio a los profesores. La gente gana menos de lo que debería», explica en una entrevista a *La Folha de Sao Paulo*, Mario Nogueira, secretario general de Fenprof (Federación Nacional de Profesores). Asimismo, destaca el líder sindical que más del 70% de los profesores actuales no podrán llegar a la cima de su carrera. «Vivimos un problema de falta de atractivo y devaluación de nuestra profesión», destaca el secretario de Fenprof, que para el 11 de febrero prepara otra manifestación masiva.

El Sindicato de Todos los Profesionales de la Educación (STOP), el pasado 9 de diciembre inició una huelga de carácter indefinido, a la que se han ido sumando docentes y personal no docente de los centros públicos. Además, otras siglas sindicales también han seguido el mismo guión y han convocado huelgas y provocado el cierre de diversos centros a lo largo de todo el país.

El motivo desencadenante de la huelga, además de las mejoras salariales, fue la modificación del proceso de selección y contratación de profesorado, después de que el Gobierno abriera la puerta a la participación de los municipios y a la dirección de los colegios en la selección de docentes, según denunció el sindicato STOP. Un factor que, sostienen desde el sindicato, podría abrir la puerta a intercambio de favores. Sin embargo, este factor fue desmentido por el Ministerio de Educación, afirmando que es «absolutamente falso» que los municipios van a contratar profesores. Actualmente, la contratación de profesores, así como los concursos para

la vinculación o movilidad, obedecen a un único criterio: la graduación profesional, que resulta de la suma del tiempo de servicio a la clasificación final obtenida en el curso.

Los sindicatos también reivindican el reconocimiento de determinados títulos para ascender en la carrera profesional que ahora quedan relegados a categorías mínimas, aumentar la ratio de psicólogos por alumnado, acabar con la precariedad de los profesores introduciendo ayudas para alojamiento y transporte, y el derecho a las mismas condiciones de jubilación y de bajas por enfermedad que el resto de funcionarios públicos.

El Gobierno, por su parte, comunicó algunas propuestas para revalorizar a los docentes que incluyen reducir las distancias que se exigen a los profesores con la asignación de plazas desde su residencia habitual, así como hacer fijos a 10.000 profesores en escuelas públicas. Propuestas que los sindicatos han calificado como insuficientes.

Cierre de escuelas y servicios mínimos

Mientras se libran las negociaciones, las huelgas continúan afectando a la normalidad del curso, impidiendo en los centros la continuidad de las clases. Muchos de ellos se han visto obligados a cerrar temporalmente, provocando preocupación en las familias. «Los niños tienen una hora de clase y hay muchos que no pueden ir porque los padres no tienen disponibilidad para llevar a los niños al colegio a la hora indicada», lamenta Maria Fernandes, madre de un niño de nueve años con necesidades específicas que asiste a la escuela de Valadares, en Vila Nova de Gaia. En una entrevista con TSF Radio Noticias, Fernandes explica que la educación de su hijo, que está en cuarto año, se ha visto afectada por las huelgas, al igual que denuncian algunas asociaciones de padres.

Junto a otros padres, Fernandes, se manifestó a las puertas del colegio para mostrar su descontento. «El único año normal que tuvo en la escuela primaria fue el tercer año. El primer y segundo año se vio afectado por la pandemia. Ahora, en el último año del primer ciclo, ocurre este caos», critica esta madre, que afirma no estar en contra de la huelga. «Entendemos la huelga, no tenemos nada en contra, sólo queremos la aplicación de planes mínimos, algo que no existe en la educación. Hay servicios mínimos para todos los demás organismos que hacen huelgas, pero en el ámbito de la educación no hay servicios mínimos garantizados», afirmó.

Una petición que ha sido escuchada por la Justicia. Desde el 1 de febrero los centros educativos están obligados a ofrecer servicios mínimos ante la huelga indefinida de los profesionales de la enseñanza. Por ejemplo, deben brindar apoyo a alumnos con necesidades especiales y a estudiantes en situación de vulnerabilidad, así como apoyo terapéutico y comidas escolares. Según una sentencia del Tribunal de Arbitraje, las escuelas también están obligadas a garantizar la acogida de los alumnos en las unidades integradas en los Centros de Apoyo al Aprendizaje, la continuidad de las medidas dirigidas al bienestar socioemocional, y los servicios de conserjería y supervisión de los alumnos.

El Ministerio de Educación había ya solicitado a la Fiscalía General del Estado un dictamen sobre la legalidad de la huelga debido a la duración e imprevisibilidad, así como las consecuencias acumuladas para alumnos en cuanto a protección, alimentación y apoyo en contextos de vulnerabilidad. «Lo que está sucediendo es que un día es una hora y al siguiente es otra. En nuestra opinión, esto no respeta los principios básicos de lo que es el desarrollo de una huelga», declaró en una rueda de prensa el ministro de Educación, Joao Costa, quien argumentó una «situación de imprevisibilidad para las familias que provoca dudas de legalidad al Ministerio de Educación». Estas declaraciones enardecieron más aún al colectivo docente.

La decisión de asegurar servicios mínimos suscitó algunas dudas en la dirección de los centros, que ven dificultades en poder ofrecerlos cuando hay una falta de auxiliares evidente en algunos colegios y solapamiento de huelgas de varias siglas sindicales. Hasta tres grupos sindicales tienen modelos y plazos de duración distintos, por lo que los paros pueden ser de un día o solo de algunos turnos. «Hay una forma de lucha que parece querer despreciar al acuerdo sindical en un momento crítico en el que los niños están recuperando aprendizajes tras dos años de pandemia. Si la huelga surge después de que el Gobierno rechace dialogar hasta podría ser entendida, pero se ha escogido una huelga atípica, desproporcionada y radical en medio de un proceso de negociación», dijo el ministro de Educación. Por su parte, los sindicatos alegan que sus reivindicaciones no son nuevas y que llevan años sobre la mesa.

Por otro lado, la presidenta Confederación Nacional de Asociaciones de Padres (Confap), Mariana Carvalho, advirtió que «las consecuencias de la huelga para las familias pueden ser devastadoras» y pidió clases extra para compensar la pérdida de aprendizajes. «Hay muchas escuelas que no sintieron ningún efecto de las huelgas, otras estuvieron cerradas durante uno o dos días, lo que es fácilmente manejable y recuperable. Pero luego hay casos de estudiantes que prácticamente no tuvieron clases durante todo el mes de enero», señaló la presidenta de Confap, que expresó la preocupación de padres y alumnos de Secundaria ante los próximos exámenes nacionales. «Los estudiantes no tienen la asignatura consolidada, no tienen los conocimientos adecuados para poder someterse a un examen nacional. Esto es muy grave», advierten. «Habrà que reforzar las clases de apoyo que permitan a los estudiantes realizar los exámenes nacionales. Tiene que haber una estrategia de diferenciación para que los estudiantes más desfavorecidos puedan tener el mismo nivel de aprendizaje», señaló Carvalho, para alertar del impacto que pueden tener las huelgas en las familias con menos recursos.

Docentes en prácticas: «Te desvives por los alumnos, pero lo que recibes es más reconfortante»

La situación de los tutores de alumnos de Magisterio y Máster varía entre comunidades autónomas. Los sindicatos piden la homogeneización del sistema, tanto para ellos como para los funcionarios que aprueban la oposición y se someten al período de prueba

Mar Lupión Torres. 22-2-2023

En estos primeros meses del año, las aulas de los centros educativos se abren para recibir a miles de estudiantes de Magisterio que inician sus primeras prácticas. Una primera toma de contacto con la realidad educativa que resulta fundamental para su desarrollo profesional y académico. Una figura fundamental dentro de esa formación es la del tutor de prácticas, es decir, el docente del colegio o instituto que les guiará en ese acercamiento inicial a la pizarra y el pupitre.

La situación de estos mentores varía mucho entre unas comunidades y otras. En algunas, reciben una compensación económica; en otras, un reconocimiento administrativo en cuanto a méritos; y las hay en las que es completamente voluntario, sin retribución y con una puntuación anecdótica de cara a futuro procesos de traslado o similares.

En Asturias, por ejemplo, son los profesores quienes deciden si se ofrecen o no para ejercer este rol. Bárbara (@Barbarami en Twitter) lleva casi dos décadas dando clase y actualmente trabaja en esta comunidad. Hace unas semanas, daba la esta noticia en sus redes sociales: «no os he contado que este curso vuelvo a ser tutora de prácticas de alumnado de Magisterio. Y no me vengáis con eso de que no se cobra, que ya lo sé, y pemitidme disfrutar de una tarea que me parece una gran responsabilidad a la par que satisfactoria. Deseando conocerla». Lo cierto es que nos cuenta que tener a un futuro docente observándola «hace que reflexione. Tener a alguien que te está mirando con vistas a aprender hace que reflexiones más sobre tu propia práctica, que te plantees si estás haciendo bien las cosas. Me ayuda a ser más estricta conmigo misma y me hace mejor profesional». Confiesa que siempre se aprende mucho de los alumnos porque ofrecen otro punto de vista y otra manera de hacer las cosas.

No es la primera vez que Bárbara acepta este «reto» y ya tiene claro cómo prepararse, a pesar de que no les dan ningún tipo de instrucciones: «intento organizarme y pensar qué me hubiera gustado a mi tener en mis prácticas o qué creo que puedo aportar». Reconoce que, como son alumnos de 2º de Grado «tienen un gran desconocimiento sobre la organización del centro. Les he explicado todo cuanto he podido al respecto, desde toda la documentación principal hasta los órganos de gobierno y cómo nos organizaos. Es muy importante que antes de hacer una memoria donde les solicitan hablar de ello, sepan hacerse un esquema mental de todo». También tratan todo lo relativo a los alumnos: «leemos los expedientes del alumnado con necesidades educativas y les explico qué documentos lo conforman, quién se encarga de elaborar cada documento y la importancia de que al inicio de curso se haga porque antes de establecer la hoja de ruta es necesario saber de dónde partes. En especial, si llegas nuevo a un centro».

Miguel tampoco tampoco se estrena este curso como tutor de prácticas. Sigue repitiendo porque le motiva «el poder ayudar a los alumnos a comprobar cómo es la verdadera práctica docente». Una de las claves, a su juicio, a la hora de llevar a cabo una tutorización útil es «dejarles observar, reflexionar a investigar y también darles pie a que ejerzan una participación guiada. Es decir, por un lado, que puedan ver y sacar conclusiones y, a partir de ahí, enseñarles el sistema de aprendizaje y enseñanza de manera práctica». Su método pasa por atender siempre al informe que le remiten desde la universidad, puesto que «al ser un modelo colaborativo en el que hay muchas partes implicadas, es importante cumplir el guión. Ellos necesitan adquirir unas competencias que, en este primer período van desde conocer la documentación del centro, reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje o aproximarse a la actividad docente».

De acuerdo con su experiencia, los alumnos tardan poco en dar los primeros signos de evolución: «poniendo de su parte se obtienen resultados muy rápido porque consiguen unir la información que traen de la universidad con lo que aprenden y con las ganas que tienen y eso se nota». Una impresión con la que coincide Bárbara: «mi alumna actual lleva solo una semana y media y ya noto cómo ha progresado. Son como esponjas».

En cuanto a la situación de esta figura tan valiosa, nos explica que el sentir general es que «debería remunerarse porque estás trabajando más allá de tu aula. O, quizá, un reconocimiento de puntos en concursos de traslado». Cree que también sería positivo que existiera más comunicación con la universidad: «que nos dieran pautas. Hablando se entiende la gente y sería buena saber qué esperan ellos del centro y qué podemos ofrecerles dentro de lo que ellos esperan».

Más prácticas en la formación universitaria

María cursa el 2º curso del Grado en Magisterio en Asturias y lleva, desde finales de febrero, haciendo sus primeras prácticas con alumnos de 6º de Primaria. Reconoce que, al principio, «me costaba mucho, estaba de brazos cruzados y no me atrevía a interactuar demasiado con los niños. Con el paso de los días, tengo más

soltura. Diseño algunas clases, corrijo actividades y mi tutora me da la libertad de poder dar las clases a mi manera. Siempre me aconseja, pero yo diseño la pauta». Lo que más le ha impactado de esta primera vez es «la diversidad que hay en las clases. Por ejemplo, en mi aula hay tres niños con altas capacidades y dos con necesidades educativas especiales. Lo más interesante de todo es interactuar con ellos, ver cómo piensan. Me llama mucho la atención la capacidad creativa que tienen». Tiene muy claro que las prácticas «nos resultan mucho más útiles que la universidad porque ves que una cosa es lo que te explica el profesor en la facultad y otro cómo lo vives. Hay alumnos muy distintos, cada uno es particular y hay que atender a las necesidades individuales de cada alumno. No se puede aplicar lo que te explican en la universidad de manera general, sino ver las dificultades y las necesidades de cada uno». María insiste: «necesitamos más tiempo de prácticas. Es más necesario vivirlo que plasmarlo en un papel».

Natalia acude cada día desde hace unas semanas a una clase de 2º de Primaria. Nos explica que se ha dado cuenta de que «muchas veces lo que aprendemos en la universidad no se ajusta con la realidad o que cosas que aprendemos no sirven a la hora de aplicarlas. No todos los niños son iguales. Aquí aprendo muchísimo y ya desde el primer día noto cómo voy mejorando. Estoy muy contenta». Ya se ha atrevido a dar alguna clase con supervisión y «aunque al principio estaba un poco cohibida, me he ido soltando, ayudando con las actividades y hasta riñendo si toca» (risas). A ella también le gustaría pasar más tiempo en el colegio: «he aprendido mucho, pero creo que podría aprender más. Creo que sería positivo incluso poner prácticas en el primer año de universidad porque te ayuda a ver con qué vas a lidiar en el futuro y si te sientes capacitado para seguir».

Luis ya había sido monitor de campamento antes de ponerse delante de los alumnos de 3º de Primaria del colegio en el que realiza sus prácticas. Secunda las impresiones de María y Natalia: «te pueden dar toda la teoría del mundo, pero si tú no estás habituado a la práctica, por muchas herramientas o metodologías que tengas no sirven». Lo que le está enseñando está experiencia es, sobre todo «a ver el lado humano de la educación. Cuando eras alumno no veías ciertas cosas que ahora sí ves. Por ejemplo, todo el trabajo que hay detrás de cada acción y cómo cada niño aprende de manera diferente». Para Luis, «cada día es un reto nuevo, una respuesta que no esperabas y que tienes que intentar manejar. Cada día cojo cosas distintas y voy haciendo una bola de nieve que forma parte de mi bagaje». Sobre el rol del tutor, considera que es uno de los ejes claves de la ecuación: «si falla el tutor, aunque tú seas buenísimo, no sale bien. Ellos son los pastores o los guías que con experiencia y conocimientos te van ayudando, dando pistas y pequeños trucos que no aparecen en los libros pero que ellos conocen». Asegura que «las prácticas me han abierto un camino nuevo, el de los niños con alguna dificultad de aprendizaje, que es increíble. Te desvives por ellos pero lo que recibes es mucho más reconfortante».

Diferencias entre comunidades: el MIR educativo de Madrid

Lo cierto es que el tema de las prácticas —tanto de alumnos de Magisterio y Máster como las de los funcionarios en prácticas- es también objeto de debate entre los distintos actores de la comunidad educativa. En ANPE creen que las diferencias entre comunidades autónomas en cuanto a remuneración y reconocimiento de méritos debería subsanarse. Ramón Izquierdo defiende que «es algo que hay que acordar para todo el Estado ya que el docente es un cuerpo estatal y el título que se obtiene al final de la formación tiene validez en todo el país». Para ello, considera necesario un entendimiento entre el Ministerio de Universidades y el de Educación «para buscar unas características comunes a todos en cuanto a retribuciones y a reconocimiento al profesorado que hace la tutoría». Reiteran la necesidad de que exista un Estatuto de la Función Pública Docente que recoja cuestiones como estas.

Sin duda el programa de prácticas —en este caso, de funcionarios que han aprobado la oposición- del que más se ha hablado en los últimos tiempos es el conocido como MIR educativo de la Comunidad de Madrid. Un sistema que eleva el tiempo de prácticas a un curso completo y que incluye un curso formativo que, de las 25 horas habituales, pasa a las 120. Además, los denominados mentores reciben una remuneración de 50 euros al mes y una reducción de su jornada. Izquierdo cree que este modelo tendría sentido si estuviera vinculado a la incorporación al trabajo y no a aprobar la oposición: «no tiene sentido que más del 80% del funcionariado en prácticas, que lleva trabajando muchos años, tengan que pasar por un período de prácticas para que se les valide una actividad docente que se les ha validado, no formalmente, pero sí tácitamente».

CSIF Educación lo rechaza firmemente: «el sistema anterior funcionaba perfectamente. Nos parece una medida electoralista de calado para la opinión pública», señala Miguel Ángel González. Aunque admite que la compensación económica y horaria es positiva, «a cambio, las condiciones del aspirante han empeorado. Recibimos muchas quejas de los compañeros en prácticas. Todo ha sido muy improvisado y ha habido disfunciones que ojalá se solucionen. En septiembre, la dirección geneal de formación no sabía todavía los contenidos incluidos en el curso, por ejemplo».

Desde CCOO Madrid, Isabel Galvín subraya que «estos elementos nuevos nos separan, nos diferencian y nos discriminan del resto de compañeros de otras comunidades. La puesta en marcha del sistema ha demostrado que no estaban preparados, que la consejería no estaba lista, ni recursos humanos, ni la Dirección General de Formación, ni el servicio de Inspección». Asegura que «más que nunca, detectamos que hay muchos profesores que han aprobado en Madrid y quieren volver a su comunidad. No están contentos, no están a gusto, no están bien. Creo que en Madrid la reflexión debería ser qué está pasando porque hay malestar del profesorado en prácticas. No creo que la salida sea que una comunidad haga las practicas más largas o supuestamente más exigentes».