

europapress.es

El Gobierno aprueba el anteproyecto de ley para derogar los recortes en educación para el curso 2019/2020

MADRID, 14 Sep. (EUROPA PRESS) –

El Gobierno ha aprobado este viernes 14 de septiembre al anteproyecto de ley para derogar los recortes en educación que siguen vigentes desde el año 2012, cuando el Ejecutivo de Mariano Rajoy aprobó el Real Decreto Ley 14/2012 de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. La reversión de los recortes educativos no será efectiva hasta el próximo curso 2019-2020. Así lo ha anunciado en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros la portavoz del Ejecutivo y ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, quien ha propuesto este anteproyecto de ley sobre las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria. "Tengo la felicidad de poder transmitirles que el anteproyecto de ley de mejora de condiciones docentes se ha aprobado hoy, que significa la reversión de recortes de recortes de la LOMCE en lo que se refiere tanto a las ratios de las aulas, como a la carga docente y no horaria", ha armado la ministra. Con este anteproyecto de ley se derogará el artículo 2 del Decreto Ley de 2012, que permitía a los responsables educativos elevar hasta un 20% las ratios máximas de alumnos por aula. "Con esta Ley hacemos que las comunidades autónomas, es decir, los centros educativos no incrementen el 20% del número de alumnos en los grupos, en las clases en las aulas, lo cual es de muchísima ayuda a la calidad de la educación, incrementa la calidad de la educación", ha manifestado, para después añadir que es una medida pedida por profesores, padres y alumnos.

"NO TOLERAR" LAS SUSTITUCIONES TRAS 10 DÍAS

La ministra ha explicado que también se devuelve "a las comunidades autónomas su capacidad autonormativa" para decidir el horario de docencia directa al profesorado contempla eliminar el plazo de hasta diez días lectivos para sustituir a profesores de baja, y "no tolerar" que un profesional sea sustituido a partir de los 10 días. "Entrará en vigor en el momento en que la ley sea publicada", ha precisado la ministra respecto a esta medida en concreto. "Esto tampoco se puede tolerar en un ámbito de impulso a la calidad de la educación", ha manifestado la ministra, que ha detallado que "todo esto" se va a llevar a cabo por ley, porque la norma de 2012 anterior era un real decreto ley.

Preguntada sobre qué periodo de tiempo considera oportuno para que un profesor sea sustituido, la ministra ha respondido que "está en función de las circunstancias", pero ha agregado que "un aula no debiera estar sin profesor más allá de tres días". "Es importante que las comunidades autónomas adopten decisiones que impidan que un aula esté diez días sin el profesor de la materia correspondiente", ha subrayado.

NO HABÍA "TIEMPO MATERIAL"

Isabel Celaá ha explicado que entrará en vigor en el curso 2019/2020 porque "no podía entrar este curso, no había tiempo material". "Cuando llegamos al gobierno de España ya era junio y todos los centros tenían su propia planificación establecida de acuerdo a la legislación vigente en ese momento", ha destacado. La ministra de Educación ha recalado de que la puesta en marcha de estas medidas es "competencia" de las comunidades autónomas y ha añadido que "muchas" de ellas ya han ido revertiendo algunas de ellas, "como puede ser el cómputo de las sustituciones, y algunas medidas de ratio y otras de docencia directa". Finalmente, respecto a la financiación, Isabel Celaá ha aclarado que las medidas "tendrán el coste que pueda ser en parte enjugado por los nuevos presupuestos de 2019, que obviamente, ayudarán desde Hacienda a aquellas comunidades que todavía tengan que hacer un esfuerzo para ponerse en esa docencia directa". Además, ha señalado que, en otros casos, "están ya absorbidas por la propia historia reciente".

El PP critica la falta de novedades en la ley del Gobierno para revertir los recortes en educación

MADRID, 14 Sep. (EUROPA PRESS) –

La portavoz parlamentaria del PP en materia de Educación, Sandra Moneo, ha criticado este viernes el anteproyecto de ley aprobado por el Gobierno con el que pretenden derogar el decreto 'popular' de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. Para la diputada este texto "no tiene nada novedoso".

La norma del Ejecutivo, que entraría en vigor en el próximo curso 2019/2020, no permitirá que los responsables educativos eleven hasta un 20% las ratios máximas de alumnos por aula; devuelve "a las comunidades autónomas su capacidad autonormativa", para decidir el horario de docencia directa al profesorado; y elimina el plazo de hasta diez días lectivos para sustituir a profesores de baja, entre otras medidas.

"El Gobierno siempre encontrará en nuestro grupo apoyo para mejoras económicas de la profesión del profesorado, pero el anteproyecto que hoy aprueba el Gobierno responde a decisiones que ya habían sido adoptadas por el Gobierno del PP", ha denunciado Moneo en rueda de prensa en el Congreso.

Así, en cuanto a las ratio de alumnos por aula, al 'popular' ha explicado que, en 2016, el Ejecutivo de Rajoy contempló en los presupuestos la puesta en marcha la tasa de reposición del 100 por cien. Lo que, según ha indicado, redujo la ratio de alumno por aula a niveles anteriores a los de 2012. "Es más, estos niveles en la enseñanza pública, la más numerosa en España, está por debajo de esos niveles", ha declarado, para insistir en que "no hay nada novedoso en el anuncio de la ministra".

UNA LEY SIN CC.AA Y SIN MEMORIA ECONÓMICA

En cuanto a la sustitución de profesores, dice Moneo que "la novedad es escasa" porque, actualmente, ya se contempla el relevo de los docentes "desde el primer día" en casos de bajas de maternidad, paternidad, en caso de alumnos con necesidades educativas específicas o necesidades de apoyo educativo.

La portavoz 'popular' ha señalado que en la pasada sectorial del mes de julio, la ministra ya compartió este anteproyecto de ley con los consejeros de las comunidades autónomas, sin haber tenido en cuenta la opinión de las mismas, que son quienes tienen competencia en esta materia, y también sin el acompañamiento de una memoria económica.

Moneo ha recordado que, "hace sólo unos días", en su comparecencia ante la Cámara, el PP le preguntó a Celaá qué pensaba hacer con la carrera de los docentes y ésta "no contestó" sobre esta cuestión. Por ello, el principal partido de la oposición va a interpelar, en el Pleno del próximo miércoles, a la ministra, para conocer cómo piensa mejorar la profesión docente y le llama a reformar la carrera para una mayor igualdad de oportunidades entre autonomías.

el Periódico

Entrevista a la Ministra

"La FP dual tendrá un lugar propio en la ley que reemplace a la LOMCE"

María Jesús Ibáñez / Manuel Vilaseró. Madrid - Domingo, 16/09/2018

Una de las novedades que introdujo Isabel Celaá (Bilbao, 1949) nada más asumir la cartera de ministra de Educación el pasado mayo fue la de cambiarle el apellido a su departamento: dejó de ser de Educación, Cultura y Deporte para llamarse de Educación y Formación Profesional. Eso ya da una medida del papel que, según Celaá, deben tener estos estudios, la 'cenicienta' del sistema educativo español. Dentro de ellos, la modalidad dual, que no acaba de arrancar en España, está llamada a tener un rol relevante.

El anterior Gobierno estaba trabajando en una ley específica para regular la formación dual ¿van ustedes a retomarla?

Creo que existe un amplio consenso acerca de la necesidad de revisar y mejorar la normativa que regula actualmente el modelo de la formación profesional dual. Se trata de una modalidad que va encontrando implantación y que merece atención especial. Hay que recordar, además, que el desarrollo de la formación profesional dual no ha sido completamente novedoso, sino que se basó en la formación en centros de trabajo que venía llevándose a cabo en los ciclos formativos que vienen existiendo desde los años 90. Nosotros seguiremos prestándole la atención que se merece y determinaremos cuál es el tipo de normativa más conveniente para cumplir el objetivo de obtener de ella el máximo beneficio. Cabe recordar que el pasado 26 de abril se presentó el denominado Documento de Bases de la Formación Profesional Dual para ser trabajado con las comunidades autónomas, cuyos acuerdos finales habrán de ser presentados a la Conferencia Sectorial de Educación. Además, el Servicio Público de Empleo Estatal también estaba llevando a cabo paralelamente una revisión similar, con objeto de hacer confluir los análisis y propuestas. Y los sindicatos y patronal habían manifestado su deseo de participar en el proceso. El propósito de ese documento consistía en revisar el real decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. Por lo tanto, se trataba de revisar la normativa vigente, aunque como resultado del proceso pudiese no ser necesario elaborar una ley específica.

¿Cómo le afectaría la derogación de la LOMCE, una ley que pese a todo daba un impulso a la FP dual?

Conviene aclarar que derogar la LOMCE implicaría emprender dos tipos de acciones: por una parte, corregir en el plazo más breve posible sus aspectos más controvertidos y, por otra, sustituirla, bien sea total o parcialmente, por una nueva norma legal tan pronto como fuera posible. Consideramos que la formación profesional dual tiene un lugar propio en nuestro sistema educativo y resulta valiosa, por lo tanto, seguiría estando incluida en la nueva normativa que se aprobase.

Uno de los problemas con los que topa el modelo actual es la falta de implicación de las empresas, posiblemente porque las pequeñas y medianas no tienen recursos para disponer de formadores, ¿cómo puede solucionarse esta situación?

Hay que tener en cuenta que el modelo de formación profesional dual cuenta en España con la limitación de la alta proporción de empresas medianas y pequeñas, a diferencia de lo que sucede, por ejemplo, en Alemania. Eso hace que, siendo similar el modelo, haya que adaptarlo a nuestras circunstancias y ese es el principal

desafío. En todo caso, actualmente hay casi 10.000 empresas participando activamente, lo que es una cifra apreciable. Para dinamizar esa participación, que sin duda es un aspecto clave, ya se ha comenzado a trabajar para tratar de obtener algunos recursos específicos procedentes del Fondo Social Europeo, precisamente para la financiación de tutores, de empresas, orientadores profesionales y otros gastos derivados de una mayor implicación empresarial.

¿Qué deben hacer las comunidades en las que esta FP dual no acaba de implantarse?

Aunque todas las comunidades autónomas tienen implantado el modelo de formación profesional dual, es cierto que no en todas alcanza la misma dimensión. Además, sus modelos son variados, debido a las distintas configuraciones de sus sistemas productivos y su realidad empresarial. Desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional trabajaremos con ellas, puesto que son las responsables de su desarrollo, para apoyarlas en lo que podamos.

¿Cuáles son los objetivos del Gobierno respecto a este modelo? ¿Duplicar el número de plazas en un determinado tiempo, como pretende Catalunya, por ejemplo?

Como decía anteriormente, nuestro propósito consiste en trabajar con las comunidades autónomas, para analizar con cuidado la situación de esta modalidad de formación y orientarla en el mejor sentido. Hay que asegurar que los alumnos que sigan esta modalidad formativa reciban la retribución económica inherente al modelo, aunque todavía no generalizada, que se produzca la imprescindible vinculación entre los tutores de los centros formativos y las empresas con los estudiantes, junto con la implicación de los agentes sociales y el reconocimiento a las empresas, así como una evaluación cuantitativa y cualitativa en tiempo real, entre otros objetivos. Al margen de cómo evolucione el modelo en general, si queremos que proporcione los mejores frutos posibles, hay que cuidar aspectos como los mencionados.

europapress.es

El PP lanza una ofensiva para reforzar las competencias del Estado en educación y que no haya "17 sistemas distintos"

MADRID, 17 Sep. (EUROPA PRESS) –

El secretario general del PP, Teodoro García Egea, ha anunciado este lunes que su partido lanzará una ofensiva para reforzar las competencias del Estado en educación, de forma que los jóvenes tengan igualdad de oportunidades vivan donde vivan y "no haya 17 sistemas distintos". Se trata de que impulsar una mayor supervisión de los libros de texto, garantizar unas materias comunes en toda España y que haya un "reforzamiento de la Alta Inspección" educativa para evitar hechos como los que están ocurriendo en Cataluña, donde, según ha resaltado, los independentistas están llevando su "confrontación a las aulas".

En una rueda de prensa en la sede del PP, tras la reunión del comité de dirección que ha presidido Pablo Casado, García Egea ha informado de que su partido ha mantenido reuniones con diferentes colectivos de la educación, incluidos profesores y editoriales. "Desde el PP vamos a lanzar una ofensiva de reforzamiento institucional en materia educativa", ha manifestado. En concreto, ha detallado que su partido quiere recuperar el "principio de supervisión de los libros de texto", antes de que sean introducidos en el sistema educativo y "reforzar la troncalidad" de las materias comunes para que se enseñen "de la misma forma en toda España". Además, ha recordado que el PP ya puso encima de la mesa un "MIR educativo". Se trata, ha continuado, de que un joven de Castellón estudie las mismas materias y con unos contenidos comunes que un joven en Tarragona, Teruel o Madrid. "Queremos facilitar la igualdad de oportunidades entre todos los españoles y facilitar que todos los jóvenes en España, independientemente de donde vivan, tengan las mismas oportunidades en el ámbito educativo", ha agregado.

REFORZAR LAS COMPETENCIAS DEL ESTADO EN LAS CCAA

En el caso concreto de Cataluña, García Egea ha subrayado que el PP no tiene en el Parlamento autonómico los votos suficientes para "reformar la ley educativa en Cataluña", ya que es "competencia del Parlamento autonómico", pero ha recalado que lo que quieren es "reforzar las competencias del Estado en todas las autonomías". "Se trata de que el joven que se traslada de Castilla-La Mancha a Madrid o de Castilla y León a Cataluña, no tenga por qué sufrir la incompetencia de algunos políticos que creen que el sistema educativo es un capricho y no un pacto de Estado al que todos tenemos que llegar", ha dicho, después de criticar que PSOE y Cs se levantaran de ese pacto que intentó impulsar el Ejecutivo de Mariano Rajoy en la pasada legislatura. García Egea ha explicado que el PP se ha reunido con los editoriales porque lo que quiere es que se "garantice por ley que todas las materias comunes se estudiarán de la misma forma en España". "Ya está bien, los españoles no quieren 17 sistemas educativos distintos y lo que pretendemos con esto es un reforzamiento institucional de la gura del profesorado, el MIR educativo y la igualdad de todos los españoles a estudiar lo mismo en todas partes", ha apostillado.

"QUEREMOS QUE EL ESTADO ESTÉ MÁS PRESENTE"

Al ser preguntado si el PP está planteando que la competencia de Educación vuelva al Estado, el 'número dos' de los populares ha subrayado que lo que quiere su formación es que el Estado esté "más presente" en el sistema educativo y las asignaturas comunes "se garanticen en toda España" y sean "impartidas de la misma forma". Además, el secretario general del PP ha dicho que su formación va a solicitar el "reforzamiento" de la Alta Inspección de Educación con el fin de que un alumno estudie de forma similar en cualquier parte de España. A su entender, la izquierda ha pretendido "cercenar la libertad de los padres para elegir la educación que quieren para sus hijos". "El PP lo que quiere que la educación "no la decidan Pedro Sánchez, Albert Rivera o Pablo Iglesias sino los padres de los niños que van a ser escolarizados", ha enfatizado. Al ser preguntado si la nueva dirección del PP ha pedido explicaciones al exministro Iñigo Méndez de Vigo por ocultar un informe de la Alta Inspección sobre el adoctrinamiento en las escuelas de Cataluña que publica 'El Mundo', García Egea ha dicho que su partido ha lanzado esta ofensiva porque cree que "eso no puede ocurrir".

"No puede ser que sea un Gobierno el que decida conseguir el adoctrinamiento de sus ciudadanos usurpando el legítimo derecho de sus padres para elegir la educación que quieren para sus hijos y metiendo por la puerta de atrás contenidos en los libros de texto", ha exclamado, para añadir que los independentistas también quieren llevar su "confrontación" a las aulas y "no lo van a permitir". Dicho esto, ha señalado que este hecho "ocurrió en unas circunstancias concretas" porque había un Gobierno en funciones en Cataluña a raíz de la aplicación del artículo 155 de la Constitución. Ha asegurado que lo que quiere el PP es que esto no suceda en "ningún lugar de España" porque, según ha dicho, hay "otros lugares donde también se cometen errores".

El Confidencial
EL DIARIO DE LOS LECTORES INFLUYENTES

El empleo en 5 años: estos son los trabajos que desaparecerán y los que crecerán

La nueva edición del informe del Foro Económico Mundial intenta ser positiva: desaparecerán 75 millones de empleos, pero para compensar, surgirán otros 133 millones de nuevos roles.

HÉCTOR G. BARNÉS 17/09/2018 17:45

De un tiempo a esta parte, el gran esfuerzo de los análisis sobre el futuro del empleo realizados por las grandes instituciones parecen encaminados a **suavizar** el conocido discurso apocalíptico de automatización y paro masivo. Lo hace una vez más el **informe** 'El futuro de los trabajos 2018' ('The Future of Jobs 2018'), publicado este lunes y en el que el Foro Económico Mundial se centra en "el **potencial** de las nuevas tecnologías". Automatización, algoritmos y otros avances remarcarán en la misma dirección no solo para destruir puestos de empleo, sino también para generar "nuevos trabajos de alta calidad".

Un análisis positivo, concluye en el prefacio del trabajo **Klaus Schwab**, fundador y presidente ejecutivo del FEM. Aunque estemos acostumbrados a esta clase de informes, conviene reparar en este por su capacidad de marcar agenda, ya que la anterior edición del informe bianual, publicada en enero de 2016 y reconvertida en libro superventas ('La cuarta revolución industrial') se ha convertido en uno de los argumentos de autoridad más citados en todos los vaticinios sobre el futuro laboral. Especialmente en lo que concierne a las medidas tomadas de aquí a 2022 para evitar un "indeseable escenario en el que todos pierdan", en las palabras del alemán, y que se traduciría en desempleo masivo, escasez de talento y una creciente desigualdad.

El Foro Económico señala directamente a las empresas como aquellas que deben evitar que esto ocurra y las acusa de, hasta el momento, no estar haciendo lo suficiente. Tan solo un puñado de trabajadores, ya bien formados y bien valorados dentro de la compañía, están recibiendo el entrenamiento necesario para enfrentarse a la Cuarta Revolución Industrial; el resto corren el riesgo de quedarse atrás. Y un 84% de las compañías piensan enfrentarse a las nuevas necesidades contratando nuevos trabajadores con las habilidades que buscan, mientras que solo un 72% planean reentrenar a la plantilla de la que ya disponen. Fichar antes que reaprovechar, una pesadilla para millones de profesionales.

La solución, sugiere el informe, no puede encontrarse únicamente en cruzar los dedos y confiar en encontrar en el mercado a los trabajadores con la formación necesaria. Hay una carrera contra el reloj: de aquí a 2022, al menos el 54% de los trabajadores tendrán que mejorar sus habilidades. Seis meses serán suficientes para un 35% de ellos, de seis meses a un año para el 9% y hasta un 10% deberá formarse durante más de un año en materias en auge como el pensamiento analítico, la innovación, el aprendizaje activo, el diseño tecnológico o la programación, algunas de las habilidades más demandadas en el próximo lustro. Y precisamente ellas serán las que moldeen los empleos que serán más y menos demandados.

"Redundante" es el adjetivo utilizado en el informe para referirse a todos aquellos empleos que resultarán cada vez más prescindibles. Suelen ser empleos rutinarios, de cuello blanco y que requieren habilidades de nivel medio. Están localizados sobre todo en los sectores de la banca comercial y el comercio, que ya han notado los efectos negativos durante los años y que verán cómo se agrava aún más su situación. Esta es una pequeña relación de todos aquellos puestos que el informe considera redundantes:

Los 10 trabajos en descenso:

75 DE MILLONES DE PUESTOS

| | |
|----|--|
| 1 | Grabadores de datos |
| 2 | Contabilidad y administradores |
| 3 | Secretarios administrativos y ejecutivos |
| 4 | Trabajadores de fábricas y cadenas de montaje |
| 5 | Información al cliente y trabajadores de servicio al cliente |
| 6 | Servicios de negocios y jefes de administración |
| 7 | Contables y auditores |
| 8 | Dependientes de almacenes |
| 9 | Jefes generales y de operaciones |
| 10 | Dependientes del servicio postal |

Todos ellos tendrán que enfrentarse a un problema común, que es que las habilidades que requerirán los nuevos roles son muy diferentes a las que ya tienen. Es la frontera que separa a los trabajadores del sector bancario de los del comercial: aunque ambos verán sensibles cambios, los primeros lo tendrán mucho más fácil a la hora de conseguir un nuevo empleo de calidad dado que su nivel de formación inicial es más alto. Peor lo tendrán trabajadores como los cajeros o los vendedores que componen alrededor del 45% de dicha industria, apenas gozan de educación avanzada y que probablemente tendrán que cambiar de sector.

La mayoría de empleos que se mantendrán estables de aquí a 2022 requieren un mayor nivel de especialización o forman parte de los escalafones superiores de la jerarquía empresarial. Se trata de jefes ejecutivos, directores de operaciones, especialistas en recursos humanos o gestión de riesgos, analistas o ingenieros especializados en energía, robótica o petróleo. También otros profesionales como los analistas de datos, profesores universitarios o especialistas en logística, que formarán parte de ese 48% de trabajadores que se quedarán más o menos como están.

¿Cuáles son los empleos y las habilidades en auge?

Leyendo en los posos de los caros cafés tomados en la montaña de Davos, se llega a la conclusión de que se trata de aquellos basados en la tecnología, pero también los que emplean habilidades humanas claras. O el hombre o la máquina: los primeros están relacionados con el desarrollo de software o el análisis de datos, y los segundos con el contacto directo con los usuarios (como los profesionales del 'marketing'). Esta es una breve relación de los trabajos que, según el informe, crecerán con fuerza durante el próximo lustro.

Los 10 trabajos emergentes

133 MILLONES DE PUESTOS EN 2022

| | |
|---|--|
| 1 | Analistas de datos y científicos |
| 2 | Especialistas en Inteligencia Artificial y Aprendizaje de Máquinas |
| 3 | Managers generales y operativos |
| 4 | Desarrolladores de software y aplicaciones y analistas |

| | |
|----|--|
| 5 | Profesionales de ventas y marketing |
| 6 | Especialistas en big data |
| 7 | Especialistas en transformación digital |
| 8 | Especialistas en nuevas tecnologías |
| 9 | Especialistas en desarrollo organizacional |
| 10 | Servicios de tecnología de la información |

El informe hace hincapié en el 'boom' que van a vivir nuevos roles especializados en el manejo de las tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial, big data, analistas de seguridad de información o, irónicamente, los expertos en procesos de automatización. Esa es, precisamente, una de las grandes amenazas que se ciernen sobre los trabajadores. Alrededor de un 50% de las empresas esperan reducir sus plantillas a tiempo completo debido a la automatización de aquí a 2022. Sin embargo, alrededor de una cuarta parte esperan aumentar la creación de puestos.

Repartiéndose el pastel

El informe se centra, por primera vez, en cómo humanos y robots se van a repartir los horarios de horas trabajadas, que pasarán de un equilibrio de un 71% para humanos y un 29% para máquinas actual a un sorprendente 58% y 42%. Actualmente no hay ninguna labor en la que el robot realice más trabajo que los humanos, pero sí será así en el año 2022. Concretamente, en el procesamiento de datos e información, donde la mayor parte de las labores serán realizadas de forma automática.

Un término recurrente en el informe es el de “aumento” o “acrecentamiento” ('augmentation'), lo que resume a la perfección la tesis principal del informe. No se trata tanto de una cuestión de cantidad como de eficiencia: la palabra hace referencia a la aparición de tareas completamente nuevas en empleos ya existentes. Por ejemplo, la monitorización remota de los pacientes por parte de los trabajadores del sector de la salud. En el mejor de los casos, los avances tecnológicos permitirán reducir el número de personas que necesitan llevar a cabo cada tarea, pero esto se verá compensada por la demanda de nuevos puestos.

Según el informe, se espera un crecimiento de un 16% en el presente año a un 27% en 2022 en las grandes compañías, tan solo matizado por el descenso de un 31% a un 21% en ese mismo tiempo entre los puestos afectados por la obsolescencia tecnológica. En términos absolutos, **75 millones** de puestos desaparecerán (o, en la jerga del informe, “serán desplazados”) y otros 133 millones de roles emergerán en el mismo período. El saldo, según las mentes pensantes de la economía global, es positivo. Guardaremos celosamente el informe y veremos en 2022 si se ha cumplido o no.

El trabajo realiza también una somera relación de las capacidades que serán más demandadas durante los próximos años y aquellas que perderán relevancia. Estas son:

Habilidades en ascenso:

| | |
|----|---|
| 1 | Pensamiento analítico e innovación |
| 2 | Aprendizaje activo y estrategias de aprendizaje |
| 3 | Creatividad |
| 4 | Diseño tecnológico y programación |
| 5 | Pensamiento crítico y análisis |
| 6 | Resolución de problemas complejos |
| 7 | Liderazgo e influencia social |
| 8 | Inteligencia emocional |
| 9 | Razonamiento |
| 10 | Análisis de sistemas y evaluación |

Habilidades en descenso:

| | |
|---|-----------------|
| 1 | Destreza manual |
|---|-----------------|

| | |
|----|--|
| 2 | Memoria y habilidades de memoria |
| 3 | Manejo de recursos materiales y financieros |
| 4 | Instalación y mantenimiento tecnológicos |
| 5 | Lectura |
| 6 | Manejo de personal |
| 7 | Control de calidad y conciencia acerca de la seguridad |
| 8 | Coordinación y manejo del tiempo |
| 9 | Habilidades visuales |
| 10 | Uso tecnológico |



Los casos de acoso escolar descienden a la mitad, pero son más violentos y frecuentes

Un estudio muestra que en 2017 los hechos perpetrados fueron más crueles y los agresores más perseverantes

EFE. Madrid. 18/09/2018

Los casos de acoso escolar registrados descendieron a la mitad en 2017 debido a la mayor implicación del profesorado y las administraciones, pero fueron más graves, violentos y frecuentes.

El "III estudio sobre acoso escolar y ciberbullying según los afectados", elaborado por la Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña y presentado hoy en Madrid, destaca que permanece el acoso de intensidad media y grave: los hechos perpetrados fueron más crueles y los agresores más perseverantes en 2017.

Las conclusiones del estudio parten del análisis de las 36.616 llamadas recibidas por el teléfono ANAR y los 590 casos de acoso contrastados y gestionados en 2017 (frente a los 1.207 del año anterior).

Uno de cada tres afectados no lo cuenta

Aún, la tercera parte de los menores acosados no cuenta el problema ni a padres ni a profesores; el resto tarda entre 13 y 15 meses en pedir ayuda. Por tipología, la cuarta parte del acoso se produce en redes sociales, sobre todo a través de mensajes de WhatsApp y en forma de insultos y amenazas.

Mientras el perfil de la víctima de acoso escolar tiene una media de 10,9 años y lo sufren casi de igual manera chicos que chicas (53,2 % ellos, 46,8 % ellas), el ciberacoso comienza más tarde (la media es de 13,5 años) y son más las adolescentes víctimas: el 65,6 %.

Nueve de cada diez afectados padece problemas psicológicos como ansiedad, depresión o miedo permanente, y el 14 % tiene que cambiar de centro escolar como consecuencia del acoso.

En cuanto al perfil del agresor, suele ser un varón de 11,3 años en el acoso escolar y de 13,9 años en el "ciberbullying". El número de chicas agresoras bajó del 25,7 % de 2016 hasta el 18,3 % en 2017, mientras que el de varones se mantuvo

europapress.es

La diferencia de gasto público por alumno entre comunidades autónomas se eleva hasta los 2.824 euros

MADRID, 18.09.2018 (EUROPA PRESS)

El gasto público en educación alcanza diferencias de 2.824 euros anuales por alumno entre comunidades autónomas, donde País Vasco es la que tiene mayor presupuesto, 7.320 euros por alumno en 2016, un 63% más que Madrid, la autonomía que menos gasta, 4.496 euros, según los resultados de la monografía

'Diferencias educativas regionales 2000-2016. Condicionantes y resultados', de la Fundación BBVA y el Ivie. "Estas dos comunidades son dos ejemplos de cómo las posiciones sobre cómo estructurar el sistema educativo y asignar los recursos públicos pueden ser muy diferentes", ha explicado durante la presentación el catedrático y director de investigación del Ivie Francisco Pérez. El experto ha puesto de manifiesto que en el caso del País Vasco el modelo "tiene que ver con una determinada tradición", así como con "elecciones" realizadas por los distintos gobiernos de la región. "Es una comunidad con abundantes recursos públicos que opta por financiar abundantemente tanto la oferta pública como la privada", ha indicado Pérez, que ha añadido que "un porcentaje muy importante de los alumnos se forma en centros privados-concertados".

Respecto a la Comunidad de Madrid, el catedrático ha hecho hincapié en la diferencia que existe en relación con el volumen de recursos, y ha añadido que hay un denominador común con el País Vasco, en el sentido de que "hace una apuesta por la enseñanza concertada, por que los fondos públicos vayan a nanciar los conciertos". No obstante, ha recalcado que hay un porcentaje de enseñanza privada no concertada "mucho mayor" que en el País Vasco.

Así, el estudio revela que en todas las CC.AA. la educación en centros públicos es mayoritaria, pero existen diferencias respecto a los privados. Por ejemplo, en País Vasco y Madrid los alumnos de la enseñanza privada superaban el 40% en el curso 2016/2017, mientras que en Extremadura, Castilla-La Mancha, Canarias, Andalucía, Galicia y Asturias no alcanzaban el 25%. La media de España estaba en el 30%.

EL GASTO DE LOS HOGARES

También se aprecian diferencias en el gasto de los hogares. En este caso, la Comunidad de Madrid es la región con mayor gasto por alumno para el promedio de los años 2016 y 2017 (1.640 euros), un 57% más que la media nacional, y Navarra es la región en la que las familias más esfuerzo realizaron, ya que la educación representa el 4,5% de su gasto total.

En cambio, en Castilla-La Mancha los hogares gastaron 592 euros en educación por alumno de media en el citado periodo, un 43% menos que la media nacional, lo que supone un 2,3% de su gasto. En relación con el gasto en el conjunto de España, el informe pone de relieve que creció un 40% entre 2000 a 2009, para después experimentar un descenso del 14% hasta 2014. En los últimos años el gasto público ha frenado su caída, mostrando un crecimiento acumulado del 1,7% entre 2014 y 2016.

Los autores de este estudio han constatado que el gasto público por estudiante de algunas regiones es impulsado al alza por la "mayor intensidad de la demanda de servicios educativos no obligatorios, el mayor nivel de renta de sus hogares, los mayores ingresos de su administración autonómica o la mayor asignación de recursos públicos a esta función".

Por el contrario, este gasto público puede verse reducido cuanto menores son los recursos de la comunidad autónoma, mayor el peso de los conciertos educativos y de la educación privada no concertada, y cuanto más se concentra el alumnado en núcleos de población grandes que permiten aprovechar economías de escala en los centros educativos.

Otra de las conclusiones a las que llegan los autores de este informe es que el peso de la educación privada no subvencionada y la amplitud de los conciertos "determinan la amplia heterogeneidad regional de las estructuras de financiación de la enseñanza privada". En Extremadura el peso de la educación privada es minoritario, pero la administración pública financia casi el 80% del gasto de estos centros, y en Cantabria supera el 70%, mientras que en Madrid, Navarra y Canarias no llega al 40%. En estas tres regiones, y en La Rioja, Cataluña y Aragón, la financiación de la educación privada corresponde mayoritariamente a los hogares, mientras que en el resto es más pública que privada.

RECURSOS Y RESULTADOS

Los resultados de este estudio señalan que Aragón, Castilla y León, Galicia y Asturias, cuentan con menores recursos que Cataluña, Madrid y Navarra, pero se sitúan junto a estas regiones en el grupo de las que tienen mejores resultados educativos. En cambio, la comunidad autónoma del País Vasco cuenta con el mayor presupuesto en educación, pero desciende al grupo de comunidades con niveles medios de resultados.

Por otro lado, el estudio aborda los llamados entornos favorables para la educación, que se caracterizan por "un nivel de formación alto, una ocupación cualificada de los padres y unos hogares con abundancia de recursos materiales con potencial educativo (libros, ordenadores, conexión a internet)".

Los entornos desfavorables padecen carencias en estos ámbitos. Según el informe, en Andalucía, el 50% de centros se encuentra en entornos educativos desfavorables, mientras que este porcentaje no supera el 10% en Aragón, Cantabria, La Rioja, Navarra, País Vasco, Baleares, Madrid, Galicia y Castilla y León. Además, los entornos favorables benefician en Madrid al 46% de los centros y en el País Vasco al 33%.

Asimismo, los estudiantes de entornos desfavorables son formados por lo general en centros públicos, especialmente en Andalucía, Canarias, Extremadura, Murcia y Castilla-La Mancha, mientras que su peso es mucho menor en los centros privados. En cambio, el 65% de los centros privados se ubica en entornos favorables, en especial en Castilla-La Mancha (77%), Navarra (75%), Cataluña (74%) y Madrid (72%), una circunstancia que impulsa el mejor rendimiento educativo de sus alumnos, según recuerdan los autores. Para los autores de esta investigación, el gasto público y privado en educación tiene influencia en los resultados educativos del alumnado, sin embargo, un simple incremento no garantiza mejoras relevantes en el rendimiento. "Es más importante gastar mejor que gastar más", ha concluido Francisco Pérez.

El trabajo, dirigido por el catedrático y director de investigación del Ivié Francisco Pérez, y los también catedráticos e investigadores del Ivié, Lorenzo Serrano y Ezequiel Uriel, analiza las diferencias y singularidades en el acceso a la educación, los recursos utilizados y los resultados educativos obtenidos en cada región.

europapress.es

Educación ni publicará el informe sobre los libros de texto en Cataluña ni se inclina por encargar uno nuevo

MADRID, 19 (EUROPA PRESS)

El secretario de Estado de Educación y Formación Profesional (FP), Alejandro Tiana, ha insistido en que el Gobierno no publicará el informe encargado a la Alta Inspección sobre el contenido de los libros de texto en Cataluña que considera que no cumple con el "rigor" necesario. "No actuamos porque nos digan o porque nos dejen de decir sino que actuamos en función de lo que creemos que debe ser", ha subrayado. Sobre si piensan encargar otro informe, el secretario de Estado ha asegurado que no le han dado "más vueltas". "Nosotros hemos trabajado sobre lo que se ha planteado como una cosa que parece conflictiva y hemos visto lo que hemos dicho en el comunicado y no vamos a decir más", ha zanjado.

El secretario de Estado de Educación se ha expresado así en declaraciones a los medios, al ser preguntado sobre si hará público el informe después de que el presidente nacional de la Unión Sindical de Inspectores de Educación de Cataluña (USIE), Jesús Marrodán, considerase que el Ministerio de Educación y Formación Profesional debe hacer público el informe encargado a la Alta Inspección educativa sobre el contenido de los libros de texto en Cataluña porque se trata de un documento sufragado con fondos públicos: "Ocultar solo genera malestar y crispación".

Antes de inaugurar la jornada 'La formación como palanca de competitividad' celebrada en la Cámara de Comercio de España, Alejandro Tiana ha recordado que el Ministerio ya dijo que "no asume el informe porque no tiene el rigor ni la calidad" y ha añadido que el documento tiene "ejemplos y cosas que no son de rigor". "Nuestra posición es clara. No hay otra", ha recalcado el secretario de Estado de Educación, quien ha defendido que un informe oficial "tiene que tener unas condiciones mínimas". "Si no las tiene, nosotros no podemos asumirlo", ha subrayado.

¿POR QUÉ NO LO ASUMIÓ EL ANTERIOR GOBIERNO?

Asimismo, Alejandro Tiana ha armado que "habría que preguntarle al gobierno anterior por qué no lo asumió y porqué no lo hizo público porque fueron ellos quienes lo encargaron, luego, algo debieron ver". "A mí no me lo han dicho, pero algo debieron ver que no les satisfizo. Nuestra posición es clara", ha destacado.

Durante la inauguración del encuentro, celebrado en la Cámara de Comercio de España, el secretario de Estado de Educación ha defendido la Formación Profesional como "pieza clave" del sistema educativo y para el sistema productivo. Tiana ha afirmado que "una parte del problema" del sistema de educación y formación es "una proporción baja de estudiantes en Formación Profesional" que, según ha indicado, "no es porque sí". "No es sólo si la FP resulta atractiva o no", ha manifestado.

El secretario de Estado de Educación ha añadido que esta situación también es consecuencia de "algunos problemas del sistema educativo, en el cual hay todo un conjunto de jóvenes que no tienen la cualificación suficiente o titulación suficiente al final del sistema educativo, y entonces se ven avocados a unas vías que a veces ni siquiera les llevan a FP".

Para Alejandro Tiana, es importante pensar en la Formación Profesional no solo desde el punto de vista de la formación, sino también desde el punto de vista del empleo. Así, apuesta por la confluencia de las ofertas "en una integrada" y simplificar el sistema de transformación de cualificaciones en títulos. "Estos son algunos de los grandes desafíos que tenemos por delante", ha subrayado.

Por otro lado, el secretario de Estado ha recordado que la semana pasada el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, y la ministra de Educación y Formación Profesional, presentaron a los agentes sociales su plan para impulsar un Acuerdo Estratégico por la Formación Profesional (FP). "Es un borrador inicial para poder trabajar sobre ello. Por lo tanto, estaremos encantados de que todos los sectores colaboren", ha asegurado.

Finalmente, Alejandro Tiana ha asegurado que el Ministerio de Educación espera que de aquí a final de año "se vean ya los primeros efectos" de las medidas y ha añadido que ya han convocado una próxima reunión del Consejo General de Formación Profesional, y que está prevista la celebración de "un acto grande" con los representantes de la empresa y de las organizaciones sociales.

El Gobierno rechaza una prueba nacional para el acceso del profesorado.

El PP le pidió este examen en el Congreso y la ministra le respondió que el proceso general de acceso en las autonomías es el mismo

PALOMA CERVILLA. Madrid 19.09.2018

La ministra de Educación, Isabel Celaá, se ha negado a realizar una prueba de carácter nacional para el acceso del profesorado, como le ha solicitado el Grupo Parlamentario Popular, en la interpelación en el Pleno del Congreso sobre «la política del Gobierno en materia de medidas para el reconocimiento social, económico y profesional del profesorado».

La diputada popular de Educación, Sandra Moneo, y la ministra se enzarzaron en un duro debate sobre la necesidad de reformar las condiciones profesionales del profesorado. Moneo reclamó la puesta en marcha de un MIR educativo, un diseño de la carrera profesional con la aprobación del Estatuto Básico del Profesorado.

Moneo instó a la ministra a «tomar la iniciativa» porque «tenemos buenos profesionales, pero no le damos las suficientes oportunidades» y se marcó como «objetivo prioritario» el sistema de acceso con esta prueba de carácter nacional que vertebrase el sistema educativo.

La diputada popular le pidió a Celaá que «tome en consideración nuestra propuesta, que no surge de la noche a la mañana».

Mesa de diálogo

La ministra de Educación se mostró dispuesta a abrir una mesa de diálogo con todo el sector para consensuar las medidas que sirvan para mejorar el desarrollo de la carrera profesional del profesorado. «Nos comprometemos a comenzar de manera inmediata un proceso participativo sobre la profesión docente y alcanzar un amplio acuerdo», anunció Celaá. Una de las medidas que propuso fue incentivar la movilidad nacional.

Celaá anunció que pondrá en marcha un Plan Estratégico de Cooperación Territorial para impulsar esta movilidad y se comprometió a impulsar la Comisión General de Educación que, abordará, en su primera reunión, el desarrollo profesional del profesorado.

Sin embargo, rechazó la prueba nacional y acusó a la portavoz popular de enmascarar esta propuesta en el debate sobre las mejoras en la carrera profesional del profesorado. En este sentido, la acusó de separarse de la Constitución y de los estatutos, y subrayó que el proceso es el mismo en todas las autonomías.



Vertebración, equiparación y homologación docente

Saturnino Acosta. 20.09.2018

Celaá nos ha prometido revertir los recortes, no todos, pero sí algunos. La noticia ha alegrado a la comunidad educativa, a mí el primero, pero como diría Nietzsche, una cosa es escuchar al titiritero y otra muy distinta ver lo que hace.

Si en principio no hay cambio, la idea es dejar a cada comunidad educativa la libertad de aplicar dicha reversión, por ejemplo, la reducción de horas en Secundaria. La medida justa, razonable y propia de un cuerpo estatal y propia de un ministerio, sólo es una, no superar las dieciocho horas en todo el territorio nacional. No se puede, o mejor dicho, no se debe señora Celaá, dejar a cada comunidad autónoma que marque las condiciones de trabajo de sus docentes, según objetivo de déficit o según le convenga, principalmente porque con ello separamos y distanciamos más que unimos e igualamos, la profesión, a sus trabajadores, a la educación y a los alumnos. Además, no parece propio de las ideas de base que se presupone.

Quiero imaginar que nuestra ministra todavía mantiene su mentalidad de consejera de Educación autonómica y todavía no piensa como ministra. Cuanto antes cambie el chip mejor para todos. Pero la desvertebración del sistema educativo, por desgracia, diecisiete a día de hoy, no sólo acaba con las horas lectivas. Las diferencias son tantas que alguien debiera plantearse seriamente retomar el pacto educativo y establecer un estatuto docente que elimine por fin tanta diferencia.

Un docente puede cobrar 6.000 euros más en una comunidad autónoma que en otra, con menos horas lectivas y con más licencias y permisos que otro. Si esto no va en contra de los derechos de unos trabajadores que perteneciendo a un cuerpo estatal, realizan o debieran el mismo trabajo que venga Marx y lo vea.

El gobierno ya eliminó la obligación de descontar las bajas por incapacidad temporal, enfermedad común, sin embargo no todas las comunidades la han hecho efectiva, Extremadura una por ejemplo. No parece lógico que un maestro extremeño deba pagar por enfermarse cuando ya no existe obligación estatal para ello. Es que ni siquiera en el acceso a la función pública, los requisitos en cada comunidad son los mismos, pues unas puntúan los que otras no y viceversa.

Eso sin hablar de las cifras dispares de abandono y fracaso escolar por comunidades, adquisición de competencias, bilingüismo, etcétera. Nuestro sistema educativo, sus diecisiete sistemas, currículo, horarios y las condiciones y remuneraciones de sus trabajadores conforman un auténtico reino de Taifas.

Tenemos una deuda pendiente con nuestro sistema educativo y sus trabajadores, no con hacer malos a los partidos de la oposición para hacerme bueno ni para obtener votos, lo tenemos con nuestros alumnos, familias, docentes y futuro. A ver si nos damos cuenta.

EL MUNDO

Por qué España se está quedando sin profesores de Matemáticas

BERTA G. DE VEGA. 20 SEP. 2018

Los cuarentones recordarán que en COU se decía que la única salida para los licenciados en Matemáticas era convertirse en profesores. Hoy, en cambio, la realidad ha cambiado radicalmente: ya no hay matemáticos que quieran dar clase. Quizás porque están demasiado ocupados ganando dinero en el sector tecnológico y gozan de pleno empleo en un país que aún lucha contra el paro.

Uno de los datos más impactantes que dejan las oposiciones a profesor en toda España es que se han quedado plazas sin cubrir. Según el sindicato CSIF, faltan 300 docentes de matemáticas, pese a que la carrera ya se estudia en 34 facultades. Así que no hay cantera para formar a los niños que, en el futuro, deberían aspirar a los grados con mejores salidas en ciencia y tecnología.

¿Cómo hemos llegado hasta aquí? Las respuestas son complejas, pero todos los expertos coinciden en que la situación es tan preocupante como para organizar una mesa nacional con representación de los decanos de Matemáticas, los profesores de secundaria, los sindicatos, el Ministerio, la Real Sociedad Española de Matemáticas y las comunidades autónomas. Muchos de ellos, por cierto, podrían recurrir a aquello de «os lo dijimos». Porque así ha sido. Ya comparecieron en el Congreso en el fallido Pacto de Estado por la Educación y dieron la señal de alarma. Nadie les hizo caso.

Agustín Carrillo, portavoz de la Federación Española de Profesores de Matemáticas (FESPM), certifica la tendencia: «La enseñanza está siendo la última opción para muchos ingenieros o arquitectos, que ya no lo hacen por vocación». Coincide Francisco Marcellán, presidente de la Real Sociedad Matemática de España (RSME): «Dan clase de matemáticas como descarte de otras opciones».

Casi no hay rastro en las aulas de matemáticos o de físicos, dos grados que, ahora mismo, atraen a los alumnos más brillantes del Bachillerato. Ninguno quiere acabar sus días en una clase de instituto: tienen la sensación de que la docencia no está valorada por la sociedad como debería. «La empresa privada reclama matemáticos por la forma de pensar, de abordar los problemas, de razonar», cuenta Mario Fioravanti, presidente de los decanos de matemáticas de España.

Lucas Górtazar, experto en análisis de sistemas educativos, pone el acento en el sistema de oposiciones, al que tacha de «poco útil» para calibrar la competencia de razonar que sería necesaria en un aula. La empresa privada premia a los matemáticos por virtudes que no se valoran en las oposiciones, con un temario que no cambia desde hace 25 años. Por eso -explican los detractores del sistema- sería necesaria una comisión nacional para alinear los planes de los grados, los másteres, el Bachillerato y las oposiciones.

¿Cómo es posible que ingenieros, arquitectos o químicos no puedan con el temario de la oposición? «El peso de las matemáticas en estos grados ha disminuido mucho con Bolonia», explica Marcellán. Por su parte, Carrillo advierte que esos profesores, aun teniendo el máster de Aprendizaje, llegan al instituto y piden no impartir matemáticas en Bachillerato porque no están cómodos. Además, algunos a los que llaman desde las bolsas de interinos aguantan apenas unos días dando clase. «Todo está relacionado», explica Mario Gutiérrez, encargado de Enseñanza en CSIF, sindicato que también ha pedido el cambio de las oposiciones.

«Es verdad que, de entrada, los sueldos en la docencia no son malos comparados con los primeros que se reciben en el sector privado», dice Gutiérrez. «Pero en Matemáticas, ingenierías o Física, la cosa cambia con el tiempo. ¿Qué perspectivas de promoción hay en la docencia? ¿Por qué se han dejado de convocar plazas de catedrático de instituto?».

Agustín Carrillo añade otra nota pesimista: en Andalucía, se están cerrando líneas de bachilleratos tecnológicos. Sin esa materia prima, ¿qué será de la cantera que nutre al banquillo de profesores de Matemáticas?

De momento, no se han tomado medidas. El círculo vicioso sigue su curso: faltan profesores que encarrilen a los alumnos a los perfiles más demandados por el mercado. «En el Pacto Educativo ya dijimos lo que estaba pasando. Hay un déficit en el mercado laboral de perfiles tecnológicos, como ha avisado la Unión Europea», concluye.

Un incremento salarial de 100 euros por sexenio para los profesores que se sometan a evaluación

La Fundación SM propone un modelo de evaluación de los docentes para mejorar la calidad de la enseñanza

Laura Daniele. 20.09.2018

Tras varios meses de trabajo y de diversas consultas con sindicatos y profesores, la Fundación SM ha presentado este jueves su modelo de evaluación para los docentes de escuelas públicas y concertadas con el objetivo de medir la calidad de la enseñanza.

Su propuesta plantea incentivar a los profesores a someterse cada seis años a evaluaciones externas y de carácter voluntario que les sirva no solo para recibir un incremento retributivo en su salario sino también como una vía de acceso a cargos de responsabilidad.

La evaluación docente es una de las grandes tareas pendientes desde la entrada en vigor de la Lomce en el curso 2014-15. Muy pocas administraciones públicas —salvo el Principado de Asturias— se han atrevido desde entonces a poner en marcha sistemas que permitan medir la calidad de sus docentes.

«Plantear la evaluación docente tiene sus riesgos porque es un tema complejo. Los profesores tienen muchos recelos porque la evaluación pueda resultar reduccionista o segregadora», aseguró este jueves, Álvaro Marchesi, exsecretario de Estado de Educación y uno de los autores de esta propuesta, junto a Eva María Pérez, profesora de la Universidad Complutense de Madrid.

Entre las principales reticencias de los profesores está el miedo a que la evaluación «ponga en peligro su prestigio profesional o su estabilidad laboral». La falta de «recursos económicos y el elevado número profesores» han completado el cuadro de obstáculos para poner en marcha un modelo sistemático de evaluación externa de los profesores, señala el documento «Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes», presentado este jueves.

El modelo propone evaluar a los profesores de manera cualitativa a través de sus competencias profesionales. En total se proponen siete, entre las que se encuentran, su capacidad para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos, de responder de forma flexible a la diversidad en el aula, de utilizar las TIC de forma pedagógica, de trabajar en equipo con los compañeros, de contribuir al desarrollo socio emocional y moral de sus alumnos y de colaborar con las familias, entre otras.

La metodología para llevar a cabo la evaluación es el portafolio del docente, es decir, un documento que prepara el profesor y en el que se deja evidencias del trabajo que hace dentro y fuera del aula y que le sirve a su vez de reflexión sobre su propia práctica docente. En ese documento el maestro describe su labor de acuerdo a las siete competencias ponderadas por el modelo de evaluación. Cada una de ellas tiene un peso dentro de la evaluación. Además del portafolio, la evaluación se completa con la opinión de las familias y del equipo directivo. Una vez recabada toda la información, el inspector de educación (ajeno siempre al centro) es el responsable de elaborar el informe final y determinar si la evaluación es positiva.

Se proponen cinco tramos de seis años para la evaluación docente, tanto para profesores de la enseñanza pública como concertada. Cada uno de estos tramos tendrá asociado un incremento retributivo. El primer tramo es de 60 euros anuales; el segundo, tercero y cuarto 100 euros y el quinto, 60 euros. «Un incentivo total de 420 euros en cinco sexenios», puntualizó Marchesi.

Se prevé además un aumento del 10% para aquellos profesores que trabajan **en** centros de difícil desempeño por su contexto social, que realicen un esfuerzo colectivo para garantizar la inclusión educativa, o que participen en proyectos innovadores.

El logro de cada sexenio —similar a los sexenios de investigación de las universidades españolas— estará asociado (junto con otros méritos que se consideren) además con determinadas posibilidades profesionales para los funcionarios públicos. Las Administraciones educativas señalarán el número de evaluaciones positivas necesarias para el acceso a determinados puestos de responsabilidad como equipos directivos o incluso a la inspección, mentores de profesores en prácticas, profesores asociados en la universidad, etc.

«Estamos convencido de que la evaluación del profesorado es fundamental para la calidad de la educación. Además ayuda a incrementar la estima social hacia la tarea docente. Nuestro modelo además es integral, tiene en cuenta las diferencias de la tarea docente, el contexto sociocultural del centro y no es una evaluación puntual sino progresiva en la que se incorporan incentivos económicos», señaló Pérez.

El coste de la implantación del modelo propuesto supone un incremento del 1,94% del total del gasto público en educación. En cifras absolutas implica una inversión de 915,9 millones de euros anuales hasta el año 2030 si se presentara el 80% de los docentes, el 90% obtuviera una evaluación positiva y el 20% de docentes tuviera el incremento retributivo del 10%. «Se trata de la mejor inversión para garantizar el compromiso de los profesores a lo largo de su carrera profesional», indicó Marchesi.

MAGISTERIO

“Es tarea de los directores asegurar que el liderazgo en la escuela sea compartido”

Beatriz Pont es analista sénior de Política Educativa de la OCDE y profesora de Política Educativa Comparada en Sciences Po. Forma parte del equipo de investigadores y analistas de la OCDE desde 1999, donde ha participado en numerosas publicaciones sobre la mejora educativa. Pont participó en el ciclo de conferencias (R)evolución educativa, organizado por EduCaixa, con la conferencia El liderazgo de los equipos directivos, donde se debatió sobre la relación entre la mejora educativa y un liderazgo escolar exitoso.

En primer lugar, me gustaría preguntarle por los datos más concluyentes que hay en las investigaciones sobre liderazgo escolar realizadas por la OCDE. ¿Hay variables que dejen clara la influencia del director en los resultados de un centro?

Hay evidencia internacional que demuestra el impacto que tienen los directores de escuela en los resultados de los alumnos: ejercen una influencia indirecta, estableciendo el clima adecuado para que en su escuela se realice trabajo conjunto entre docentes centrado en los alumnos y en sus resultados.

En la OCDE, se han realizado varios estudios donde se analiza el liderazgo escolar. El primero fue ya en el 2008, cuando comparamos las políticas y prácticas de los directores en 22 sistemas educativos del mundo. En ese estudio ya se reflejaba la importancia de la dirección escolar y las tareas específicas donde los directores pueden tener mayor influencia o impacto: no es en organizar el trabajo administrativo, sino cuando se centran en definir la visión de la escuela, en organizar y fomentar el trabajo conjunto, de colaboración y de formación entre los docentes y en la adaptación del currículo (o contenidos) en la escuela. Datos de otras encuestas e investigaciones, incluidos PISA o TALIS, también han reflejado estas tareas, pero también muestran que hay muchos países donde el liderazgo llamado “pedagógico” no se ejerce en todos los países.

En España, la Lomce atribuye una serie de funciones al director de un centro educativo que son básicamente de gestión y administración. ¿Conoce legislaciones internacionales que añadan otro tipo de responsabilidades menos tangibles, menos administrativas, más relacionadas con el equipo de trabajo y el clima escolar?

Hay varios países donde se han definido funciones de directores centradas en el liderazgo pedagógico, especialmente a través de estándares que definen las expectativas y que también se pueden utilizar para la selección de directores, para la formación y para dirigir la práctica y en procesos de evaluación. En Australia por ejemplo, los estándares que definen de las expectativas para los directores se centran en cinco tareas clave:

- Dirigir el aprendizaje y a enseñanza (Leading teaching and learning).
- Desarrollar al personal de la escuela (Developing self and others).
- Liderar la mejora, la innovación y el cambio (Leading improvement, innovation and change).
- Liderar la gestión de la escuela (Leading the management of the school).
- Involucrarse y trabajar con la comunidad (Engaging and working with the community).

En Irlanda, se ha elaborado un borrador para utilizar en los procesos de autoevaluación que definen las siguientes funciones prioritarias:

- Dirigir el aprendizaje y la enseñanza (Leading learning and teaching).
- Dirigir el desarrollo de la escuela (Leading school development).
- Construir la cultura, la capacidad y los equipos (Building culture, capacity and teams).
- Desarrollo y crecimiento profesional (Professional growth and development).
- Gestión de la organización (Organisational management).

En Chile, en Portugal, en Noruega, y en otros países, se han definido tareas centradas en el aprendizaje como prioridad para los directores, y se han introducido programas de formación especializados.

En España, la asociación de directores ha elaborado un borrador con estándares.

¿Qué debe permitir la legislación en cuanto a autonomía escolar para que un director pueda ejercer un verdadero liderazgo pedagógico, que pueda traducirse en resultados?

Debería centrar la función principal de la dirección y dar espacios de autonomía en adaptar el currículum a las necesidades de la escuela, así como en el trabajo con los docentes. Pero la autonomía se debe acompañar con apoyo a los directores para que la puedan ejercer: eso incluye buenos programas de formación, estrategias de apoyo para las escuelas donde las capacidades no están tan desarrolladas y datos para poder entender cómo se progresa. Autonomía no significa abandonar las escuelas: tienen que tener buenos directores, un buen equipo pedagógico y apoyo externo para poder avanzar, ya sea del gobierno local, regional, o de equipos externos.

¿Deberían poder los directores de la enseñanza pública elegir a los docentes de su centro? ¿O tal vez a un porcentaje de ellos? ¿En otros países pueden hacerlo?

Deberían tener capacidad de tener alguna participación en la decisión sobre el personal que pueda componer el equipo en su escuela. Las escuelas han cambiado y el trabajo de los docentes ha pasado de ser un trabajo individual a uno de equipo. En este nuevo contexto, las escuelas no se pueden permitir el trabajo individual solamente, sino la colaboración del Claustro y los docentes. Por ello es importante que los docentes se integren bien en el centro, que exista sintonía. Hay bastantes países en la OCDE donde los docentes se seleccionan por el propio centro.

Por el contrario, ¿qué límites debe poner la legislación? ¿Qué mecanismos de control?

Los niños solo tienen una oportunidad de estudiar en la escuela: la Educación es para ellos y su futuro (y el nuestro). Por eso no se puede ser pasivo: una mala escuela no se va a arreglar si no se cambia, se apoya, y tiene que haber formas de poder intervenir si algún director es muy ineficaz para asegurar la Educación de nuestros hijos en todo momento y como prioridad.

Esto me lleva a preguntarle cosas más concretas como:

- *¿Los directores deberían ser evaluados cada cierto tiempo?*
- *¿Tendría que haber limitación de mandatos, obligarles a cambiar de centro cada cierto tiempo?*
- *Porque hay directores que son vitalicios, ¿cómo ve usted eso? ¿Cree que el mandato ilimitado fomenta la endogamia, la falta de transparencia y los bandos enfrentados?*

Crear una profesión atractiva en la selección profesionalizada de los directores, en una progresión profesional con incentivos y evaluación que apoye a los directores en su carrera profesional y su mejora. La cultura de retroalimentación debe ser positiva y no defensiva.

Hay una cualidad del liderazgo que es fundamental: favorecer que emerjan otros líderes en vez de temerlos y taponarlos. ¿Esto en un centro educativo qué sería? ¿En qué se traduciría esa cualidad del director-líder?

Hay dos aspectos: el liderazgo no se lleva a cabo por una persona solamente, sino por un equipo: por eso es importante que se apoye el desarrollo del liderazgo no solo individual sino también colectivo: se llama growing leadership. Es una importante tarea de los directores asegurar que hay liderazgo en la escuela, no solo la de una persona, sino que hay liderazgo compartido, ya que así puede crecer la escuela. Por otro lado, los buenos directores también apoyan el desarrollo de succession planning, de futuros directores en sus escuelas o en otras.

En el momento actual que vivimos con una eclosión constante de métodos y herramientas tecnológicas, muchos directores pueden preguntarse: ¿Qué es mejor: unificar métodos y herramientas entre todo el equipo docente o dejar que cada uno haga lo que considere en su aula?

Es importante que el liderazgo escolar aporte coherencia al proyecto del centro, y que dirija los procesos para que los docentes trabajen en conjunto no solo en su aula, sino para la mejora educativa de los alumnos del centro escolar.

Una de las obligaciones de un buen director es evaluar a su equipo. ¿Sería una buena forma de ejercer el liderazgo en ese sentido fomentar la observación entre profesores?

Sí, una de las tareas importantes es fomentar el trabajo de abrir las clases y fomentar una cultura de "retroalimentación" entre docentes que no sea punitiva, sino centrada en crear una buena escuela entre todos trabajando en conjunto. En Japón, por ejemplo, existe una práctica llamada study circle donde los docentes se ayudan entre ellos para ver cómo están dirigiendo su clase. Es un cambio cultural importante.

¿Un buen director debe mirar más allá del curso en el que está y fijar objetivos, diseñar estrategias a medio y largo plazo?

Un buen director debe fijar objetivos para la escuela a medio y largo plazo conjuntamente con los docentes y la comunidad educativa y después definir las estrategias para lograr los objetivos. Pero es importante que los directores tengan formación y capacidad para poder llevar a cabo estos procesos y tener apoyo externo, desde el gobierno local o regional para sus tareas.

EDITORIAL

Una Ley de la profesión docente y un Estatuto del profesorado

Los sindicatos educativos piden que las 2.102 plazas que se quedaron sin cubrir tras las últimas oposiciones a personal docente sean ofertadas en posteriores convocatorias y reclama un cambio en el modelo de oposiciones. Se ha quedado un 8,4% de plazas desiertas. Por otro lado, valoran positivamente que la ministra de Educación quiera reabrir la negociación del Real Decreto que regula el proceso de oposiciones para el próximo curso escolar. Asimismo, piden una Ley de la profesión docente y un Estatuto del profesorado y elaborar un Plan Nacional de Mejora de la Convivencia Escolar.

En su campaña electoral, los socialistas quisieron aprobar un Estatuto del Personal Docente que impulsara su profesionalización (MIR) y dignificara la función docente. Los sindicatos solicitan con urgencia pactar unas nuevas reglas del juego que hagan más efectivo el proceso de oposiciones y que permitan solventar el alto índice de interinidad que existe.

Con la reversión de los recortes educativos y una norma que entraría en vigor en el próximo curso 2019/2020, son muchos los flecos que quedan sueltos a ojos del PP. La oposición asegura que la nueva ley educativa no permitirá que los responsables educativos eleven hasta un 20% las ratios máximas de alumnos por aula; devolverá «a las comunidades autónomas su capacidad autonormativa», para decidir el horario de docencia directa al profesorado; y eliminará el plazo de hasta diez días lectivos para sustituir a profesores de baja, entre otras medidas.

Por eso, ayer, el PP reclamó en el Congreso una reforma «urgente» de la carrera de la profesión docente con el objetivo de lograr la «igualdad de oportunidades» de estos profesionales «en todas las comunidades autónomas». Para el PP, y tras «el fracaso del Pacto Educativo», es necesario ahora que el Gobierno «elabore sin demora un diseño de la carrera profesional del profesorado» que «modifique la formación inicial, el sistema de acceso a la profesión docente y que contemple una prueba de ámbito nacional, con una formación común».

La ministra se ha negado a realizar una prueba nacional para el acceso al profesorado, como le ha indicado el grupo popular. Por su parte, Celaá, quiere abrir un debate con el sector para consensuar las medidas para mejorar el desarrollo de la carrera profesional de los profesores españoles. Además, ha anunciado algo muy esperado entre algunos sectores de la comunidad educativa. Los profesores españoles podrán desplazarse en grupos de dos a cinco docentes a otros centros educativos anfitriones de otras comunidades autónomas durante periodos de cinco días para aprender del desempeño de compañeros de profesión que son "ejemplo de buenas prácticas", en el marco de un programa de movilidad y cooperación territorial que ha preparado el Gobierno para este curso 2018-2019.

La estabilidad de las plantillas docentes y la reducción de la alta tasa de profesorado interino que existe en nuestro país es uno de los problemas que este ministerio debe solucionar a corto plazo. La OCDE afirma en sus documentos sobre cuestiones educativas que «la mejora de la eficacia y equidad de la educación depende en gran medida de que se estimule a personas competentes para que deseen trabajar como docentes, de que su labor sea de alta calidad y todos los alumnos tengan acceso a una enseñanza de alta calidad». La igualdad de salarios, en aquellos países donde tiene prestigio, la profesión docente es escogida con más frecuencia por los estudiantes como primera opción profesional. En cambio, donde se incorporan a la docencia personas menos cualificadas —o con menos alternativas ocupacionales—, la imagen social de la profesión se empobrece, resultando menos atractiva para la siguiente generación de estudiantes con vocación y cualidades docentes.

Más del 80% de los adolescentes españoles no está satisfecho con la escuela, según un informe

En España el 55% de las chicas y el 44% de los chicos dicen que les gusta la escuela, cuando tienen 11 años, porcentaje que va bajando a medida que aumenta la edad, según los "Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2018".

El nivel de satisfacción de los alumnos con su escuela desciende del 50% a los 11 años a menos del 20% cuando son adolescentes, lo que sitúa a España en uno de los países con menor grado de satisfacción entre sus estudiantes.

Así se desprende del informe 'Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2018', elaborado por Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación, y que cuenta con el análisis de 13 expertos en educación a partir de datos de informes como el HBSA y PISA 2015. El informe se ha presentado este martes en Madrid.

Los expertos atribuyen este nivel bajo de satisfacción de los alumnos españoles con sus escuelas a la tasa de abandono temprano registrada en España, del 18,3%, el porcentaje más alto de la UE, después de Malta (18,6%), según cifras de Eurostat.

Según los datos analizados, en España el 55% de las chicas y el 44% de los chicos dicen que les gusta la escuela, cuando tienen 11 años, porcentaje que va bajando a medida que aumenta la edad. Con 13 años, están satisfechos el 23% de las alumnas y el 20% de alumnos, mientras que a los 15 años las cifras decaen al 17% y al 13% respectivamente, según datos del estudio HBSC 2016, patrocinado por la OMS. Según este informe, España se sitúa en el puesto 31 de los 42 países que participan en el estudio.

Educación cuestiona por "falta de rigor" los informes de la Alta Inspección sobre adoctrinamiento y rechaza publicarlos

El Ministerio de Educación y FP no tiene intención de hacer públicos los informes encargados por el Gobierno del PP a la Alta Inspección Educativa para estudiar las denuncias sobre un posible adoctrinamiento en las escuelas de Cataluña, pues considera adolecen de "inexactitudes y falta de rigor".

Según explica, el equipo dirigido por Isabel Celaá no fue informado por el Gobierno del PP de la existencia de esos informes, que fueron hallados "hace sólo unas semanas": "El anterior equipo de Méndez de Vigo no entregó dichos documentos al actual Ministerio de Educación y FP, ni habló de su existencia al nuevo equipo", ha explicado el nuevo Gobierno.

El Ejecutivo socialista responde así a la información publicada este lunes por 'El Mundo', en la que se hacían públicos estos informes y se explicaba que la Alta Inspección habían entregado estos documentos al anterior Ejecutivo en febrero de este año.

DOS INFORMES IDENTIFICADOS

A través de un comunicado, el Ministerio indica que encontraron dos informes: uno sobre un estudio muestral de libros de texto en la etapa de Educación Secundaria; y una ampliación del mismo en la que se estudió también estos libros en Primaria y Bachillerato. En total se analizaron 127 libros de texto de todas estas etapas educativas de materias como Matemáticas, Geografía e Historia, Lengua Castellana o Literatura.

El departamento que dirige Celaá explica que los manuales se escogieron "sin especificar criterio alguno" y son solo "una pequeña parte de los utilizados en las comunidades autónomas". Según señala, "en numerosos casos, el texto contiene análisis contradictorios de un mismo libro, por lo que esto hace imposible llegar a conclusiones rigurosas".

Además, apunta que el documento no especifica quiénes fueron los autores del estudio ni cuántas personas participaron en él y tampoco la metodología seguida, por lo que, a su juicio, no es posible elaborar un informe con esos "datos inexactos", a los que "se añaden erratas, errores conceptuales o de comprensión, lecturas parciales y valoraciones subjetivas, que le quitan cualquier rigor científico".

SON INASUMIBLES

"Dada la falta de rigor de los textos, el Gobierno no puede asumir sus contenidos ni los hará públicos, como tampoco asumió ni hizo públicos el ministerio anterior, que fue quien los encargó", indica Educación.

El pasado 6 de septiembre, el Gobierno contestaba a una pregunta parlamentaria de PDeCAT sobre este tema --publicada en el Boletín de las Cortes de este lunes-- recurriendo a las explicaciones dadas en su momento por el Ejecutivo del PP.

"Se informa que desde el anterior Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se interpusieron tres requerimientos a la Administración catalana, además de diversas peticiones formales de información respecto a denuncias sobre adoctrinamientos de interesados, familias con miembros escolarizados en esta comunidad, recopiladas por la Alta Inspección", explica en su respuesta el Gobierno.

LA JUSTICIA INVESTIGA

En esa respuesta parlamentaria recogida por Europa Press, el actual Ejecutivo no se refiere en ningún momento al informe encargado por el anterior Gobierno sobre este tema. Además, explica al firmante de la pregunta, el diputado del PDeCAT Sergi Miquel, que la administración de Cataluña respondió a las solicitudes enviadas por el Ejecutivo, con base en los informes elaborados por sus inspectores de Educación, tras las actuaciones pertinentes.

"Se ha dejado en manos del Poder Judicial aquellos hechos que ya estaban siendo objeto de investigación policial y judicial", concluye el texto.



Castilla y León quiere mejorar la situación de los centros gueto

Flexibilidad en la organización de horarios y materias, más personal y mayor dedicación de los equipos de orientación, pretenden mejorar la calidad de la educación.

Pablo Gutiérrez del Álamo

Que existen centros en los que se concentran por encima de lo normal población con dificultades de todo tipo, ya sea por su origen, su idioma, la situación socioeconómica de la familia, ser del pueblo gitano, tener alguna necesidad educativa especial, etc, es algo que todo el mundo sabe pero para lo que las administraciones o no quieren o no pueden actuar. En parte.

Hace unos días, la Consejería de Educación de Castilla y León, publicaba la orden que supone el comienzo de su programa 2030 con el que quieren hacer todo lo posible para mejorar las condiciones de centros y familias que se encuentran en esta situación.

Una orden que plantea iniciativas de diferente carácter que pasan por aumentar recursos materiales y humanos para aquellos centros en los que la población en situación de vulnerabilidad o en riesgo de estarlo sea alta. También les ofrece una mayor flexibilidad, la posibilidad de contar con refuerzos y apoyos por parte de los docentes, etc.

“Es una buena noticia”, asegura José Eugenio Abajo, docente que participa en la asociación Enseñantes con Gitanos y buen conocedor de la situación de algunos centros gueto de la comunidad. Aunque se muestra cauteloso tanto con el proceso de como con cómo se implementará el programa.

El objetivo es ambicioso: “Favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa”.

“Es necesario, asegura Abajo, que no solo sea un lavado de cara, si no el núcleo. Que haya voluntad política integral” en la que no solo se implique Educación, sino otras consejerías del gobierno autonómico.

Algo que, en palabras de la directora general de Innovación y Equidad Educativa, Pilar González, ya sucede. En conversación telefónica con este periódico, González afirma que la consejería trabaja con otros departamentos, muy estrechamente con la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, precisamente para aquellos aspectos a los que Educación no llega.

El germen

Aunque la orden se publicó el pasado 4 de septiembre, el camino hasta aquí ha sido más largo. Podría decirse que comenzó con la aprobación II Plan de Atención a la Diversidad, publicado en la primavera del año pasado y con vigencia todavía hasta 2022.

Además de esto, y para determinar qué medidas deberían ponerse en marcha en el programa 2030 recién publicado, desde la administración se realizó un diagnóstico de los centros castellanoleoneses. De dicho estudio se concluyó que hay 20 centros educativos en los que entre el 80 y el 100% del alumnado pertenece a minorías étnicas, culturales o están en situación de vulnerabilidad socioeconómica. Además de estos, existen otros 80 en proceso de convertirse en centros gueto, en diferentes momentos del proceso.

Centros situados en las ciudades, principalmente en las periferias, en los que la mayor parte del alumnado tiene dificultades sociales, familiares y de apoyo educativo. Centros, aquellos 20, que en mayor o menor medida han colaborado en la redacción de la orden del programa 2030.

Unas medidas que para José Eugenio Abajo se concretan, principalmente, en dos: recursos y flexibilidad para los centros que se encuentren en esta situación y quieran apuntarse al programa y, por otra parte, la posibilidad de que familias, alumnos o docentes soliciten la condición de vulnerabilidad.

“Las medidas planteadas están bien, pero debe traducirse en la práctica. Hay riesgo de incongruencia entre los objetivos que se marcan y la falta de coherencia en la práctica”, dice Abajo en referencia a la posibilidad de que no haya recursos económicos. De hecho, sobre la mesa está la cuestión de la falta de una memoria económica que sustente algunas de las medidas (aumento de equipos directivos, de plantillas en general, equipos de orientación a tiempo complejo, equipamiento, dos docentes en un aula...).

El texto de la orden, de hecho, señala que algunas medidas se llevarán a cabo en función de la capacidad presupuestaria.

La directora general, preguntada por este tema, afirma que todos los centros que se apunten al programa “y se admitan, serán atendidos”. Y explica que al integrarse esta orden dentro del plan de Atención a la Diversidad, tienen la financiación asegurada. Dicho plan cuenta con un presupuesto de más de 50 millones de euros para el periodo 2017-22.

Acompañamiento a los centros y las familias

Otro de los puntos conflictivos de la orden es el relativo al hecho de que han de ser los centros, voluntariamente, los que se acojan al programa. De alguna manera han de admitir una situación complicada. Al mismo tiempo, se da la posibilidad a familias, tutores legales e incluso a las direcciones de los centros, para que hagan la petición de reconocimiento de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentra una niña o un niño.

José Eugenio Abajo entiende que este “reconocimiento” puede ser un punto complicado y que haya quien no esté dispuesto a hacerlo.

Pilar González explica que, en lo relativo a los centros, la Consejería conoce perfectamente la situación de cada uno y, en el caso de que no quisieran adherirse al programa, recibirían un acompañamiento extra por parte de la Consejería, con el objetivo de ayudarles en el proceso y que en algún momento pudieran o apuntarse o revertir su situación.

Algo similar a lo que esperan que ocurra con las familias. En ese caso, el seguimiento sería en colaboración con otras consejerías como la de Familia e Igualdad de Oportunidades. Se trata de “un trabajo para motivar y orientar”. Efectivamente, admite que “la Consejería tienen que velar” por la situación en la que están sus centros y su personal y que el acompañamiento se haría también para “reconducir algunas situaciones”.

Un punto en el que coinciden Abajo y González es en que el plan llegará a unos centros y a unos profesionales que en muchos casos están desmoralizados o desmotivados. Desde la consejería se tiene claro y entre las apuestas que ha hecho se encuentra la de facilitar la salida de los centros de aquellas personas que se encuentren más desmotivadas ante la situación que tienen. Y en otro sentido, el programa 2030 contempla también ayuda para concursos de méritos para que docentes o equipos de ellos tengan más facilidad para acceder a estos colegios en peor situación si tienen algún proyecto que quieran desarrollar.

A pesar de las posibles deficiencias que tenga el texto, desde la consejería se insiste en que se ha hecho con la mejor de las intenciones, en un intento por hacer que la educación de calidad llegue a todas partes. Para José Eugenio Abajo es un buen síntoma que Educación no mire hacia otro lado y afronte que existe este problema de **guetización** de los centros educativos. Pero echa de menos “una estrategia integral de diferentes consejerías y, dentro de Educación, un plan integral contra el abandono escolar temprano y para el éxito de los vulnerables”. “La cuestión, insiste, no es dar más recursos a los centros segregados. La cuestión de fondo es que no haya centros segregados y divididos entre ricos y pobres”.

En cualquier caso y como confirma la directora general, este es de los pocos, si no el único, texto de estas características que conocen. No han encontrado ningún proyecto similar en otras comunidades autónomas. Habrá que esperar para ver cómo se implementa en los próximos años.