

ÍNDICE

[El abandono escolar temprano se situó en el 13,3% en 2021, la cifra más baja desde que hay registros](#) **EUROPA PRESS**

["Insuficiente" y con temas sin abordar: la propuesta de Estatuto docente de Educación no convence al profesorado](#) **ELDIARIO.es**

[Los sindicatos de enseñanza ven "insuficiente y difusa" la reforma de la profesión docente presentada por el Ministerio de Educación](#) **EL PAÍS**

[Educación premia 30 proyectos de agrupaciones de 105 centros para promover la inclusión e innovación educativas](#) **EUROPA PRESS**

[Madrid y Asturias son las únicas comunidades donde aumenta el abandono escolar mientras el conjunto de España registra una bajada histórica](#) **EL PAÍS**

[El PP quiere crear un aula educativa en La 2 de TVE como refuerzo para estudiantes de 6 a 16 años](#) **EUROPA PRESS**

[Bolsas de FP Dual para los gallegos del exterior que deseen regresar](#) **EL CORREO GALLEGO**

[El Govern prepara un decreto para eludir el 25% en castellano](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Ayuso activa este jueves el blindaje de Madrid frente a la Ley Celaá](#) **LA RAZÓN**

[Cs pide al Gobierno impulsar un programa de alianza entre centros educativos de alta complejidad e instituciones de excelencia para reducir la segregación escolar](#) **EUROPA PRESS**

[Por qué la cuarta revolución industrial ha puesto de moda la filosofía: cinco años de aumento de matriculaciones tras 30 de caída](#) **EL MUNDO**

[Cerca de 40 entidades piden derogar los Acuerdos con el Vaticano para que no se dé Religión en los centros educativos](#) **EUROPA PRESS**

[La decepcionante propuesta de reforma del profesorado](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno aprueba el currículo de Infantil, que regula por primera vez la educación de 0 a 3 años](#) **EUROPA PRESS**

[La obligatoriedad de la enseñanza hasta los 18 años, ¿problema o solución? \(I\)](#) **LA OPINIÓN**

[SEPIE impulsa el Erasmus con casi 300.000€ para proyectos de movilidad y más de 700 'Acreditaciones Erasmus'](#) **EUROPA PRESS**

[La Comunidad de Madrid crea un equipo para combatir las autolesiones entre los estudiantes, que se han duplicado](#)

EL MUNDO

[STEs-i califica de "decepción" el documento de propuestas de Educación sobre el acceso a la profesión docente](#) **E.PRESS**

[Ofelia va a la escuela](#) **EL PAÍS**

[El Consejo Escolar del Estado pide atajar los problemas de salud mental de los alumnos por el impacto de la pandemia](#) **EUROPA PRESS**

[Cómo hacer escuelas democráticas y participativas](#) **THE CONVERSATION**

[Qué significa leer de forma crítica los clásicos literarios](#) **THE CONVERSATION**

[La tasa de abandono temprano descendió al 13,3% en 2021, la más baja de la historia](#) **MAGISTERIO**

[Formación y acceso a la dirección](#) **MAGISTERIO**

[El Ministerio para el Futuro: análisis de las propuestas para la mejora docente](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[¿Y si enseñamos a gestionar el fracaso, la frustración y el éxito?](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Úrsula Perona: «Desde que llegó la pandemia están aumentando las autolesiones en adolescentes y los intentos de suicidio»](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[«No sabemos cómo abordar el suicidio»](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Alegría ve "con buenos ojos" una EBAU con "criterios homogéneos" y "teniendo en cuenta" las "competencias" autonómicas](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

El abandono escolar temprano se situó en el 13,3% en 2021, la cifra más baja desde que hay registros

MADRID, 28 Ene. (EUROPA PRESS) -

El abandono escolar temprano alcanzó su cifra más baja desde que existen registros en 2021, con un 13,3% de personas de 18 a 24 años que no había completado la segunda etapa de Educación Secundaria (FP de Grado Medio, Básica o Bachillerato) y no seguía ningún tipo de formación, según se desprende de la última Encuesta de Población Activa (EPA) publicada.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional (FP) ha destacado este viernes que se trata de un descenso de 2,7 puntos (un 17%) en esta tasa respecto al año anterior 2020, igualando la mayor caída desde el año 2000 en puntos porcentuales y la mayor como porcentaje de variación.

Además, el departamento que dirige Pilar Alegría ha apuntado que, desde el ejercicio 2011, la tasa de abandono escolar temprano en España ha disminuido 13 puntos, pasando del 26,3% al 13,3%, reduciéndose prácticamente a la mitad.

Por sexos, Educación sostiene que a pesar de que el descenso ha sido mayor entre los hombres (14,3 puntos) que entre las mujeres (11,8 puntos), la diferencia entre ambos grupos sigue siendo "muy significativa", con un 16,7% y un 9,7% de abandono, respectivamente. Es decir, el abandono temprano masculino es un 72% superior al de las mujeres.

Según explica el Ministerio, los 2,7 puntos de descenso del abandono temprano de la educación y la formación en el año 2021 respecto a 2020 están asociados al aumento en de 3,5 puntos del porcentaje de población de esas edades que ha alcanzado el nivel de formación CINE 3 (el equivalente a la segunda etapa de Secundaria).

Respecto al porcentaje de población de 20-24 años que ha alcanzado al menos el nivel de segunda etapa de Secundaria, en 2021 este indicador se sitúa en el 78,8%, 16,8 puntos porcentuales más que en 2011 (62%) y cada vez más próximo a la media europea (84,3% en 2020).

En cuanto a la Educación Superior, la EPA señala que el 48,7% de la población de 25 a 34 años ha alcanzado este nivel, 1,3 puntos más que el año anterior y claramente por encima de la media europea de 2020 (40,5%). En esta categoría destacan las mujeres, con una tasa del 54,4%, muy por encima de las de los hombres, del 43,1%. En el último año esta tasa ha crecido en los hombres 1,8 puntos.

También el indicador de la formación permanente de la población adulta muestra un crecimiento significativo. En 2021, el 14,4% de las personas de 25 a 64 años había seguido algún tipo de formación en las cuatro últimas semanas, un 31% de variación porcentual respecto al dato del año anterior, 11%.

eldiario.es

“Insuficiente” y con temas sin abordar: la propuesta de Estatuto docente de Educación no convence al profesorado

Los principales sindicatos lamentan que el primer borrador presentado por el ministerio de Pilar Alegría se deja cuestiones básicas relativas a las condiciones de trabajo sin abordar, como las remuneraciones, los ratios o las jornadas lectivas

Daniel Sánchez Caballero. 28/01/2022

Las negociaciones, que se prevén largas, han comenzado. El Ministerio de Educación ha presentado por fin, apurando el plazo autoimpuesto en la Lomloe, su primera propuesta (parcial) de estatuto docente, con el que pretende mejorar la profesión modificando aspectos esenciales de la misma, como el acceso, las oposiciones, la formación inicial y continua o el desarrollo de la carrera profesional.

Entre las principales apuestas de Educación están incluir una prueba específica para acceder a los grados de Magisterio o Infantil y quizá también para el Máster, que propone ampliar en duración; crear una especie de MIR docente descafeinado; modificar el sistema de prácticas tanto durante la carrera como a la hora de acceder a la escuela pública; cambiar el sistema de oposiciones; y evaluar de manera sistemática la labor docente.

Fuentes del Ministerio explican que la idea del departamento que dirige Pilar Alegría es trocear la negociación con comunidades autónomas y sindicatos porque se prevé que el proceso se va a alargar en el tiempo y de esta manera Educación podrá ir aprobando las medidas que se pacten sin tener que esperar al todo para que el estatuto entre en vigor. Siguiendo esta lógica, las cuestiones previsiblemente más polémicas, como los aspectos remunerativos, la duración de la jornada docente o los ratios han quedado fuera de la primera tanda de negociaciones.

Una reivindicación histórica

Este estatuto docente es una reivindicación histórica del profesorado, que aspira a una norma con la que poder planificar su carrera. Actualmente, el desarrollo de la profesión prácticamente se limita a acumular sexenios que se conviertan en un pequeño plus en la nómina.

Los principales sindicatos han acudido este jueves al Ministerio para conocer la propuesta de Educación. Las primeras valoraciones oscilan del "insuficiente" de CCOO al "buen punto de partida" con el que STEs ha calificado algunos aspectos como la formación inicial y permanente. UGT ha lamentado que "se ha tratado de un encuentro de carácter informativo, que no negociador", y CSIF ha señalado la necesidad de "revertir los recortes de 2012, aún vigentes".

Todas las organizaciones coinciden en destacar que esta propuesta es muy inicial y en señalar sus carencias. "Faltan propuestas sobre los derechos de los y las docentes, dignificación de su labor y no solo las aportaciones económicas", apunta STEs, una idea, la de la "dignificación", que repite CSIF y también UGT: "El documento está claramente descompensado porque si bien se extiende en cuestiones importantes como la formación inicial, la reformulación de especialidades docentes, la formación permanente y el sistema de selección, no se mencionan, sin embargo, cuestiones que deberá contener el futuro estatuto: dignificación de la profesión, retribuciones, jornada lectiva, ratios, recuperación de derechos, entre otras".

CCOO menciona las condiciones laborales (carga lectiva y ratios entre ellas), la jubilación anticipada voluntaria o la homologación de las condiciones laborales del profesorado como elementos que se han quedado fuera de la primera propuesta de Educación y lamenta que Educación ha presentado un documento "con la única pretensión de cumplir el plazo máximo para su desarrollo (...) sin que del borrador se desprenda un interés real por reconocer y mejorar la profesión docente y las condiciones del profesorado".

Educación solo ha convocado para esta primera cita a los sindicatos mayoritarios de la escuela pública, pese a que el Estatuto también afectará a los docentes de la privada, concertada o no. FSIE, una de las organizaciones centrada en la red de iniciativa social, ha exigido al Ministerio que cuente también con estos sindicatos. "Cerca del 30% de los docentes que ejercen la profesión lo hacen en estos centros y no pueden ser excluidos del debate de una regulación tan importante y largamente reivindicada por nuestro sector" ha señalado el secretario general de FSIE, Jesús Pueyo.

Demasiados estudiantes, poca oferta de plazas

Educación explica en el texto que uno de sus principales objetivos es atraer a los mejores estudiantes a la docencia bajo el viejo axioma educativo de que "un sistema no puede ser mejor que sus profesores". El Ministerio de Educación explica en su propuesta que actualmente no hay ningún requisito específico para acceder a los grados de Educación Infantil y Primaria en la Universidad, y en su afán de revalorizar este tipo de estudios universitarios propone establecer una prueba de acceso para cribar a los aspirantes porque "no solo la nota de admisión permite identificar la excelencia".

El Ministerio argumenta que "uno de los problemas detectados" es "el enorme desajuste entre las plazas de los estudios universitarios y las necesidades del sistema educativo". Y pone cifras al desajuste: "Los egresados en 2019-20 fueron 29.499 maestros, frente a las casi 12.000 plazas vacantes por jubilación. Y 37.262 egresados del Máster en ese curso, frente a las casi 10.000 vacantes por jubilación".

El examen que quiere instaurar el Ministerio "debe evaluar la competencia comunicativa y razonamiento crítico y la competencia científico-matemática e incluir aspectos referidos a actitudes y competencias de la profesión docente", dice el texto. Hay comunidades, como Catalunya, que ya han impuesto esta prueba inicial y, si se trata de cribar, es todo un éxito: la mitad de los aspirantes de las universidades catalanas no la supera.

La modificación de la formación inicial básica universitaria se completa con una revisión de los contenidos de los planes de estudios para adaptarlos a la nueva ley, que propone una enseñanza por competencias, y con la propuesta de inclusión de más asignaturas de didáctica de las especialidades docentes en los grados que habitualmente cursan quienes van a ser docentes de Secundaria después (Historia, Geografía, Filología, Física o Química..).

Una prueba de acceso similar a la planteada para el grado podría instaurarse para los másteres de formación del profesorado, aunque en este caso se plantea como posibilidad solo. En el acceso a estos posgrados sí se propone que para cada especialidad docente se establezcan unos requisitos mínimos relacionados con ese área de conocimiento. Los cambios en el máster se completan con la posibilidad de alargar su duración (actualmente dura un año).

Mejorar la formación inicial es una de las propuestas de Educación que ha gustado a los sindicatos, al menos como concepto. STEs lo califica de "buen punto de partida", especialmente la parte relativa a aumentar la didáctica en la Universidad. CCOO también detecta un debe en este área, y pide al Ministerio "una mejora real de la formación inicial y no solo cribas para reducir las personas que acceden a ella".

¿Quién evalúa?

Educación también quiere evaluar al profesorado –ahora no se hace de manera sistemática– y ligar el desarrollo de la carrera a esta evaluación, que plantea así: "Debe partir de un informe de autoevaluación, valorar los aspectos específicos de la función docente en el marco de la autonomía del centro, contar con la participación de diversos órganos de gobierno y coordinación docente del centro y con la del servicio de inspección y compaginar su solicitud voluntaria con la obligatoriedad de participar en aquellas actuaciones formativas que deben superarse para acceder al desempeño de la función directiva o la superación de la fase de prácticas, entre otros puestos".

"La evaluación no debe servir para dividir ni para individualizar el trabajo de las y los docentes", advierte STEs. Este aspecto es uno de los que más ha inquietado al profesorado en activo a falta de una mayor concreción. "¿Quién nos va a evaluar? ¿En base a qué?", se preguntaba un profesor. No va a encontrar las respuestas en esta primera propuesta.

Otro aspecto en el que coinciden los sindicatos que debería incidir el estatuto es en una "homologación de las condiciones laborales y retributivas del profesorado, su revisión al alza y el avance hacia un cuerpo único docente", según expone CCOO y destaca también CSIF, que pide "condiciones de igualdad en el conjunto de las comunidades autónomas", situación que está lejos de darse con grandes diferencias salariales (y de otro tipo, pero estas son las más evidentes) entre autonomías.

La modificación de las prácticas, tanto iniciales como para quienes van a acceder a la función pública, genera "inquietud" en los STEs, especialmente la parte en la que Educación quiere implantar una formación dual (a medio camino entre la Universidad y el centro educativo). "Si lo plantean en esa línea será difícil llegar a acuerdos", advierten.

Los sindicatos son conscientes de que este documento no es más que una primera toma de contacto inicial, aunque lamentan pese a todo que "el Ministerio no ha puesto sobre la mesa" medidas para la mejora de las condiciones de trabajo del profesorado, una cuestión "imprescindible", según UGT, para "atraer a los mejores a la función docente", objetivo declarado de Educación en el texto.

CCOO piensa que lo presentado no cumple los mínimos y "exige al Ministerio que presente un documento desde el que se pueda trabajar para cumplir con los urgentes e ineludibles objetivos de dignificar la profesión docente y mejorar las condiciones del profesorado". CSIF aspira a un estatuto que "regule toda la profesión docente, desde sus inicios hasta la jubilación" (no hay nada sobre esta cuestión en el texto del Ministerio) y STEs espera, ahondando en las impresiones iniciales de UGT, "una auténtica negociación" y no una imposición por parte del Ministerio.

EL PAIS

Los sindicatos de enseñanza ven “insuficiente y difusa” la reforma de la profesión docente presentada por el Ministerio de Educación

CC OO, CSIF y UGT reclaman que el nuevo estatuto aborde la mejora de las condiciones laborales, la reducción de la carga lectiva y de los ratios de alumnos por aula

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 27 ENE 2022

El documento presentado este jueves por el Ministerio de Educación con 24 propuestas para reformar la profesión docente es considerado “insuficiente” por los sindicatos de enseñanza. Comisiones Obreras, CSIF y UGT han reclamado que el nuevo estatuto docente regule las condiciones laborales y salariales, que apenas se mencionan en el texto presentado por el Gobierno de forma simultánea a los sindicatos y a las comunidades autónomas. Educación considera que el texto es un punto de partida para ir negociando y plasmando en diversas normas cuestiones como la formación inicial y permanente de los docentes, el acceso a la profesión y el desarrollo profesional, tal y como prevé la ley educativa aprobada hace un año.

Entre las novedades que introduce el documento figuran el establecimiento de un examen especial para acceder a carreras de educación infantil y primaria, el endurecimiento de las condiciones para acceder al máster del profesorado, un cambio en el sistema de prácticas y un nuevo sistema de evaluación de los docentes al que estará asociada su promoción profesional.

“Contiene propuestas parciales y difusas en relación con la formación inicial, la formación permanente, el acceso e ingreso docente y la carrera profesional”, ha señalado CC OO, “y ninguna de ellas progresa en la línea de mejorar y homologar las condiciones del profesorado ni solucionar los problemas más importantes”. El sindicato reclama, una reducción de la carga lectiva de los docentes y de los ratios de alumnos por aula, entre otras medidas, entre las que menciona también “una mejora real de la formación inicial y no solo cribas para reducir las personas que acceden a ella”.

CSIF ha pedido al ministerio que el nuevo estatuto se centre “en reforzar las plantillas y, en definitiva, revertir los recortes de 2012, aún vigentes y que se han evidenciado a la sociedad por su efecto durante la pandemia”. UGT ve el documento “descompensado”: “si bien se extiende en cuestiones importantes como la formación inicial, la reformulación de especialidades docentes, la formación permanente (sin especificar cómo se va a

hacer) y el sistema de selección, ni se mencionan aspectos que deberá contener el futuro estatuto: dignificación de la profesión, retribuciones, jornada lectiva, ratios y recuperación de derechos entre otras". Y a STE, por su parte, le parece "un buen punto de partida" los puntos relativos a la formación inicial y permanente, "así como que se considere necesario la inclusión de asignaturas didácticas" en las carreras no educativas. Pero rechaza varias de las cuestiones planteadas, como la idea de trasladar el modelo de prácticas Dual propio de la Formación Profesional al aprendizaje de los futuros docentes.

Renuncia al modelo MIR

Lucas Gortázar, director de Educación de EsadeEcPol, opina, por su parte, que la propuesta "renuncia de forma expresa a un periodo específico tipo MIR [el sistema diseñado para la incorporación de los médicos a la sanidad pública], de dos o tres años y lo diluye y fragmenta en distintos momentos: al final del grado de Magisterio, durante el máster, y en las prácticas de los nuevos funcionarios, solo para la pública. Esta fragmentación de formación tutorizada y acompañada no hará sino atomizar los esfuerzos, apostar por mejoras en el margen sin transformar el sistema". Gortázar también considera "difuso" el sistema propuesto para evaluar a los docentes. "Sugiere metodologías, como la auto-evaluación o evaluación por pares, que, aun siendo prometedoras desde el punto de vista del empoderamiento del profesorado, tienen importantes lagunas metodológicas. Otros instrumentos de evaluación están ausentes".

El sociólogo Mariano Fernández Enguita afirma por su parte: "La buena noticia es que todo apunta en la buena dirección, pero la mala es que se trata en gran parte de pequeños movimientos, que no llevarán muy lejos". "Los aspirantes", prosigue Fernández Enguita, "seguirán accediendo a la condición funcional vía exámenes, mientras que la iniciación práctica quizá sea reforzada, pero seguirá siendo breve y no selectiva". El catedrático de la Universidad Complutense ve escasa las referencias a la necesidad de formar para la docencia "en un sistema y un ecosistema digitales". "No estamos ante un complemento necesario, ni ante una nueva necesidad surgida por la pandemia, sino ante un desfase histórico monumental", añade.

europapress.es

Educación premia 30 proyectos de agrupaciones de 105 centros para promover la inclusión e innovación educativas

MADRID, 29 Ene. (EUROPA PRESS) -

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha premiado 30 proyectos desarrollados por agrupaciones de centros públicos de distintas comunidades autónomas, para promover la inclusión y la innovación educativa, a los que ha concedido ayudas por valor de un millón de euros.

Según ha informado este viernes el departamento que dirige Pilar Alegría, un total de 105 centros de 15 comunidades autónomas, Ceuta y Melilla han recibido ayudas de hasta 10.800 euros para financiar estos proyectos.

Además, ha detallado que las agrupaciones están formadas por dos o más centros de diferentes comunidades o ciudades autónomas, y un equipo de docentes u otros profesionales de cada centro elabora y desarrolla un proyecto de manera conjunta con el resto de la agrupación. A la vez, cada centro realiza un proyecto específico que contextualiza el proyecto común a la realidad de ese centro.

Todo esto se lleva a cabo en un entorno colaborativo online del Ministerio en el que los docentes explican los posibles proyectos que quieren desarrollar y entran en contacto, a través de un foro, con docentes de otros centros e intereses similares. En la convocatoria de 2021, un total de 700 profesores se registraron en la plataforma, según ha destacado el Ministerio.

Los proyectos premiados en esta convocatoria han desarrollado, por ejemplo, un gel hidroalcohólico dentro de un proyecto sobre etnobotánica y sostenibilidad; han conectado centros de las comunidades insulares a través del proyecto 'Dos islas, dos archipiélagos, un objetivo común'; han abordado temas como la salud emocional, la ciencia, la naturaleza o 'La escuela rural como modelo inclusivo y elemento dinamizador de la cultura y el desarrollo del entorno', desarrollado por tres colegios rurales de Toledo, Asturias y Madrid.

El entorno colaborativo para la convocatoria de 2022 se abrirá en los próximos días de modo que los docentes interesados podrán registrarse y empezar a intercambiar ideas sobre futuros proyectos. Además, el Ministerio tiene previsto aumentar la dotación presupuestaria con el fin de puedan participar más centros.

EL PAIS

Madrid y Asturias son las únicas comunidades donde aumenta el abandono escolar mientras el conjunto de España registra una bajada histórica

Los expertos apuntan, en el caso madrileño, a la insuficiente oferta de plazas de FP y a decisiones adoptadas por el Ejecutivo regional durante la pandemia, como las clases semipresenciales y el mantenimiento de actividades que ofrecen empleos poco cualificados, como la hostelería

J. A. AUNIÓN / IGNACIO ZAFRA. Madrid / Valencia - 29 ENE 2022

Las históricas cifras de abandono escolar temprano, que se redujo en España a la cifra más baja desde que hay registros, el 13,3%, tienen dos excepciones: Comunidad de Madrid y Asturias, los únicos territorios donde el año pasado creció la proporción de personas de 18 a 24 años que dejan los estudios sin haber conseguido al menos un título de FP o el Bachillerato. En Madrid, la tasa aumentó del 10% al 10,7%, y en Asturias lo hizo del 8,9% al 11,8%. En el conjunto de España el descenso fue del 2,7%.

El profesor de la Universidad Rey Juan Carlos, Ismael Sanz, apunta dos factores para explicar por qué estas dos comunidades autónomas se han diferenciado del resto. “Cuando partes de una tasa de abandono baja, más cuesta continuar bajándola. Es verdad que otras que ya partían de niveles buenos, como País Vasco o Cantabria, lo han hecho, pero en general cuesta más porque a medida que descienes te vas quedando más con colectivos sociales que requieren un esfuerzo importante, que hay que hacer, para conseguir reducir el abandono. Es lo que pasa también en el promedio de la Unión Europea”.

El segundo elemento, prosigue Sanz, específico de Madrid, es que es una de las comunidades donde miles de alumnos se quedaron sin poder matricularse en Formación Profesional por falta de plazas. “Esta puede ser una buena línea de inversión para el próximo curso, aprovechando la oportunidad que ofrece la FP y el buen momento de la educación en España: ampliar la oferta, sobre todo en los ciclos que tienen mayor inserción laboral”, añade Sanz, que fue director general de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación de la Comunidad Madrid entre 2005 y 2019.

Jesús Rogero, profesor de Sociología de la Universidad Autónoma de Madrid, señala que el curso pasado los alumnos madrileños y asturianos tuvieron que ir al instituto en jornadas alternas a partir de tercero de la ESO, y que eso también pudo tener consecuencias: “Es un momento clave en la trayectoria educativa en el que se puede producir un desenganche por parte del alumnado más vulnerable”, afirma. Hubo otras 10 autonomías que ofrecieron clases semipresenciales el curso pasado. Pero los otros tres territorios que, como Madrid y Asturias, ya tenían una baja tasa de abandono temprano cuando se inició la pandemia, esto es, País Vaco, Cantabria y Navarra, ofrecieron clases 100% presenciales y han seguido mejorando su estadística durante la pandemia.

Un portavoz de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid considera que se trata de un “dato circunstancial”. “Históricamente, la mejora de los datos de empleo ha tenido una leve repercusión en la tasa de abandono escolar”, añade. Este periódico intentó recabar sin éxito la opinión del Ejecutivo asturiano.

La secretaria de enseñanza de CC OO en Madrid, Isabel Galvín, considera, por su parte, que, en el caso de Madrid (cuyo alumnado representa el 14,9% del total de estudiantes de España, mientras el de Asturias supone el 1,6%), las políticas educativas autonómicas “están destinadas a seleccionar al alumnado” y no a fomentar “la compensación educativa para paliar las desigualdades de origen”.

Ángel Soler, investigador del Ivie y profesor de la Universidad de Valencia, subraya que el aumento del abandono ha sido pequeño (0,7%) en el caso madrileño. Y menciona para explicarlo otra de las reacciones de la administración autonómica ante la crisis de la covid. “El de Madrid ha sido uno de los Gobiernos que menos restricciones ha impuesto, con lo que ha habido más actividad, y [los jóvenes] han podido encontrar unas oportunidades de trabajo que en otras comunidades a lo mejor no han encontrado”. Especialmente en sectores que requieren mano de obra poco cualificada, como la hostelería. Otras comunidades cuya economía depende mucho de esta actividad y en general de la turística, que se ha visto muy mermada por la pandemia, han protagonizado los mayores descensos de la actividad: es el caso de Canarias, donde el abandono ha bajado del 18,2% al 11,8%, y de Baleares, donde lo ha hecho del 21,3% al 15,4%.

Economías distintas

Más allá de la pandemia, Soler hace una división que relaciona el mercado de trabajo de cada comunidad con el abandono educativo de sus jóvenes. Por un lado, los territorios que tienen más empleo para personas con poca cualificación, y que no han alcanzado el objetivo del 15% de abandono que la UE estableció que España debía cumplir en 2020: Andalucía (17,7%), Murcia (17,3%), Castilla-La Mancha (15,5%) y, pese a su gran mejora, Baleares.

En el otro extremo, Soler sitúa a la cornisa cantábrica, donde no solo se ha alcanzado esa meta nacional, sino la que se fijó para el conjunto de la Unión Europea, que fue del 10%: Navarra (9,1%), Galicia (8,1%), Cantabria (6,4%) y País Vasco (4,8%), aunque la Encuesta de Población Activa del INE, de donde provienen los datos de abandono, advierte de que hay que tomar con cuidado la información de Cantabria, La Rioja y Navarra porque la base de la encuesta (el número de personas que participan) es pequeña. También las de Ceuta y Melilla.

europapress.es

El PP quiere crear un aula educativa en La 2 de TVE como refuerzo para estudiantes de 6 a 16 años

MADRID, 30 Ene. (EUROPA PRESS) –

El PP quiere crear un aula educativa en La 2 de TVE, en una franja de emisión definida, como refuerzo formativo para estudiantes con edades comprendidas entre los 6 y los 16 años. Así figura en la proposición no de ley registrada en el Congreso, a la que ha tenido acceso Europa Press, que los 'populares' defenderán en la Comisión Mixta (Congreso-Senado) de Control Parlamentario de la Corporación RTVE y sus Sociedades.

En el texto, el Grupo Parlamentario Popular apuesta por que el Congreso de los Diputados inste a RTVE a elaborar el proyecto de creación del aula, con la colaboración del Ministerio de Educación y Formación Profesional y en el plazo de tres meses.

Según argumentan los populares, la pandemia del Covid-19 ha provocado "la necesidad de suplir o complementar de forma contingente la enseñanza presencial en las aulas" con la habilitación de canales y herramientas de aprendizaje a través de medios de comunicación audiovisuales. Asimismo, recuerdan que, durante el confinamiento, RTVE puso en marcha diversas propuestas para apoyar a los estudiantes y sus familias mientras las aulas estuvieron cerradas.

Por ejemplo, el PP destaca 'EduClan', 'Aprendemos en casa' o 'Aprendemos en Clan', iniciativas que la audiencia "apreció" y la comunidad educativa "valoró positivamente". "Las necesidades educativas en España no han terminado con el fin del confinamiento y la vuelta a la normalidad en las aulas", alertan los 'populares', que consideran que el "refuerzo" desplegado por RTVE en 2020 "debería mantenerse en el tiempo".

El PP aboga por crear "un instrumento educativo alternativo, de refuerzo que estimule con inteligencia su consumo y se ponga al alcance de todos los que no puedan acudir presencialmente, por circunstancias muy diversas, a un centro escolar ni acceder a las vías online de los propios centros". Además, la web de RTVE deberá alojar los contenidos del aula educativa de La 2 y la agenda de programación.

elCorreoGallego.es

Bolsas de FP Dual para los gallegos del exterior que deseen regresar

REDACCIÓN. 30 ENE 2022

El secretario general de Educación e Formación Profesional, José Luis Mira, y el secretario general de Emigración, Antonio Rodríguez Miranda, mantuvieron este sábado una reunión, en la que también estuvo presente la subdirectora de Retorno, Begoña Solís, para avanzar en la oferta de bolsas destinadas a la realización de FP Dual por parte de gallegos del exterior que deseen retornar y que les permitan una posterior integración laboral.

Tal y como destacaron ambos representantes autonómicos, se trata de ofrecer una oportunidad para el retorno de los gallegos del exterior, pero también es una oportunidad para Galicia, ya que aquellos que opten a las ayudas traerán consigo una experiencia laboral y formativa previa de sus propios países. Se ofrecerían así los ciclos con mayor demanda laboral en la actualidad en nuestra comunidad.

Antonio Rodríguez Miranda recordó que la colaboración entre Educación y Emigración permitió que, a través de la Estrategia Galicia Retorna, se integraron, desde el año 2018, más de diez mil gallegos del exterior en nuestro sistema educativo. Por su parte, José Luis Mira destacó la calidad y el prestigio de las enseñanzas de FP, con un grado de inserción laboral que alcanza el 92 %.

elPeriódico de Catalunya

El Govern prepara un decreto para eludir el 25% en castellano

Barcelona 30 de enero del 2022.

El Gobierno catalán está preparando un decreto para eludir la sentencia que obliga a impartir el 25% de las clases en castellano en las escuelas catalanas, según publica La Vanguardia. De esta manera, el Ejecutivo de Pere Aragonés pretende soslayar la resolución del Tribunal Superior de Justicia de

Catalunya (TSJC) que, a su entender, ataca el modelo de inmersión lingüístico que refrenda la ley de educación del 2009. El alto tribunal espera conocer en los próximos días cómo se cumplirá su decisión. El 'conseller' de Educació, Josep González Cambray, declaró esta semana en sede parlamentaria que el fallo judicial se combatirá con un plan de impulso del catalán y un "nuevo marco normativo para reforzar el modelo de escuela catalana". En una reunión a mediados de enero del 'conseller' con los directores generales del departamento se avanzó que la defensa judicial a la sentencia será un decreto sobre el catalán en las escuelas que afectará a los proyectos lingüísticos de todos los colegios. Esto irá acompañado de la creación de grupos impulsores del catalán en cada centro, de los que ya se han constituido 217 que empezarán en febrero.

Sin embargo, si en el decreto no se incluye la orden del TSJC de subrayar en los proyectos lingüísticos que el castellano es también lengua vehicular como mínimo en un 25% del tiempo lectivo, los magistrados pueden entender que no se está ejecutando la sentencia y cabe la posibilidad que procedan a anularlo.

La otra posibilidad

También el decreto sobre currículos abre una nueva posibilidad, apunta el diario barcelonés. El próximo curso 2022-2023 cambian los currículos escolares. El Ministerio de Educación diseña una parte del horario escolar, el 50% en el caso de las comunidades autónomas, con lengua oficial. En estos decretos se indican las horas que tendrá cada materia. En la Lomloe está previsto que las administraciones autonómicas cedan una parte del desarrollo curricular a los equipos directivos.

De este modo, el Govern no tendría que determinar una segunda asignatura impartida en castellano, como reclaman los jueces, sino que serían los directores de los centros quienes determinarían cómo y qué asignatura van a impartir en castellano. La secretaria de transformación educativa explicó a los responsables de los centros que tendrán "la máxima autonomía de centros" en términos de currículo. Directores que tendrán protección jurídica asegurada en el tema de la lengua, según uno de los primeros acuerdos adoptados en el 2022 por el Govern.



Ayuso activa este jueves el blindaje de Madrid frente a la Ley Celaá

La Asamblea de Madrid aprobará este jueves la Ley Maestra que protege la educación especial y concertada y conceptos como el esfuerzo o la libertad de elección de centro

PABLO GÓMEZ. 31-01-2022

La Ley Maestra de Libertad de Elección Educativa, aprobada por el Gobierno de Isabel Díaz Ayuso, afronta esta semana su último trámite antes de entrar en vigor. En el reinicio de la actividad parlamentaria en la Asamblea de Vallecas, se someterá a votación. Contará con el apoyo de la mayoría absoluta de la cámara (PP y Vox). Nace frente a la amenaza que supone la Ley Celaá. Se trata de la segunda ley educativa en la Comunidad de Madrid tras la aprobación en 2010 de la Ley de Autoridad del Profesorado. «Es la manera de blindar los mimbres que han hecho que el sistema educativo madrileño sea un éxito», asegura a LA RAZÓN el consejero educativo y portavoz del Ejecutivo regional, Enrique Ossorio.

Libertad de elección de centro.

En la última modificación del decreto de Libertad de Elección de Centro del pasado diciembre, la Comunidad de Madrid adaptó al nuevo sistema de puntuación de los diferentes criterios de admisión indicado en la LOMLOE, manteniendo en vigor la zona única en cada municipio para favorecer el principio de elección de centros educativos que contempla la Ley Maestra. El Gobierno regional ha primado otras circunstancias, como el tener hermanos en el mismo colegio o el agrupamiento familiar.

Educación especial.

Se regula la normalización, inclusión, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso a la permanencia en el sistema educativo para los estudiantes con necesidades educativas especiales. Esta escolarización se revisará de forma continua para que en cada momento se cuente con el entorno educativo más inclusivo y potenciador de las capacidades del alumno. Se garantiza así en la región la continuidad de los centros de Educación Especial en la Comunidad de Madrid, pese a la ley educativa estatal.

Esfuerzo.

«Frente a la premisa de la LOMLOE de «promover la titulación y la promoción con suspensos, la Ley Maestra apuesta por el esfuerzo para lo que promueve la realización de pruebas externas que fomenten la calidad», destaca Ossorio. Además, la normativa madrileña garantiza el derecho a recibir las enseñanzas en español, como lengua oficial y vehicular de España.

Educación concertada.

Garantiza las plazas suficientes en enseñanzas declaradas obligatorias y gratuitas, teniendo en cuenta la oferta de los centros públicos y privados concertados e incluyendo el concepto de demanda social. Este concepto

queda excluido en la Ley Celaá, que pone en peligro la libertad de las familias madrileñas a elegir este tipo de educación. Para ello, la Comunidad de Madrid ya aprobó en 2020 ampliar de seis a diez años la duración de los conciertos educativos, que es la duración de la educación obligatoria. La Ley Maestra garantiza la existencia de plazas suficientes en las enseñanzas declaradas como obligatorias y gratuitas, teniendo en cuenta la oferta de plazas escolares de los centros sostenidos con fondos públicos y la demanda social, concepto que ha quedado excluido en la LOMLOE. En este sentido, la ley educativa madrileña permite convocar concursos públicos para la construcción y gestión de centros concertados sobre suelo público dotacional. Para ello, el Gobierno presidido por Ayuso colaborará con los ayuntamientos para garantizar la libertad de elección de la educación ya sea en centros públicos, privados o concertados.

europapress.es

Cs pide al Gobierno impulsar un programa de alianza entre centros educativos de alta complejidad e instituciones de excelencia para reducir la segregación escolar

MADRID, 31 Ene. (EUROPA PRESS) -

El grupo parlamentario de Cs ha registrado una proposición no de ley por la que insta al Gobierno a impulsar un programa de cooperación territorial, en colaboración con las comunidades autónomas, para "favorecer alianzas entre centros educativos de alta complejidad e instituciones de excelencia como herramienta para mejorar el rendimiento educativo del alumnado, mejorar la equidad del sistema educativo y reducir la segregación escolar".

Según los 'naranjas', España cuenta con "altos niveles de segregación escolar", lo que obliga a las administraciones educativas a adoptar medidas innovadoras que garanticen de manera real la libertad de elección de centro educativo, la equidad y la inclusividad del sistema durante la educación básica. "A su vez, es necesario aumentar los recursos y herramientas destinadas a combatir la segregación escolar, que tiene como externalidad una menor cohesión social", añaden.

Cs destaca, en este sentido, el programa Magnet Schools en Estados Unidos, que se caracteriza por la especialización temática de determinados centros educativos públicos. Entre las especialidades se encuentran las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, Bellas artes y artes escénicas y Educación técnica y profesional. Estos centros son gratuitos y tienen por finalidad atraer a niños de orígenes socioeconómicos distintos y proporcionarles una enseñanza de calidad en un entorno educativo estimulante, explican.

Hasta la fecha, el programa ha obtenido resultados positivos entre el alumnado que estudia en estos centros, "aumentando las aspiraciones, el autoestima y rendimiento del alumnado más desfavorecidos y favoreciendo una composición más variada en las aulas, sin que esto haya empeorado los resultados del alumnado más avanzado".

Mientras, España cuenta con la experiencia del programa Magnet, inspirado en el programa educativo estadounidense, impulsado a través de la colaboración entre el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, la Fundación Bofill, la Diputación de Barcelona, el Consorcio de Educación de Barcelona y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

El proyecto tiene como finalidad fomentar alianzas entre centros educativos e institutos de excelencia como herramienta para combatir la segregación escolar, incorporando métodos educativos innovadores y promoviendo la realización de actividades escolares con las entidades de referencia adscritas al programa.

Según la información publicada en 'magnet.cat', participan en este programa, entre otras organizaciones, el Instituto de Bioingeniería de Catalunya, el Museo de la Ciencia de la Fundación 'la Caixa' y la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad Rovira i Virgili, y los resultados del proyecto son "alentadores", pues según un artículo publicado en 'El País' en 2019, la implantación de este plan ha fomentado la matriculación de hijos de familias con niveles educativos superiores en estas escuelas a la vez que ha aumentado la participación del alumnado en las actividades de clase.

EL MUNDO

Por qué la cuarta revolución industrial ha puesto de moda la filosofía: cinco años de aumento de matriculaciones tras 30 de caída

JUANJO BECERRA. 31 enero 2022

El flechazo entre Silicon Valley y la filosofía no es nuevo. Hace algo más de un lustro que los gurús de la innovación lo descubrieron: en un mundo de máquinas, se vuelven más valiosas que nunca cualidades esencialmente humanas como la emoción, la ética, la estética, la creatividad, la empatía...

Google, IBM, Microsoft y otras tecnológicas tomaron nota y comenzaron a incorporar filósofos para ayudar a sus ingenieros y programadores a pensar fuera de la caja, uno de los mantras más venerados en el mundo de la innovación. El pensamiento divergente, el don para imaginar nuevos escenarios, el dominio del silogismo y la habilidad para poner el foco en las personas... eran oro puro.

Lo que estaba por ver es si el redescubrimiento de los filósofos se quedaría en una rareza con epicentro en Palo Alto o la onda expansiva acabaría llegando a un país tan poco dado a la disrupción tecnológica como el nuestro. Y lo cierto es que ha llegado. Esa es la noticia.

«Ya antes de la pandemia se había empezado a notar cierto incremento en las matriculaciones de alumnos en el grado de Filosofía, pero en el curso 2020-2021 subió una barbaridad y en la UNED el crecimiento llegó al 30%», explica Jesús Zamora Bonilla, decano de la Facultad de Filosofía de la UNED, la más populosa de España.

También presidente de la Conferencia Nacional de Decanatos de Filosofía, Zamora Bonilla estima que «las matriculaciones en esta titulación debieron de crecer un 20%» ese curso en todo el sistema universitario español. Las cifras oficiales hablan exactamente de un 16% ese curso, pero confirman que la tendencia comenzó unos años antes de que estallara la pandemia.

30 AÑOS DE CAÍDA

Según la serie estadística del Ministerio de Educación, el curso 2016-2017 fue el primero en el que creció el número de matriculados en Filosofía tras 30 años de caída prácticamente ininterrumpida. Y volvió a crecer el siguiente curso, y el siguiente, y el siguiente... hasta completar un aumento del 33% en el número de matriculaciones entre el curso 2016-2017 y 2020-2021.

Los 9.629 alumnos contabilizados ese último año son muy representativos del creciente atractivo que tiene la formación humanística para la empresa. Por supuesto, estamos muy lejos del máximo de 42.500 que se registró en el curso 1986-1987, al calor del estado de las autonomías y la proliferación de escuelas, institutos y universidades que propició el traspaso de competencias. Se necesitaban profesores de filosofía, como se necesitaban de matemáticas, de historia o de ciencias, así que había que formarlos en cantidades industriales.

Pero aquel año se alcanzó el punto de no retorno. Ser filósofo ya no estaba de moda en España. Citar con autoridad la Crítica de la razón pura o saber reflexionar sobre la relación ontológica entre la realidad y el lenguaje no parecían ser habilidades apreciadas por el mercado laboral, así que los candidatos que hacían cola frente a las facultades de Filosofía se dispersaron pacíficamente en busca de alternativas menos vocacionales pero más alimenticias.

El enfermo se fue desangrando durante años, hasta que la Ley Wert firmó su acta de defunción en 2013: como la ardilla de Estrabón, los jóvenes españoles podrían atravesar la secundaria y el bachillerato sin apenas pisar la filosofía.

ESPAÑA, CON RETRASO

Y de repente, comenzaron a sonar los tambores de la cuarta revolución industrial y el desahuciado recuperó el pulso. *Allegro ma non troppo* al principio al principio, *allegro* desde que entraron en escena la pandemia y la digitalización galopante que llegó con ella.

«Vamos más rezagados», explica Juan Pastor Bustamante, profesor de Creatividad en la Escuela de Organización Industrial. «En los países más innovadores se da cada vez más importancia a la innovación vinculada con la filosofía, mientras que en España se relaciona más a tecnología e I+D», añade este experto, también director adjunto de Innova&Acción.

Precisamente, uno de los caballos de batalla de dicha Fundación es promover la economía creativa fruto de una mayor hibridación entre ciencias y letras, tecnología y humanismo, arte e ingeniería. «En España se ha insistido mucho en que hay que separar ciencias y letras. Te hacen elegir y te trasladan el mensaje de que si sacas buenas notas y optas por una carrera de letras estás malgastando tu talento», asegura.

ARTE Y CIENCIA

El propio Pastor Bustamante es un buen ejemplo de que esas trincheras son ficticias. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, ahora se dedica, desde la fundación, a promover la innovación y a asesorar en esa materia a empresas e instituciones. Y uno de sus consejos más recurrentes es el de incorporar filósofos, como también pedagogos, artistas, psicólogos...

«Los filósofos y los humanistas se cuestionan la realidad y el porqué de las cosas, además de que tienen una mirada distinta y no temen ir a la frontera, hibridar, experimentar...», defiende. Y es justo la hibridación lo que será necesario para que la Filosofía salga del hospital después de salir de la UCI. «La tecnología tiene una dimensión social y humanística, y claro que harán falta filósofos como asesores de bioética, o conocimientos de antropología para la construcción del metaverso, pero lo cierto es que a los filósofos no se les forma para esas especialidades», asegura Virginio Gallardo, director de la consultora de recursos humanos Humannova y experto en innovación y transformación organizativa.

EL RIESGO DEL PARO

«La empresa demandará más perfiles de este tipo y la Universidad volverá a formar a miles y miles de filósofos, pero tardará décadas en adaptar la formación para tender puentes hacia la ciencia y la tecnología», vaticina Gallardo, convencido de que esa secuencia de hechos tendrá dos efectos adversos para los licenciados en Filosofía: «La demanda de empleo superará con mucho a la oferta y los perfiles no se ajustarán a lo que necesitan las empresas, así que lo único que conseguiremos será aumentar las cifras de paro o condenarlos a puestos de baja cualificación», advierte.

Un diagnóstico al que se suma Valentín Bote, director de Randstad Research: «Existe cierta demanda, pero no es mayoritaria. Algunas empresas muy punteras piden un nuevo tipo de perfil que combine los conocimientos digitales, tan necesarios en el actual modelo productivo, con una mirada social y empática en el trabajo que dan esos estudios».

Y también coincide el Foro Económico Mundial, que ya vaticinaba esa tendencia en su informe *The Future of jobs* (2016). «La cuarta revolución industrial creará muchos perfiles híbridos para los que los empleados requerirán competencias técnicas, analíticas y sociales».

LOS DOBLES Y TRIPLES TÍTULOS

Un ejemplo de ello, y otra de las claves del auge de las matriculaciones, son los dobles y triples grados como los de Filosofía, Política y Economía, con notas de corte muy altas (rondan el 12) al ser vistos como puerta de entrada a una nueva manera de entender la gestión de las empresas.

«Para que rindan los empleados y retener a los perfiles más demandados, las empresas van a necesitar una mayor dimensión social y espiritual», confirma Gallardo.

De ahí que cada vez más directivos complementen su formación con cursos de filosofía. «Justo antes de la pandemia me reuní en el Decanato con representantes de una empresa que buscaba profesores para dar clase en su academia a directivos y profesionales liberales», relata Zamora Bonilla. Otra prueba más de que la Filosofía vuelve a estar de moda.

europapress.es

Cerca de 40 entidades piden derogar los Acuerdos con el Vaticano para que no se dé Religión en los centros educativos

MADRID, 31 Ene. (EUROPA PRESS) -

Cerca de 40 entidades, entre las que se encuentran asociaciones, AMPAS y sindicatos, se han unido en la campaña 'Por una escuela pública y laica. Religión fuera de la escuela', para exigir la derogación de los Acuerdos con el Vaticano para que no se oferte la asignatura de Religión en los centros educativos españoles.

Los firmantes de la campaña piden el fin de dichos acuerdos entre el Estado y el Vaticano porque, según indican, constituyen la "base legal de los privilegios que sigue reclamando la Iglesia, especialmente dentro del sistema educativo", más aún cuando consideran que se ha producido un "progresivo rechazo social y político a sus contenidos", que tachan de "antidemocráticos".

De igual forma, reclaman la anulación de aquellos Acuerdos suscritos con otras confesiones que establezcan la posibilidad de impartir otras religiones en la escuela.

Asimismo, piden que se garantice la "plena laicidad de la enseñanza", para lo cual exigen "sacar la religión confesional de la Enseñanza" y "de forma inmediata", no financiar con dinero público el "adoctrinamiento religioso en ningún centro escolar" y "potenciar la Red Pública de Enseñanza", la cual consideran "fundamental" para "vertebrar el Derecho a la Educación de todos".

CAMPAÑA INICIADA EN 2002

La campaña 'Por una escuela pública y laica. Religión fuera de la escuela' surgió en 2002 con el objetivo de lograr "la plena laicidad del sistema educativo".

Según recuerdan las entidades que forman esta iniciativa, en abril de 2019, durante la discusión parlamentaria de la última reforma educativa (LOMLOE), se envió al Ministerio de Educación y FP y a los diferentes grupos parlamentarios un documento en el que demandaban la derogación de los Acuerdos concordatarios de 1979 con el Vaticano, de acuerdo a la Proposición no de Ley aprobada en la Comisión de Educación del Congreso el 22 de febrero de 2018.

Sin embargo, denuncian que durante la tramitación de la LOMLOE y hasta ahora, no se ha hecho efectiva dicha proposición, ni se ha reclamado por parte de ningún Grupo parlamentario. Tampoco en los Acuerdos de Gobierno de la actual coalición gubernamental se hizo mención a ello, ni en la tramitación y aprobación de esta última reforma, comentan.

"PREOCUPACIÓN" POR EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS

La ley fue aprobada en diciembre de 2020, y actualmente el Ministerio está trabajando en su desarrollo normativo, en los reales decretos que fijarán las enseñanzas mínimas de cada etapa educativa.

Esta cuestión "preocupa" a las casi 40 entidades, que dudan de los contenidos que se impartirán en la nueva asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos, que se impartirá en un curso de Primaria y en otro de Secundaria, así como de su aplicación en los centros privados concertados de ideario propio (en su mayoría católicos).

"También nos preocupa la aplicación y solución que se va a dar, por parte de las diferentes CCAA y de los diferentes centros (en su autonomía) de la no alternativa a quienes no soliciten Religión", añaden en referencia a lo que dice la ley al respecto sobre su 'asignatura espejo'. Por ello, solicitarán reuniones con los diferentes responsables políticos.

Según denuncian, la actual política educativa de Estado está provocando "diversos desajustes", en base a las políticas de los diferentes territorios, que tienen más competencias en cuanto al porcentaje de currículo con esta última reforma.

"Por una parte, se siguen desarrollando diferentes procesos de mercantilización y privatización de la Enseñanza, tanto por vía de precarizar la enseñanza pública, como a través de medidas de apoyo al sector privado, en su mayoría bajo control ideológico de la Iglesia católica. Y por otra parte, se siguen manteniendo en los centros escolares públicos a personas designadas por los obispos, con la misión de, además de impartir clases de religión, cristianizar a la comunidad educativa y hacer proselitismo religioso", afirman.

Y todo ello conlleva, según señalan, un "doble grave perjuicio para el alumnado" que, por un lado, es "segregado por motivos ideológicos" y, por otro lado, también es "segregado por motivos económicos y sociales".

EL PAÍS **OPINIÓN**

La decepcionante propuesta de reforma del profesorado

El documento para la mejora de la profesión docente presentado por el ministerio, el más importante de la legislatura en materia educativa, es un cúmulo de medidas fragmentadas, poco consistentes y con escasa ambición

LUCAS GORTAZAR. 01 FEB 2022

Hace unos días el Ministerio de Educación y Formación Profesional presentó lo que probablemente es el documento más importante de la legislatura en materia educativa. Cuando se aprobó la nueva ley educativa en diciembre de 2020, quizás porque la oposición estaba distraída con su campaña contra la ley —por sus supuestos agravios a la escuela concertada, la lengua o la educación especial—, pasó casi desapercibida la ausencia de un modelo de carrera docente para el sistema educativo. La ley se limitaba a dar un plazo de un año para una primera propuesta, que acaba de ver la luz 13 meses después. Por desgracia y aun abordando todos los temas relevantes, la propuesta se puede resumir como un cúmulo de medidas fragmentadas, poco consistentes, y con escasa ambición.

Toda la investigación en educación apunta al profesorado como el factor más importante para la calidad de los sistemas escolares. En esto, la experiencia internacional (de países como Finlandia, Canadá, Corea del Sur o Singapur) apunta a la importancia de cuatro factores: la selección (quién debe acceder a la profesión), la formación inicial (en la universidad), la inducción (el periodo formativo de enseñanza remunerada y acompañada, tipo MIR) y la carrera profesional (con evaluación y desarrollo profesional). Tan importantes son estos ingredientes como la consistencia entre ellos en torno a la pregunta de "qué es hoy ser un buen docente". Nada de esto es nuevo ni ajeno a ninguno de los actores del sector educativo, tampoco al propio profesorado.

En España, las políticas docentes son las grandes olvidadas de la política educativa de las cuatro últimas décadas. El reciente informe de Presidencia del Gobierno España 2050 habla de "déficit de profesionalización" y menciona las "carencias que están limitando nuestra capacidad para tener a los mejores profesionales posibles en cada aula". Por ejemplo, la nota media de admisión a carreras de Educación está muy por debajo de la media y lejos de carreras STEM [ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas]. También se habla de las "carencias formativas de los docentes que, una vez incorporados al sistema, apenas se corrigen": en comparación con sus pares de países vecinos, los docentes españoles son menos evaluados, tienen un menor reconocimiento por su desempeño, o no han sido tutorizados y acompañados.

El Ministerio de Educación es perfectamente consciente de estas carencias y necesidades de la profesión docente, pues aborda muy bien el diagnóstico en sus 24 Propuestas de Reforma para la Mejora de la Profesión Docente. Con acierto se habla de un "Marco de Competencias Profesionales Docentes", la guía para definir qué es un buen docente y cuáles deben ser sus competencias. Es esa definición la que luego debe determinar y dar consistencia al "póker de políticas docentes" (selección, formación inicial, inducción y carrera profesional), algo que no ocurre a lo largo de las propuestas.

En materia de selección, las propuestas se quedan a medio camino en la transición a un modelo competencial de selección docente (y no únicamente basado en lo académico), tan importante para la equidad educativa.

Para docentes de Primaria, se insiste en priorizar competencias académicas (necesarias), pero apenas se mencionan las socioemocionales (igualmente necesarias para atender al alumnado vulnerable). Esto se agudiza más con la selección para el máster de Secundaria, porque sólo se incide en el dominio de conocimiento y materias y se ignora la aptitud pedagógica, la vocación, la motivación o las competencias socioemocionales. También es llamativa la ausencia de competencias no académicas en las propuestas para las oposiciones, que únicamente parecen centrarse en modificar algunos contenidos. En resumen, es probable que este conjunto de medidas no logre atraer y seleccionar a la profesión los perfiles más adecuados para el sistema educativo del futuro.

Quizás la mayor desilusión es que se renuncia de forma explícita a un periodo de inducción específico tipo MIR, una reivindicación promovida por casi todos los partidos políticos (incluyendo el PSOE) desde hace una década: la inducción es clave pues permite a los docentes aprender su oficio en el terreno, con la práctica y la observación, y bajo una buena supervisión, como ocurre en medicina. Para funcionar, es importante que este periodo tenga una duración de al menos un año (idealmente dos), que disponga de una dotación económica amplia para remunerar a los nuevos docentes y sus tutores, y que esté más relacionada con los centros educativos que con la universidad. En la propuesta, este periodo de iniciación a la docencia queda diluido y fragmentado, y dependerá fundamentalmente de las facultades de Educación y de su voluntad para coordinarse con los centros educativos. Es contranatura el exceso de poder se que pretende transferir a las universidades para la inducción (y también la formación inicial) sin exigir a cambio más responsabilidad en cuanto a aseguramiento de la calidad. Esto contrasta con el poco peso que parece que tendrán los centros educativos y sus profesionales en la inducción, algo que va contra todo lo que ha mostrado la investigación científica en los últimos años.

En materia de evaluación y desarrollo profesional, fundamental para la motivación y el desempeño del profesorado, el documento señala puntos importantes, pero es a la vez incoherente y ambiguo. El modelo de evaluación propuesto plantea metodologías (como la autoevaluación o evaluación por pares) que suponen un importante avance, pero deja en el aire como se van a hacer operativas sin aumentar la burocracia. Más preocupante resulta la disonancia entre la mención al carácter formativo de la evaluación ("evaluar para mejorar") con lo que en otras partes se plantea en términos sumativos para reconocer la buena labor docente ("evaluar para premiar profesionalmente"). Finalmente, no hay una memoria económica aparejada a las propuestas del documento, algo que llama mucho la atención, pues algunas de ellas implican movilizaciones importantes de recursos públicos.

Es mucho lo que hay en juego. En España hay casi 700.000 docentes entre Primaria y Secundaria, de los cuales más de un tercio va a jubilarse en la próxima década: la transformación de la profesión docente debería ser la prioridad número uno del ministerio y las comunidades autónomas en los próximos años. Es de apreciar la voluntad de este primer documento por parte del ministerio. Sin embargo, por no querer abrir la puerta a un debate profundo y ambicioso, deja un balance decepcionante. La falta de un modelo consistente que dote a universidades y centros educativos de una responsabilidad aparejada a una buena rendición de cuentas y que ofrezca una visión ambiciosa para los docentes del futuro hace pensar que estamos más ante una suma de pequeñas decisiones en el margen que ante una reforma de calado.

Lucas Gortazar es director de Educación en EsadeEcPol

europapress.es

El Gobierno aprueba el currículo de Infantil, que regula por primera vez la educación de 0 a 3 años

MADRID, 1 (EUROPA PRESS)

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes, a propuesta de la ministra de Educación y FP, Pilar Alegría, el real decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, que se implantará en el próximo curso 2022-2023.

El texto, al que ha tenido acceso Europa Press, regula por primera vez las enseñanzas mínimas del primer ciclo de Infantil (0-3 años). "Como novedad, por primera vez se aborda la educación de 0 a 3 años con carácter educativo y no solo asistencial o de cuidados", ha señalado la portavoz del Gobierno, Isabel Rodríguez, durante la rueda de prensa posterior al Consejo. De este modo, "se aborda esta etapa como una etapa vital en el desarrollo formativo y académico de los niños", ha señalado.

El texto pone de manifiesto, como sucede actualmente, que toda la Educación Infantil tiene carácter voluntario y se ordena en dos ciclos: el primero, que comprende hasta los 3 años, y el segundo, de 3 a 6 años. Este segundo ciclo, además, será gratuito, ya que esto se enmarca en el plan que deberá establecer el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, y en el marco de la nueva Ley educativa (LOMLOE), cuyo objetivo es "la progresiva implantación del primer ciclo mediante una oferta pública suficiente y a la extensión

de su gratuidad", priorizando además el acceso del alumnado en situación de riesgo de pobreza y exclusión social y la situación de baja tasa de escolarización. Igualmente, este real decreto está inmerso en la "voluntad" del Gobierno, según Rodríguez, de avanzar en la democratización y la igualdad en el acceso a la educación de los niños de 0 a 3 años.

Según ha recordado la portavoz, el Gobierno ya está avanzando para que la gratuidad en el ciclo 0-3 años sea una realidad en los dos próximos años, con una inversión de más de 170 millones de euros para la creación de 65.000 plazas públicas nuevas. Sin embargo, preguntada sobre si el Gobierno pretende que haya un 100% de gratuidad en Infantil en 2024, Rodríguez ha contestado: "Ya nos gustaría resolverlo en dos años".

La portavoz ha recordado que, pese al "impulso muy importante" por parte del Gobierno, son las comunidades las que tienen las competencias en materia educativa. El real decreto establece los objetivos, las competencias clave y las competencias específicas que deberán adquirir los niños durante esta etapa. También recoge los criterios de evaluación, los saberes básicos (conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas) y las situaciones de aprendizaje (actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas, y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas).

OBJETIVOS: "CONOCER SU PROPIO CUERPO Y EL DE LOS OTROS"

Entre los objetivos, los niños hasta los 6 años deberán "conocer su propio cuerpo y el de los otros", "desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas", "ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia", "desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión" o "promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad entre hombres y mujeres".

Según establece el texto, la finalidad de la Educación Infantil es "contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia".

Los contenidos de Infantil se organizan en las áreas denominadas 'Crecimiento en armonía'; 'Descubrimiento y exploración del entorno'; y 'Comunicación y representación de la realidad'. En cada área, se proponen unas competencias específicas comunes para los dos ciclos de la etapa. En cuanto a la evaluación, el texto incide en que será global, continua y formativa, y la observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación.

CONSTRUCCIÓN SEXUAL Y DE GÉNERO

En el área de 'Crecimiento en armonía', se indica que en esta edad "se produce el descubrimiento de la sexualidad y se inicia la construcción sexual y de género, sin distinción entre ambas". "Toda interacción con el personal educador orienta y modela en gran medida al niño y la niña, ya que tiende a imitar y reproducir las estrategias relacionales de las personas adultas que les rodean; por ello es imprescindible identificar y erradicar, en su caso, los posibles mecanismos de discriminación oculta que puedan persistir en el entorno escolar", añade.

Por otro lado, también en Educación Infantil los niños podrán cursar enseñanzas de religión, que se incluirán en el segundo ciclo, y que tendrá carácter voluntario, como establece actualmente la Ley.



Los sindicatos alertan de que la pelea entre Ministerio y comunidades dejará miles de plazas docentes sin convocar

Los representantes del profesorado explican que el adelanto en las convocatorias por parte de las comunidades para sortear el cambio de sistema dejará a miles de aspirantes sin plaza este año y amenaza la reducción al 8% que España debe hacer en tres años

Daniel Sánchez Caballero. 1 de febrero de 2022

Los tres sindicatos firmantes del pacto de estabilización docente (CCOO, UGT y CSIF) han cargado este martes con dureza contra el Ministerio de Educación y las comunidades autónomas por la gestión que están realizando de la convocatoria de las oposiciones de este año.

Las organizaciones de representación del profesorado han explicado en una rueda de prensa que entre la "falta de liderazgo" del departamento que dirige Pilar Alegría y "la inequívoca intención" de las comunidades de soslayar la nueva normativa se van a quedar miles de plazas sin convocar este verano y se pone en cuestión el compromiso del Gobierno de reducir la temporalidad en el sector público al 8% para 2024, compromiso plasmado en forma de Ley de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en el empleo público, aprobada en diciembre de 2021. En Educación, la tasa de temporalidad se sitúa actualmente en un 25,7%.

En cifras brutas, esto significa que las comunidades tendrían que sacar 125.000 plazas en los tres años que quedan hasta 2024, incluido, para bajar de ese casi 26% al 8% impuesto por la UE. Pero el cambio en el sistema de oposiciones que va a aprobar el Gobierno es polémico porque prioriza mucho a los interinos que ya ejercen frente a los aspirantes y muchos Ejecutivos autonómicos están adelantando la convocatoria habitual de oposiciones para realizarla bajo los parámetros actualmente vigentes, sin esperar a que el Gobierno apruebe su modificación transitoria.

El problema con este movimiento, han explicado los sindicatos en rueda de prensa, es que al hacer la convocatoria para este verano con el sistema antiguo las comunidades solo pueden sacar las plazas de reposición, o sea las destinadas a sustituir al personal que se retira. De esta manera, el sistema se queda igual que estaba en cuanto a temporalidad. Las plazas de estabilización, las que tienen que reducir la temporalidad, quedan a la espera de futuras convocatorias ya bajo el nuevo sistema.

13 comunidades han anunciado o están a punto

Por el momento Asturias, Navarra, Baleares, Galicia y Comunidad Valenciana, mientras que otras como Castilla-La Mancha, Aragón, Canarias, Murcia, Andalucía, Cantabria, La Rioja y Comunidad de Madrid ya han anunciado el adelanto y convocarán de manera inminente.

Traducido al número de plazas, esto significa que, según calculan los sindicatos, se van a convocar 21.693 plazas este verano, pero podrían ser más del doble si hubieran esperado a que el Gobierno apruebe su modificación. En concreto, la nueva normativa permitiría convocar hasta 46.495 plazas. Un total de 24.802 plazas se quedan en el limbo, según estas cuentas. 24.802 personas que tendrían un empleo fijo. "Perjudican al conjunto de los opositores, tanto a los aspirantes con experiencia como a los que no la tienen", ha explicado Francisco García, secretario general del sector de Educación de CCOO, "porque si no convocan las plazas hay mucha gente que podría aprobar, con o sin experiencia, que no va a poder hacerlo".

Para protestar contra esta situación que entienden evitable –los sindicatos explican que las comunidades han adelantado sus convocatorias respecto a pasados años para poder sortear el nuevo sistema antes de su aprobación– los sindicatos protestarán ante la sede del ministerio el próximo día 9 de este mes. Según calculan las organizaciones, si se convocaran las 46.495 plazas máximas posibles la temporalidad en el sector se reduciría a un 20,8%, "lo cual permitiría pensar que en las dos próximas convocatorias el objetivo del 8% sería factible", pero como no lo van a hacer "va a ser muy difícil porque solo quedarán dos convocatorias", ha explicado González. Aunque es habitual que las oposiciones se celebren una vez al año y en verano, las comunidades tienen libertad para realizar convocatorias a voluntad.

Que el proceso de oposiciones docentes genere problemas, quejas y reclamaciones incluso ante la Justicia es habitual. Que suceda cuando aún están sin convocar en muchas comunidades es más raro. "Es una situación compartida por el ministerio y las comunidades", han criticado al unísono CCOO, UGT y CSIF.

EL DEBATE **OPINIÓN**

La obligatoriedad de la enseñanza hasta los 18 años, ¿problema o solución? (I)

Francisco López Rupérez. 01/02/2022

El problema del paro juvenil (16-25 años) en España emerge, vez tras vez, al hilo de la publicación de las estadísticas oficiales y para darnos un sobresalto. Con una última tasa cercana al 30 por ciento –casi el doble de la de la Unión Europea– nos situamos, junto con Grecia, a la cola de los países miembros. Se trata de un verdadero problema, durante demasiado tiempo sin resolver, que pone sobre nuestros hombros un peso social considerable: es una amenaza cierta para el futuro de nuestros jóvenes y de nuestra sociedad. Los bajos valores de ese indicador laboral repercuten en otros fenómenos conexos, tales como las altas tasas de NiNis (ni en la formación, ni en el empleo) o el riesgo de pobreza y exclusión social entre los jóvenes. Estamos, desde luego, ante un fenómeno complejo que depende de la naturaleza de nuestro sistema productivo, de las características del mercado laboral, de la respuesta del sistema de educación y formación y de sus interacciones. Pero es claro que algo habrá que hacer con urgencia y también con acierto.

Existe un consenso amplio entre los especialistas nacionales e internacionales en el sentido de que mejorar el nivel formativo de los jóvenes constituye un objetivo clave para adaptarse a las exigencias que plantea una economía y una sociedad crecientemente basadas en el conocimiento. Sin embargo, nuestras altas tasas de desempleo juvenil van acompañadas de valores altos de abandono educativo temprano y de una distribución del nivel formativo de los jóvenes –anómala en el contexto europeo–, que presenta una brecha significativa entre el elevado porcentaje de jóvenes con formación superior y el elevado porcentaje de jóvenes que no terminaron tan siquiera la educación obligatoria. En esta suerte de V, el vértice corresponde al porcentaje de jóvenes con un nivel intermedio; este valor ha ido mejorando a lo largo de la última década, aunque muy

lentamente, es decir, sin que comporte un cambio sustantivo en ese patrón en forma de V. En tales circunstancias, la problemática que se plantea en el título de esta columna debería ser objeto, cuando menos, de un debate nacional serio. Hay razones sobradas para ello.

El artículo 27.4 de la Constitución Española establece: «La enseñanza básica es obligatoria y gratuita». Nuestra Ley de leyes no entra a concretar la extensión de esa enseñanza básica, que depende claramente del contexto y que, por tanto, no se puede fijar administrativamente de una vez para siempre. Tan solo asegura la obligatoriedad y, por ende, la gratuidad de estos niveles de enseñanza. La LOGSE (1990) fijó en 16 años ese límite superior, ampliando en dos años los 14 de la Ley General de Educación (1970). Pero resulta bastante evidente que la actual enseñanza obligatoria ya no puede considerarse básica –en el sentido de indispensable– para la vida personal y para el mundo del empleo de cualquiera de nuestros jóvenes. Adentrados en la «cuarta revolución industrial» esa educación general es, pura y simplemente, insuficiente.

La posición al respecto de los políticos optimistas consiste, en palabras de algún ministro, en admitir que este problema «terminará arreglándose solo», y lo cierto es que la tendencia correctora que se observa parecería estar dándoles la razón. Es la respuesta de una sociedad –de los alumnos y de sus familias– en la cual va calando el postulado genérico de que «sin formación, no hay empleo». Y ese alineamiento espontáneo produce un orden global, no planeado, que se estaría reflejando en los datos estadísticos. Pero en el caso de la educación, sucede que confiarlo todo al orden espontáneo plantea problemas de eficacia y de eficiencia, de índole tanto económica como social. Algunos otros consideran que operando tan solo del lado de la oferta de plazas, el problema de la mejora en el nivel formativo de nuestros jóvenes estará resuelto.

En uno y otro caso hay que recordar que el acierto en las decisiones individuales y familiares en materia educativa depende claramente, en términos estadísticos, de su nivel socioeconómico y cultural, de modo que si no se produce una acción equalizadora por parte del Estado en materia de oportunidades reales y efectivas –sin menoscabo de la libertad de elección–, esa lentitud exasperante de los avances constituirá un hándicap notable para nuestro progreso económico y para nuestra cohesión social.

Ante esta situación, procede terminar por el principio y plantearnos de nuevo la pregunta: la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 18 años ¿es un problema o una solución? La respuesta, junto con el grueso de los razonamientos correspondientes, los presentaré en mi próxima colaboración.

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

europapress.es

SEPIE impulsa el Erasmus con casi 300.000€ para proyectos de movilidad y más de 700 'Acreditaciones Erasmus'

MADRID, 1 Feb. (EUROPA PRESS) - El Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), Agencia Nacional del program

a Erasmus+ en España y organismo adscrito al Ministerio de Universidades, ha publicado este martes la resolución provisional de proyectos de corta duración para la movilidad de estudiantes y personal de educación de personas adultas, correspondiente a la segunda ronda de la convocatoria de propuestas Erasmus+ 2021. También ha publicado la Resolución provisional de la Acreditación Erasmus, concediendo más de 700. Así lo ha anunciado el SEPIE a través de un comunicado que subraya que la financiación adjudicada asciende a un total de 272.906 €, que permitirán financiar 12 proyectos de corta duración para la movilidad de estudiantes y personal de educación de personas adultas en otros países europeos. En total, para los proyectos de movilidad de la convocatoria de 2021 en este sector educativo, se han adjudicado más de 1,74 millones de euros. El profesorado participante en el proyecto Erasmus, recibirá ayudas de entre 64 y 225 € al día, en función del tipo de proyecto en el que participan y de la actividad de movilidad que vayan a realizar. Por su parte, los estudiantes participantes recibirán entre 43 y 115 € al día para cubrir los costes de sus periodos de aprendizaje en otro país durante el desarrollo de sus proyectos. Además, para los viajes estándar, los participantes recibirán una ayuda de viaje entre 23 y 1.500 €, dependiendo de la distancia al país de destino, y en caso de viaje ecológico, la ayuda que percibirán será entre 210 y 610 €.

ACREDITACIONES ERASMUS

El SEPIE también ha publicado este martes la resolución provisional de la Acreditación Erasmus, anunciando que se han concedido un total de 707 a instituciones y organizaciones que desean abrirse al intercambio y la cooperación transfronterizas en el marco del renovado programa Erasmus+ 2021-2027. Dichas acreditaciones se han adjudicado por sector educativo: 557 en educación escolar, 104 en formación profesional y 46 en educación de personas adultas.

Según el SEPIE, el objetivo principal de las 'Acreditaciones Erasmus' es "reforzar la dimensión europea de la enseñanza y el aprendizaje, mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, fomentar los valores comunes europeos, promoviendo el conocimiento sobre el patrimonio europeo compartido y la riqueza de la diversidad, y contribuir a la creación del Espacio Europeo de Educación". Además, en este año 2022 se conmemora el 35º aniversario del Programa en toda Europa y el Año Europeo de la Juventud, donde, según el SEPIE, las

organizaciones de educación y formación en España, así como los participantes españoles tendrán un papel "fundamental".

EL MUNDO

La Comunidad de Madrid crea un equipo para combatir las autolesiones entre los estudiantes, que se han duplicado

ANA DEL BARRIO. Madrid. Miércoles, 2 febrero 2022

Los comportamientos autolíticos entre los estudiantes se han duplicado durante este curso escolar. Si el año pasado se registraron 147 comunicaciones sobre intentos de suicidio o autolesiones en jóvenes, en lo que va de curso esta cifra ha ascendido a más de 300.

Para combatir esta situación la Comunidad de Madrid ha estrenado un nuevo equipo especializado en la unidad de convivencia para mejorar la atención socioemocional en todos los colegios e institutos de la región.

A través de esta iniciativa se asesorará a los equipos directivos con el fin de colaborar con ellos a la hora de actuar y elaborar propuestas de intervención. También se trata de poner a disposición de los equipos de orientación educativa materiales para detectar situaciones de peligro entre el alumnado.

La unidad estará compuesta por un inspector de educación y asesores técnicos docentes con perfil profesional de psicólogos, que contactarán con los centros educativos cuando aparezcan nuevos casos.

«Los problemas psicológicos y emocionales que se dan en el sistema educativo se han agravado con la pandemia. Vamos a transformar la actual unidad de convivencia -que el año pasado hizo 1.000 actuaciones- con la creación de nuevo equipo que va a asesorar a los equipos directivos y a crear materiales para los equipos de orientación», destacó ayer el consejero de Educación, Universidades y Ciencia, Enrique Ossorio.

INVESTIGACIÓN DE PSICÓLOGOS

Una de las iniciativas del equipo será la puesta en marcha de una herramienta que permitirá hacer un cribado de las dificultades socioemocionales de los alumnos. Gracias a este proyecto -denominado Psice- un equipo de psicólogos se desplazará a algunos colegios e institutos para realizar una investigación que sirva para localizar los desajustes de comportamiento lo más pronto posible y crear una herramienta que se pueda aplicar en el resto de centros.

«El incremento desmedido de trastornos emocionales que ha traído la pandemia es un proceso que nos está colapsando como sociedad. Los meses de confinamiento generaron mucho dolor y mucho sufrimiento que se está viendo ahora», aseguró ayer el decano del Colegio Oficial de la Psicología de Madrid, José Antonio Luengo.

A su juicio, la salud mental no es un problema que afecte sólo a las unidades especializadas, sino que abarca a muchas más áreas. «La salud mental se juega en las distancias cortas: en el modelo educativo, en cómo organizamos las ciudades y en la atención primaria que tiene que dar respuesta a los primeros síntomas», indicó el decano.

La formación del profesorado es otra de las patas del plan y, por este motivo, el Gobierno regional ha estrenado un curso masivo online para ayudar a detectar las conductas de autolesiones entre los estudiantes, en el que han participado 900 docentes.

La Consejería de Educación también ha elaborado una guía para prevenir los comportamientos suicidas en la que figuran varias señales de alarma como la comunicación sobre sentimientos de bloqueo y dolor emocional profundo y estable o sentimientos de desesperanza y de ausencia de razones para seguir viviendo. Otras alertas pueden ser el aislamiento, el abatimiento ante las actividades cotidianas, el consumo de sustancias adictivas o el absentismo escolar y el abandono de las tareas escolares.

La guía establece que, a raíz de estos síntomas, se debe elaborar un plan para observar y analizar el estado emocional y el comportamiento del alumno con un calendario de seguimiento. El tutor deberá escribir un diario sobre la conducta del estudiante en su actividad diaria en clase, sus relaciones personales y los indicadores de conflicto y exclusión.

La guía alerta además del falso mito de que preguntar a una persona por el suicidio puede inducirla a hacerlo. Al contrario, está demostrado que hablar con la persona sobre la presencia de pensamientos suicidas, disminuye el riesgo de cometer el acto.

STEs-i califica de "decepción" el documento de propuestas de Educación sobre el acceso a la profesión docente

MADRID, 2 Feb. (EUROPA PRESS) -

El Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza (STEs-i) señala que el documento de 24 propuestas del Ministerio de Educación y FP sobre el acceso a la profesión docente les ha provocado un "sentimiento de decepción".

"No hay ninguna mejora para el colectivo y sí hay endurecimiento, más nivel de exigencia e incremento de dificultades", afirma José Ramón Merino, responsable de política educativa del sindicato, en rueda de prensa.

Según denuncia, el documento de propuestas del Ministerio no recoge "ningún avance para la profesión docente", pero sí "se eleva el nivel de exigencia" en dos aspectos: para acceder a la profesión docente, y en el ejercicio de la misma. "Es lamentable", critica Merino, que apunta que las propuestas han generado un clima de "malestar generalizado".

Merino recuerda que el Ministerio ha emplazado a los sindicatos a elaborar un documento con ideas y propuestas para un futuro Estatuto Docente, que en el caso de STEs-i será remitido este jueves a la ministra.

Entre las propuestas que maneja este sindicato se encuentran: la agrupación de todo el profesorado en un único Cuerpo, respetando la especialización, pero con las mismas obligaciones y derechos; la recuperación de las condiciones laborales previas a los recortes de 2012; y un incremento salarial lineal para todo el profesorado.

También propondrán al Ministerio que la evaluación docente no esté ligada a complementos retributivos ni mejoras salariales; una formación permanente que vaya ligada a la práctica docente y se desarrolle en el centro; y la reducción de las ratios y las tareas burocráticas.

PROFESORES TÉCNICOS DE FP

En la rueda de prensa también ha estado presente Mari Luz González, Responsable de Acción Sindical de STEs-i, quien ha informado sobre la campaña que tiene preparada el sindicato para exigir el acceso del profesorado técnico de FP al subgrupo funcional A1.

La actual Ley educativa (LOMLOE) establece que el Cuerpo de profesores técnicos de FP quedará extinto y los docentes integrados en él pasarán a formar parte del Cuerpo de Secundaria, que tiene mejores condiciones salariales al englobarse en el A1, siempre y cuando reúnan los requisitos de titulación, mientras que aquellos que no los tengan, quedarán supeditados al nuevo Cuerpo de profesores especialistas en sectores singulares de FP. Pero el procedimiento está recogido en el proyecto de Ley Orgánica de ordenación e integración de la Formación Profesional, en tramitación parlamentaria.

"Con respecto a ese profesorado que cumple los requisitos, no hacen más que poner todo tipo de trabas, ahora dicen que se apruebe la Ley de FP, y luego unos borradores que saldrán para negociar cómo pasa este colectivo al A1", indica González.

Por eso, desde el sindicato han preparado una campaña con la que pretenden que sus afiliados envíen cartas al Ministerio solicitando su incorporación al A1, exigiendo también el reconocimiento económico con efecto retroactivo desde la aprobación de la LOMLOE.

Asimismo, González avanza que desde STEs-i están ya teniendo contactos con distintos colectivos para convocar movilizaciones en cuanto se apruebe la Ley de FP. "En cuanto se apruebe, si no se hace de manera inmediata, nos tendrán enfrente", avisa González, que no descarta que se realicen "todo tipo de protestas".

EL PAIS **OPINIÓN**

Ofelia va a la escuela

La realidad de la alerta psicológica que golpea a colegios e institutos, con casos de ideación del suicidio, desborda a los servicios de apoyo y orientación de los centros

ALBANO DE ALONSO PAZ. 03 FEB 2022

Como "la más desconsolada e infeliz de las mujeres". Así se presentaba Ofelia, personaje femenino de la inmortal pieza teatral *Hamlet*, de William Shakespeare. Lo hacía en un breve pero intenso soliloquio del acto III, tras haber sido rechazada de forma violenta por el príncipe, en un artilugio emocional basculante entre la locura y la realidad.

Las consecuencias de dicho desaire las sabemos: Ofelia, cuando también conoce que Hamlet mata a su padre, se sumerge de forma progresiva en la tristeza más absoluta y un sentimiento pleno de abandono la lleva, tras un irracional frenesí, a morir ahogada en un río.

Las secuelas emocionales de sucesos impactantes que sumen a la persona en la depresión o en otros desórdenes psicológicos han sido tema constante del arte. La literatura, en concreto, nos alerta en distintas manifestaciones del choque que supone darnos de bruces contra una realidad hostil, adversa e inhóspita,

consecuencias que son extremadamente alarmantes en la infancia y en la adolescencia. Y, ahora, son tema constante del sistema educativo.

La escuela es el río en donde se ahoga nuestra juventud, arrastrada por una corriente que llega desde sus casas; es un refugio para iguales, pero a la vez un territorio hendido por las consecuencias nefastas de una pandemia que ha derruido los cimientos de la sociedad.

La realidad de la alerta psicológica que golpea a colegios e institutos, con crecientes casos de ideación de suicidio en la población escolar, desborda a los servicios de apoyo y orientación de la escuela. A pesar del intento institucional de cubrir en el apartado legal la problemática con la creación de marcos protocolarios de actuación, la situación es casi la misma que hace años, con el agravante de los efectos del virus: es el profesorado tutor en primera instancia y, por derivación, el departamento de Orientación, quienes tienen que atender los desórdenes psicológicos que golpean de manera abrupta a los más débiles hasta dejarlos indefensos.

Porque la Ley Orgánica de Educación, aprobada en 2006, dejó contra las cuerdas al profesorado, al otorgarle también la función de cuidar el desarrollo afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado, lo cual aleja la profesión docente de los requerimientos de tiempos pasados. Pero en el momento actual, la quiebra del sistema coloca a los profesionales de la educación en otro ahogo, que se nutre de la sensación de impotencia al no poder atender a cientos de estudiantes a su cargo y que, a la vez, ven con frustración desgajarse las ramas vitales que rodean a buena parte de ese alumnado.

La escuela de nuestra era es aquella a la que va Ofelia. Una real, que cobra vida fuera de los libros. Es la escuela que alberga las aulas por donde transitan la pesadumbre, el estrés, la incertidumbre y el desasosiego de una sociedad que enferma sin cura aparente. Los equipos directivos piden, en la sombra de sus claustros, más servicios de apoyo psicoeducativos. Anhelan la presencia de expertos en atención temprana y en relaciones socioafectivas que eviten que se siga vertebrando un sistema exhausto que clama recursos para los que más riesgos sufren. Pero el eco de su voz se pierde, otra vez, en el vacío.

Y no es nuevo: el *bullying* y otras formas de abuso de poder se combinan en la actualidad con las consecuencias más nefastas de casi dos años de pandemia que han quebrado la voz de los débiles, ocultos tras una mascarilla que los ahoga, como la Ofelia que se ahogó en aquel río. Pero, sin embargo, la dotación de equipos humanos de los centros para hacer que la sociedad infantil y juvenil pueda respirar de nuevo prosigue su estancamiento.

La literatura pedagógica, conjugada con la experiencia del cuerpo docente, pone en tela de juicio la vigencia de una educación formal desvinculada de los problemas sociales que resquebrajan la evolución académica de buena parte del alumnado. El docente ya no es esa figura profesional que pueda limitarse a explicar su materia en una pizarra, cierto; pero también lo es el nuevo sentido de un trabajo que se eclipsa ante la cantidad de requerimientos que lo atenazan, que afectan a la calidad de lo que el profesorado hace y, también, a su salud.

Porque Ofelia va a la escuela; deambula por los pasillos de nuestros centros, se sienta en la fila de atrás, apesadumbrada, o se esconde en los baños para intentar hacerse daño y quebrar su destino, ante el clamor social que anhela la dotación de recursos de emergencia para lograr su bienestar psicológico y también educativo.

Un clamor que, una vez se materialice en el ansiado refuerzo de los efectivos que trabajan en los centros, se unirá a la lucha por no hacer de la vida de muchas Ofelias una nueva tragedia de nuestro tiempo.

Albano de Alonso Paz es profesor de Lengua Castellana y Literatura y director del instituto público San Benito (Tenerife, Canarias).

europapress.es

El Consejo Escolar del Estado pide atajar los problemas de salud mental de los alumnos por el impacto de la pandemia

Señala falta de motivación y concentración y "síntomas depresivos" que pueden derivar en "comportamientos lesivos" y lo tacha de "preocupante"

MADRID, 3 Feb. (EUROPA PRESS) -

El Consejo Escolar del Estado (CEE) ha pedido a las administraciones educativas atender los problemas relacionados con la salud mental del alumnado, ya que observa que se está produciendo en los estudiantes "falta de motivación", "problemas de concentración" y hasta "síntomas depresivos que, en ocasiones pueden conllevar trastornos de conducta y comportamientos lesivos".

Esta es una de las propuestas que ha realizado este órgano consultivo del Gobierno, y que están recogidas en un documento al que ha tenido acceso Europa Press, sobre la incidencia de la Covid-19 en el sistema educativo. El documento ha sido emitido esta semana en la reunión de la Comisión Permanente del Consejo.

Este órgano reconoce que la incidencia de la pandemia en el sistema educativo español ha constituido "una preocupación fundamental" del Consejo Escolar del Estado desde el comienzo de la crisis y destaca que "aun con todos los esfuerzos realizados, la circunstancia actual es grave y muy preocupante". Por eso, considera necesario "seguir implementando medidas que contribuyan a paliar el impacto negativo de la pandemia, especialmente los problemas de salud mental, y favorecer la igualdad de oportunidades".

En el documento, se realizan una serie de propuestas a aplicar dada la situación actual. En primer lugar, el CEE apela a continuar garantizando la inclusión y la igualdad de oportunidades de todo el alumnado, para lo cual insta a las Administraciones a "atender los problemas relacionados con la salud mental del alumnado, agravados por el largo periodo de la pandemia y que están incidiendo en la falta de motivación, en problemas de concentración y en síntomas depresivos, que en ocasiones pueden conllevar trastornos de conducta y comportamientos lesivos".

Asimismo, reclama continuar garantizando la presencialidad y desarrollar, en colaboración con las administraciones pertinentes, políticas que permitan la conciliación laboral y familiar.

PROTOCOLOS SANITARIOS Y REFUERZO DE PLANTILLAS

En cuanto a las medidas higiénico-sanitarias, el Consejo solicita su refuerzo de las actuales y la introducción de nuevas medidas que garanticen las distancias mínimas, y que se apliquen mediante "protocolos claros y precisos".

Con respecto a la organización de los profesionales de la educación, pide "reforzar las plantillas", "cubrir eficazmente las bajas laborales" y "ajustar ratios".

Y, finalmente, urge a "revisar la normativa y las recomendaciones publicadas sobre la pandemia", así como las medidas de financiación de las Administraciones educativas con el objetivo de dotar a los centros educativos de los recursos, tanto humanos como materiales necesarios, para ofrecer una "educación presencial de calidad mediante la utilización de los avances científico-tecnológicos que permiten mantener entornos seguros y saludables".

[ENLACE AL COMUNICADO](#)

THE CONVERSATION

Cómo hacer escuelas democráticas y participativas

Teresa Aguado Odina. Profesora de Educación, UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia

La escolaridad obligatoria es una conquista social y, en sociedades que defienden principios democráticos de justicia social y participación, debe garantizarse experiencias educativas valiosas. Actualmente consideramos este derecho y deber como algo ya logrado, pero no siempre es así.

La escolaridad ha llegado a ser no sólo un derecho sino también un deber. Su cumplimiento ha de ser garantizado por los gobiernos y sometido a los principios de igualdad y libertad. Este derecho/deber se ha alcanzado de forma muy desigual y no es una realidad para todos.

El reto que tenemos los educadores, y de forma muy especial, los maestros y profesores, es hacer que la escuela sea buena para todos y no sólo para algunos; que la escuela sea un instrumento efectivo para la igualdad de oportunidades y la construcción de una sociedad democrática.

La diversidad es la normalidad

Los profesores y maestros que asumen este reto desarrollan prácticas desde una perspectiva auténticamente inclusiva y democrática. Esto significa reconocer la diversidad de los estudiantes y sus familias como lo normal. También, organizar el tiempo, los espacios y la enseñanza en general con la prioridad de que cada uno de los estudiantes viva experiencias educativas que le permitan aprender.

Para ello la clase y la escuela deben ser pensados como una comunidad participativa en la que todos, familias, estudiantes, maestros, personal, son miembros de ella.

Una lucha contra inercias y 'sentido común'

Los profesores que adoptan esta mirada no siempre lo tienen fácil, ya que ponen en cuestión prácticas que son habituales en las escuelas y que son defendidas por algunos como de "sentido común", pero que contribuyen a estigmatizar y a justificar el no aprendizaje de algunos niños.

Por ejemplo, la clasificación de los estudiantes en función de categorías sociales, los diagnósticos realizados demasiado pronto, las evaluaciones basadas exclusivamente en la capacidad lingüística, la imposición del libro de texto único para todo el centro, los grupos por niveles de capacidad estables y cerrados, la distribución fija y estable de espacios y tiempos entre asignaturas, materias, el uso no educativo de los recreos y patios, la relación "clientelar" con las familias, etc.

Prácticas democráticas en el aula

Frente a esto, los profesores comprometidos con la escuela democrática ponen en marcha sus clases prácticas que se caracterizan por:

1. Basarse en un proyecto pensado por toda la comunidad a través del diálogo. Se comparten valores y objetivos, los cuales dan sentido y cohesión a lo que sucede en la escuela.
2. Desarrollar espacios y tiempos que facilitan la participación: se fijan momentos y lugares para compartir, opinar, discutir y tomar decisiones.
3. Comprometerse con el cambio social. Hay un reconocimiento de la desigualdad existente, de los prejuicios manifiestos e implícitos, y un compromiso con la equidad, con la justicia social.
4. Vincularse con otras escuelas y profesores a través de redes de apoyo y aprendizaje mutuo. Un ejemplo han sido las “aulas en la calle” promovidas en los últimos años.
5. Se establecen vínculos permanentes y persistentes con el territorio, es decir, con el barrio, pueblo, ciudad, en el que viven las familias.

Cómo apoyar a estos docentes

Como docentes e investigadores nos proponemos apoyar a las escuelas que aspiran a ser democráticas a través de prácticas inclusivas y participatorias. Para ello es esencial confiar en las opiniones de las partes implicadas, aportando la experiencia y el conocimiento de los profesionales, estudiantes, familias e investigadores.

Pensamos, como Ainscow, que las escuelas saben mucho más de lo que habitualmente utilizan en el día a día, y este conocimiento debe ser reconocido, hacerse explícito y compartirse. Una forma muy útil de hacerlo es mediante la investigación–acción participativa.

Esta metodología permite a los profesores analizar de manera autónoma sus propias prácticas a través de un conocimiento contextualizado y orientado a la mejora de la escuela. Se identifica un problema, se formula una propuesta para darle solución, se recoge información (diario, grabación, observación), se analiza y se formula un plan de acción.

Tres lecciones

Hasta ahora hemos colaborado en estudios de casos que han aplicado y analizado estos procesos en diversas escuelas situadas en contextos geográficos y sociales diferentes. Los resultados de estos estudios nos han enseñado tres lecciones en relación con el uso de la investigación–acción participativa a la hora de construir escuelas democráticas y participativas.

1. La primera lección es que el proceso de reflexión y diálogo sobre lo que sucede en la escuela permite a los profesores comprender sus propios valores, creencias y prácticas.
2. La segunda alude a lo idóneo de poner en marcha prácticas concretas que se desarrollan en las aulas con los grupos de estudiantes. Estas hacen posible una mayor participación de las familias y la comunidad, así como su “entrada” al aula.
3. La tercera lección reconoce el protagonismo que los estudiantes asumen en el proceso de diálogo, análisis y mejora.

Los estudios realizados nos alertan de la necesidad de promover activamente en cada escuela el diálogo entre sensibilidades, perfiles sociales, posiciones políticas diferentes como condición irrenunciable en una comunidad democrática.

Qué significa leer de forma crítica los clásicos literarios

Maribel Martínez López. Profesora Titular de Literatura Española, Universidad de La Rioja

Cuando traemos al aula una obra de literatura española de cualquier época, lo primero que debemos tener en cuenta es que cada texto responde a un sistema de pensamiento y reproduce o cuestiona los modos imperantes de ver el mundo y de vivir en sociedad de la época. Estos modos de ver el mundo están sujetos a cuestiones de canon, a preceptos estéticos de escuelas literarias y a contextos socioculturales sin los cuales las obras literarias no podrían comprenderse ni apreciarse en su justa valía.

Leer de forma crítica es cuestionar la aportación ideológica de cada obra en su momento de escritura, las razones por las que una determinada estética va asociada a esos modos de pensar y cómo influyó en la educación de generaciones la repercusión que los productos literarios (sus tramas y personajes) tuvieron en la sociedad contemporánea y en su avance.

Un ejemplo práctico

Un ejemplo de ese planteamiento es el acercamiento a los temas, los rasgos estéticos y los modelos de personajes presentes en la literatura española del siglo XVIII, a partir del análisis de una comedia neoclásica

ilustrada con perspectiva de género. Este acercamiento no solo despierta el interés del alumnado, sino que promueve su pensamiento crítico.

Sirva de modelo la comedia de buenas costumbres *La familia a la moda* de la autora malagueña María Rosa Gálvez.

Ya la vida de esta poeta y dramaturga ilustrada tiene elementos suficientes para captar nuestra atención. Hija adoptiva de una influyente familia andaluza, casada en un matrimonio lleno de sinsabores y separada de un marido que dilapidó la fortuna familiar, sospechosa de ser la amante de Manuel Godoy y cuestionada por ello, Gálvez ejemplifica a una mujer fuerte que se dedicó con convicción a su escasa pero valiosa producción literaria.

La trama de esta comedia gira en torno al problema con el que se encuentra doña Guiomar, la protagonista, cuando llega a casa de su hermano don Canuto, avisada por su administrador de la ruina en la que se halla la familia. Durante unas pocas horas, esta mujer debe enfrentarse a un hermano frívolo, un sobrino maleducado, una cuñada casquivana, y unos criados insolentes, así como a un marqués embaucador y a un maestro trapichero empleado en la casa. Todos ellos, gente sin oficio ni beneficio preocupada solo de vivir ociosamente y ocupar un puesto acomodado en la sociedad pudiente.

Doña Guiomar, viuda rica que suscita interés a su familia exclusivamente porque cuentan con ser sus herederos, trama una sencillísima pero astuta argucia para poner a cada uno en su lugar, devolviendo el orden a esa casa.

Material adicional

La lectura de esta comedia se enriquece con la lectura del drama *El egoísta*, de la misma autora, y el sainete *Las mujeres solas* de María de Cabañas.

También resulta de enorme valor incorporar testimonios aparecidos en la prensa de la época, o discursos ensayísticos publicados por reconocidos pensadores como Feijoo, Jovellanos, Cabarrús, Clavijo y Fajardo, Josefa Amar y Borbón, etc., que participaron en una polémica en torno al universo femenino.

Una polémica candente en toda Europa en ese siglo, con argumentos a favor y en contra de la promoción social de las mujeres, de su capacidad intelectual o de su inferioridad respecto a los hombres, así como la cuestión de la educación femenina.

Reflexión sobre estereotipos y conflictos

La familia a la moda sirve para enseñar los principales rasgos de la comedia neoclásica de buenas costumbres: respeto de las tres unidades (acción, tiempo y lugar), verosimilitud, decoro, justo medio, diálogos con gran carga ideológica, inicio de las obras ya en el desenlace de las acciones, pocos personajes en escena, valores socio-morales, finalidad didáctica, etc.

Pero además ayuda a presentar los diversos estereotipos de género masculino y femenino y de clase social más frecuentes en el teatro de la época, y a definir claramente los roles concebidos bajo la óptica del momento.

Junto con los otros textos aludidos, puede sorprender la presencia de conflictos que hoy están de plena actualidad: desde la violencia doméstica (de padres a hijos y de maridos a esposas, con ejemplos extremos tanto de abusos de autoridad como físicos), hasta la vigencia de los matrimonios concertados, pasando por la preocupación por la formación de las mujeres para la maternidad—embarazo, lactancia y crianza de los hijos, así como su responsabilidad en la educación moral de los hijos y las hijas, su capacidad intelectual, su subordinación al hombre, y su función social.

De Kant al despotismo ilustrado

Este enfoque centrado en el universo femenino permite al mismo tiempo un análisis completo de las características, funciones y expectativas a las que se enfrentaban los hombres. El análisis de ambas identidades genéricas constata el objetivo didáctico moral y de instrucción pública que se espera de la literatura en esa etapa. También, el modelo de ciudadanos y de sociedad al que aspiraban los ilustrados.

Por ejemplo, la relación de sumisión de Inés respecto a su madre —quien ejerce una autoridad abusiva sobre ella con el único fin de robarle su pretendiente—, permite comentar tanto el tema de los matrimonios concertados como la figura de los cortejos, pero también la cuestión del correcto entendimiento del tema del respeto a la autoridad, ya planteado por Kant, o el alcance del concepto de despotismo ilustrado.

Relación con la actualidad

Algunas de estas cuestiones no están nada alejadas de la actualidad, si tenemos presentes noticias como las referidas a la situación de las mujeres en Afganistán o la práctica vigente de matrimonios concertados en determinadas culturas, como la hindú o la pakistaní, que tienen lugar incluso en España.

Acercarnos a esos testimonios literarios y ensayísticos, y proponer en el aula que el alumnado los analice desde planteamientos de género, no solo ayuda a conocer y comprender la literatura y la sociedad españolas del siglo XVIII sino también a revisar los movimientos ideológicos actuales con un pensamiento crítico.

MAGISTERIO

La tasa de abandono temprano descendió al 13,3% en 2021, la más baja de la historia

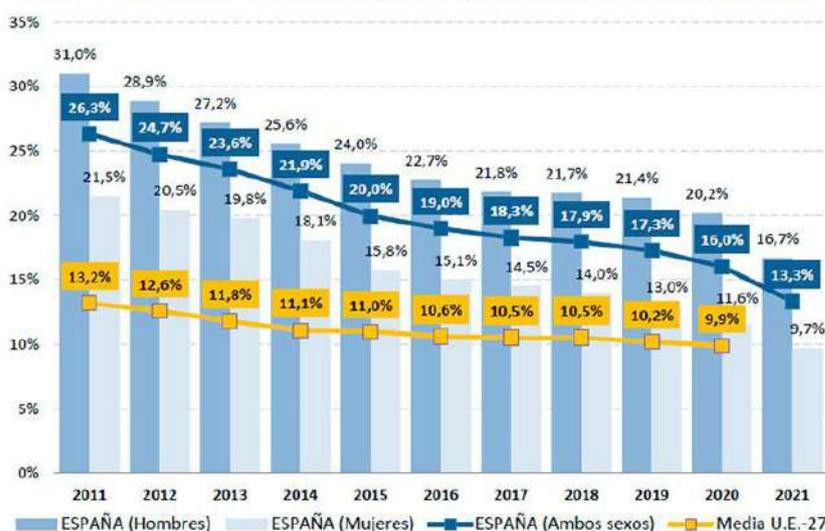
Se trata de un descenso de 2,7 puntos (un 17%) respecto al año anterior, igualando la mayor caída desde el año 2000 en puntos porcentuales y la mayor como porcentaje de variación.

REDACCIÓN Viernes, 28 de enero de 2022

La Encuesta de Población Activa publicada ayer revela que el abandono educativo temprano en 2021 alcanzó su cifra más baja desde que existen registros con un 13,3% de personas de 18 a 24 años que no habían completado la segunda etapa de Educación Secundaria (FP de Grado Medio, Básica o Bachillerato) y no seguía ningún tipo de formación. Se trata de un descenso de 2,7 puntos (un 17%) en esta tasa respecto al año anterior, igualando la mayor caída desde el año 2000 en puntos porcentuales y la mayor como porcentaje de variación.

Desde 2011, la tasa de abandono temprano en España ha disminuido 13 puntos, pasando del 26,3% al

Gráfico 1: Evolución del abandono educativo temprano en España por sexo, y en la U.E



Fuentes: Encuesta de Población Activa – INE. Elaboración propia a partir de microdatos. Eurostat

13,3%, reduciéndose prácticamente a la mitad. A pesar de que el descenso ha sido mayor entre los hombres (14,3 puntos) que entre las mujeres (11,8 puntos), la diferencia entre ambos grupos sigue siendo muy significativa, con un 16,7% y un 9,7% de abandono, respectivamente. Es decir, el abandono temprano masculino es un 72% superior al de las mujeres.

Los 2,7 puntos de descenso del abandono temprano de la Educación y la formación en el año 2021 respecto a 2020 están asociados al aumento en de 3,5 puntos del porcentaje de población de esas edades que ha alcanzado el nivel de formación CINE 3 (el equivalente a la segunda etapa de Secundaria).

El importante incremento del nivel de formación de la población joven en la última década, clave en la importante reducción del abandono educativo temprano, queda también reflejado a través de la evolución del porcentaje de población de 20-24 años que ha alcanzado al menos el nivel de segunda etapa de Secundaria. En 2021 este indicador se sitúa en el 78,8%, 16,8 puntos porcentuales más que en 2011 (62%) y cada vez más próximo a la media europea (84,3% en 2020).

En cuanto a la Educación Superior, la EPA señala que el 48,7% de la población de 25 a 34 años ha alcanzado este nivel, 1,3 puntos más que el año anterior y claramente por encima de la media europea de 2020 (40,5%). En esta categoría destacan las mujeres, con una tasa del 54,4%, muy por encima de las de los hombres, del 43,1%. Cabe subrayar que en el último año esta tasa ha crecido en los hombres 1,8 puntos.

Por último, el indicador de la formación permanente de la población adulta muestra un crecimiento muy significativo. En 2021, el 14,4% de las personas de 25 a 64 años había seguido algún tipo de formación en las cuatro últimas semanas, un 31% de variación porcentual respecto al dato del año anterior, 11%.

Uno de los objetivos del Gobierno es reducir las tasas de abandono escolar temprano. Para ello, se ha reforzado el Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo #PROA+, que en 2022 contará con una inversión de 120 millones de euros para su implantación en 2.500 centros, y se van a crear al menos 1.000 unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable,

	Ambos sexos	Hombres	Mujeres
	2021	2021	2021
TOTAL	13,3 ¹	16,7 ¹	9,7 ¹
Andalucía	17,7 ¹	20,9 ¹	14,3 ¹
Aragón	12,4 ¹	16,0 ¹	8,2 ¹
Asturias, Principado de	11,8 ¹	14,8 ¹	8,8 ¹
Baleares, Illes	15,4 ¹	18,6 ¹	11,9 ¹
Canarias	11,8 ¹	17,0 ¹	6,1 ¹
Cantabria (3)	6,4 ¹	8,8 ¹	6,0 ¹
Castilla y León	12,4 ¹	16,1 ¹	8,4 ¹
Castilla-La Mancha	15,5 ¹	20,3 ¹	10,5 ¹
Cataluña	14,8 ¹	19,4 ¹	9,9 ¹
Comunitat Valenciana	12,8 ¹	15,5 ¹	9,8 ¹
Extremadura	14,0 ¹	18,8 ¹	8,9 ¹
Galicia	8,1 ¹	10,6 ¹	5,5 ¹
Madrid, Comunidad de	10,7 ¹	13,6 ¹	7,7 ¹
Murcia, Región de	17,3 ¹	21,4 ¹	12,7 ¹
Navarra, Comunidad Foral de (3)	9,1 ¹	12,1 ¹	6,0 ¹
País Vasco	4,8 ¹	4,7 ¹	4,9 ¹
Rioja, La (3)	12,9 ¹	13,8 ¹	12,0 ¹
Ceuta (3)	10,2 ¹	11,0 ¹	9,3 ¹
Melilla (3)	10,5 ¹	9,3 ¹	11,8 ¹

Notas:

- 1) Definición de Abandono temprano de la educación y la formación: Porcentaje de la población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de E. Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación.
- 2) Calculado con la metodología establecida por Eurostat basándose en medias anuales de datos trimestrales.
- 3) Los datos deben ser tomados con precaución, pues los derivados de tamaños muestrales pequeños están afectados por fuertes errores de muestreo.

Formación y acceso a la dirección

Los procedimientos y requisitos de acceso a la dirección de los centros constituyen uno de los aspectos destacados para caracterizar los modelos directivos. En la actualidad, tras la entrada en vigor de los cambios de la Ley Orgánica de modificación de la Ley Orgánica de Educación (Lomloe, 2020), la formación no aparece como requisito previo, sino que, quienes hayan superado el proceso de selección, deberán superar también un programa formativo, sobre las competencias para el desempeño de la función directiva, de manera previa a su nombramiento.

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 31 de enero de 2022

Corresponde al Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, establecer las características de esta formación, que tendrá validez en todo el Estado. Asimismo, se considerarán excepciones en el caso de aspirantes que hayan realizado cursos de similares características, antes de la presentación de su candidatura, o puedan acreditar experiencia en el ejercicio de la función directiva con evaluación positiva de su trabajo. Por otra parte, se regula que las Administraciones puedan tener en cuenta, como requisito de acceso a la dirección, la formación que acaba de referirse.

Así las cosas, puesto que las convocatorias de concurso de méritos para ocupar puestos vacantes de dirección se celebran anualmente, el hecho de no disponer de las características básicas de la formación, que han de ser determinadas por el Gobierno, provoca distintas interpretaciones con respecto a la posibilidad o no de incluir, en las convocatorias, el requisito de formación por las Administraciones que así lo quieran. La Lomloe (2020) es clara al referir que tal formación ha de ser la fijada de acuerdo con las modificaciones que se realizan para la misma. Si bien, algunas Administraciones han considerado la formación implantada por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Lomce, 2013), como requisito de acceso, tal como se estableció en esa otra ley de modificación de la LOE (2006).

Debe recordarse, en este caso, que el calendario de aplicación de la Lomloe (2020) indica que desde la entrada en vigor de la misma, en enero de 2021, se aplicaban las modificaciones referidas a la selección de los directores de los centros públicos, salvo que los procesos de selección hubieran comenzado con anterioridad a esa entrada en vigor, para entonces regirse por la normativa vigente en el momento de iniciarse. Situación que ya no es de aplicación en los procedimientos de acceso convocados el presente curso escolar.

La profesionalización del ejercicio directivo recomienda, preferentemente, una formación previa de carácter superior y, a la vez, la clara determinación de los aspectos que establecen el modelo de dirección. De ahí que dejar a criterio de las Administraciones la posibilidad o no de exigir un requisito de formación –con cierta confusión porque así no se establece con carácter general, sino como proceso formativo que ha de superarse tras la selección del director–, así como las condiciones en que los directores deban desarrollar módulos de actualización para el desempeño de la función directiva, sin considerar tampoco especificaciones –concreción y ponderaciones– de los méritos para el acceso, en los cambios adoptados con carácter básico, no es del todo consonante con la profesionalización directiva.

gracias a una inversión de 39 millones. En 2021 se invirtieron 125 millones en el Programa PROA+ y 30 millones en la creación de 618 unidades de acompañamiento.

Estos indicadores se utilizan para el seguimiento del marco de la cooperación europea en el ámbito de la Educación y la formación 2021-2030.

En cuanto a la situación por comunidad autónoma, se mantienen diferencias significativas. Destaca País Vasco, con un 4,8%, estando también por debajo de la media de la UE 27 de 2020 (9,9%) las comunidades de Cantabria (6,4%), Galicia (8,1%) y Comunidad Foral de Navarra (9,1%). Otras nueve comunidades se sitúan por debajo del 13% y cuatro quedarían entre el 14% y el 16%, y las dos restantes, estarían entre el 17% y el 18%.

“EL DIARIO de la EDUCACIÓN

El Ministerio para el Futuro: análisis de las propuestas para la mejora docente

Fernando Trujillo. 31/01/2022

Kim Stanley Robinson es uno de los escritores de ciencia ficción más importantes de la historia. Sus novelas han recibido los premios más significativos en el ámbito de la ciencia ficción y ofrecen al lector una interesante reflexión – en forma de novela – sobre ecología y sostenibilidad, economía, justicia social y, sobre todo, la capacidad de la Ciencia para salvar el mundo – o para construir un mundo alternativo más allá de la Tierra. Las y los científicos son, precisamente, muchos de los héroes de sus novelas.

Su última novela se titula “El Ministerio para el Futuro”. Como afirma Jeff Goodell en una larga entrevista al autor para la conocida revista Rolling Stone,

¿Quién esperaría que, en esta hora oscura de la crisis climática, la esperanza llegaría en la forma de una novela de 563 páginas escrita por un escritor de ciencia ficción más conocido por una trilogía acerca del establecimiento de la civilización humana en Marte? Pero, ay, eso es lo que Kim Stanley Robinson – autor de 20 libros y uno de los escritores de ciencia ficción en activo más respetados hoy – nos ha dado con El Ministerio para el Futuro.

Pero ¿qué es el Ministerio para el Futuro? Pues el Ministerio para el Futuro es una agencia de las Naciones Unidas encargada de “abogar por las futuras generaciones de ciudadanas y ciudadanos del mundo” además de “defender a todos los seres vivos presentes y futuros que no pueden hablar por sí mismos, promoviendo su situación legal y su protección física”. Dirigida por la irlandesa Mary Murphy y de la mano de un buen número de científicas y científicos, su tarea es complicada, casi imposible: resolver una crisis climática que está acabando con la vida en la Tierra. ¿Triunfarán? ¿Fracasarán? Me temo que tendrás que leer la novela si quieres saber la respuesta, obviamente.

En todo caso, leer el documento “24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente”, presentado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional a los sindicatos y las comunidades autónomas, me ha hecho pensar en el Ministerio para el Futuro. Es más, me ha hecho pensar que el Ministerio de Educación y Formación Profesional quiere ser el Ministerio para el Futuro.

¿Por qué comparo ambos Ministerios, el real y el ficticio? Pues porque creo que en ambos existe la voluntad (y el encargo) de corregir hechos del pasado con actuaciones en el presente (o en un futuro más o menos inmediato) para intentar tener un futuro más halagüeño. Intentaré, a continuación, justificar esta impresión mía.

El punto de partida del documento es especialmente relevante y marca una diferencia con muchos otros documentos anteriores que analizaban y pretendían reformar la situación del profesorado o su actuación docente. En este documento de propuestas de reforma, se dice explícitamente:

La calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes; no obstante, la calidad del trabajo de los docentes no puede ser superior a la calidad de las políticas que dan forma a su ambiente de trabajo en los centros educativos y que orientan su selección, contratación y desarrollo.

En efecto, es importante hacer ver que la “calidad” de un sistema educativo no se consigue sólo con el trabajo esforzado, la capacidad de innovación, la motivación o (mucho menos) la vocación del profesorado. La calidad es el resultado de una suma de diversos factores, muchos de ellos interrelacionados, y la política educativa tiene una posición causal respecto a muchos otros aspectos relevantes del sistema educativo, incluida la calidad docente. Este documento, en realidad, apunta más a la mejora de la política educativa relativa al profesorado que a las condiciones de realización de su trabajo por parte del profesorado.

Por poner un ejemplo, el documento señala con acierto una importante cantidad de normas legales y procedimientos que requieren una actualización urgente; entre otras cuestiones:

- Las órdenes por las que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la docencia son de 2007.
- El modelo de acceso a la función pública docente “en su esencia no se ha modificado en los últimos cuarenta años” (pág. 14), incluyendo “los temarios (para los procedimientos de acceso a la función pública docente) de la mayor parte de las especialidades (pues) tienen una antigüedad excesiva, que llega a ser superior a veintiocho años” (pág. 14).

- Los sexenios (complemento específico por formación permanente), que tienen su origen en el Acuerdo del Consejo de Ministros de 11 de octubre de 1991. La responsabilidad de la falta de actualización de la normativa y su impacto negativo en la profesión docente recae totalmente en un único agente: la propia Administración educativa.

Así pues, ante esta necesidad de actualizar el sistema y corregir problemas que se han convertido en estructurales, se plantea este documento que pretende

“centrar el debate y establecer el perímetro de la propuesta normativa (...) en torno al nuevo modelo de profesión docente” sin pretender “ser excluyentes ni agotar las que pudieran resultar del proceso de diálogo que el Ministerio de Educación y Formación Profesional inicia con los agentes implicados a partir de la aportación de este documento”.

Este es, por tanto, el punto de vista desde el cual hay que leer el texto: el documento no es más que un punto de arranque para el debate, una manera de poner el foco sobre una cuestión trascendental del sistema educativo (la política en relación con la profesión docente) y de delimitar los elementos que deberán ser abordados en futuras negociaciones.

El documento consta de dos partes: un análisis de la situación actual y el listado de propuestas de reforma. Ambas secciones, además, comparten los mismos epígrafes, creando así una estructura paralela entre el análisis y las propuestas que se centra en cinco temas trascendentales para la profesión docente: formación inicial, formación permanente, acceso a la profesión docente, especialidades docentes y desarrollo profesional docente.

El análisis de la situación recorre algunas de las claves más destacadas de nuestro sistema educativo en relación con el profesorado, señalando con acierto algunos de los puntos que requieren una reforma, urgente en muchos casos. Promover la relación entre teoría y práctica en las facultades de Educación o en el Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, mejorar el acceso a la función pública docente o garantizar una formación permanente y un desarrollo profesional adecuados para el profesorado son piezas claves en el proceso de mejora del sistema educativo.

Sin embargo, en el análisis de la situación, no puedo dejar de señalar un aspecto del documento que me causa cierta insatisfacción: ¿por qué el texto no aporta ninguna evidencia científica de las afirmaciones que realiza? Bien se podría decir que este tipo de textos no suelen hacerlo pero esto no es más que una excusa, en la cual, además, otros ministerios no caen. Ruego que se revise, por ejemplo, la sección de la web del Ministerio de Sanidad dedicada a “Profesionales” (<https://www.sanidad.gob.es/profesionales/portada/home.htm>), y en concreto los “Estudios para la planificación de profesionales sanitarios”. Sonroja ver la riqueza de enfoques, la complejidad argumentativa y la abundancia de datos y referencias científicas en los textos del Ministerio de Sanidad y la ausencia casi total de datos y evidencias en este documento del Ministerio de Educación y Formación Profesional, que sólo usa 11 referencias bibliográficas y todas ellas apuntan a la Comisión Europea, el Consejo de la Unión Europea, la OCDE y la UNESCO – ninguna a investigación educativa realizada en nuestro país.

Este defecto del documento es especialmente grave cuando se plantean novedades en el sistema. Así, por ejemplo, se afirma (página 8) que “en los últimos años se ha iniciado una corriente que apuesta por establecer una prueba de acceso con el objetivo de asegurar que los alumnos disponen de las capacidades iniciales que permitirán el desarrollo de las habilidades docentes necesarias para garantizar la calidad en el ejercicio profesional”. ¿De veras se puede abrir este debate con un “se ha iniciado una corriente”? ¿Quién plantea esta corriente y desde qué posición? ¿No tenemos mejores argumentos y evidencias científicas en las cuales basarnos para tomar una decisión de este calado?

Al mismo tiempo, cuando se señala una crítica en un documento firmado por el Ministerio, también convendría que esta estuviera asentada en evidencias científicas. Así, por ejemplo, se afirma que “se debe garantizar la oferta de formación pedagógica y didáctica para ejercer la docencia” para concluir justo después que “esta condición tampoco se cumple en todos los casos, pese a su importancia” (página 9). Aunque uno puede entender que este documento de propuestas quiere sólo arrancar y “centrar el debate”, ¿no sería conveniente que el análisis de la situación aclare en qué casos no se cumple esta condición y por qué se ha permitido que no se cumpla, existiendo en el sistema mecanismos de control para evitarlo?

En la misma línea, en relación con el modelo de acceso a la función pública docente, se afirma que “se considera inadecuado o muy inadecuado según algunas encuestas”. Imagino, en primer lugar, que se quiere decir “investigaciones” o “estudios” en lugar de “encuestas” pero, en todo caso, ¿no conviene citar estas referencias cuando se va a plantear una reforma de un tema de tanto calado? Conocer con detalle qué aspectos del modelo de acceso son deficitarios es el punto de partida para poder modificarlos o para buscar alternativas más satisfactorias.

Un caso especial de este mismo problema relativo a la argumentación y las evidencias también lo observamos en el análisis del número de plazas ofertadas, plazas cubiertas y número de egresados en grados y máster habilitantes para la docencia: no aparece ni una sola tabla con datos ni tampoco cuál es la fuente de los pocos datos que se aportan, o si las plazas vacantes por jubilación incluyen centros públicos y privados, o si hay una estimación de las variaciones (crecimiento o decrecimiento) en el número de centros educativos en los distintos

territorios de nuestro país. Sin embargo, sí se establece la conclusión de que existe un desajuste importante entre plazas ofertadas y empleabilidad.

En todo caso, además, me planteo si es legítima esta preocupación del Ministerio por “el gran desajuste entre el número de alumnos de estudios universitarios específicamente orientados a la docencia no universitaria [1] y la oferta de puestos de trabajo como docente no universitario que requieren tales estudios”. Por un lado, si el motivo de esta preocupación es la tasa de desempleo entre las personas egresadas de las Facultades de Educación, quizás podríamos hablar de muchas otras titulaciones (¿Periodismo, Psicología, Filosofía o Traducción e Interpretación?) a la vista de los datos aportados por el propio Ministerio de Universidades en su estudio más reciente sobre inserción laboral de los egresados universitarios (datos del curso 2013-14 y análisis hasta 2018):

T.16. Tasa de afiliación a la Seguridad por campo de estudio. Egresados Grado curso 2013-14.

Unidad: Tasa (%)

	Nº egresados	2015	2016	2017	2018
Grado	141.415	45,2	58,3	67,7	72,8
Óptica y optometría	688	78,8	86,6	91,4	91,7
Medicina	1.026	3,3	76,7	88,2	89,6
Logopedia	602	51,2	69,8	83,9	85,4
Informática	2.329	74,9	82,7	84,8	84,9
Ingeniería electrónica industrial y automática	1.392	66,5	77,6	83,2	84,8
Ingeniería eléctrica	1.095	67,9	76,2	83,6	84,8
Farmacia	993	56,7	70,7	80,9	84,7
Ingeniería mecánica	2.435	59,7	72,0	82,1	84,4
Ingeniería de telecomunicación	726	50,7	63,1	77,0	81,0
Terapia ocupacional	676	59,3	70,7	75,4	80,2
Relaciones laborales y recursos humanos	3.049	59,1	67,8	74,8	79,0
Ingeniería química industrial	780	36,8	54,5	70,3	79,0
Ingeniería geomática, topografía y cartografía	440	61,4	64,5	71,6	78,4
Administración y empresa	9.802	56,0	69,4	75,4	78,1
Ingeniería en tecnologías industriales	1.234	19,8	43,7	70,1	77,7
Nutrición humana y dietética	788	48,7	59,3	72,2	77,2
Finanzas y contabilidad	946	52,6	65,8	76,0	77,1
Trabajo social	3.598	51,2	62,3	71,2	76,9
Fisioterapia	3.320	66,1	75,2	76,9	76,8
Ingeniería civil	2.669	49,3	55,8	70,8	76,8
Ingeniería en diseño industrial y desarrollo del producto	666	47,0	62,5	74,5	76,7
Educación primaria	19.204	49,6	61,5	71,1	76,5
Educación social	2.262	51,3	62,6	70,6	76,3
Arquitectura técnica	2.842	47,5	60,3	70,2	75,9
Matemáticas	493	33,3	52,9	70,6	75,7
Química	986	24,4	54,4	70,8	75,3
Publicidad y relaciones públicas	1.670	45,9	60,7	69,0	75,0
Actividad física y del deporte	2.466	46,3	59,1	68,2	74,7
Educación infantil	12.273	50,0	60,8	70,2	74,5
Enfermería	11.534	48,1	62,6	67,3	73,2

Nota: Campos de estudio en orden descendente según las tasas de afiliación del cuarto año después de egresar.

Fuente: Subdirección General de Ordenación, Seguimiento y Gestión de las Enseñanzas Universitarias de la Secretaría General de Universidades. Disponible en https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Informe_de_Insercion_laboral_egresados.pdf

Por otro lado, cada día tengo más claro que en las Facultades de Educación no se forman sólo “maestras y maestros” que trabajarán en escuelas e institutos sino especialistas en Educación para diversas etapas de la vida (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Adultos) que desarrollarán su trabajo en distintos tipos de empresas e instituciones, públicas y privadas; es decir, en mi opinión, es un error pensar que todos los egresados de las Facultades de Educación serán docentes en centros educativos, como tampoco todos los egresados en las Facultades de Medicina serán médicos en un hospital público ni los egresados en las Facultades de Derecho serán magistrados en el Tribunal Supremo. En el mismo plano, hay un cierto problema argumentativo cuando el Ministerio decide no entrar en el debate de la ratio pero afirma que hay problemas de “empleabilidad” entre la oferta de plazas de los Grados y el mercado laboral.

En resumen, ha llegado el momento de ampliar la mirada acerca del futuro laboral de las personas egresadas de las Facultades de Educación, que son capaces de realizar su labor educadora en muchos contextos diferentes además de la escuela. En todo caso, nuestra obligación debe ser garantizar una formación de

calidad al alumnado de las Facultades de Educación, incluyendo información sobre orientación laboral, búsqueda de empleo o emprendimiento, cuestión que me temo que no se ha desarrollado suficientemente.

Sobre Formación Permanente, leo con interés que existe un Grupo de Trabajo de Formación del Profesorado, dependiente de la Conferencia Sectorial de Educación. Francamente, desconocía su existencia y reconozco mi ignorancia al respecto, como también reconozco que he sido incapaz de encontrar ningún informe, propuesta o documento de este Grupo de Trabajo con el cual valorar su eficacia o utilidad, aunque me habría gustado poder hacerlo.

Digo esto porque el documento presentado por el Ministerio, en su análisis de la situación, afirma que “no hay, en general, mecanismos que aseguren una adecuada vinculación entre las necesidades del sistema y la formación (permanente) recibida, que responde a distintos factores asociados a la percepción individual de las necesidades de formación, a los intereses personales o a la oferta existente”. Es decir, no tenemos evidencias de que la formación permanente sea útil o eficaz para satisfacer las necesidades del sistema – con todo lo grave que esta afirmación pueda sonar en un documento emitido por el propio Ministerio de Educación.

Por supuesto, esta situación está vinculada con el desarrollo profesional docente, donde el documento establece, por un lado, que “no existe una valoración sistemática o evaluación del ejercicio profesional docente” y, por otro lado, que es importante “reflexionar sobre si actualmente en el desarrollo profesional docente se está teniendo en cuenta el conjunto de labores que realiza el profesorado”. En mi opinión ambas cuestiones son acertadas: hoy el profesorado realiza un amplio número de funciones que no están adecuadamente contempladas (desde la tutorización y mentorización hasta la gestión de bibliotecas, equipamiento tecnológico y transformación digital de los centros, desarrollo del proyecto lingüístico de centro y de planes de plurilingüismo, proyectos europeos, etc.) ni desde la perspectiva del reconocimiento ni desde la perspectiva de las estructuras de desarrollo profesional docente. Revisar esta cuestión no es sólo una apuesta por la calidad educativa, lo cual es indudable, sino un acto de justicia respecto a la labor socioeducativa que realiza el profesorado.

En resumen, el análisis de la situación parece adecuado aunque aumentar la calidad de la argumentación y de las evidencias aportadas no sólo reforzaría las propuestas que se exponen a continuación, sino que contribuiría a ese objetivo enunciado por el Ministerio de “centrar el debate”. Centrar el debate no sólo consiste en señalar los temas que se deben analizar sino también aportar los datos para realizar el análisis, y son el Ministerio y las consejerías de Educación quienes tienen mayor acceso a los datos y a las investigaciones sobre los temas de su ámbito de actuación.

En todo caso, el objetivo principal del documento es presentar las veinticuatro propuestas que el Ministerio de Educación y Formación Profesional entiende que pueden ayudar a la mejora de la profesión docente. Analicemos, por tanto, estas propuestas.

Propuesta 1: Marco de Competencias Profesionales Docentes

La primera propuesta consiste en la elaboración de un Marco de Competencias Profesionales Docentes, el cual servirá de andamiaje para todas las demás reformas (formación inicial, acceso a la función pública docente, formación permanente y desarrollo profesional docente). En mi opinión, disponer de este Marco es una buena idea pero, al mismo tiempo, esto supone establecer un marco temporal para todas las demás propuestas.

Mi experiencia personal como coordinador de la elaboración del Marco Global de la Competencia Educadora en la Era Digital (<https://profuturo.education/marco-de-referencia/>) es que crear un texto de este tipo, con la especial complejidad política y territorial de nuestro sistema educativo, requiere entre uno y dos años de trabajo, si se aspira a un texto consensuado que cumpla con todas las garantías de calidad y de validez científica que se presuponen. Así pues, si el Marco es un antecedente para todas las demás propuestas (y si este Marco aún no existe), entonces todas las propuestas se plantean para una futura legislatura: no habría tiempo suficiente para desarrollarlas en el mandato del actual Gobierno de España. Si a este marco temporal dictado por la exigencia de elaboración del Marco de Competencias Profesionales Docentes añadimos, además, la complejidad de las modificaciones descritas en las 23 restantes propuestas, no cabe duda de que estamos hablando de una acción de gobierno que ocupará el próximo quinquenio, como mínimo.

Es decir, las 24 propuestas descritas en este documento representan una apuesta de país por la mejora de la profesión docente, no sólo la visión de este Ministerio actual en relación con este asunto. El debate que se nos plantea es la construcción de unos acuerdos mínimos suficientes para redefinir el magisterio del siglo XXI en España y para esto es necesario que las propuestas sean precisas pero lo suficientemente abiertas como para permitir el debate y la definición de puntos de encuentro entre todos los agentes implicados.

Entender esto es fundamental para saber a qué tipo de texto nos enfrentamos. No estamos ante un “programa de gobierno” sino ante una “provocación para el debate”. La mera realización de este debate, a ser posible de manera abierta y transparente, ya sería un logro sin precedentes en nuestro país.

• Propuesta 2: Establecer una prueba de acceso a Grados en Educación Infantil y Primaria.

Tras la primera “propuesta-marco” la segunda propuesta apunta a la formación inicial, no sin antes volver, de manera innecesaria, al análisis de la situación (y cometiendo, además, el error de vincular el reconocimiento social de los docentes con la valoración de los estudios universitarios relacionados con la educación y con el desajuste entre plazas y necesidades del sistema educativo; de nuevo, además, sin aportar datos ni evidencias científicas).

En esta segunda propuesta, se reitera, de nuevo, que los grados en Educación Infantil y Primaria “no logran un suficiente nivel de empleabilidad” y, también de nuevo, que esto “repercute en la valoración que hace la sociedad de dichas titulaciones”, ambas afirmaciones sin sustento ni dato alguno que las confirme. En todo caso, para solucionar esto no se plantea mejorar la empleabilidad del Grado sino reducir su acceso mediante una prueba de admisión.

Esta prueba de admisión se define en relación con dos “bloques”: el primero, en los términos descritos, podría solaparse en contenidos con la propia prueba de acceso a la universidad, que ya debería evaluar la competencia comunicativa, el razonamiento crítico y la competencia lógico-matemática. El segundo, “actitudes y competencias de la profesión docente”, debería ser definido con más precisión para poder ser valorado porque, si bien se pueden evaluar ciertos elementos como empatía, resiliencia, etc., como apropiados para la profesión docente, me pregunto si podemos realmente exigir estas “actitudes y competencias de la profesión docente” a quien desea hacer el Grado antes de su propia formación inicial! Es decir, ¿no deberían ser estas actitudes y competencias de la profesión docente el resultado de la formación a lo largo de los cuatro años que dura el Grado, y no un prerrequisito para su acceso?

En resumen, ni se argumenta bien cuál es el problema ni se justifica claramente la correlación entre el problema y la solución aportada. En este sentido, en relación con esta propuesta hay que buscar más y mejores argumentos si se desea la puesta en marcha generalizada en todo el territorio nacional de una prueba de acceso a los grados de Educación Infantil y Primaria.

• *Propuesta 3: Modificar el acceso al Máster Universitario en Formación del Profesorado*

Se incluyen aquí dos cuestiones: la primera apunta a la existencia de “módulos formativos complementarios” vinculados con conocimientos básicos relacionados con las especialidades docentes que puedan estar presentes en los grados como requisito previo para el acceso al Máster; de esta manera, por ejemplo, quien estudie un Grado y contemple un posible futuro profesional dedicado a la docencia pueda cursar estos módulos como paso previo necesario al Máster.

La segunda cuestión es una prueba de acceso al Máster de formación del profesorado, que entendemos que estaría centrada en aquellas “actitudes y competencias de la profesión docente” que se mencionaban para los grados y que, en este caso, sí han podido ser previamente desarrolladas durante los mismos, especialmente atendiendo a la propuesta que se analiza en este epígrafe y a continuación.

En este sentido, parece que esta propuesta tiene lógica dentro de una concepción abierta del desarrollo profesional de los egresados universitarios, aunque será necesario estudiar la viabilidad de esa prueba de acceso al Máster.

• *Propuesta 4: Promover la oferta de asignaturas de didácticas de las especialidades en los estudios universitarios*

El tiempo del Máster es, como sabe todo aquel que haya estado o esté implicado en este posgrado, muy escaso. Desde esa perspectiva, puede ser interesante que los Grados oferten materias vinculadas con las didácticas específicas propias de las especialidades que se relacionan con el Grado correspondiente, lo cual permitiría, además, que estos conocimientos y competencias puedan ser considerados un prerrequisito para el acceso al Máster.

En este sentido, esta propuesta debería, en realidad, integrarse con la anterior para que se pueda hablar del conocimiento específico de las especialidades de secundaria, bachillerato o formación profesional y sus respectivas didácticas específicas en los grados correspondientes con carácter previo a la formación de posgrado que ofrece el Máster

• *Propuesta 5: Revisar la oferta del Máster Universitario en Formación de Profesorado*

En esta propuesta se incluyen tres cuestiones: la posible ampliación del Máster “en el caso concreto de algunas especialidades”, la ampliación de la oferta formativa para todos los cuerpos y especialidades necesarias y la vinculación entre el ámbito universitario y la escolarización obligatoria y post-obligatoria, fundamentalmente por medio de la presencia de profesorado de las etapas correspondientes como docentes del Máster.

En relación con la primera, cabe analizar si esa ampliación del número de créditos del Máster no debería ser generalizada, llevando el Máster de uno a dos años y dedicando el segundo año, fundamentalmente, a un amplio período de prácticas y a la elaboración del TFM. Ampliar sólo para algunas especialidades no resolverá el problema sistémico de la formación inicial del profesorado de secundaria o etapas post-obligatorias.

Sobre la tercera propuesta, dado que la segunda parece bastante lógica y necesaria, me pregunto si el Ministerio tiene datos sobre la presencia de profesorado no universitario entre los docentes del Máster, pues desafortunadamente no se aportan, si existen. En mi opinión, esta presencia es fundamental y, de hecho, ocurre en muchos casos mediante distintas figuras contractuales. En todo caso, es interesante definir cómo será esa vinculación para que lo mejor de ambos mundos (el ámbito de la escolarización obligatoria y post-obligatoria y el ámbito universitario) contribuyan a mejorar el Máster.

- *Propuesta 6: Revisar los contenidos de los planes de estudio de las titulaciones universitarias habilitantes para la docencia*

Resulta obvio que los contenidos de los planes de estudio de todas las titulaciones universitarias, no sólo de las habilitantes para la docencia, deben estar actualizados. De hecho, es fácil imaginar que esto se hace por parte del profesorado universitario pero, ciertamente, dentro de una estructura que no facilita la modificación de las guías de estudio de las materias de un Grado o, mucho menos, la incorporación de otras nuevas. En este sentido, esta revisión debería hacerse extensiva a toda la universidad española y a todos los grados, que están atrapados dentro de un rígido corsé de acreditaciones y burocracia que impiden la actualización real de los planes de estudio, y no sólo de los contenidos de cada materia por parte del profesorado correspondiente.

- *Propuesta 7: Establecer un nuevo modelo de iniciación a la docencia (PID) en la formación inicial basado en el aprendizaje en la práctica.*

Esta propuesta considera tanto la mejora de las prácticas en la formación inicial (Grados y Máster) como en el período de prácticas tras la superación de los procesos de acceso a la función pública docente. En este sentido, se recogen en esta propuesta fundamentalmente dos cuestiones: un “proyecto formativo dual” (que parece apuntar a unas prácticas remuneradas) y la habilitación de tutores de prácticas. Si bien lo segundo parece bastante obvio (una tutoría bien reconocida y con la compensación correspondiente redundará en beneficio de un buen período de prácticas), el PID requiere un mayor esfuerzo de concreción para ser bien comprendido y, por supuesto, desarrollado. Tendremos que esperar a las futuras negociaciones para conocer más detalles sobre el mismo.

- *Propuesta 8: Reforzar el Prácticum en el conjunto del Máster Universitario en Formación del Profesorado.*

Esta propuesta, que bien podría haber sido fusionada con la anterior, parece una necesidad urgente, que ni siquiera debería esperar al desarrollo de aquel Marco de Competencias Profesionales Docentes que se mencionaba en la primera propuesta. El tiempo dedicado a las prácticas y su calidad son fundamentales en la formación del profesorado y en el caso del Máster este tiempo es demasiado reducido, se solapa en muchos casos con la elaboración del TFM y, para muchas personas, con otras actividades laborales. Así pues, la revisión, en este sentido, del Máster representa una urgencia para la mejora de la educación secundaria, el bachillerato y la formación profesional.

- *Propuestas 9 y 10: Utilizar como referencia en la formación permanente el Marco de Competencias Profesionales Docentes (propuesta 9) y utilizar como referencia en la formación permanente el Marco de la Competencia Digital Docente (propuesta 10)*

Las propuestas novena y décima representan el desarrollo lógico de la primera propuesta: si se diseña el mencionado Marco de Competencias Profesionales Docentes y se cuenta ya con un Marco de la Competencia Digital Docente, lo lógico es que se usen como “marcos de referencia”. Poco más se puede decir al respecto, salvo que esto en realidad depende en buena medida del propio uso que haga el Ministerio del Marco en la normativa que genere o en las propuestas formativas que diseñe.

- *Propuesta 11: Garantizar la formación permanente del profesorado*

En esta propuesta se contemplan tres cuestiones que generan algunas preguntas. Así, se afirma que “se debe asumir como compromiso de las Administraciones educativas garantizar la formación permanente de sus docentes” pero ¿no está esta garantizada? ¿Hay poca oferta formativa acaso? ¿O se refiere el documento a oferta formativa de calidad? ¿Y cómo se valora este aspecto?

En el mismo sentido, se plantea que “se debe promover entre las diferentes Administraciones educativas el reconocimiento de estos permisos para la formación” pero ¿existe un problema generalizado con estos permisos? ¿No será el problema cómo gestionar estos permisos en un contexto de dificultades para cubrir las bajas laborales que estos permisos plantean? Y afinando aún más, ¿cómo evaluaremos la relación entre las actividades formativas que generan estos permisos y las necesidades del sistema educativo?

Finalmente, el documento plantea que “si la formación permanente es un derecho, también es un deber”: ¿significa esto que se va a plantear que haya una formación permanente obligatoria? ¿Cómo se hará esto en su plano normativo y en su plano formativo? Esta será una negociación complicada, sin lugar a dudas, y tendrá un desarrollo complejo, aunque necesario.

- *Propuesta 12: Asegurar la oferta de aspectos clave en la formación permanente*

Esta propuesta está centrada en los contenidos de la formación permanente. Así, se propone la promoción de la formación permanente en las siguientes cuestiones:

- Nuevos currículos de carácter competencial
- Educación inclusiva
- Agenda 2030
- Sostenibilidad
- Acoso, malos tratos y su prevención.
- Violencia contra la infancia
- Igualdad: contenidos contrarios a la discriminación por sexo y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Obviamente, todos estos temas son relevantes y probablemente merecerán nuestra atención durante los años venideros. Sin embargo, por definición cualquier listado se queda obsoleto antes o después y quizás convendría articular, además de un listado de temas concretos, el mecanismo para la actualización constante de los contenidos de la formación permanente para atender a las necesidades de la sociedad y del sistema educativo.

- *Propuesta 13: Fomentar la diversidad de modalidades de formación permanente del profesorado.*

La diversidad es siempre un valor, no cabe duda, pero quizás en esta propuesta habría sido de agradecer que, más que pedir diversidad, se requiriera de la formación permanente “modalidades eficaces de formación permanente del profesorado”. Es en esa línea donde tiene sentido mencionar el trabajo colaborativo, las redes profesionales y de centros o la autoevaluación – y donde sorprende que no haya ninguna mención a la formación en centros, la modalidad formativa que más impacto tiene en la práctica docente y en el proyecto educativo del centro. También esa invocación a la eficacia habría servido para justificar la importancia de la “identificación de grupos de investigación e innovación educativas” (suponemos que aquí el documento se refiere a grupos de docentes y no a grupos de investigación provenientes de la universidad, pero es imposible saberlo con certeza).

- *Propuesta 14: Reformular los procesos de selección para la función pública docente*

El párrafo explicativo de esta propuesta no añade una información sustancial del propio enunciado más allá del uso del mencionado Marco de Competencias Profesionales Docentes así que poco más podemos añadir en este análisis. Habrá que esperar a las negociaciones para conocer qué tiene pensado el Ministerio al respecto.

- *Propuesta 15: Reformular la fase práctica para el acceso a la función docente en el marco del nuevo modelo de iniciación a la docencia (PID).*

Más allá de la expresión de la voluntad que tiene el Ministerio de que “el sistema de prácticas del concurso-oposición sirva como instrumento real para formar y evaluar a los futuros funcionarios de carreras docentes”, poco más se puede adivinar acerca de cómo se haría esto posible. Quizás el elemento más concreto de esta propuesta es reforzar la evaluación de este período de prácticas con un mayor número de agentes evaluadores pero no se presentan argumentos que justifiquen que esto tendrá una incidencia positiva en la formación para la docencia. Es, por tanto, otra propuesta que, resultando interesante a priori, debemos esperar a su concreción en las negociaciones con los sindicatos y las comunidades autónomas para poder considerar si será efectiva o no a medio y largo plazo.

- *Propuesta 16: Actualizar y adecuar los temarios de oposiciones en el nuevo modelo de acceso.*

Vuelve a ocurrir que el párrafo explicativo no añade mucho más al propio enunciado de la propuesta. Parece lógico y urgente que se actualicen los temarios, y que esta actualización sea periódica. En este sentido, esta propuesta decimosexta no deja de ser un detalle de la propuesta decimocuarta, que hacía referencia a la reformulación de los procesos de selección para la función pública docente.

- *Propuesta 17: Regular el acceso de los profesores técnicos de Formación Profesional al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria.*

Esta propuesta no puede ser considerada como tal dado que, como se explica en el propio documento, esta regularización es de obligado cumplimiento a partir de la Lomloe, con lo cual no puede estar sometido a debate o negociación: el Gobierno se ha autoimpuesto esta obligación a través de la Lomloe.

- *Propuesta 18: Vincular la especialidad del Máster a la especialidad docente.*

Esta propuesta, también muy lógica desde todas las perspectivas, es un desarrollo de la ya mencionada propuesta decimocuarta o incluso de las propuestas relacionadas con el Máster. Poco más cabe añadir sobre la misma más allá de preguntarnos cómo puede ser que esto no se hubiera contemplado con anterioridad en nuestra normativa.

- *Propuesta 19: Actualizar la relación de especialidades docentes.*

Como en casos anteriores que reclaman una actualización, esta propuesta entra más en el ámbito de la necesidad que en los posibles objetos de negociación. Las nuevas necesidades sociales y educativas y las sucesivas modificaciones de la normativa requieren no sólo esta actualización sino que se tomen las medidas adecuadas para que estas actualizaciones sean periódicas y regulares.

- *Propuesta 20: Revisar las atribuciones profesionales de determinadas especialidades.*

De nuevo, como en la anterior, estamos ante una propuesta que habla más de los desajustes entre la normativa y la realidad de los centros que de la profesión docente. Las necesidades socioeducativas han evolucionado a mayor rapidez que la normativa y esto ha situado a muchos profesionales (y a muchas prácticas llevadas a cabo en los centros educativos) en una zona gris regida por normativas de carácter transitorio o de rango menor. Como hemos dicho anteriormente, este tipo de propuestas no deberían ser motivo de un debate en el mismo plano de “visión de futuro” que pretende asumir este documento sino que deberían acometerse a la mayor brevedad posible.

• *Propuesta 21: Establecer habilitaciones docentes.*

Esta propuesta apunta a las muchas y novedosas tareas que se realizan en los centros (educación bilingüe o educación digital) o los distintos perfiles que asume el profesorado (por ejemplo, en Centros de Educación de Personas Adultas o Centros Penitenciarios) y que hoy por hoy habitan esa zona gris que comentábamos en la propuesta anterior. Obviamente, además estas habilitaciones habrán de conllevar un reconocimiento y una compensación adecuadas por parte de la Administración, aunque este tema apenas se mencione en el documento pues deberá ser objeto de negociación con sindicatos y comunidades autónomas.

• *Propuesta 22: Revisar las condiciones de cualificación y formación de docentes en centros privados.*

La propuesta vigesimosegunda, que quizás no encaje muy bien en el epígrafe de “especialidades docentes”, queda circunscrita a la formación inicial del profesorado de los centros privados. Quizás habría interesado que apareciera, por tanto, en la sección donde se trata la formación inicial, como también habría interesado que se especificara algo más la cuestión de la formación permanente del profesorado de los centros privados, que debe ser análoga en lo sustancial a la que recibe el profesorado de los centros públicos, como derecho y como deber.

• *Propuesta 23: Impulsar los procedimientos de evaluación del desempeño de la función docente.*

Esta es la primera de las propuestas sobre desarrollo profesional docente. En este sentido, la propuesta viene precedida por la afirmación por parte del Ministerio acerca de que se debe crear un “modelo profesional de carrera (docente)” que debe orientarse hacia la configuración de un estatuto profesional (del docente), lo cual “viene siendo aspiración mayoritaria del profesorado”. No obstante, esta afirmación, expresada con cierto barroquismo, no se ve satisfecha en esta primera propuesta, que se limita a enunciar que debe haber una buena evaluación del desempeño de la función docente, sin más referencia a esa “carrera profesional docente” de cuya ausencia se lamenta el propio Ministerio.

• *Propuesta 24: Reconocer el buen desarrollo profesional docente.*

Finalmente, la última de las propuestas del documento se limita a decir que “el desarrollo profesional deberá recoger, no sólo la formación permanente realizada, sino también las valoraciones superadas en los procesos de evaluación y los puestos desempeñados, entre otros aspectos”. Esta afirmación nos genera la duda de qué entiende el Ministerio por “desarrollo profesional docente”: ¿Un sistema de recogidas de datos y evidencias del desempeño profesional para su evaluación y acreditación? ¿Es el “desarrollo profesional docente” un mecanismo de evaluación o un proceso constante de mejora de la práctica profesional? Quizás en esta propuesta falta el verbo “promover” y se queda corto el verbo “reconocer”, pues aquí era el momento para hablar de innovación educativa, de resolución de problemas o de investigación en la escuela. Sin estos elementos, este “desarrollo profesional docente” no es más que un instrumento para la evaluación del profesorado pero no una herramienta para la mejora del sistema educativo, que es lo que debería ser.

Conclusión

En resumen, el Ministerio de Educación y Formación Profesional quiere ser el Ministerio para el Futuro. La intención es buena y los ámbitos de actuación están claros: formación inicial, acceso a la profesión, formación permanente y desarrollo profesional. Esos son los cuatro momentos en los cuales es necesario intervenir.

Sin embargo, el documento como tal genera una sensación agri dulce. Es cierto que el documento sólo pretende ser un primer motor para “centrar el debate” pero lo hace sin aportar datos o sin apoyarse en evidencias científicas, aunque sí recurriendo en algunos momentos a tópicos innecesarios que pueden reforzar, por su repetición, una imagen negativa del profesorado que en muchos casos está alejada de la realidad.

En relación con las propuestas, cerramos este análisis con cuatro conclusiones:

1. Quizás no deberían ser 24 propuestas: hay algunas que son parte del desarrollo normativo de la LOMLOE y no son “propuestas” como tales; otras que suponen actualizaciones necesarias que entran dentro de la responsabilidad política del Ministerio y las consejerías; y otras que podrían haber sido fusionadas para poder definir con más precisión que se pretende conseguir (especialmente las vinculadas con el Máster de Formación del Profesorado y con el acceso a la función docente).
2. En general, se habría agradecido algo más de concreción en la mayoría de las propuestas. Es cierto que el objetivo de “centrar el debate” requiere propuestas muy generales pero un poco más de precisión acorta los tiempos para ese debate, que, de otro modo, pueden ser muy prolongados.
3. Hay propuestas que no están presentes en el documento pero que tienen un impacto en la “profesión docente” y sus condiciones de trabajo. El Ministerio, obviamente, las conoce pero no las ha incluido en el documento, supongo que a la espera de que sean los sindicatos quienes lideren aquellas reclamaciones (sueldos, ratios, compensaciones, condiciones laborales, etc.) que han pertenecido históricamente a la actividad sindical. De cómo se vean satisfechas o no estas reclamaciones también dependerá en gran medida el impacto de las propuestas que sí han sido incluidas en el documento.
4. Hay una propuesta que debería estar presente siempre en cualquier “listado de propuestas”: la evaluación de las medidas que se decidan y articulen finalmente y la promoción de la investigación en relación con estas propuestas y con todas aquellas otras vinculadas con el problema en cuestión. Sin esta última propuesta, dentro de quince o veinte años seguiremos sin tener datos para valorar cuál ha

sido el impacto de lo que se decida en los próximos meses, si las negociaciones llegan a buen puerto, como todos deseamos.

En todo caso, ser el Ministerio para el Futuro nunca ha sido fácil, ni en la ficción ni en la realidad. Se agradece el primer paso dado por el Ministerio pues revela la voluntad de abrir un debate que todos sabemos que es complejo y que surge en un momento político complicado, pero que también todos sabemos que es un debate necesario, insoslayable e improrrogable: el futuro de la educación comienza hoy y los docentes son el eje sobre el cual se vertebra ese futuro. Ojalá estas “24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente” sirvan realmente para construir un futuro mejor para nuestro sistema educativo, es decir, para nosotras y nosotros y para todas las generaciones que vengan después de nosotros.

[1] Desde la perspectiva de la identidad profesional del docente es urgente que encontremos, al menos en documentos oficiales, una denominación para el magisterio que no tenga que recurrir a esta expresión de “docente no universitario”, que tienen un sesgo negativo que no se merece el magisterio.

¿Y si enseñamos a gestionar el fracaso, la frustración y el éxito? OPINIÓN

Atribuyen al escritor Charles Dickens la siguiente sentencia: «Cada fracaso enseña al hombre algo que necesitaba aprender». Sin embargo, los fracasos habitualmente se esconden porque suelen estigmatizar. Esta forma de actuar obedece a muchos factores, que van desde ser una cuestión cultural, a un rasgo de debilidad tanto individual como colectiva.

José Luis Pazos. 02/02/2022

Sea cual sea el motivo para ocultar una situación de fracaso, lo importante es que actuando así no se consigue normalmente aprender nada de esa vivencia. Si volvemos a las citas, nadie podrá afirmar que desconoce esa de «el hombre es el único animal que tropieza dos veces con la misma piedra». Y esto casi siempre es consecuencia de no asumir el fracaso para poder aprender, reflexionando para ello con calma y sinceridad interna.

En la vida, nuestros jóvenes fracasarán muchas veces y lograrán el éxito en pocas, como le ha ocurrido a sus mayores. No obstante, orientamos la enseñanza a castigar el fracaso y le cerramos fácilmente las vías de progreso a quienes tropiezan en algún momento. Es consecuencia de un modelo basado en evaluaciones sumativas y no en modelos formativos. Se trata de acumular aprobados mucho más que de ayudar a descubrir las carencias que están detrás de cada «suspenso». Y con esta forma de enseñar no sólo desperdiciamos el gran potencial que tiene cada persona sino que engañamos a la inmensa mayoría porque acaban asumiendo que se trata de no fracasar y eso, obviamente, lleva aparejado que piensen que es mejor no hacer, no arriesgarse, no probar. Les enseñamos a autocensurarse.

Es más, en demasiadas ocasiones hemos escuchado como padres y madres mensajes de los docentes como “pregunta demasiado e interrumpe la clase”. Y seamos sinceros, tampoco son muchos los padres y madres que encajan con serenidad una sucesión de preguntas del tipo “y por qué...”. La primera ni se cuestiona, se suele responder de forma automática. Las siguientes pueden incluso parecer graciosas, pero pronto aparece el pensamiento de “no se callará” o de “a ver si encuentro la respuesta que lo calle”. Tarde o temprano sucederá el cierre brusco de la situación, enviando un mensaje al menor en el sentido de “preguntas demasiado”, es decir, que le decimos con nuestra actuación que debe preguntar menos si no quiere enfadarnos. Listo, círculo cerrado. Ese camino lleva a que deje de preguntar.

Toda la enseñanza debería ser como la educación infantil

Cuando me han preguntado sobre cómo pensaba que debía ser la enseñanza, siempre he respondido que como la educación infantil. Las más de las veces me han respondido que eso es imposible, confirmando con ello también lo que decía antes de la autocensura. Como es difícil cambiar el sistema, es más fácil decir que es imposible.

Recordarán que está demostrado -no es una opinión- que los primeros años de la vida son un periodo de aprendizaje constante. Es una etapa vital que marca el resto de nuestras vidas, y que se desarrolle en ambientes ricos de experiencias es imprescindible.

Sin entrar ahora en otras consideraciones, me interesa visibilizar cómo aprenden los bebés y los menores en sus primeros años. Utilizan la técnica del ensayo y el error, aprendiendo de este último siempre. No tienen miedo al fracaso porque no lo conocen, nadie les ha enseñado todavía a quedarse en quietud para no fracasar. Gracias a eso, nuestra especie ha evolucionado y evitado su desaparición. Recuerden, por ejemplo, a Edison y su célebre respuesta sobre el invento de la bombilla: “No fracasé, sólo descubrí 999 maneras de cómo no hacer una bombilla”.

Pero cuando vamos creciendo, nuestra sociedad se empeña en frenar esa ansia por aprender y estropea las oportunidades de aprendizaje de la inmensa mayoría. Les contamos a los y las estudiantes en la escuela, a

nuestros hijos e hijas en la familia, que existe el fracaso, y que lo deben evitar para no ser objeto de señalamiento negativo. Es decir, fastidiamos el invento.

Fracasar es inevitable. Siempre habrá dos o más personas que piensen en la misma dirección, tengan iniciativas coincidentes, busquen las mismas salidas a las situaciones que vivan conjuntamente, pugnen por los mismos puestos en algún trabajo o experiencia vital, ansíen ocupar las mismas responsabilidades... Y solo habrá una persona "ganadora" en esa carrera por conseguir lo deseado. El resto fracasará, o eso pensará. Habrá quien se reponga rápido y quien no, pero seguro que no conseguir lo ansiado generará frustración en mayor o menor medida. Quien la sienta con fuerza se paralizará, e intentará evitar el volver a tomar cualquier decisión que le pueda conducir a un escenario de posible fracaso. Con carácter general enseñamos a evitar el fracaso en lugar de aprovecharlo, y además no preparamos para afrontar la frustración y superarla. No es que lo hagamos muy bien que se diga.

Debemos entonces estar haciéndolo bien con la gestión del éxito individual

Ya que ponemos tanto énfasis en que se logre el éxito individual y se esquive por todos los medios el fracaso -habría que definir muy bien qué se entiende por ambas cosas-, deberíamos ser una sociedad muy bien enfocada a educar para gestionar adecuadamente ese éxito. Pero resulta que tampoco ocurre esto. Cuando alguien "triumfa" en algo, pocos nos apresuramos simplemente a reconocerlo y felicitarlo. Siempre hay quien se dedica a sufrir envidia hacia la persona que ha triunfado -no sana en demasiadas ocasiones-, y también quien se afane en buscar razones que argumenten -sean ciertas o no- que su éxito se debe a la casualidad o la influencia de terceros que estaban interesados en que ello ocurriera. Esto último busca en el fondo justificar no haber sido la persona que aparezca como triunfadora, al seguir pensando en ser la verdadera merecedora del éxito ajeno, algo que se ha evitado injustamente según su parecer. Siempre he dicho que se debe distinguir entre argumentos y excusas.

La persona triunfadora estará muy contenta, obviamente, pero muchas veces no sabrá exactamente a qué se debe realmente su éxito. Casi nunca es una cuestión sencilla de descubrir, por no ser habitualmente una simple relación directa entre lo hecho y el resultado obtenido. En un éxito suelen influir múltiples factores y, si no se analizan bien, es improbable que el éxito pueda repetirse salvo por casualidad. Hagámonos, por ejemplo, una sencilla pregunta: cuando dos personas pugnan por ascender a un puesto de mayor responsabilidad, quien lo consigue ¿ha acertado más en su propósito que la persona rival, o ha sido ésta la que ha fallado más que la agraciada sin que ésta última haya sido especialmente brillante?

Atribuyen a Séneca la siguiente sentencia: «Una persona inteligente se repone pronto de un fracaso. Un mediocre jamás se recupera de su éxito.» Y les sonará más "de éxito también se muere". Cuando apostamos por no analizar los éxitos obtenidos, lo hacemos a la vez también por aceptar una falsa sensación de inteligencia en muchas personas que son mediocres pero que, por razones que desconocen, obtuvieron éxito en alguna actuación que realizaron. Esa forma de actuar va generando "bombas de relojería" que tarde o temprano estallan, y no siempre de forma inocua. Es más, seguro que han escuchado -sobre todo en la política- eso de "si tienes un problema con alguien, patada para arriba y que el problema vaya para otro sitio". Explicaría esto en parte la cantidad de mediocres que llegan a ocupar cargos de alta responsabilidad, por ejemplo en la política. Y de que no educamos bien para gestionar el éxito -sin salir del ejemplo de la política- es prueba lo sucedido con líderes que aparecieron como exitosos porque sus formaciones políticas alcanzaron niveles de respaldo que inicialmente nadie hubiera imaginado; algunos ya no están al frente de las mismas y sus partidos han bajado tan rápidamente como subieron a los altares. Siempre se ha dicho que lo difícil no es tanto llegar como mantenerse.

Cambiamos la situación a futuro

Nadie con algo de sentido común pensará que se puede reeducar a personas de mediana edad, supuestamente exitosas, que son mediocres tanto en su fuero interno como en su exposición pública. Piensan que sus habilidades les han llevado a estar en esa situación de éxito, sin pararse quizás a pensar -o a reconocer- que son los errores ajenos los que han podido causar que estén en esa posición. Pero lo que nadie debería dudar es que podemos hacer las cosas de otra forma para las siguientes generaciones, tanto para las que están ahora en los centros educativos como para las que lleguen en el futuro.

En mi opinión, debemos dar más protagonismo a la educación emocional y al análisis crítico de cuanto nos rodea. Solo con personas que tengan, como se suele decir, la cabeza bien amueblada, conseguiremos superar estos escenarios de mediocridad que nos invaden constantemente. Por ejemplo, cuando nos preguntamos cómo existen tantas personas dispuesta a creer en bulos, difundirlos, e incluso a generarlos personalmente, deberíamos asumir que hemos educado personas con carencias que les llevan a no saber analizar los mensajes que reciben.

Recuerden, les hemos enseñado a que preguntar -cuestionar- no es deseable. A que enfrentarse a probar cosas distintas a las que les ofrecemos es un camino que debe abandonarse. A que asuman lo que se les diga y guarden silencio.

La escuela, en todas sus etapas, debe abordar con decisión la educación en la gestión del éxito y el fracaso personal, y de los escenarios de frustración y de egocentrismo. La familia, es decir, la sociedad, también. No es una cuestión baladí. Generar personas bien formadas en el plano individual, además de ayudarlas a mejorar su transcurso vital, nos permite construir escenarios positivos hacia el bien común. Y necesitamos avanzar en esto

último de forma decidida porque tenemos cada vez más una sociedad individualista, egoísta y despreocupada de los problemas ajenos. No estamos construyendo sociedad, sino burbujas artificiales de grupos e individuos aislados, muy manejables por quienes muevan los hilos, por su falta de análisis crítico y de resiliencia ante el posible fracaso.

Y esto debe cambiar. Hay que sacar a todo el mundo de su zona de confort, porque de lo contrario seguirán disfrutando de privilegios inmerecidos quienes simplemente los han heredado. Necesitamos personas con ideas propias, con capacidad para argumentarlas y defenderlas, con coraje para hacerlas realidad y cambiar la sociedad actual por otra en la que tanto nuestros aciertos como nuestros errores sean siempre oportunidades para aprender y crecer. Se trata de orientar todo el sistema social y educativo a educar con mayúsculas.

“...pero crecerás, te harás mayor, y tendrás tus ideas, las mías o las de tu padre, y te darás cuenta de que son mucho más de lo que parecen, de que son una manera de vivir, una manera de enamorarse, de entender el mundo, no tengas miedo de las ideas, Julio, porque los hombres sin ideas no son hombres del todo, los hombres sin ideas son muñecos, marionetas o algo peor, personas inmorales, sin dignidad, sin corazón...”, Almudena Grandes, *El corazón helado*

Cuadernos de Pedagogía / **ESCUELA**

Úrsula Perona: «Desde que llegó la pandemia están aumentando las autolesiones en adolescentes y los intentos de suicidio»

La psicóloga infantil Úrsula Perona explica cómo debemos observar los trastornos de los jóvenes provocados por el confinamiento, para así articular medidas que permitan un regreso a las aulas adecuado

Noelia García Palomares

Úrsula Perona es especialista en psicología infantil y juvenil y madre de tres niños. Nos muestra cómo están sufriendo ansiedad y estrés algunos menores, como consecuencia de la pandemia y las olas de contagios que siguen llegando. Úrsula atiende a pacientes de todo el mundo. Está especializada en temas como el apego, el abuso sexual o el mutismo selectivo, entre otros. El asesoramiento a padres es una de sus pasiones, por lo que habitualmente da conferencias y talleres destinadas al acompañamiento de una crianza más consciente.

La crisis sanitaria que padecemos ha exigido una transformación de la sociedad y, concretamente, de la manera de educar. A nivel emocional, durante el confinamiento se puso el foco en estar presentes con las familias, escuchar las emociones y mirar más hacia dentro. Tras meses de esto, en este contexto, se deben atender las necesidades de los alumnos en un nuevo entorno en el que priman las aulas colaborativas, las tecnologías y entornos virtuales con la presencialidad de las aulas, los contagios en las familias y el cansancio y ansiedad que provoca toda esta situación. Mantener las escuelas abiertas con protocolos de seguridad y salud reforzados ha sido fundamental, sin embargo, la continua perturbación en las aulas pues requiere medidas audaces para poner fin a las brechas emocionales que las cuarentenas están provocando.

¿Cuáles son los trastornos que más se están dando en tiempo de pandemias en jóvenes y adolescentes?

Los trastornos psicológicos que están aumentando significativamente desde que comenzó la pandemia son, sobre todo, ansiedad y depresión. Están aumentando también las autolesiones en adolescentes y los intentos de suicidio. En franjas de edad más más pequeños, lo que observamos es retrasos en la adquisición del lenguaje y problemas en la pronunciación, debido al uso de las mascarillas. También dificultades de socialización, sobre todo en niños pequeños que han estado confinados o han tenido poco contacto social en etapas críticas del desarrollo. Además, los pediatras alertan de aumentos en sobrepeso y dificultades a nivel psicomotor.

¿Cómo les afecta los confinamientos, no poder salir, no poder juntarse en los recreos?

Los confinamientos, y no solo, puesto que hemos no hemos recuperado aún nuestra forma de vida habitual anterior a la pandemia implica restricciones en muchas áreas. Por miedo al contagio estamos en general relacionándonos menos, así como no llevamos a nuestros hijos actividades que no consideramos fundamentales como como las extraescolares. Todo esto está teniendo un impacto muy fuerte sobre todo en la infancia y adolescencia, que son etapas críticas de la vida, en las que el individuo está en construcción. Además, aún no ha desarrollado habilidades de afrontamiento que le permitan sobrellevar todos estos cambios de una manera que les impacte menos.

¿Cómo pueden las familias ayudar a que los hijos sufran menos ansiedad?

Lo más importante es que tratemos de recuperar nuestro estilo de vida lo antes posible, por supuesto con las medidas adecuadas, pero asumiendo que esto no es algo que ha durado solo dos o tres meses, que

lamentablemente va para largo, y que vamos a tener que aprender a convivir con esta situación por mucho tiempo. Relaciónate, sal al parque, lleva tus hijos al museo, vuelve apuntarles a las extraescolares. Que los niños recuperen sus rutinas es fundamental. En cuanto al miedo y la ansiedad ten en cuenta que tú eres su modelo. Si a ti te ven tranquilo si dejas de hablar tanto del virus y contagios, y te focalizas en lo positivo, ellos hagan lo mismo.

¿Qué síntomas pueden tener los niños y niñas que indiquen que están sintiendo ansiedad o estrés?

En los niños los síntomas de ansiedad y estrés pueden aparecer en forma de irritabilidad, problemas de conducta agresividad, así como somatizaciones. Los niños somatizan con gran facilidad sus problemas emocionales, por lo que podremos ver que se quejan de dolores de estómago, náuseas, dolores de cabeza o musculares. Cualquier regresión a nivel evolutivo también nos está informando de que algo sucede a nivel emocional.

¿Cómo valora la gestión del cierre de las aulas durante el confinamiento y los cierres de clase en este comienzo de curso?

En general, la gestión de esta pandemia ha estado teñida de incongruencias y falta de coherencia. En vez de tratar de garantizar los derechos mínimos fundamentales de las personas, como son el acceso a la educación y a la vida social, se han, tomado medidas drásticas que tal vez a ellos les han facilitado las cosas, pero han tenido un impacto en la sociedad, tanto para los niños, para los profesores y equipos educativos que se han visto obligados a convertirse en enfermeros celadores, etc., dejando en sus manos una responsabilidad que no les tocaba, y por supuesto en las familias puesto que la posibilidad de conciliar se ha revelado imposible. Por otro lado, no tenía ningún sentido tener durante meses y meses los parques cerrados. Sin embargo, los restaurantes y los bares sí estaban abiertos, por ejemplo.

Tras las últimas olas de la pandemia y el avance tecnológico que están llevando a cabo los centros educativos, ¿cómo ha de reinventarse el sector tras la era post Covid-19?

Como en todas las situaciones de la vida incluso en lo malo siempre hay cosas buenas. Una de ellas ha sido el salto tecnológico en cuanto a digitalización que hemos sufrido a todos a todos los niveles. Aprovechemos esto porque es algo bueno sin olvidar que la tecnología siempre debe ser una ayuda, nunca un sustituto ni por supuesto algo que entorpezca. Por ejemplo, que podamos acceder a reuniones online, que los niños se han familiarizado con el uso de ordenadores y tablets, entre otros, es algo estupendo. Pero no sustituirá nunca a la educación presencial.

¿Hacia dónde orientar y poner el énfasis en la formación docente durante la era post-COVID?

Bajo mi punto de vista los docentes son uno de los pilares de nuestra sociedad. Lamentablemente muchas veces no reconocemos el esfuerzo y la grandísima responsabilidad que tienen en la educación de nuestros hijos. Creo que el reto de aquí a futuro para maestros y profesores y equipos docentes, en un mundo cada vez más complejo, más exigente, y viendo las cifras que aumentan significativamente de problemas relacionados con el área emocional de las personas y psicológicas, pasará por conocer, formarse, y establecer protocolos de actuación adecuados para la detección y abordaje en el aula de bullying, trastornos emocionales, trastornos de la alimentación, e incluso autolesiones y tentativa suicida. Muchas veces el tutor es el primero en detectar estos problemas. Sin olvidar los propios trastornos del aprendizaje, que como profesional que trabajo día a día con niños con estos problemas en la clínica, os aseguro que muchísimas veces son los profesores los que dan la voz de alarma.

¿Cuál es el síndrome o trastorno infantil que más has tratado en tu carrera?

A lo largo de mi carrera he trabajado con trastornos clínicos infanto juveniles de diferente índole, últimamente lo que más abordo es por un lado el trabajo con los padres que cada vez, son más conscientes de la importancia de aprender a manejar ciertas situaciones y de adoptar un estilo de crianza coherente y consciente. En cuanto a los niños trabajado mucho con Mutismo Selectivo, víctimas de bullying, víctimas de abuso sexual, y me encanta y aporta especialmente el trabajo con adolescentes. Me parece una etapa de la vida maravillosa y la oportunidad de poder acompañar y reorientar a estos chicos que hoy en día se encuentran perdidos, desmotivados, y en conflicto interno, puedan florecer y brillar, desarrollando al máximo su potencia. Por supuesto trabajo mucho con papás de niños de alta demanda orientándoles y ayudándoles en este tipo de crianza tan exigente.

¿Nos podrías indicar cómo son los niños con alta demanda? ¿Cómo podemos comprender esto? ¿Cómo tranquilizarías a las familias que tengan esta preocupación?

Los niños de alta demanda son niños muy intensos, muy presentes, generalmente muy movidos y que complican la crianza en todos los aspectos: el sueño problemas, de conducta, llamadas constantes de atención, por la que la crianza se revela agotadora y desgastante. La alta demanda no es ninguna patología, no requiere tratamiento, son los padres los que necesitamos aprender a acompañar hasta este tipo de personalidad, guiando y encontrando el equilibrio entre disciplina y amor.

En tus libros explicas también que estos niños tienen una alta sensibilidad ¿Qué significa esto y cómo lo manifiestan?

El rasgo de la alta sensibilidad ha sido uno de los menos estudiados tradicionalmente en psicología, como todo lo que fuera forma parte del ámbito emocional. Sin embargo, hoy en día tenemos estudios de neuroimagen, de

bioquímica, que nos muestran como las personas altamente sensibles, realmente funcionan diferente al resto de las personas. Los niños muy sensibles son muy reactivos tanto a estímulos del entorno como internos. Por ejemplo, un rasgo común es lo maniáticos que pueden llegar a ser con la ropa, costuras de los calcetines, etiquetas, llegando a tener enorme rabietas porque como decía una niña «la ropa muerde». Creo que es muy importante conocer bien a nuestros hijos y entender a qué obedecen sus comportamientos, es decir hacer atribuciones correctas de los mismos. Porque de esta manera los abordaremos desde el enfoque correcto.

¿Cómo recomiendas que se debe actuar?

Nuestro mayor reto como padres es adaptarnos a lo que nuestros hijos necesitan, conociéndonos bien y sabiendo la mejor manera de llegar a ellos y acompañarlos en la vida. Invierte en conocerlos bien, informarte: no nacemos sabiendo psicología infantil, pedagogía, ni cualquier otra de las disciplinas necesarias para la tarea más exigente de nuestra vida, Y sin duda la que más trascendencia tendrá.

¿Qué consejo daría a los profesores que están empezando quieran empezar a desarrollar comunidades de aprendizaje en su centro?

Creo que la docencia por ejemplo al igual que las carreras sanitarias, tienen en común la necesidad de estar continuamente en formación, actualizándose, e incorporando los avances científicos y tecnológicos, en nuestra actividad profesional. Comunidades de aprendizaje en el centro escolar que impliquen a diferentes profesionales sería muy enriquecedor. Por ejemplo, en el colegio de mis hijos se realiza una actividad llamada de padre a padre que involucra a toda la comunidad educativa. Cada mes un padre referente en su área de trabajo, aporta sus conocimientos al resto de la comunidad educativa. Yo como mamá del centro, di una charla sobre trastornos psicológicos en la infancia, otra mamá dio una charla sobre cuidados e higiene dental, ya que es odontóloga. No os imagináis lo enriquecedor que está resultando. Por otro lado, como comentaba anteriormente, pondría el énfasis en la formación a nivel emocional. Hay otra forma de abordar los problemas relacionadas con el mindfulness, la psicología, el arte terapia, el trabajo en habilidades sociales desde el aula, las posibilidades son infinitas.

La tecnología por sí misma ¿mejora el aprendizaje?

La tecnología no mejora el aprendizaje, solo es una herramienta más. Además, los últimos estudios reflejan que, lejos de lo que se pensaba en un principio, de hecho, lo entorpece. Pues es más complicado mantener la atención a través de una pantalla, además las personas perdemos capacidad de concentración, revisión debido a la rapidez estimular que proporciona la tecnología, etc. podemos usarla como apoyo, pero con prudencia.

«No sabemos cómo abordar el suicidio»

Tras años de tabú, la salud mental y el suicidio están emergiendo como unos de los mayores problemas entre los adolescentes. Colegios y psiquiatras alertan que faltan medios

Noel Corregidor. 31-01-2022

Cristina ha vivido tantos años con estrés que ya le parecía algo normal. La presión en el pecho, la sensación de que se va a morir y los ataques de ansiedad se convirtieron en parte de su rutina desde los 11 años. Ni en su familia ni en su colegio detectaron algo extraordinario. Sin embargo, cuando esa presión por la ansiedad era muy fuerte, llegaban las lesiones: «Necesitaba hacerme cortes en los brazos, disfrutaba con el dolor, me liberaba», confiesa Cristina. La última vez, en otoño, se descontroló y la señal de alarma saltó en la familia.

«La salud mental de los adolescentes ya era preocupante antes de la pandemia», afirma Ana González-Pinto, presidenta de la Fundación Española de Psiquiatría y Salud Mental, pero añade que «el confinamiento ha ahondado el problema». El grupo de trabajo de Salud Mental de la Infancia de la Asociación Española de Pediatría publicó el pasado miércoles un comunicado donde estimaban que, antes de la llegada del coronavirus, «el 30% de los menores habían presentado ideación suicida en algún momento y el 10% lo habían intentado». También señalaban que hasta un 18% de los adolescentes se habían infringido autolesiones.

La doctora Laura Pina-Camacho, psiquiatra infanto-juvenil del servicio de Psiquiatría del Niño y Adolescente del Hospital Gregorio Marañón cita, entre los problemas de salud mental más frecuentes en la población de entre 10-20 años, «los trastornos afectivos o los trastornos de la conducta alimentaria» y considera que el confinamiento ha «descompensado esas patologías y ha añadido unas nuevas».

Las restricciones derivadas de la pandemia han conducido a un mayor distanciamiento social, al cierre de colegios, una mayor exposición a redes sociales y ha acentuado los sentimientos de soledad, vulnerabilidad y aislamiento. «Esto se ha reflejado en un daño en la salud mental de los jóvenes. Estamos atendiendo más casos de menores con ideación autolítica o intentos de suicidio», expone la doctora Pina-Camacho.

«Conviene diferenciar las conductas autolesivas y las tentativas de suicidio»

Los niños y adolescentes se sienten más tristes y más solos. Son las conclusiones del 'Barómetro de Opinión de la Infancia y Adolescencia 2021' publicado por UNICEF y que ha puesto el foco en la salud mental de jóvenes. Los sentimientos de tristeza y de soledad han subido 10 puntos desde 2019, hasta alcanzar el 61% y

el 39,4%, respectivamente. Ello lo corrobora el mayor número de llamadas al Teléfono de la Esperanza (3.000 en 2020) o a la Fundación ANAR (un 145% más que hace dos años) por parte de menores de 18 años.

El deterioro de la salud mental en los adolescentes se ve reflejado en los colegios, donde están atendiendo una avalancha de casos de conductas autolesivas. Esteban Álvarez, presidente de la Asociación de Directores de Madrid (ADIMAD), lo ejemplifica comparando las cifras de protocolos abiertos por autolesiones en los dos últimos cursos: «En el 2020/2021 hubo 200 protocolos, un número que ya se ha alcanzado en el primer trimestre de este curso».

Isabel Galvín, secretaria general de la Federación de Enseñanza de CC.OO. subraya que esas cifras «son sólo la punta del iceberg, ya que apenas un tercio de los casos de autolesiones acaban en apertura de dicho protocolo». Califica de «emergencia absoluta» el crecimiento de los problemas emocionales, de ansiedad y los trastornos alimenticios entre los escolares. El Colegio Oficial de Psicología alertó que los intentos de suicidios y autolesiones se han incrementado en la población infantil y adolescente un 250% con la pandemia.

José Pedro García-Morato, psicólogo y orientador del colegio IES Infanta Elena de Madrid, remarca que es conveniente diferenciar entre las conductas autolesivas y las tentativas de suicidio, siendo las primeras las que más han crecido. El psicólogo expone que las conductas autolesivas tienen como objetivo «buscar cambios internos, como alivio emocional o desahogo»; y pueden venir influenciadas por motivos externos como «el disgusto con el ambiente o la exigencia académica».

Los adolescentes no soportan mejor el estrés

Uno de los puntos en los que hay mayor consenso es que el cierre de colegios ha supuesto un elevado coste a nivel individual, social y sanitario. La doctora Pina-Camacho considera que los centros educativos juegan un papel clave en el desarrollo de los niños, «desde la promoción de las relaciones con compañeros y las interacciones sociales hasta el desarrollo académico y cognitivo, la regulación emocional y del comportamiento o el desarrollo físico y moral del menor». Su cierre alteró las dinámicas de los adolescentes y la vuelta a clase no ha sido igual para todos.

Esteban Álvarez destaca que la organización del curso escolar este año ha influido a la hora de incrementar el estrés de los alumnos: «Tras un año y medio de clases online y semipresenciales, de restricciones y falta de motivaciones, ahora se les exige recuperar académicamente todo lo perdido», critica. «En contra de la creencia generalizada, los adolescentes no soportan mejor el estrés», añade el presidente de ADIMAD, quien a su juicio ellos tienen menos experiencia y recursos para gestionar situaciones complicadas.

García-Morato incide en que existen numerosos factores de riesgo que pueden llevar a un adolescente a tener ideas suicidas o autolíticas: «Desde los rasgos disfuncionales de su personalidad, hasta una reactividad emocional propia del proceso de desarrollo, dificultades interpersonales o una baja tolerancia al malestar», arguye.

En la misma línea apunta la doctora Pina-Camacho, quien considera que los jóvenes poseen unas características asociadas al momento del desarrollo en el que se encuentran, como son las relacionadas con «la impulsividad, las dificultades en el procesamiento de sus propias emociones y en la comunicación de sentimientos». En otros casos, se añaden otros factores asociados a riesgo de suicidio como «el consumo de tóxicos, o el ser víctima de acoso escolar o ciber-acoso».

El informe de Save The Children, 'Crecer Saludable(mente)', describe que el hecho de estar involucrado en situaciones de violencia, acoso escolar o ciberbullying aumenta la conducta suicida. Cristina cuenta ahora con 19 años y está terminando el Bachillerato. Reconoce que el suicidio se le ha pasado varias veces por la cabeza, pero que se ha sentido incomprendida. No sabía cómo expresar lo que sentía, ni a quién acudir y su «liberación» eran los cortes. El psicólogo y el psiquiatra le han ayudado a identificar de dónde viene su ansiedad: estrés postraumático por los abusos sexuales sufridos en su infancia.

Detección temprana

Los trastornos mentales no surgen de un día para otro y los psiquiatras alertan que ahí está el problema: en la detección tardía. Los años que han transcurrido en la vida de Cristina sin atención y tratamiento son vitales. El psiquiatra y presidente de la Sociedad Española de Psiquiatría, Celso Arango, considera fundamental adoptar medidas preventivas en la infancia y en la adolescencia, que es donde empiezan más del 50% de los trastornos mentales.

Aragón, Extremadura, Galicia, Baleares, Castilla-La Mancha o Comunidad Valenciana cuentan con protocolos de actuación en colegios para detectar las conductas autolesivas, sin embargo, Esteban García señala que la solución no es tanto elaborar protocolos, ya que «el papel aguanta muy bien que escriban mil palabras», sino que se puedan «ejecutar y hacer un seguimiento».

Cita que a los colegios les faltan recursos y personal para poder «acompañar a un adolescente de riesgo al baño o valorar diariamente su estado emocional» como recogen los protocolos y avisa que los docentes se encuentran saturados: «Es necesario bajar la *ratio* de alumnos por clase para una atención más individualizada y crear unidades de psicólogos escolares», reclama el presidente de la ADIMAD.

Otro de los problemas es la baja tasa de orientadores en las escuelas, uno por cada 900 alumnos, cuando la *ratio* recomendada sería un tercio. No obstante, los orientadores no pueden prestar consulta psicológica en los colegios públicos, sino que «solo ayudan académicamente o con técnicas de estudio», señala Esteban

Álvarez. Un extremo que confirma García-Morato, que indica que no todos los orientadores son psicólogos, sino que también hay pedagogos.

El director añade que el mayor número de casos está aumentando el trabajo del equipo docente y que «tampoco hay una formación específica» para enfrentarse a estas situaciones tan graves. «La sobrecarga de trabajo es terrible. Son nuestros chicos y chicas, los conocemos desde hace años. Hay ansiedad e inseguridad en el equipo docente porque no sabemos cómo abordar el problema.»

El grupo de trabajo de Salud Mental de la Infancia recomienda formar en prevención del suicidio a profesores, orientadores y al equipo directivo para que puedan detectar los factores de riesgo y las señales de alerta. Destacan que los centros escolares son imprescindibles, ya que «son reguladores muy importantes de la conducta de los niños y jóvenes, amortiguando muchas situaciones de estrés y ansiedad» en esta población.

Listas de espera

Si los centros escolares están desbordados, la situación no mejora en el sistema sanitario. El informe de Save the Children señala que el tiempo de espera para una consulta psicológica en Murcia puede alcanzar los 79 días, por los 61 días en Madrid, el mes en Navarra o las dos semanas en Cantabria. La doctora Pina-Camacho advierte que ello repercute en las urgencias hospitalarias, donde «se atienden un 200% más de casos de adolescentes con patologías mentales que hace dos años».

La psiquiatra infanto-juvenil comenta que parte del problema es la falta estructural de especialistas, que cifra en «un 30-40% menos de psiquiatras, un 80% menos de enfermería especializada y un 50% menos de psicólogos clínicos que la media europea». Y lanza la voz de alarma: «Numerosos casos de intento de suicidio en menores se dan mientras éstos se encuentran en lista de espera».

María Piedad recuerda el día en que se dio cuenta que «algo» en su hija no iba bien: «No quiso comer torrijas, cuando a ella desde pequeña le encantaban». Esa señal se sumaba a otras que le habían enviado desde el colegio y ella no había sabido valorar como «algo grave». Pensaba que eran cosas de «la adolescencia y las nuevas modas de sentirse bien en redes sociales», sin embargo, su hija sufría un Trastorno de Conducta Alimentaria (TCA).

Tres años después, María Piedad sigue batallando junto a su hija. La lista de espera obligó María Piedad a acudir a la privada cuando en verano del 2020 su hija dejó prácticamente de comer «por falta de motivación». Confiesa que, si bien es muy duro para quien lo sufre, también lo es para la familia o entorno más cercano: «Es un desgaste emocional muy fuerte, te sientes sola, sin apoyo. Las citas en salud mental acumulan semanas de retraso pero ves a tu hija mal y tienes que actuar», explica.

Se siente mal por no haberse dado cuenta antes, por no saber qué era lo correcto hacer ante un problema de salud mental y porque cada vez que cuenta el problema de su hija solo recibe compasión y no verdadera ayuda. «Llegué hasta sentirme culpable de lo que le pasaba a mi hija, de no haber sido buena madre», zanja.

A menudo nos cuesta hablar sobre nuestra propia salud mental, ya sea por prejuicios o porque no sabemos explicar cómo nos sentimos. El miedo al estigma dificulta que personas con problemas de salud mental acudan al médico y puedan ser tratadas. «El estigma es una carga de sufrimiento que incrementa la gravedad y los problemas asociados a la enfermedad y constituye uno de los principales obstáculos para el éxito en la recuperación», indica la doctora Pina-Camacho.

«No tenemos que esperar a estar al borde del precipicio para pedir ayuda», confiesa Cristina, «no siempre podemos salir del hoyo solos». El primer paso es reconocer el problema. El siguiente, e igual de fundamental, que haya recursos para atenderlo.

Alegría ve "con buenos ojos" una EBAU con "criterios homogéneos" y "teniendo en cuenta" las "competencias autonómicas"

La ministra de Educación y Formación Profesional señala respecto a la EBAU que se están "evaluando y valorando las distintas pruebas" que se han dado en España y también "en otros países europeos".

3-2-2022 | Agencia Europa Press

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha destacado que actualmente están "trabajando" en el "borrador" del nuevo modelo de la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), con la intención de ponerlo en marcha "el verano de 2024", una prueba en la que ve "con buenos ojos" que recoja "criterios homogéneos" pero también "teniendo en cuenta las competencias de las comunidades autónomas".

En una rueda de prensa en Salamanca, antes de reunirse en la sede del Partido Socialista de la ciudad con representantes del colectivo educativo, Alegría ha apuntado que el "mandato" de la nueva ley educativa aprobada en diciembre de 2020 contempla entre sus puntos la nueva EBAU, que está "en fase de trabajo".

En este momento, según palabras de la ministra de Educación y Formación Profesional, están "evaluando y valorando las distintas pruebas" que se han dado en España y también "en otros países europeos".

Sobre la norma, ha incidido en que se está "desarrollando" y que en "próximas semanas" se sumarán nuevos reales decretos de enseñanzas mínimas y, en una pregunta sobre si Cataluña cumple con los requisitos adoptados, ha apuntado que el Gobierno de España "cumple con sus obligaciones y sus competencias" con los reales decretos y que las comunidades tienen que aprobar sus currículos "teniendo en cuenta" estas enseñanzas mínimas que han de cumplir.

Por otra parte, también en referencia a la nueva normativa y respecto a las críticas desde ámbitos de las humanidades y la filosofía, ha contestado, sobre si estos estudios se han arrinconado, que "en absoluto" ha sido así.

Al respecto ha incidido en que la asignatura de Valores éticos y cívicos entraba dentro de las "optativas y que "ahora todos" los alumnos la tienen en Quinto o Sexto de Primaria, y en Tercero o Cuarto de la ESO, además de ser "obligatoria" la de Filosofía e Historia de la Filosofía en Bachillerato.