

ÍNDICE

[Las claves que convierten la Ley Maestra en el escudo de Madrid para proteger la Escuela Especial y la concertada](#) **ABC**

[Una encuesta confirma diferencias en los colegios para afrontar la pandemia](#) **EL CORREO GALLEGO**

[La próxima EBAU deberá celebrarse antes del 17 de junio y podrán presentarse alumnos con un suspenso](#) **E. PRESS**

[Educación, la nueva batalla ideológica \(y judicial\) entre Ayuso y el Gobierno](#) **ELDIARIO.es**

[Las muchas caras de la innovación educativa](#) **EL PAÍS**

[¿Qué es la secuencia de Fibonacci? Mira bien, está por todas partes...](#) **EL CONFIDENCIAL**

[Los alumnos catalanes podrán pasar de primero a segundo de Bachillerato con tres suspensos y tendrán asignaturas trimestrales](#) **EL PAÍS**

[Hospitalizada la directora del IES Ibaialde de Burlada por la agresión de un menor](#) **DIARIO DE NAVARRA**

[La directora del IES Ibaialde de Burlada agredida: "Ante ese espectáculo, no podía quedarme quieta"](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Sindicatos se manifiestan este miércoles frente a Educación contra el adelanto de oposiciones de las CCAA](#) **EUR. PRESS**

[El segundo año de selectividad suavizada por la pandemia batió el récord de aprobados](#) **EL PAÍS**

[La Generalitat da acuse de recibo al TSJC para impartir un 25% de clases en castellano en las aulas](#) **LA VANGUARDIA**

[Los estudiantes de FP tienen una tasa de inserción laboral del 85% y 3 de cada 4 encuentran empleo a los 6 meses](#) **EL CORREO GALLEGO**

[La comunidad educativa aplaude los beneficios sociales de la retirada de la mascarilla en recreos pero pide "cautela"](#) **EUROPA PRESS**

[Y la montaña parió un ratón: la propuesta de reforma del profesorado](#) **EL PAÍS**

[Las bases de la nueva ley educativa vasca apuntan a un único modelo "plurilingüe" con el euskera como eje](#) **ELDIARIO.es**

[Cada vez menos chicas eligen los estudios de Matemáticas e Informática](#) **EL DEBATE**

[Pilar Alegría celebra el fin de la obligatoriedad de las mascarillas en los recreos: "Es una gran noticia"](#) **EUROPA PRESS**

[Cataluña adelanta el inicio del curso, que empezará el 5 de septiembre en escuelas y 7 en institutos](#) **EL PAÍS**

[Ayuso impone a los colegios bilingües que extiendan el programa de inglés a la etapa de tres a seis años](#) **EL MUNDO**

[La matrícula en Formación Profesional y la edad de los matriculados](#) **FUND. EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN**

[Huérfanos digitales: Diez riesgos de crecer en internet](#) **THE CONVERSATION**

[La Historia y la memorización: ¿un castigo eterno?](#) **THE CONVERSATION**

[El Consejo Escolar del Estado alerta de las conductas lesivas en el alumnado](#) **MAGISTERIO**

[El Consejo de Estado evaluará en 15 días el decreto de currículo de Primaria](#) **MAGISTERIO**

[11F: Una fecha para romper con los estereotipos en la ciencia](#) **MAGISTERIO**

[Algunas consideraciones sobre el documento de 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Los sindicatos presionan para el cumplimiento del acuerdo de estabilización docente](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Un estudio de UPV/EHU refleja que la pandemia ha incrementado el uso de nuevas tecnologías en la educación primaria](#) **CUADERNOS DE PEGAGOGÍA / ESCUELA**

[Enseñar competencias digitales, una necesidad inaplazable tras la pandemia](#) **CUADERNOS DE PEGAGOGÍA / ESCUELA**

[Salud mental y centros educativos: el valor de las distancias cortas](#) **COPMADRID**

Las claves que convierten la Ley Maestra en el escudo de Madrid para proteger la Escuela Especial y la concertada

La norma apoya el distrito único y las pruebas externas de nivel, y garantiza la demanda social de plazas

Sara Medialdea. MADRID 04/02/2022

La Ley Maestra de Libertad de Elección Educativa salió ayer adelante con los votos a favor de PP y Vox. La norma supone el blindaje legal de Madrid frente a los cambios que introduce la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (Lomloe), aprobada cuando era ministra Isabel Celaá. El Gobierno autonómico de Madrid ha redactado y aprobado esta Ley para que sirva de escudo al modelo educativo que defiende para la Comunidad. En Madrid, un 54,5 por ciento de alumnos están escolarizados en centros públicos, un 29,6 por ciento en concertados y el 15,9 por ciento en colegios privados.

Libertad de elección y distrito único

El Gobierno de Isabel Díaz Ayuso considera que la Lomloe choca con la libertad de elección de centro, y quiere acabar con el distrito único que actualmente existe en Madrid, ya que apuesta por la escolarización de proximidad y lo fija como criterio prioritario para conseguir plaza.

Pero Madrid quiere que las familias puedan escoger cualquier colegio del municipio, esté cerca o lejos de su domicilio. Por eso, mantendrá el distrito único: para el próximo curso 2022/23, ya ha adaptado la puntuación de los diferentes criterios de admisión a lo indicado en la Lomloe, aunque ha mantenido en vigor la zona única en cada municipio. Dentro de sus competencias, ha primado otras circunstancias, como el tener hermanos en el mismo colegio o el agrupamiento familiar.

Evaluaciones externas

«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 de nivel en los centros educativos que fomenten la calidad», defendió ayer el consejero de Educación, Enrique Ossorio. La idea es premiar la excelencia, y fomentar la mejora de la calidad y la equidad.

Blindar la Educación Especial

Cerca de 5.800 alumnos están escolarizados en centros de Educación Especial sostenidos con fondos públicos: 2.974 en centros públicos y 2.865 en concertados. La Lomloe aboga por una progresiva eliminación de estos centros, pero en el Gobierno de Madrid defienden que el alumno que por sus capacidades pueda ir a un centro ordinario lo haga, pero siempre exista la opción de la Educación Especial para aquellas familias que consideren mejor esta vía. Por eso, la Ley Maestra tendrá en cuenta la opinión de las familias a la hora de llevar a sus hijos a un centro de Educación Especial, para que sea la decisión que mejor se adapte a las necesidades de cada alumno.

Español, lengua vehicular

En la norma madrileña se incluye un artículo por el que el español se mantiene como lengua vehicular, «algo que desaparece en la Ley Celaá», entienden en el Ejecutivo regional.

Demanda social

Frente al criterio de la Lomloe, que elimina el concepto de «demanda social» a la hora de determinar el número de plazas disponibles en centros públicos y centros concertados, la Ley Maestra garantiza que haya plazas suficientes en enseñanzas declaradas obligatorias y gratuitas. Por eso, también incluye el mantenimiento de los concursos sobre suelo público dotacional para levantar sobre ellos centros concertados. Y mantiene igualmente la educación diferenciada –que diferencia colegios para niños y colegios para niñas– en la educación concertada, algo que no admite la Lomloe.

Más años de conciertos

Antes de la Ley Maestra, pero en plena sintonía con ella, el Gobierno regional aprobó un decreto que eleva de 6 a 10 años la duración de los conciertos educativos. Este decreto ya está en vigor, y su fin es «dotar de certeza y previsibilidad en la regulación del régimen jurídico de los conciertos educativos a los titulares de los centros y a las familias que han elegido escolarizar a sus hijos en estos centros».

El sindicato educativo Anpe Galicia acaba de realizar una encuesta al profesorado para conocer el estado actual de las aulas en Galicia y cómo se está afrontando el covid tras el parón de las Navidades.

Las conclusiones confirman deficiencias que Anpe Galicia lleva tiempo denunciando: la inmensa mayoría de los docentes que contestaron a la encuesta afirman que en los centros educativos se pasa frío, que no se facilita una mascarilla de protección a diario (o el número suficiente para un periodo de tiempo), que no hay medidores de CO2 en la mayoría de los centros y, en aquellos en los que sí los hay, no alcanzan a todas las aulas.

En la encuesta participaron profesores de centros educativos públicos de toda la comunidad: el 23,4 % de zona rural, el 35,8 % de pueblos y el 40,8 % de las siete grandes ciudades. La participación, además, abarca a docentes de todas las enseñanzas: maestros, Secundaria, FP y enseñanzas de régimen especial.

En concreto, la muestra pone de manifiesto que en el 79,8 % de las aulas existe ventilación permanente manteniendo las ventanas abiertas toda la jornada y que en un 19,2 % se ventila cada cierto tiempo. Asimismo, en el 71,1 % de los casos los docentes pasan frío a pesar de que disponen de calefacción.

Por lo que respecta a los medidores de CO2, estos no están presentes en tres de cada cuatro aulas, un riesgo añadido, porque se carece de información en los espacios que no los tienen.

En relación al material higiénico y sanitario, solo el 23,4 % de los docentes reciben una mascarilla diaria.

El 98,4 % de los centros presentan o presentaron alumnado y/o docentes contagiados. Entre el alumnado, un porcentaje muy superior al 70 % de los encuestados refiere que tuvo positivos en su aula o contactos estrechos y un 10 % a la clase entera. Entre los profesores, un 20 % refieren que en sus centros hubo entre cinco y diez bajas laborales.

europapress.es

La próxima EBAU deberá celebrarse antes del 17 de junio y podrán presentarse alumnos con un suspenso

MADRID, 4 Feb. (EUROPA PRESS) -

El Boletín Oficial del Estado (BOE) ha publicado este viernes la orden ministerial que determina las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad en el curso 2021-2022, que deberá celebrarse antes del 17 de junio y a la que podrán acudir alumnos con un suspenso.

No obstante, la posibilidad de presentarse a las pruebas de acceso a la universidad con una asignatura suspensa aún debe ser regulada mediante un real decreto pendiente de aprobación por el Consejo de Ministros.

La convocatoria de exámenes de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) de este curso escolar 2021-2022 mantendrá el formato que se implantó durante los dos cursos pasados por la pandemia, según indicaban a Europa Press fuentes del Ministerio de Educación y FP el pasado diciembre. Según refleja la orden ministerial, las pruebas deberán finalizar antes del día 17 de junio de 2022 y los resultados provisionales de las pruebas serán publicados antes del 30 de junio.

En relación con los exámenes, las pruebas versarán sobre las materias generales del bloque de asignaturas troncales de segundo curso de Bachillerato de la modalidad elegida para la prueba y, en su caso, de la materia Lengua Cooficial y Literatura.

Además, los estudiantes que quieran mejorar su nota de admisión podrán examinarse de, al menos, dos materias de opción del bloque de asignaturas troncales de segundo curso de Bachillerato. Asimismo el alumnado podrá examinarse de una segunda lengua extranjera distinta de la que hubiera cursado como materia del bloque de asignaturas troncales.

ÚNICA PROPUESTA DE EXAMEN CON VARIAS PREGUNTAS

De este modo, se realizará una prueba por cada una de las materias objeto de evaluación y, en cada prueba, el alumnado dispondrá de una única propuesta de examen con varias preguntas. Cada una de las pruebas tendrá una duración de 90 minutos y se establecerá un descanso entre pruebas consecutivas de, como mínimo, 30 minutos. Para facilitar la celebración de las pruebas a las medidas necesarias derivadas de la pandemia, la EBAU tendrá, preferentemente, una duración de un máximo de cuatro días. En aquellas comunidades autónomas con lengua cooficial, tendrá, preferentemente, una duración de un máximo de cinco días. Sobre la tipología de preguntas, la orden ministerial establece que se contextualizarán "preferentemente" en entornos próximos a la vida del alumnado: situaciones personales, familiares, escolares y sociales, además de entornos científicos y humanísticos.

TIPOS DE PREGUNTAS

Cada una de las pruebas contendrá preguntas abiertas y semiabiertas que requerirán del alumnado capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez. Además se podrán utilizar también preguntas de opción múltiple, siempre que en cada una de las pruebas la puntuación asignada al total de preguntas abiertas y semiabiertas alcance como mínimo el 50 por ciento. Así, las preguntas de opción múltiple son aquellas con una sola respuesta correcta inequívoca y que no exigen construcción por parte del alumnado, ya que este se limitará a elegir una de entre las opciones propuestas.

En el caso de las semiabiertas son preguntas con respuesta correcta inequívoca y que exigen construcción por parte del alumnado. Esta construcción será breve, por ejemplo, un número que da respuesta a un problema matemático, o una palabra que complete una frase o dé respuesta a una cuestión, siempre que no se facilite un listado de posibles respuestas. Las preguntas abiertas, por su parte, exigen construcción por parte del alumnado y no tienen una sola respuesta correcta inequívoca. Se engloban en este tipo las producciones escritas y las composiciones plásticas. La calificación de la evaluación será la media aritmética de las calificaciones numéricas obtenidas en cada una de las pruebas realizadas de las materias generales del bloque de asignaturas troncales y, en su caso, de la materia Lengua Cooficial y Literatura, expresada en una escala de 0 a 10 con tres cifras decimales y redondeada a la milésima.

Esta calificación deberá ser igual o superior a 4 puntos para que pueda ser tenida en cuenta en el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. La calificación para el acceso a la universidad se calculará ponderando un 40 por ciento la calificación de la EBAU y un 60 por ciento la calificación final de la etapa de Bachillerato, y se entenderá que se reúnen los requisitos de acceso cuando el resultado sea igual o superior a 5 puntos. La superación de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad tendrá validez indefinida.



Educación, la nueva batalla ideológica (y judicial) entre Ayuso y el Gobierno

La Asamblea aprueba la Ley Maestra, diseñada por el PP para boicotear algunos aspectos de la Lomloe que a su vez se pensaron para mitigar los efectos de las políticas populares en Madrid

Daniel Sánchez Caballero / Fátima Caballero. 4 de febrero de 2022

La Comunidad de Madrid ha movido ficha en la partida de ajedrez que disputa contra el Gobierno central. Esta vez con la Educación como tablero. El Ejecutivo de Isabel Díaz Ayuso ha aprobado este jueves su Ley Maestra, con la que pretende boicotear *buena parte de las medidas que se incluyeron en la llamada Ley Celaá precisamente para contrarrestar las políticas educativas madrileñas* de las últimas dos décadas.

No va a ser el último episodio de esta pelea ideológica: el Ministerio de Educación está optando por ponerse de perfil para no dar argumentos al Gobierno regional, pero el PSOE calificó este miércoles la normativa autonómica a través de su secretaria de Política Social, Educación y Universidades, María Luz Martínez Seijo, de "panfleto ideológico, una estrategia de marketing" y afirmó que cuando se aprobase sería recurrida si es necesario tras analizarla "punto por punto".

En 19 años —y siete presidentes— nunca el PP había considerado necesario realizar una ley educativa propia madrileña que adaptase las diferentes normas estatales a la región. Hasta ahora. El Ejecutivo regional no se esconde: se aprueba esta ley para defender la "libertad de elección" de las familias, a la escuela concertada y los centros de educación especial, elementos todos ellos amenazados por la Lomloe, según el Gobierno regional que preside Ayuso.

La presidenta madrileña, que ha utilizado el enfrentamiento constante contra el Ejecutivo de Pedro Sánchez —al igual que hiciera su predecesora y mentora Esperanza Aguirre con José Luis Rodríguez Zapatero— para lanzar un perfil político nacional, ha visto en la educación un filón para ahondar en esta batalla, al igual que ha hecho con los impuestos. En ambos casos, Ayuso pretende "blindar" sus posiciones ideológicas con leyes autonómicas que impidan la acción del Gobierno de coalición. Desde el PSOE avisan: "Una ley autonómica nunca va a estar por encima de una ley estatal", según asegura este jueves la portavoz socialista en la Asamblea de Madrid durante el debate parlamentario.

Al proyecto legislativo impulsado por el Gobierno regional, se le han añadido 27 enmiendas transaccionadas presentadas por el grupo parlamentario del PP y el de Vox. Mientras ambas formaciones se congratulaban por la aprobación de la ley, la izquierda en bloque criticaba una norma que califican de "innecesaria".

Más Madrid, PSOE y Unidas Podemos acusan al Ejecutivo de Ayuso de "atacar" a la educación pública, ahondar en la segregación educativa y "hacer negocio". "Esta ley atenta contra la igualdad de oportunidades", aseguró Agustín Moreno, de Unidas Podemos, mientras que desde Más Madrid acusaron a las derechas de incumplir la Constitución.

También la comunidad educativa agrupada en torno a la Plataforma Regional por la Escuela Pública, que aglutina a sindicatos docentes y familias usuarias de la red pública. En un comunicado, la plataforma llama a la

ley Maestra "ley Ayuso de privatización educativa" y sostiene que "no es más que otra vuelta de tuerca al camino marcado por las políticas neoliberales y de mercantilización de la educación por parte del actual gobierno".

19 años segregando

La Comunidad de Madrid ha realizado desde que está gobernada por el PP (de 2003 hasta hoy) una política de impulso indisimulado de la escuela concertada bajo el mantra de defender la "libertad de elección de las familias". Unos centros, sobre todo los pertenecientes a la llamada nueva escuela concertada (la que surge en el SXXI al calor de las políticas populares, la que por ejemplo utilizó Francisco Granados para cobrar mordidas), en forma de sociedades mercantiles, que tienen en ocasiones grandes beneficios y reparten dividendos.

Lo que los diferentes gobiernos regionales no publicitan tanto es que la escuela concertada pide cuotas *voluntarias* a las familias, que funcionan de facto como una barrera para los más desfavorecidos. También se instauró el distrito único en toda la región, de manera que la proximidad al colegio dejó de ser una cuestión definitiva para escoger centro. Y la literatura científica ha demostrado —es bastante intuitivo— que quienes se pueden permitir cruzar media región para ir al colegio que creen mejor para su descendencia son los más pudientes.

El resultado: si Madrid fuera un país, *sería el segundo de toda Europa que más segrega a su alumnado*, solo por detrás de Turquía. Los ricos con los ricos, los pobres con los pobres. El informe de Save the Children y Esade titulado *Diversidad y libertad, reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro* señala los mecanismos que apuntalan esta situación: financiación de los centros, las citadas cuotas de la escuela concertada, los baremos para elegir colegio o instituto, *la matrícula viva* o la zonificación escolar son algunos de los elementos decisivos. Todos ellos tienen lugar en la Comunidad de Madrid.

Otra práctica muy madrileña de los últimos años ha sido ceder suelo público, a veces a 99 años vista, para la construcción de colegios que tenían el concierto antes de nacer. A ningún gobierno le preocupó que estas cesiones estuvieran expresamente prohibidas por ley: hasta que el exministro del PP José Ignacio Wert legalizó la práctica en su Lomce, *los gobiernos de Madrid cedieron bajo esta fórmula al menos 45 parcelas para estos fines*.

El contrapeso de la Lomloe

A todo esto quiso poner coto el Gobierno central con la Lomloe. La conocida como Ley Celaá introduce medidas como eliminar la expresión "demanda social" que introdujo la LOMCE para justificar la construcción de centros concertados; garantizar la oferta de plazas con el apellido "públicas", no concertadas; o asegurar un reparto "equitativo" del alumnado *para que no se concentre el menos favorecido en la escuela pública y el más favorecido en la concertada*, como sucede ahora.

Y, acción-reacción, la ley Ayuso va replicando casi punto por punto. Habla de garantizar las plazas "sostenidas con fondos públicos", lo cual mete en la ecuación a la concertada, centros que específicamente aparecen nombrados en la norma como garantías. Reintroduce el concepto "demanda social", que en toda la historia solo ha existido en la Lomce de Wert, una norma que en buena medida se dedicó a validar las cosas que pasaban en la Comunidad de Madrid.

Respecto a la cesión de suelo, la Ley Maestra no da rodeos: "La Comunidad de Madrid podrá convocar concursos públicos para la construcción y gestión de centros concertados sobre suelo público dotacional".

También recupera Ayuso para Madrid la posibilidad de financiar con fondos públicos colegios que segreguen por sexo, de nuevo una práctica que estuvo prohibida hasta la Lomce de Wert y que la Lomloe de Celaá ha vuelto a acotar por discriminatoria. La Ley Maestra establece en el artículo 5 que "no constituye discriminación la admisión de alumnos o la organización de la enseñanza diferenciada por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960".

La presidenta también ha incluido en su norma el blindaje del distrito único, que como explicaba el informe sobre segregación es uno de los elementos que más separa al alumnado y también ha considerado necesario establecer por ley "el derecho a recibir enseñanzas en castellano" en la región como lengua vehicular. En una comunidad sin lengua cooficial donde, como comenta con sorna la oposición, *la única amenaza al castellano en las clases es el programa bilingüe por el que tanto apuesta el PP* y que se considera, también, segregador del alumnado. La explicación hay que buscarla, de nuevo, en la Lomloe, que eliminó de su articulado la referencia a que el castellano es la lengua vehicular de la educación. Una referencia, por otra parte, que de nuevo se inventó Wert para su Lomce: nunca antes había existido. La partida de ajedrez que se extiende en el tiempo.

EL PAIS

Las muchas caras de la innovación educativa

De la cultura 'maker' a los videojuegos, los recursos en la nube, el Aprendizaje-Servicio o la sostenibilidad: las iniciativas que revolucionan la educación son numerosas y abarcan todas las etapas

NACHO MENESES. 04 FEB 2022

¿Qué tienen en común un profesor de Física y Química de Los Barrios (Cádiz), un catedrático de Harvard, un alumno de la ESO en L' Hospitalet de Llobregat y una futura enfermera de Madrid? Que todos ellos participan en alguno de los muchos proyectos de innovación educativa que cada día se ponen en marcha en todo tipo de instituciones educativas. Iniciativas donde la tecnología juega habitualmente un papel decisivo y que contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, optimizar la labor docente y facilitar la adquisición y retención de conocimientos y el interés y compromiso de los estudiantes. Del aula invertida (*flipped classroom*) al Aprendizaje-Servicio (ApS), la cultura *maker*, las aplicaciones digitales o los recursos en la nube, los avances tecnológicos hacen posible la implantación de metodologías impensables hace solo 20 años, en las que los alumnos pueden trabajar cooperativamente con compañeros de su propia clase o de un centro a miles de kilómetros de distancia; de manera síncrona o asíncrona; presencialmente o en remoto o siguiendo un itinerario completamente personalizado, gracias a la inteligencia artificial.

Las posibilidades, en realidad, no dejan de crecer. Cuando estalló la pandemia, en marzo de 2020, tanto los centros educativos como las empresas tuvieron que migrar de la noche a la mañana a un entorno puramente virtual, pero las dificultades de adaptación fueron mucho menores en aquellos entornos donde este tipo de prácticas se habían implementado con anterioridad. Así les ocurrió, por ejemplo, a los alumnos y profesores ya familiarizados con la enseñanza en remoto, o a los que habían introducido *la metodología del aula invertida*, en la que los estudiantes acuden a clase con un material ya revisado de antemano (como, por ejemplo, la visualización de un vídeo en YouTube) para invertir el tiempo presencial en el debate, la resolución de dudas y la realización de actividades colaborativas.

El progreso también es analógico

Pero la innovación no tiene que ser necesariamente tecnológica: es el caso del ApS, una metodología basada en proyectos en los que la adquisición de conocimientos confluye con una aplicación práctica en forma de servicio a la comunidad, la educación en valores y el pensamiento crítico. O el *E-commerce game*, un juego de cartas creado por Mauro Calza, profesor asociado de la escuela de negocios ESIC de Valencia, con el que los alumnos aprenden marketing digital de una forma diferente y amena: "El estudiante asume el rol de un pequeño emprendedor que monta su primer negocio de comercio electrónico, y que tiene un año (12 rondas, una por mes) para hacerlo crecer de manera sostenible, contando con los imprevistos del mercado". Una actividad muy bien acogida por más de 500 alumnos, de los que el 89 % reconoce haber aumentado sus conocimientos, y un 85 % repetiría.

Si el objetivo del Aprendizaje-Servicio es revertir parte del proceso educativo en beneficio de la comunidad, se podría decir que el *Planetary Wellbeing* de la Universidad Pompeu Fabra, de Barcelona, lo lleva a otro nivel. Se trata de una iniciativa transversal por el bienestar del planeta con la que la institución pretende "reorientar su investigación, docencia y actividades de transferencia y divulgación de conocimiento de tal forma que puedan contribuir a la protección y el progreso del bienestar del planeta, sus individuos, sociedades y ecosistemas", afirma Josep Lluís Martí, comisionado de la UPF para este proyecto, que recibió el pasado mes de diciembre el oro en la categoría de Ciencias Sociales en los prestigiosos *Reimagine Education Awards*.

Una iniciativa que, para empezar, ya ha invertido más de 350.000 euros en promover diversas líneas de investigación interdisciplinaria relacionadas con el bienestar planetario; en la realización de congresos y seminarios; y en forma de incentivos, premiando los mejores Trabajos de Fin de Grado, Fin de Máster y tesis doctorales, así como iniciativas de innovación docente relacionadas. En cuanto a la docencia, el proyecto "está promoviendo la perspectiva de bienestar planetario (y/o ODS) en las materias existentes de grado y máster, la creación de nuevas asignaturas específicas e incluso un Máster interuniversitario en Salud Planetaria, con la UOC", ilustra Martí, además de estar a punto de terminar de producir un MOOC de introducción al bienestar planetario que estará disponible en tres idiomas (catalán, castellano e inglés).

Tecnología e innovación

Una de las consecuencias de la pandemia fue, sin duda, la aceleración de la transformación digital; un fenómeno que ha impactado en todos los ámbitos de nuestra vida. Aplicaciones digitales, recursos interactivos, herramientas para entornos virtuales e híbridos... Más que un recurso opcional, las competencias tecnológicas son ya una habilidad innegociable que además puede ayudar a aumentar la motivación por aprender, y los centros educativos son buena muestra de ello: más de 1.100 iniciativas innovadoras se presentaron a la edición de 2021 de los *Reimagine Education Awards*, con proyectos ganadores que provienen de 28 países diferentes. Como, por ejemplo, *Adventures in English with Cambridge*, un mundo Minecraft diseñado por Cambridge English y dirigido a los alumnos de Primaria (a partir de los ocho años) que se llevó el oro en la categoría K12, donde los pequeños tienen que avanzar resolviendo enigmas, puzles y otros retos en inglés. "El juego se centra en las habilidades comunicativas y en el vocabulario que se usa en la vida real, en un nivel

básico, equivalente al A1 y superior, además de desarrollar la creatividad y enseñar a resolver problemas”, explica Belinda Cerdá, directora de Desarrollo Digital de Cambridge Assessment English.

De Bilbao, y como una *spin-off* del grupo de investigación y WebLab de la Universidad de Deusto, surgió Labsland, una *startup* española dedicada a mejorar la educación científica y técnica mediante el acceso a laboratorios y equipamiento educativo real *online*. “Los laboratorios (de robótica, física, química y electrónica, principalmente) no son simulaciones, sino del mismo tipo que los utilizados habitualmente en colegios, centros de FP y universidades para asignaturas de Economía, Ciencias e Ingeniería”, cuenta José Luis Moya, responsable de desarrollo de negocio. Unos espacios que, en su mayoría, han creado gracias a la colaboración que mantienen con 27 universidades de 14 países, y que están disponibles a cualquier institución educativa que quiera suscribirse y, así, compartir recursos: “Un estudiante de un colegio en España puede acceder, por ejemplo, a equipos de la Universidad de Washington, en Estados Unidos. De esta manera, utilizan más laboratorios de los que podrían permitirse [por sí solos], y de una forma mucho más asequible y sostenible”, añade.

Aunque abarcan cualquier etapa educativa, de Primaria hasta cursos de posgrado, el foco principal de esta empresa bilbaína (con sedes en Bilbao, Madrid y Misuri, EE UU) está en Secundaria, Bachillerato, algunas familias de Formación Profesional y grados universitarios de Ingeniería. “Un laboratorio interesante es, por ejemplo, el de robótica Arduino, con copias hospedadas en lugares tan variados como Costa Rica, Sudáfrica, Estados Unidos o Bilbao, y que permite programar y controlar robots reales *online*”, afirma Moya. Como lo hicieron, por ejemplo, los alumnos del Máster en Tecnología Educativa y Competencias Digitales de UNIR: “Ellos envían los parámetros a través de la web de Labsland y pueden ver cómo el robot reacciona a esos movimientos. Y todo esto lo pueden hacer desde cualquier lugar con conexión a Internet, una flexibilidad que permite a los que compatibilizan sus estudios con un trabajo, adaptar los tiempos de aprendizaje a su propia agenda laboral”, explica Mikel Perales, director del grado en Ingeniería Informática en la institución riojana. “Y en el ámbito de la química, otro laboratorio popular es el que permite hacer valoraciones ácido-base (una actividad típica en Química a nivel de colegios), que desarrollamos con la UNED de Costa Rica”, añade Moya.

Una mirada a las diferentes posibilidades de innovación educativa no estaría completa sin una mención a la cultura maker, una metodología que une el aprendizaje por proyectos y las disciplinas STEM de una manera práctica y colaborativa. Iniciativas como las de bMaker (en español, “Sé un creador”), de BQ Educación y MacMillan Education, permiten a los alumnos de Primaria y Secundaria la posibilidad de trabajar no solo el pensamiento computacional, la robótica, la programación, la inteligencia artificial o el diseño 3D, sino también habilidades y competencias como la creatividad y el trabajo en equipo, a través de actividades extraescolares o incorporadas al currículo del centro: “A nivel técnico, desarrollan sus competencias tecnológicas y digitales trabajando diferentes tecnologías de forma práctica y motivadora”, esgrime Alberto Valero, director de BQ. Actividades que, afirma, provocan un efecto dominó sobre el resto de asignaturas, ya que han detectado “una mejora en sus resultados académicos en general, porque la sensación de ser capaces de crear desde cero sus propios inventos contribuye a mejorar su autopercepción”.

El Confidencial

EL DIARIO DE LOS LECTORES INFLUYENTES

¿Qué es la secuencia de Fibonacci? Mira bien, está por todas partes...

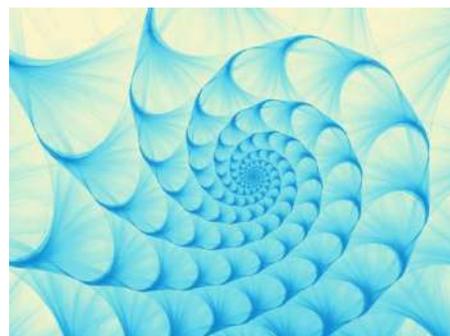
¿Te has fijado alguna vez en la forma en que se disponen las ramas de los árboles o en cómo se genera el árbol genealógico de las abejas? Detrás de todas ellas, un mismo patrón define sus ritmos de crecimiento

C. M. 05/02/2022

Existe una secuencia numérica que sostiene el mundo que conocemos y no, no es el número pi, tampoco es la ley de la gravedad, se trata del *código secreto de la naturaleza*. En realidad, lejos de permanecer es secreto, como escondido u oculto, este conjunto infinito de números está por todas partes. Es, eso sí, uno de los misterios que mejor atestigua que un planeta puede reconocer la belleza y buscarla, una belleza que a los seres humanos se nos escapa: 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144, 233... Es la llamada secuencia de Fibonacci.

¿Te has fijado alguna vez en la forma en que se disponen las ramas de los árboles, en el movimiento que realizan las flores de la alcachofa

durante su hábito de crecimiento, o en cómo se genera el árbol genealógico de las abejas? Detrás de todas ellas, un mismo patrón define sus ritmos de crecimiento y, por tanto, sus vidas. Ahí quedan, y ahí se saben posibles, en el 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144, 233...



Cada número de esta sucesión resulta el resultado de la suma de los dos números que le preceden. Todo comienza con el 1, aunque todo comienza con el 0, así que $1+0$ hace que el 1 vuelva a repetirse, solo entonces será un punto en su representación geométrica. Después, $2+1 = 3$, $2 + 3 = 5$, $5 + 3 = 8$, y así sucesivamente. Estos cálculos forman parte de la matriz de numerosos elementos de la naturaleza.

La "perfección de la naturaleza"

Estaban ahí, a nuestro alrededor, dándole forma a nuestro entorno, en la apoteósica discreción de lo que surge de la tierra misma, para enseñarnos cómo funciona el mundo. Cuando Leonardo de Pisa la vislumbró en 1202, efectivamente, el mundo se quedó con la boca abierta.

Aquella serie de números relacionados entre sí, como una familia alargándose a través del tiempo, crea una relación muy estrecha con el número áureo (1,61803399), conocido como proporción áurea, lo que matemáticamente representa la "perfección de la naturaleza". Dicho de otro modo: la perfección de la naturaleza no era un espejo, sino un cristal que se volvía a sí misma, por un lado, y por el otro. Perfecto.



Al dividir un número de la sucesión de Fibonacci por su anterior, el resultado se acercará cada vez más a esa proporción. Por tanto, cuanto más elevados sean los números, más cerca estará el resultado de la misma proporción áurea.

Su relación con la arquitectura

Esto ya lo sabían mucho antes en la India en conexión con la prosodia sánscrita. Lo que hizo Fibonacci fue acercarla a occidente.

Aquel joven italiano, llamado realmente Leonardo de Pisa, había comenzado a viajar por el mundo con veinte años, y fue a su regreso cuando escribió el "Liber Abaci" o "Libro del Cálculo", cuyas páginas

cambiaron la historia de la humanidad para siempre por múltiples motivos.

Aquel libro incluyó un problema matemático cuyas soluciones se pueden aplicar (en sentido de comprensión) a muchas más cosas de lo que el matemático podría haber imaginado entonces. Sus cuestionamientos eran aún simples: si dos conejos recién nacidos permanecen en un espacio cerrado, ¿cuántos conejos se obtendrían después de un año? Pura voluntad de producción.

Pronto se descubrió su relación directa con la proporción áurea, y durante la Antigüedad se convirtió en el objetivo de la arquitectura: desde el Partenón, en el que el ancho y el alto de la fachada siguen la proporción áurea hasta las Pirámides de Egipto, en las que cada bloque es 1,618 veces mayor que el bloque del nivel inmediatamente superior, y en algunas de ellas las cámaras interiores son 1,618 veces más largas que anchas; e incluso en el Taj Mahal, según han llegado a señalar algunos teóricos.

En todas partes

El interés masivo por ese intercambio numérico que parecía tener la característica de ofrecer una visión naturalmente agradable al ojo humano se instauró en las pautas del llamado desarrollo de la humanidad y, a lo largo de los siglos, fue asumiendo nuevos significados.

Llegado el siglo XX, la secuencia de Fibonacci se había introducido en el cuerpo humano (o en la idea de este). Una de las publicaciones más famosas de Le Corbusier, presentada a mediados de siglo, pretendía demostrar "el esfuerzo de uno de los arquitectos más famosos de la historia por encontrar la relación matemática entre las medidas del hombre y la naturaleza. A partir de las investigaciones realizadas tanto por Vitruvio como por Da Vinci, el arquitecto francés presentó un sistema de medidas a escala humana basado en la proporción áurea. Compuesto por tres medidas principales, el modelo



final del Modulor llega a un cuerpo humano que se divide en tres intervalos que generan una sección áurea: un hombre con 1,83 m, que con el brazo levantado medirá 2,26 m y al ombligo 1,13 m, que es la mitad", explica el portal de 'Arch Daily'.

Como sostienen desde dicho portal, por suerte "la discusión sobre la estandarización y universalización del cuerpo humano está mucho más avanzada y no se rinde solo a factores matemáticos". De hecho, en la actualidad, los propios matemáticos cuestionan el hecho de que la proporción áurea sea una fórmula universal para la belleza estética.

Asimismo, la secuencia de Fibonacci llegó con acompañante: el cero. Aquello también formaba parte de la revolución. "Fibonacci lo aprendió de los árabes en sus viajes acompañando a su padre por el norte de África.

El nuevo sistema decimal, con el cero incluido, simplificaba de una manera casi mágica los cálculos de los comerciantes, acostumbrados al ábaco, que no precisa del cero. La lucha fue tremenda, y el cero fue acusado de elemento demoníaco. Al final, y como ocurre con las revoluciones, la lucha de lo nuevo tratando de imponerse a lo viejo", sostiene Manuel de León en 'Ctxt'.

La definición de la sucesión de Fibonacci es recurrente. Esto quiere decir que *se necesitan calcular todos los términos anteriores para poder calcular un término específico*. No obstante, se puede obtener una fórmula explícita de la sucesión de Fibonacci (que no requiere calcular términos anteriores). ¿Te atreves a continuarla? Al menos, a partir de ahora, podrás mirar al mundo con otros ojos.

EL PAÍS

Los alumnos catalanes podrán pasar de primero a segundo de Bachillerato con tres suspensos y tendrán asignaturas trimestrales

El título de Bachiller podrá estudiarse en cuatro cursos si así lo decide el centro y la Generalitat facilitará la convalidación en esta etapa de los estudios realizados en Formación Profesional

IVANNA VALLESPÍN / IGNACIO ZAFRA. Barcelona / Valencia - 05 FEB 2022

El Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña prepara un cambio de calado del Bachillerato, que va más allá en varios aspectos del marco general establecido por el Gobierno, según el primer borrador de nuevo decreto al que ha tenido acceso EL PAÍS. Los alumnos podrán pasar de primero a segundo de Bachillerato con tres suspensos, en lugar del máximo de dos que prevé la normativa básica elaborada por el Ministerio de Educación. La etapa se podrá hacer en cuatro cursos, en lugar de los dos previstos hasta ahora y los tres que contempla la nueva regulación del ministerio. Los estudiantes tendrán asignaturas optativas que durarán solo un trimestre y que podrán escoger al margen de la rama de Bachillerato que hayan elegida. Y se facilitará la convalidación de materias estudiadas en Formación Profesional: si el alumno ya dispone de un título de ciclo medio o superior, solo deberá cursar las materias comunes de Bachillerato para obtener la doble titulación.

La norma, que adapta la nueva ley educativa estatal aprobada hace un año, la Lomloe, recoge otros cambios, como la creación de cinco modalidades de Bachillerato, con la división en dos del de Artes, una musical y otra de artes plásticas, y la creación de una nueva rama, llamada General.

El borrador establece que se podrá pasar de primero a segundo con tres materias pendientes, siempre que así lo decida la mayoría del profesorado. Y cuando no se hayan superado tres o cuatro materias, y no se le permita pasar de curso, el alumnado podrá elegir si prefiere repetir curso o matricularse de las pendientes de primero y coger algunas de segundo. Asimismo, en línea con lo previsto por el Ministerio de Educación, se podrá obtener el título de Bachillerato y presentarse a la Selectividad, aunque haya quedado una materia suspendida, siempre que así lo decida el profesorado.

Los cambios se aplicarán el curso que viene en primero de Bachillerato y se extenderán a segundo un año más tarde.

Cuatro cursos en vez de dos

La normativa básica elaborada por el Ministerio de Educación, prevé que el Bachillerato se pueda cursar a partir de ahora en tres cursos si se dan determinadas circunstancias, como que el estudiante esté cursando simultáneamente enseñanzas profesionales de música o danza, sean deportistas de alto nivel o presenten una "necesidad específica de apoyo educativo" (lo que suele ser sinónimo de presentar algún tipo de discapacidad).

El borrador del decreto catalán señala: "Para favorecer la consecución de las competencias del Bachillerato, los centros educativos pueden flexibilizar el currículo de manera que el alumnado pueda cursar menos materias en cada curso. Eso puede comportar una modificación de la duración del Bachillerato", señala el borrador, que establece una duración máxima de cuatro años, un año más que la norma estatal. La medida podrá adoptarse si así lo decide el equipo docente y está de acuerdo el alumno o su familia, si es menor. La propuesta deberá "estar ajustada a las necesidades educativas del alumno". El director de un instituto asegura que, en la práctica, ya hay casos en que los centros permitían estructurar el Bachillerato en más de dos cursos, pero esta posibilidad adquiere ahora carácter oficial.

Asignaturas trimestrales

Los alumnos de Bachillerato cursan asignaturas obligatorias, las propias de cada modalidad y las optativas. A partir del próximo curso, las horas de modalidad pasan de cuatro a tres semanales, en cambio las optativas ganan una hora, de dos a tres. Además, el nuevo currículo de Cataluña incluye una gran novedad, y es la creación de asignaturas optativas trimestrales, que podrán elegirse independientemente de cuál sea la modalidad elegida (salvo los de las ramas artísticas, que tendrán su propia oferta). El alumnado deberá elegir un total de seis de estas materias en primer curso (dos por trimestre) y de tres en segundo.

Entre la oferta de primer curso de estas materias trimestrales figurarán: Retos científicos actuales (en versión de Biología y Geología o Física y Química), Creación literaria, Problemáticas sociales, Matemática aplicada, Robótica, Comunicación Audiovisual y Ciudadanía política y Derecho. Las de segundo curso deberán ser desarrolladas por los centros de entre las siguientes temáticas relacionadas en todos los casos con los Objetivos de Desarrollo Sostenibles de Naciones Unidas: Población y prosperidad; Entorno sostenible, y Paz, justicia y corresponsabilidad.

Los estudiantes deberán elegir, además, una optativa anual en primer curso (desde Biomedicina a Mundo Clásico o Programación). La oferta de optativas se completa con las que diseñen los centros y se abre la posibilidad de que los estudiantes cursen, para cubrir esta parte del currículo, asignaturas de ciclos formativos de grado medio.

Fusionar asignaturas

Otra de las principales novedades es la relativa al número de modalidades de Bachillerato. Se crea una modalidad General, cuyo propósito es ofrecer al alumnado una formación de amplio espectro y no especializada, en la que podrá estudiar asignaturas como Matemáticas, Ciencias, Economía y Movimientos culturales. Además de las dos modalidades de Bachillerato de Artes, el alumnado también podrá elegir las ramas de Ciencias y Tecnología, y Humanidades y Ciencias Sociales.

Como sucede en primaria y ESO, también en Bachillerato los centros podrán cambiar la estructura clásica de asignaturas y tendrán libertad para organizar las materias por "ámbitos", es decir, fusionar materias diferentes en una misma clase para ofrecer un aprendizaje más interdisciplinar.

Convalidaciones de FP

El estrechamiento del vínculo entre la Formación Profesional y el Bachillerato se plasma también en el ámbito de las convalidaciones. Un alumno titulado en un ciclo de grado medio o superior podrá obtener el Bachillerato en la modalidad General cursando solo las materias comunes. La misma fórmula se aplicará en el caso de la modalidad de Artes para los titulados en los ciclos de Artes Plásticas o de Música y Danza.

Para desplegar la Lomloe, la Generalitat ha preparado tres currículos (las normas que regulan qué se debe aprender y cómo ha de evaluarse): el de Educación Infantil, el de la Educación Obligatoria (que combina Primaria y ESO) y el de Bachillerato. El Departamento de Educación trabaja, además, desde hace tiempo en una nueva ley de la FP. Las direcciones ya disponen del documento que afecta a las etapas de Infantil, Primaria y ESO, y en breve recibirán el de Bachillerato. El primer borrador que regula cómo serán estos estudios a partir del próximo curso marca un currículo que apuesta por el despliegue del aprendizaje por competencias, que pretende sustituir el modelo de enseñanza tradicional. El objetivo es pasar de un planteamiento basado en aprender a repetir contenidos a otro que aspira a que el alumnado aplique sus conocimientos y sea capaz de relacionarlos.

El nuevo currículo también pone el acento en dar más autonomía a los centros, en fomentar el servicio de orientación educativa para asesorar a los alumnos qué camino profesional elegir y la atención a los alumnos con necesidades especiales.

DIARIO DE NAVARRA

Hospitalizada la directora del IES Ibaialde de Burlada por la agresión de un menor

La docente medió cuando el chico estaba pegando a otras menores en las inmediaciones del instituto, entre ellas su expareja

C. R. 06/02/2022

La directora del IES Ibaialde de Burlada fue agredida el pasado lunes por un menor que la golpeó en la calle cuando ella intervino en la agresión que estaba protagonizando el joven. La mujer quedó semi inconsciente en el suelo y las lesiones motivaron su hospitalización. El hecho se produjo cuando la docente, Marta Ripoll Calvet, medió para que cesaran los golpes que el agresor estaba propinando a otras menores, entre ellas su expareja. Ocurrió el lunes a media mañana en las inmediaciones del instituto y el menor implicado no es alumno del centro.

TENDIDA EN EL SUELO

Agentes de la Policía Municipal de Burlada fueron los primeros en intervenir, después de recibir una llamada del propio instituto sobre las 11.15 horas de la mañana. A su llegada, encontraron a la mujer tendida en el suelo, en estado de semi inconsciencia. Tras una primera atención in situ, solicitaron la presencia de una ambulancia medicalizada que realizó el traslado hasta el Hospital Universitario, donde quedó ingresada. Ha sido operada de las lesiones sufridas.

La agresión a la profesora se produjo tras un enfrentamiento previo entre el varón, nacido en 2006, y otras chicas, también menores, que resultaron con lesiones leves. Una de ellas era su expareja, que le había manifestado su voluntad de dejar la relación, circunstancia por la que habría reaccionado con violencia en plena calle, llegando a la agresión física.

Tras lo ocurrido, la profesora agredida presentó denuncia ante la Policía Foral, que investiga los hechos a través de su Brigada Asistencial. Las diligencias también se han puesto en conocimiento de la Fiscalía de Menores de la Comunidad foral.

Noticias de Navarra

La directora del IES Ibaialde de Burlada agredida: "Ante ese espectáculo, no podía quedarme quieta"

Marta Ripoll agarró por la espalda al menor que estaba golpeando a unas chicas y recibió un puñetazo

JESÚS MORALES PAMPLONA 06.02.2022

La directora del IES Ibaialde de Burlada, Marta Ripoll Calvet, de 63 años, no dudó en intervenir para que cesara la agresión de un varón sobre dos menores en las proximidades del instituto el pasado lunes. Al hacerlo, recibió un puñetazo que le causó fracturas en los huesos orbitales, aquellos que rodean el ojo. "Ante un espectáculo como ese, no podía quedarme quieta", ha declarado este domingo la docente a este periódico.

Ripoll deja claro que el menor que la agredió no es alumno del IES Burlada ni del CI Burlada FP. "Todo ocurrió en segundos. Vi a un chico que estaba agrediendo a unas chicas y entre la conserje del CI Burlada FP y yo, intervenimos", relata. La docente indica que "agarré por detrás al chico y cuando lo solté, me dio un puñetazo".

Como consecuencia del golpe, la directora del IES Ibaialde quedó "aturdida". "No caí al suelo de golpe, pero sí que el puñetazo me causó fracturas en los huesos que rodean el ojo. Me llevé la peor parte", admite. Desde el propio instituto alertado al 112-SOS Navarra, que movilizó a las asistencias sanitarias y alertó a la Policía.

La mujer, que se recupera de la intervención quirúrgica a la que fue sometida en el Hospital Universitario de Navarra (HUN) de las lesiones que sufrió en los huesos del ojo, será reevaluada este próximo lunes. "Me van a hacer un TAC y si está todo bien, espero que me den el alta hospitalaria", finaliza.

La docente ya ha presentado la correspondiente denuncia ante la Policía Foral, cuya Brigada de Delitos contra las Persona investiga los hechos. El menor agresor, de 15 años, fue identificado por la Policía Municipal de Burlada, que dio traslado de las diligencias al Cuerpo autonómico.

Además del delito de lesiones que tiene como víctima a la directora del IES Ibaialde, la Brigada Asistencial podría abrir diligencias al menor por un delito de violencia de género por haber agredido a su expareja, una de las dos chicas a las que estaba golpeando cuando intervino la docente junto con la conserje del centro de FP.

europapress.es

Sindicatos se manifiestan este miércoles frente a Educación contra el adelanto de oposiciones de las CCAA

Según exponen, las autonomías sólo podrán convocar unas 22.000 plazas, la mitad de lo que podrían con el nuevo decreto

MADRID, 7 Feb. (EUROPA PRESS) -

Los sindicatos CCOO, CSIF y UGT se concentrarán este miércoles, 9 de febrero, frente al Ministerio de Educación y FP en Madrid para protestar por su "falta de liderazgo" ante la decisión de una gran mayoría de comunidades autónomas de adelantar las convocatorias de oposiciones docentes para así no tener que aplicar el nuevo real decreto para reducir la temporalidad en el sector educativo, que se prevé aprobar en el mes de abril.

En rueda de prensa el pasado martes, los responsables en materia educativa de los tres sindicatos, Francisco García (CCOO), Mario Gutiérrez (CSIF) y Maribel Loranca (UGT) mostraron su "preocupación" y "malestar" por que los gobiernos autonómicos hayan decidido no esperar a la aprobación de la nueva norma, que pretende bajar a un 8% la tasa de interinidad en la educación, y por la actitud del Ministerio a tal situación.

En la protesta, los sindicatos entregarán una carta a la ministra Pilar Alegría, para reivindicar la creación de una Mesa de seguimiento para analizar la evolución de la temporalidad en el sector educativo, y han advertido de que prepararán actuaciones similares en las comunidades autónomas. "Es una responsabilidad compartida", señaló García (CCOO), calificando de "desidia" el comportamiento del Ministerio y lamentando la "actitud abiertamente hostil" y de "insumisión" de las distintas autonomías.

Según explicaron, el nuevo decreto que prepara el Ministerio es el "instrumento" que permitiría reducir la temporalidad docente a un 8% (actualmente se sitúa en un 25,7%, de las más altas de la Administración, junto a Sanidad), ajustándose así a la Ley de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en el empleo público, aprobada en diciembre de 2021.

El decreto en el que trabaja el Departamento de Alegría elimina la parte práctica del examen de oposición (salvo en algunas especialidades), suprime el carácter eliminatorio de la fase de oposición e incrementa la ponderación de la experiencia para facilitar así que los interinos consigan una plaza estable. Sin embargo, muchas comunidades autónomas se quejaron de este sistema, alegando que es injusto para los aspirantes nuevos. De este modo, empezaron a anunciar las convocatorias antes de los plazos previstos para así sortear el nuevo decreto, que estaría listo en el mes de abril.

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

Sin embargo, los sindicatos denuncian que esta situación imposibilitaría el cumplimiento del acuerdo entre Gobierno y sindicatos de reducir la temporalidad. Según advierten, se necesitan convocar 125.000 plazas entre 2022 y 2024 para llegar al objetivo de interinidad del 8%, y con el adelanto de las convocatorias, las comunidades sólo podrían convocar plazas de reposición (las plazas de los funcionarios que se jubilan), no de estabilización.

Según exponen los sindicatos, el número de plazas que van a convocar las autonomías será de 21.693 (sólo de reposición), pero con el nuevo decreto podrían convocar 24.802 plazas más, de estabilización, sumando un total de 46.495 plazas. Esto perjudicaría, según CCOO, CSIF y UGT, tanto a los aspirantes con experiencia docente como a los nuevos aspirantes. "Sin plazas, no hay plaza", ha dicho García.

Tal y como indican los responsables de estos sindicatos, si se convocaran las cerca de 47.000 plazas, se podría reducir la temporalidad cinco puntos, hasta el 20,8%, con lo que en los dos próximos años, en 2023 y 2024, el objetivo del 8% sería "plausible", pero con el adelanto de las convocatorias esta meta se presenta "muy difícil".

De hecho, tal y como advirtió Gutiérrez (CSIF), si las administraciones no cumplen, los sindicatos están dispuestos a llevar las convocatorias de las oposiciones a los tribunales, y avisa de que la convocatoria de menos plazas no sólo afecta a los aspirantes e interinos, sino "al propio sistema educativo", pues la pandemia ha demostrado que hay déficit de profesores y los nuevos currículos en los que trabaja el Ministerio no podrán implantarse si no hay un "proyecto estable".

"Hay poco interés por abordar un problema que incide en la situación personal y laboral de miles de compañeros, pero también en la calidad del propio sistema educativo. La actuación que están tomando el Ministerio sin ejercer ese liderazgo, pero también las comunidades que son las responsables de hacer las convocatorias de oposiciones, nos hace pensar que tienen muy poco interés en abordar el problema", ha denunciado Maribel Loranca (UGT).

EL PAIS

El segundo año de selectividad suavizada por la pandemia batió el récord de aprobados

El porcentaje de alumnos que superó la prueba de acceso a la universidad rozó el 94% en 2021. La tasa de éxito ha ido creciendo desde la creación del examen en los años setenta, cuando llegaban a suspender la mitad

J. A. AUNIÓN / IGNACIO ZAFRA. Madrid / Valencia - 07 FEB 2022

El porcentaje de alumnos que aprobó el año pasado las pruebas de acceso a la universidad fue del 93,9%, la cifra más alta de la historia de estos exámenes que nacieron a principios de los setenta para que los aspirantes "acrediten de manera suficiente la vocación, conocimientos y preparación necesarios en orden a asegurar la eficacia de la enseñanza en estos niveles". Ese casi 94% es el porcentaje global, sumando los resultados recopilados por este periódico de los exámenes ordinarios (que aprobó el 95,9%) y los de repesca (78,4%). En total, se presentaron casi 240.000 estudiantes de los que 224.977 pasaron el corte.

Lo hicieron tras enfrentarse a un examen de selectividad (en su nombre clásico, hoy más conocida como EBAU) con reglas suavizadas por el contexto de pandemia: en lugar de elegir entre dos modelos de examen en cada prueba como en años anteriores (cada uno con cuatro preguntas), los estudiantes tenían ocho preguntas entre las que podían contestar las cuatro que quisieran. Una generosidad que Javier M. Valle, profesor de educación comparada de la Universidad Autónoma de Madrid, cree que se ha extendido, "a la elección concreta de los exámenes" y a "los criterios de evaluación de los propios correctores". Alejandro Veas, profesor de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante, opina además que se están viendo los resultados de una mejora en la forma de dar clase en el bachillerato, gracias al impulso de la formación permanente y al cambio generacional iniciado en el profesorado. "Hay una mayor unión entre la forma en la que se están enseñando las materias y la forma en la que al alumno le gusta aprender", asegura.

Ese contexto favorable del que hablan Valle y Veas fue muy parecido en 2020, cuando se puso por primera vez en marcha este formato más sencillo de selectividad. Sin embargo, entonces el porcentaje de aprobados no creció, sino que se redujo ligeramente respecto al año anterior, pasando del 92,3% al 92%. Hay que tener en cuenta que el alumnado llegó a aquella prueba tras dos meses de confinamiento estricto y un trimestre de

cierre de los centros educativos. Además, el rediseño de la prueba no se dio a conocer hasta abril, de forma que ni los estudiantes ni el profesorado tuvieron mucho tiempo para preparar el nuevo modelo de forma específica. Y, probablemente lo que más influyó, el número de chavales que se presentaron aumentó mucho: se examinaron 243.217 (20.195 estudiantes más que en 2019 y 8.637 más que en 2021), debido al llamamiento de las autoridades educativas para que los institutos fueran indulgentes en la evaluación final del bachillerato con los alumnos para compensar la situación de emergencia que habían vivido.

En general, la decisión de suavizar la prueba por las dificultades extra que la pandemia está poniendo en el camino de los alumnos no ha sido muy discutida. Ismael Sanz, profesor de Economía de la Universidad Rey Juan Carlos, recordaba en estas páginas, en un artículo sobre la espectacular bajada del abandono escolar temprano en 2021, un estudio de dos profesores de la London School of Economics que en 2008 mostró que durante las movilizaciones de Mayo del 68, en Francia, también se facilitó la promoción y el acceso a la universidad. “Analizaron la trayectoria de los jóvenes que probablemente en otras circunstancias no hubieran accedido a la universidad y les siguieron en el tiempo. Y lo que observaron es que esos alumnos tuvieron un buen desempeño académico posterior y un buen desempeño en el mercado de trabajo”.

Lo que sí ponen en cuestión numerosos especialistas es la propia prueba, bien por la injusticia que puede suponer la diferencia de dificultad de los exámenes de las mismas materias en distintas comunidades —“sigue habiendo desajustes”, señala Veas—, bien por su mera existencia, como plantea el profesor Valle: “Ni gusta a nadie ya ni sirve para nada. No convence ni a profesores ni a estudiantes ni a padres ni a universidades...”, asegura.

Una prueba discutida desde el primer día

La selectividad ha sido, de hecho, una prueba discutida desde el primer día, pero la falta de consenso en torno a las alternativas la ha mantenido con vida durante casi cinco décadas. Muchos especialistas defienden que su eliminación generaría más problemas, debido a su efecto igualador de las calificaciones del alumnado.

El porcentaje de aprobados, por otra parte, ha ido aumentando de forma progresiva desde que el actual sistema de acceso a la universidad se implantó en los años setenta. En aquella década, el porcentaje no llegaba al 70% (el año 1978 fue especialmente duro; solo aprobó el 45,8%). A partir de entonces, la proporción fue creciendo lentamente, aunque la comparación plena con lo que sucede hoy día solo es posible a partir del año 2010, cuando empieza a estar disponible el porcentaje de aprobado sobre presentados al examen (anteriormente el porcentaje que puede consultarse es el de alumnos aprobados sobre matriculados en la prueba, que siempre es un poco más bajo).

Javier M. Valle rechaza argumentos frecuentes en favor de estas pruebas, como el miedo a que las escuelas privadas puedan inflar las notas de sus alumnos —“la nota media de los alumnos de la privada [en selectividad] es más alta que la de los de pública”—, recalca lo caras que resultan y que, con tasas de aprobados por encima del 90%, no sirven para seleccionar al alumnado que entra a la universidad. Admite, eso sí, su labor para ordenar esta llegada a los campus a través de las notas medias —cuando hay más aspirantes que plazas para entrar en una carrera de la universidad pública, entran los que tengan mejor calificación—, pero prefiere otras alternativas, como tener en cuenta las calificaciones de años anteriores al bachillerato. O dividir la prueba en más de un curso, haciendo, por ejemplo, una en primero y otra en segundo de bachillerato. “Falta audacia, falta valentía educativa y falta consenso para sacar adelante normas que verdaderamente cambien las cosas. Por eso no se ha cambiado nada, porque nadie se pone de acuerdo en cómo cambiarlo”, concluye.

Las fechas de la EBAU en 2022

Estas son las fechas de celebración para este curso fijadas por todas las comunidades, menos Castilla-La Mancha y Castilla y León, que las anunciarán a lo largo de esta semana:

| COMUNIDAD | CONVOCATORIA ORD. | CONVOCATORIA EXTR. |
|------------------|--------------------------|---------------------------|
| Andalucía | 14, 15 y 16 de junio | 12, 13 y 14 de julio |
| Aragón | 7, 8 y 9 de junio | 4, 5 y 6 de julio |
| Asturias | 8, 9 y 10 de junio | 6, 7 y 8 de julio |
| Canarias | 8, 9, 10 y 11 de junio | 6, 7 y 8 de julio |
| Cataluña | 14, 15 y 16 de junio | 6, 7 y 8 de septiembre |
| C. Valenciana | 7, 8 y 9 de junio | 5, 6 y 7 de julio |
| La Rioja | 1, 2 y 3 de junio | 4, 5 y 6 de julio |
| Madrid | 6, 7, 8 y 9 de junio | 5, 6 y 7 de julio |
| Murcia | 6, 7 y 8 de junio | 4, 5 y 6 de julio |
| Navarra | 7, 8 y 9 de junio | 28, 29 y 30 de junio |

| COMUNIDAD | CONVOCATORIA ORD. | CONVOCATORIA EXTR. |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|
| País Vasco | 8, 9 y 10 de junio | 6, 7 y 8 de julio |
| Baleares | 7, 8 y 9 de junio | 5, 6 y 7 de julio |
| Galicia | 7, 8 y 9 de junio | 12, 13 y 14 de julio |
| Extremadura | 7, 8 y 9 de junio | 5, 6 y 7 de julio |
| Cantabria | 6, 7 y 8 de junio | 6, 7 y 8 de julio |
| Castilla-La Mancha | Pendiente de publicación | Pendiente de publicación |
| Castilla y León | Pendiente de publicación | Pendiente de publicación |

LA VANGUARDIA

La Generalitat da acuse de recibo al TSJC para impartir un 25% de clases en castellano en las aulas

La medida, que llega fuera de plazo se esperaba desde que el TSJC declarar firme la sentencia el pasado 21 de enero

CARINA FARRERAS. 08/02/2022

La Generalitat ha dado finalmente acuse de recibo a la notificación por parte del Tribunal Superior de Justicia de Catalunya (TSJC) de la sentencia que obliga a impartir un 25% de las clases en castellano en los colegios de Catalunya.

La medida, que llega fuera de plazo (concluyó el pasado viernes), se esperaba desde que el TSJC declarar firme la sentencia el pasado 21 de enero, y representa el primer paso del acatamiento de la misma por parte de la Generalitat, que en el mismo documento da a conocer que el órgano responsable del cumplimiento de la sentencia será el Departament de Educació.

Ahora el Departament dispondrá de dos meses a contar desde el lunes para ejecutar la sentencia voluntariamente, indicando a los jueces la forma en que ordenará a los centros el uso del castellano como lengua vehicular. Comienza asimismo el plazo para pedir aclaraciones al TSJC sobre la susodicha ejecución.

En la sentencia, el Alto Tribunal obliga a utilizar el castellano como lengua vehicular en un 25% de las clases en todas las escuelas catalanas. En la práctica, esto significa dar en este idioma una asignatura aparte de la de castellano, que es la única que actualmente no se da en catalán en las escuelas.

La respuesta de la conselleria de Educació ha sido, hasta la fecha, que este debate no versa sobre porcentajes, sino de pedagogía, y que piensan defender el actual modelo de inmersión lingüística. Con este fin han anunciado que diseñarán un nuevo marco normativo, que se presentará en los "próximos días", según anunció la portavoz del Govern, Patricia Plaja. Asimismo, quiso desligar los trabajos para elaborar el borrador del nuevo currículum escolar de las modificaciones para el cumplimiento de la sentencia.

El debate sobre el uso del castellano llegó este lunes a las instituciones europeas. El Comité de Peticiones del Parlamento Europeo se hizo eco de la demanda ciudadana defendida por el colectivo Asamblea por una Escuela Bilingüe. Por boca de su presidenta, Ana Losada, este colectivo denunció ante la Eurocámara que existe una "discriminación de los castellanohablantes en el sistema educativo catalán". La Asamblea por una Escuela Bilingüe pide además que los centros públicos o concertados ofrezcan la enseñanza en ambas lenguas, en lugar de insistir en la inmersión lingüística en catalán.

elCorreoGallego.es

Los estudiantes de FP tienen una tasa de inserción laboral del 85% y 3 de cada 4 encuentran empleo a los 6 meses

En FP dual llega al 97 por ciento // Feijóo, que afirma que el éxito escolar ha sido la "mejor" noticia que recibió como presidente, destaca la "revolución silenciosa" de la Formación Profesional

REDACCIÓN. 07 FEB 2022

El 85 por ciento de los estudiantes de alguna de las materias de Formación Profesional ha conseguido, de media, su inserción laboral y tres de cada cuatro personas que cursan estudios de este tipo encuentran empleo a los seis meses y prácticamente la totalidad de ellos lo han logrado en la Comunidad. En general, el 70 por ciento de las familias profesionales alcanza una tasa de inserción del 85 por ciento y la probabilidad de encontrar trabajo "es casi segura" en las familias de energía y agua (94,4%), marítimo pesquera (93,5%), instalaciones y mantenimiento (92,9%), agraria (90,6%), transporte y mantenimiento (90,5%) y fabricación mecánica (90,2%). Los datos, aportados este lunes por el presidente de la Xunta, Alberto Núñez Feijóo, se corresponden al informe de inserción laboral del alumnado de Formación Profesional que finalizó sus estudios

entre 2017/2018, realizado por la Administración autonómica, en un acto en el que ha estado acompañado del conselleiro de Educación, Román Rodríguez.

El documento elaborado también revela que cuatro de cada cinco titulados en FP que estaban buscando trabajo lo encontraron y alcanzaron la plena empleabilidad en la modalidad dual, en un momento en que la situación económica es de incertidumbre, marcada por la pandemia. Durante su intervención, Feijóo ha recordado que en los últimos diez años la Comunidad gallega ha hecho una apuesta "estratégica" por esta enseñanza y las cifras ponen de manifiesto el "prestigio, su empleabilidad y su adaptación a la realidad de la sociedad". "Estamos hablando, en definitiva, de un valor seguro para sumar formación, de una enseñanza cada vez más valorada y demandada y de una puerta abierta a la consecución de un puesto de trabajo", ha remarcado Feijóo, quien ha destacado que se trata de una "revolución silenciosa", acompañada de los datos de éxito escolar conocidos recientemente y que han supuesto, según sus propias palabras, la "mejor noticia" que ha recibido como presidente de la Xunta.

Feijóo ha destacado que el éxito se refleja "en todas las materias" y que "tampoco entiende de edades", ya que en todos los tramos la inserción supera el 83 por ciento e incluso es algo mayor en más de 30 años. En FP dual, la inserción laboral llega al 97 por ciento. Así, Feijóo ha valorado el hecho de que el 70 por ciento de los titulados ya es contratado en la empresa en la que realiza el módulo. Este curso, además, se alcanzaron cifras "récord" de proyectos, con más de 160, y de alumnos, con más de 2.000, de centro --57 en una treintena de ayuntamientos, y de empresas adheridas --571--.

NUEVA ESTRATEGIA

El presidente de la Xunta aprovechó su intervención para garantizar el compromiso de la Administración autonómica con la Formación Profesional, potenciando la implantación de másteres, que darán valor añadido a los títulos. Además, este año se abrirá el Centro Galego de Innovación de FP, en Ourense, un espacio que está llamado a ser una referencia en el norte de España, con la incorporación de enseñanza de realidad virtual, impresión 3D e industria 4.0.

Además, este jueves, en el Consello, se presentará la nueva estrategia de FP para afrontar los nuevos retos, potenciando la red de centros de referencia, la adaptación de la oferta a la realidad laboral, la colaboración con el tejido empresarial, la innovación y la digitalización o FP dual. Feijóo ha destacado el compromiso de los docentes, la implicación de las empresas y el esfuerzo de los alumnos, al igual que ha destacado el de las familias en cuanto a los datos de abandono escolar, que en 2021 supuso una tasa del 8,1 por ciento, cinco puntos por debajo de la media nacional.

europapress.es

La comunidad educativa aplaude los beneficios sociales de la retirada de la mascarilla en recreos pero pide "cautela"

MADRID, 8 Feb. (EUROPA PRESS) -

La comunidad educativa ha recibido la eliminación del uso de mascarillas en los recreos y patios de colegio con "respeto" a las decisiones de las autoridades sanitarias y poniendo en valor los beneficios "sociales" de este "paso hacia la normalidad", pero también ha demandado "cautela".

Así lo han manifestado, en declaraciones a Europa Press, familias, sindicatos de enseñanza, centros educativos y estudiantes, ante el acuerdo del Consejo de Ministros para retirar desde el jueves la obligación de mascarillas en exteriores, incluidos los recreos, siempre que se pueda respetar la distancia de seguridad y no haya aglomeraciones.

"Todo lo que sea volver a la normalidad para los niños nos parece bien, y en este caso que el contagio es menor en espacios abiertos", ha apuntado la presidenta de la Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA), Begoña Ladrón de Guevara.

Asimismo, ha apuntado que este "paso hacia la normalidad" tendrá como "principal beneficio" que los alumnos puedan "verse las caras, verse las sonrisas" y, "poco a poco", "retomar el contacto" y recuperar las "relaciones". La postura es distinta desde Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y padres de Alumnos (CONCAPA), que cuestiona si la eliminación de las mascarillas va a garantizar que los centros sean "espacios seguros".

"Si se garantiza, perfecto, pero hay que estar seguros", ha apostillado el presidente, Pedro Caballero, quien ha advertido de que "estando la situación como esta" cree que la medida no ayudará a evitar contagios. "La seguridad de los niños y toda la comunidad educativa está en juego", ha aseverado.

En este sentido, ha demandado a las autoridades que "de una vez por todas" tomen medidas "claras y viables" que "no cambien cada semana".

Por parte de los centros, la Asociación de Colegios Privados e Independientes (CICAE), ha señalado que respetarán los protocolos cuando el marco normativo "esté claro", pero ha reconocido que "si piden garantizar la distancia de seguridad en los recreos", deberán "seguir con las mascarillas en exteriores".

RESPECTO A LAS DECISIONES

Por otro lado, los sindicatos de enseñanza han defendido la medida tomada por las autoridades sanitarias y han señalado a los beneficios de la retirada de mascarillas en los patios, como "recuperar los contactos" y "gozar de mayor libertad", como ha indicado el secretario general de la Federación de Enseñanza de CCOO, Francisco García.

Sin embargo, ha llamado a estar pendientes de si los beneficios "son más grandes que los hipotéticos perjuicios", al tiempo que ha reclamado más recursos en los centros, que se han visto sin ellos "a la vuelta de las vacaciones de Navidad".

La responsable de Educación de UGT, Maribel Loranca, ha manifestado también su "respeto" a las medidas tomadas por los expertos sanitarios y ha calificado como "razonable" que se retiren las mascarillas en los patios si hace lo mismo en los espacios exteriores en general.

"Es una medida que atiende un poco a la normalización, por lo menos en algunos momentos de la actividad docente, y es en algunos casos beneficiosa para el alumnado, sobre todo para los que tienen dificultades o los más pequeños", ha defendido, para añadir que la retirada de mascarillas ayudará en los procesos de "socialización".

El presidente de ANPE-Sindicato Independiente, Francisco Venzalá, ha mostrado su respeto a la decisión, pero ha pedido "cautela" en este paso, sobre todo "teniendo en cuenta que en las entradas, salidas y recreos se producen aglomeraciones o situaciones donde es difícil mantener la distancia de seguridad".

Igualmente, ha llamado a "reflexionar" sobre esta relajación considerando que los niños de entre cinco y once años no disponen de la pauta completa. "Son los que más suelen jugar y por edad respetaran menos esas distancias", ha avisado.

Por su parte, los estudiantes han afirmado sentirse un poco "perdidos" con esta nueva medida, que respetan por el planteamiento sanitario y en coherencia con la retirada de las mascarillas en todos los espacios exteriores, según ha expresado la presidenta de CANAE, Andrea Henry.

"En algún momento se tenía que quitar, pero ahora estamos a la espera de cómo evolucionara, si sigue con normalidad o aumentan los contagios", ha precisado, no obstante. Lo que sí ha asegurado Henry, es que la eliminación de las mascarillas en los recreos ayudará a las relaciones sociales de los estudiantes, que ya se han acostumbrado a esta protección pero que necesitan pasos hacia la normalidad, sobre todo aquellos con "dificultades de comunicación".

EL PAIS **OPINIÓN**

Y la montaña parió un ratón: la propuesta de reforma del profesorado

Si antes se anunciaba un nuevo Estatuto del profesorado, ahora se queda en "24 propuestas" de vocación poco clara y repletas de condicionales ("se podría", "debería", "permitiría")

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA. 08 FEB 2022

La prometieron Gabilondo en 2010, Wert en 2013, Celaá en 2021 y ahora Alegría: la reforma de la profesión docente no universitaria. El primero no logró consenso político, el segundo provocó el mayor disenso social, la tercera no tuvo tiempo y la cuarta no quiere problemas. Así, tras más de un decenio de sonoros anuncios, nos llegan las 24 propuestas: tremendas señales y, como en la fábula, la montaña parió un ratón. Si antes se anunciaba un nuevo Estatuto del profesorado, ahora se queda en "24 propuestas" de vocación poco clara (qué normas o programas, de qué autoridades o instancias), con una treintena de condicionales ("se podría", "debería", "permitiría"...), en otras tantas páginas, de las que la primera mitad es un repaso de la legalidad (en vez de un diagnóstico de la realidad). Son muchas propuestas y habrán de discutirse todas, pero voy a centrarme en tres cuestiones.

La primera es que el modelo profesional seguirá basado en el funcionariado por oposición, no solo los que están (algo incontestable), sino para los que vienen. Media Europa tiene un régimen funcional y otra media contractual. La funcionarización, consagrada en 1917, sirvió contra la instrumentalización partidista (cesantías), protegió al maestro del caciquismo local e hizo que el cuerpo cubriera el territorio nacional y contribuyese a construir identidad y comunidad. Pero ese partidismo ya no existe, como muestra el trato a laborales e interinos en la enseñanza y otras administraciones; los poderes locales, hoy democráticos y sujetos a derecho, tienen un peso mínimo en la escuela y los docentes tienden más a trabajar donde viven que a vivir donde trabajan; en cuanto a identidades y comunidades, los cuerpos se han fragmentado, los docentes raramente salen de su región y la tensión a resistir es su instrumentalización particularista desde las comunidades autónomas, tan ávidas por arrancar poder al Estado como remisas a transferirlo a las entidades locales y a los centros.

Aparte del privilegio laboral, la única virtud indiscutida del funcionariado para la educación y para su público es que eso atrae más aspirantes... pero no asegura que sean los más indicados, pues la combinación de salario inicial alto y empleo de por vida también genera selección adversa. ¿Necesitamos que los docentes de infantil a secundaria sean funcionarios? Un empleo blindado y una carrera burocratizada son obstáculos para la eficiencia y la innovación en un servicio público donde hacen cada día más falta. Sería preferible un mecanismo nacional de acreditación y más competencias en centros para seleccionar los profesores que necesitan; al menos, la condición funcional podría esperar a media carrera, demostrada una idoneidad suficiente (así es en la universidad, mucho más exigente, y no se ha caído).

La segunda es que se renuncia a una política de recursos humanos o, en jerga más actual, de captación, retención y desarrollo del talento. El modelo de iniciación propuesto es confuso, mezcla las prácticas de la formación inicial (universitaria) y un primer periodo laboral (remunerado) con riesgo de desvirtuar ambos y, lo peor de todo, no es selectivo. En definitiva, la selección seguirá confiada a la oposición, procedimiento que convierte en educadores a adictos a las aulas a quienes cuesta cada vez más comprender a aquellos que no lo son, una mayoría creciente. Se actualizarán, falta hace, los temarios, pero será difícil encontrar el camino entre la Escala de la objetividad (a no confundir con la equidad y que, en los exámenes, se lleva mal con cualquier conocimiento no libresco) y la Caribdis de las necesarias pero ambiguas competencias del siglo XXI (que, como las pedagogías blandas, premiarán a la clase media, a la etnia predominante y quizás a las mujeres).

No es casual que el documento se abra con el tópico de que “ningún sistema educativo será mejor que su profesorado”, solemne tontería que popularizó, como una cita apócrifa, uno de tantos informes McKinsey. Ciertamente que la selección es muy importante: por eso hay que acabar con las oposiciones (y con las icetadas de funcionarizar a los suspendidos) y por eso hay que acercarla a la práctica profesional real. Pero el objetivo de toda organización es ser algo más y mejor que la suma de sus miembros, conciliando así eficacia colectiva y estabilidad individual (a través del desarrollo profesional), y eso es lo que más se echa en falta en el sistema educativo español, poco eficaz contra la inercia y poco acogedor para la innovación, particularmente la escuela pública.

La tercera cuestión es la aparente incapacidad de asumir el alcance de la transformación digital y la importancia de impulsarla con políticas decididas, empezando por la de personal. A pesar de la repetida referencia a la competencia digital docente, lo dice todo que esta aparezca como algo a “tener en cuenta” con otra media docena de “actualizaciones” o que se prometa “la formación [del profesorado] tanto en digitalización como en lenguas extranjeras”. Las lenguas, en particular el inglés (*lingua franca* de la ciencia), sin duda vendrá bien a los docentes, pero la competencia, la alfabetización y la fluidez digitales son ya tan necesarias como el agua. No estamos ante la digitalización como otro lenguaje, un conjunto de herramientas disponibles, una capa añadida y complementaria o la marca de un entorno que no podemos ignorar, sino ante la transformación digital, una revolución práctica que atraviesa ya toda la sociedad, atraviesa el aprendizaje extraescolar y atravesará sin remedio algo tan centrado en la información y la comunicación como es la educación, aunque de momento se estrelle contra la estructura heredada, la inercia cultural y los intereses corporativos de una escuela de armazón decimonónico. La profundidad de este cambio solo será equiparable a los que supusieron el habla (que permitió al *sapiens* educar), la escritura (que requirió escuelas) y la imprenta (que posibilitó e inspiró el sistema escolar actual), aunque con mucho mayor alcance, profundidad y velocidad exponencial.

Todo cambio entraña riesgos y se comprende enseguida la prudencia política ante un servicio que atiende a más de ocho millones de alumnos y sus familias y alimenta a cerca de 800.000 docentes. Pero es un sistema, no un ecosistema; es un inmenso aparato al que un público cautivo (alumnos obligados y familias dependientes) y una plantilla inmune (aunque no indiferente) a su obsolescencia no ofrecen las señales que el mercado a las empresas, las elecciones a los partidos, las audiencias a los medios o el público a los creadores. El verdadero peligro no es pasarse, sino no llegar, y eso es lo que cabe esperar de este conjunto de propuestas: no están a la altura de las necesidades ni de las posibilidades. Aprendizaje, educación y escuela son cosas diferentes, cada vez más, y el enroque de la política en las inercias e intereses de esta última solo puede conducir a que las familias busquen la educación fuera de la escuela y los alumnos encuentren el aprendizaje al margen de la educación, como ya está ocurriendo, porque la escuela no está a la altura y nadie parece capaz de solucionarlo.

Mariano Fernández Enguita es catedrático de Sociología y director del Máster Avanzado en Innovación y Transformación Educativa en la Universidad Complutense de Madrid.

eldiario.es

Las bases de la nueva ley educativa vasca apuntan a un único modelo “plurilingüe” con el euskera como eje

El documento del Parlamento no menciona que el 50% de la enseñanza no es pública en Euskadi pero sí reconoce que son necesarias medidas contra la "segregación" y para que sea efectiva la gratuidad de acceso a la concertada

Iker Rioja Andueza. 8 de febrero de 2022

La ponencia que durante los últimos meses, con voces de expertos y organizaciones del sector, ha analizado en el Parlamento Vasco la situación del sistema educativo vasco ha alumbrado este martes un documento titulado 'Bases para una educación del siglo XXI' que aspira a ser el guion de una futura ley educativa vasca, un compromiso del Gobierno de Iñigo Urkullu desde hace varias legislaturas y que se quiere acelerar en la actual, en la que el Ejecutivo tiene mayoría absoluta con la suma de PNV y PSE-EE. El texto plantea una enseñanza "plurilingüe cuyo eje es el euskera", más allá de los modelos A, B y D actuales, y se propone que dote de "conciencia de la cultura vasca" al alumnado. Es menos tajante en las propuestas sobre la red concertada en un contexto en el que el 50% del alumnado no estudia en la red pública, la proporción más alta de España, y se alude expresamente a la "libertad de elección" de centro por parte de las familias, aunque sí se incide en la necesaria gratuidad de acceso a cualquier colegio que reciba fondos públicos, algo ya regulado en la actualidad pero que se suele desvirtuar con otras cuotas alternativas.

El sistema educativo vasco tiene la peculiaridad de tener una pata privada con mucho alumnado, ya que a los centros religiosos habituales en otros lugares y a las cooperativas se les unen aquí las ikastolas no publicadas. En los últimos años, una pluralidad de agentes sindicales y sociales han denunciado que, 'de facto', se ha creado un modelo de dos velocidades con centros privados prestigiados y que reciben fondos de la Administración e instalaciones públicas con graves problemas y con una incipiente guetización. La existencia de cuotas más o menos visibles ha concentrado a los alumnos de menor nivel socioeconómico -en muchos casos población migrante- en unos colegios públicos muy concretos. El problema ha sido más evidente en grandes áreas urbanas como Vitoria, en los que los centros privados ubicados pegados a los públicos no acogían a casi ninguno de los alumnos nuevos que llegaban en medio del curso.

"El Servicio Vasco de Educación estará integrado por los centros que cumplen con los principios y objetivos establecidos por la ley, asumiendo los compromisos y obligaciones que la ley les impone. La escuela pública juega un papel esencial entre los agentes que prestan el servicio público de la educación. La clave reside en el cumplimiento de los requisitos que se establezcan, tanto si la naturaleza jurídica de los agentes que prestan el servicio público los vincula a la Administración como a otros agentes. No obstante, debe quedar claro que la elección de unos u otros agentes por parte de las familias no debe convertirse en un factor de segregación social", explica el documento a este respecto.

Y se añade: "En resumen, en su apuesta por una escuela que contribuya a superar las desigualdades de origen, el Servicio Vasco de Educación acogerá a los centros sostenidos con recursos públicos, con independencia de su naturaleza jurídica, en la medida en que intervengan de manera activa en el esfuerzo por superar la segregación y la exclusión social [...]. La planificación local, los procedimientos integrados de escolarización y la planificación de la matriculación y de la escolarización del alumnado de centros de distinta titularidad con financiación pública pueden ser instrumentos adecuados para alcanzar estos objetivos. El Gobierno vasco garantizará la gratuidad real eliminando las cuotas de escolarización. [...] Las actividades complementarias y los servicios escolares deben ser también regulados, garantizando su carácter no lucrativo en los términos establecidos en la regulación orgánica y la voluntariedad de la participación del alumnado. Asimismo, se regulará el establecimiento de ayudas para que quienes padezcan en situaciones sociales o económicas desfavorecidas puedan acceder a dichas actividades y servicios".

Se indica que será gratuita la escolarización siempre entre los 6 y los 16 años y también de los 3 a los 6 años, así como la FP básica. "El Gobierno vasco determinará y realizará el seguimiento de los criterios a cumplir por los centros que reciban financiación pública y regulará las obligaciones y el procedimiento de admisión de los prestadores del servicios educativo. Las necesidades educativas básicas de los alumnos se financiarán al 100% y, según criterios de equidad, procurará una mayor ayuda a quienes se hallen en condiciones sociales más difíciles", apunta el dictamen.

Sobre las lenguas, se insiste en el euskera como "referencia" pero un modelo "plurilingüe" que garantice las competencias "de usuario avanzado" en las dos lenguas oficiales, aunque no se precisa un nivel concreto. Se alude que, al menos, se ha de incorporar un lengua extranjera. Además, se propone introducir en la escuela la realidad "multilingüe y multicultural" de una sociedad con cada vez mayor presencia de ciudadanos con otros idiomas y religiones o, al menos, "despertar en los alumnos la curiosidad" por esa otra realidad. Se desea no solamente enseñar en euskera sino fomentar su "uso activo". "Se priorizará el euskera en las relaciones de actividad y entre profesionales, así como en las relaciones formales y no formales entre el alumnado y el profesorado", se apunta. Y se apostilla: "Una persona bilingüe no es la que posee la suma de dos idiomas. La competencia de la persona bilingüe es competencia bilingüe y la competencia de la persona plurilingüe es competencia plurilingüe".

El documento plantea igualmente reforzar la autonomía de los centros y la implicación de las instituciones locales y se destaca que "un plan excelente necesita excelentes profesores". Los alumnos han de ser "buenas personas", "buenos ciudadanos" y "buenos profesionales". "El sistema educativo vasco se comprometerá mediante la nueva ley a formar a un alumnado empoderado como sujeto activo de su aprendizaje, un alumnado que aprenda en comunidad, dando respuestas a los retos humanos, sociales, culturales y medioambientales, y

con el acompañamiento de unas familias y un profesorado corresponsables en el empeño", se puede leer en el dictamen, en el que se incide en la igualdad de sexos y en la lucha contra el cambio climático.

Como datos, se apunta a que Euskadi parte de una base adecuada. "Cuenta con una de las tasas más bajas de abandono escolar temprano de Europa (6,5%) y una de las más altas tasa de alumnado con educación superior (59,6%). Al mismo tiempo, es una de las comunidades autónomas con una tasa de escolarización temprana más alta: el 92,3% de los niños y niñas están escolarizados en aulas para dos años de edad y el 99% para tres años".

El documento ha sido elaborado por el presidencia de la ponencia, el parlamentario del PNV Gorka Álvarez. En un comunicado, la formación nacionalista asegura que se apuesta por una "escuela inclusiva, equitativa y de calidad, centrada en la convivencia positiva, la igualdad de oportunidades y el respeto a la pluralidad". "Con el euskera como lengua vehicular, apuesta por reforzar la autonomía de los centros y empoderar al profesorado", incide el PNV, que destaca las medidas para "evitar la concentración de alumnado vulnerable".

EL DEBATE

Cada vez menos chicas eligen los estudios de Matemáticas e Informática

Las alumnas son sistemáticamente minoritarias en las disciplinas STEAM (Ciencias, Matemáticas, Ingeniería y Tecnología)

EFE. 09/02/2022

Cada vez menos chicas eligen estudiar Matemáticas e Informática, una brecha que ha crecido en las últimas décadas entre las alumnas de bachillerato, FP y universidad, según un estudio que se dará a conocer en el acto central del Día de la Mujer y la Niña en la Ciencia, el próximo viernes, día 11.

Una de las novedades de este trabajo, titulado «Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM. Un estudio en detalle de la trayectoria educativa de niñas y mujeres en la ciencia», de la que este miércoles se ha dado a conocer un avance, es el aumento de esta brecha en Informática y Matemáticas en las dos últimas décadas en bachillerato y Formación Profesional y tres en la universidad.

En la familia de FP de Informática y Comunicación, la representación de las mujeres no solo es muy minoritaria (el 7 % del alumnado de grado medio y el 10 % de grado superior), sino que cae desde el curso 2000-01, cuando las mujeres sumaban casi el 27 %.

Esta tendencia se confirma en los grados universitarios, ya que el 13 % de los estudiantes de informática son mujeres, cuando eran el 30 % en los años 80.

Igualmente, se ve una caída de la proporción de chicas en Matemáticas en los grados universitarios: en el curso 1985-86, ellas eran el 50,7 % y ellos el 49,3 %; en el curso 2004-05 la curva se invierte y los alumnos son el 50,2 % y las alumnas el 49,8 %; finalmente, en el curso 2019-20 hay un 63,7 % de alumnos y un 36,3 % de alumnas.

Por tanto, existe una diferencia de más de 27 puntos en el porcentaje de hombres y mujeres que cursan Matemáticas en las universidades públicas españolas.

Las chicas se decantan por la salud

El informe añade que las alumnas son sistemáticamente minoritarias en las disciplinas STEAM (Ciencias, Matemáticas, Ingeniería y Tecnología) una constante que se repite desde el bachillerato hasta los doctorados universitarios.

Incluso cuando cursan disciplinas STEAM, las chicas se decantan más por ciencias asociadas a la salud, en detrimento de las ingenierías y las tecnologías.

Numerosos estudios internacionales coinciden en que la elección del área de estudios sigue muy influenciada por el género, que consideran que sería el resultado de procesos de socialización diferenciada.

Expectativas de trabajo

Otro dato relevante que recupera el informe es el elaborado por el informe PISA 2018 sobre la expectativa de trabajo a los 30 años de chicas y chicos de 15 años. En España, el 7,3 % de las chicas espera trabajar en profesiones relacionadas con las ciencias y la ingeniería a los 30 años, frente al 16 % de los chicos, según el informe PISA 2018.

El 20,2 % de las chicas esperan hacerlo en el ámbito de la salud, frente al 8% de chicos. Solo el 1,2 % de ellas espera trabajar en las TIC, frente al 9,5 % de los chicos.

Este dato es significativo si se tiene en cuenta que la participación en el empleo de mujeres especialistas en TIC permanece estancada durante los últimos cuatro años, en torno al 1 % del empleo femenino total.

Pilar Alegría celebra el fin de la obligatoriedad de las mascarillas en los recreos: "Es una gran noticia"

MADRID, 10 Feb. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y FP, Pilar Alegría, ha celebrado este jueves el fin de la obligatoriedad de las mascarillas en los patios de los colegios. "La eliminación de la mascarilla en el exterior nos permite que desde hoy muchos niños y niñas puedan jugar en el patio sin ella", ha comentado a través de Twitter.

Según la ministra, los más pequeños "han hecho un auténtico esfuerzo durante estos meses de pandemia", apuntando que el fin de la imposición de llevar mascarilla es "un primer paso hacia la normalidad". "Volver a ver sus sonrisas es una gran noticia", ha añadido.

Este jueves entra en vigor el decreto que elimina la obligatoriedad de llevar mascarillas en espacios al aire libre, entre los que se incluyen los patios de recreo de los centros educativos, medida que se encuadra en el acuerdo del Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud (CISNS).

Cataluña, Extremadura y Cantabria harán efectiva esta medida a partir de este mismo jueves, mientras que otras comunidades autónomas como Andalucía toman hoy la decisión. En el caso de la Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Castilla y León y Asturias, están ultimando su implantación, y Castilla-La Mancha ya ha transmitido a los centros educativos las instrucciones pertinentes para hacerlo.

EL PAIS

Cataluña adelanta el inicio del curso, que empezará el 5 de septiembre en escuelas y 7 en institutos

El aumento de días lectivos se compensará con una jornada continuada durante el mes de septiembre y dos días de vacaciones más

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 10 FEB 2022

Vuelco al calendario escolar. El próximo curso arrancará en Cataluña el 5 de septiembre en infantil y primaria y el 7 en secundaria, y no el 12, como hubiera sido lo previsto. Así lo ha anunciado este jueves el Govern en un acto conjunto entre el consejero de Educación, Josep González Cambay y el presidente catalán, Pere Aragonès. El cambio en el inicio del curso 2022-23, con más días lectivos, se compensará con la realización de jornada continua durante el mes de septiembre y con dos días festivos más. "Este cambio nos acerca más a Europa y racionalizamos el calendario escolar", ha justificado Cambay.

Tradicionalmente, el curso escolar en Cataluña empieza justo después de la Diada de Cataluña. Así, este año le hubiera correspondido el lunes 12 de septiembre. Pero Educación ha decidido, de forma inaudita, empezarlo una semana antes, el lunes 5 para las escuelas de infantil y primaria, mientras que los institutos (ESO, Bachillerato y FP) lo harán dos días más tarde, el 7. Ello obliga a reajustar los días de vacaciones y se añaden dos festivos: uno para Navidad, de modo que las clases finalizarán el 21 de diciembre, y otro de libre elección para el segundo trimestre. El fin de las clases en verano será el 20 de junio para las escuelas y el 22 en los institutos.

El hecho de que haya más días lectivos se compensará también con la implantación de la jornada continuada durante el mes de septiembre, incluyendo el servicio de comedor, tal y como sucede ahora durante el mes de junio en las escuelas públicas. Así, las clases finalizarán a las 13 horas o hasta las 15.30 horas si se hace uso del comedor. El consejero Cambay ha admitido que "los centros tendrán que reorganizar las extraescolares", ya que habitualmente estas actividades arrancan en octubre. La jornada intensiva de septiembre será obligatoria tanto para escuelas públicas como concertadas y privadas, mientras que la de junio, ha recordado Cambay, depende de la decisión del consejo escolar de cada centro.

El Govern ha querido darle empaque a este inesperado anuncio, con el *president* Aragonès acompañando al consejero Cambay en una visita a la escuela Baldiri Reixac de Barcelona. Cambay ha asegurado que durante la mañana ha enviado un mail informando a las direcciones del cambio en el calendario, pero el cambio no ha sido negociado con la comunidad educativa, solo ha habido "consultas informales", ha reconocido Cambay, con familias y docentes.

Para Educación, esta modificación beneficia tanto a los alumnos (porque las tardes de septiembre todavía son calurosas), a las familias (muchas han empezado a trabajar ya) y a los docentes (en septiembre tendrán más horas de coordinación). Cambay ha asegurado que este cambio no supondrá un cambio en los horarios de los docentes.

Asimismo, el consejero ha anunciado que también se avanza un mes -de finales de julio a finales de junio- el nombramiento de los sustitutos que formarán parte de la plantilla estructural del centro. "Así las direcciones tendrán más tiempo para organizar el curso".

El calendario y el horario escolar acostumbra a ser el foco del debate, especialmente relacionado con la conciliación laboral de las familias. Una de las quejas más repetidas entre madres y padres es que las vacaciones estivales son demasiado largas y las dos primeras semanas de septiembre son difíciles de gestionar para las familias, ya que muchas ya se han incorporado al trabajo y la oferta de *casals* y actividades lúdicas es inferior a la del mes de julio.

El próximo curso, además del calendario, también estrenará nuevo currículo escolar (que determina qué y cómo estudian los alumnos). A raíz, de la entrada en vigor de la nueva ley educativa estatal, la Lomloe, hace un año, las comunidades han adaptado los contenidos de las materias de infantil a posobligatoria. El nuevo currículo se empezará a aplicar en septiembre en los cursos impares de primaria y ESO, y en el primer curso de Bachillerato.

EL MUNDO

Ayuso impone a los colegios bilingües que extiendan el programa de inglés a la etapa de tres a seis años

CCOO y los representantes de las asociaciones de padres critican la medida, que califican de "aberración pedagógica", y advierten sobre la falta de maestros cualificados para su implantación

MARTA BELVER. Madrid. Jueves, 10 febrero 2022

Hasta ahora los colegios públicos de Madrid en los que está implantado el programa bilingüe español-inglés podían decidir voluntariamente si lo extendían a los niños de entre tres y seis años. A partir del próximo curso, en cambio, su ampliación al segundo ciclo de Infantil va a empezar a ser obligatoria de forma gradual hasta cubrir por completo esta etapa formativa en 2024-25.

Así consta en una orden de la Consejería de Educación que cuenta con el dictamen favorable del Consejo Escolar -el organismo de representación de la comunidad educativa-, aprobado por mayoría, pero con dos votos en contra: el de CCOO, sindicato mayoritario en el sector, y el de la Federación de Asociaciones de Padres del Alumnado (FAPA) Giner de los Ríos. Entre sus reparos destaca el de la falta de maestros habilitados para la aplicación de una medida que, además, consideran una "aberración pedagógica".

La extensión de la enseñanza inmersiva del inglés fue uno de los compromisos electorales de Isabel Díaz Ayuso tanto en 2019 como en 2021. La justificación es que "la exposición temprana a una segunda lengua, desde el nivel preescolar, no sólo beneficia el proceso de adquisición de esta segunda lengua, sino que también impulsa el desarrollo cognitivo de los niños a esta edad".

Actualmente en Madrid hay 403 colegios públicos de Infantil y Primaria en los que está implantado el bilingüismo y en 127 se ha incluido también la etapa de tres a seis años. Dicho de otra forma: sólo el 31% de dichos centros tiene la autorización necesaria para aplicarlo en el segundo ciclo de Infantil desde que en 2017 se reguló su extensión.

En la Consejería de Educación precisan que en los otros 276 en los que no se ha intensificado la inmersión en inglés a edades tempranas durante estos cinco años es porque no lo han solicitado, no por no cumplir los requisitos que se exigían para ello: esto es, la aprobación previa por parte del claustro de profesores y de su consejo escolar junto a la acreditación del número suficiente de maestros con la habilitación lingüística mínima requerida para impartir las clases, es decir, o un título universitario relacionado con la materia o el equivalente a una certificación C1.

Con la nueva orden, a partir del próximo curso se elimina la voluntariedad de los colegios, aunque sí se mantiene la necesidad de que haya docentes con los conocimientos del idioma necesarios para impartir las clases. En los casos en los que no disponga de profesionales suficientes se permitirá "con carácter excepcional" posponer la extensión de este programa educativo, pero sólo durante un año.

CRÍTICAS

"Son escasísimos los maestros y maestras especialistas en Educación Infantil, casi inexistentes, que cuentan con la habilitación lingüística porque sus intereses profesionales y su vocación no iban en ese sentido", advierten en CCOO Madrid. "Esto va a provocar que estos puestos sean, en los próximos años, ocupados por maestras y maestros cuya preparación en inglés sea muy superior a la debida especialización en la etapa y a su experiencia en la misma en detrimento de la calidad de la enseñanza y de los derechos de los profesores que actualmente se hallan en los centros afectados y que se verán desplazados", añade.

Además, en el sindicato denuncian que esta medida se ha decidido "unilateralmente" por parte del Gobierno regional y que se va a imponer "sin una evaluación sobre el programa bilingüe" implantado por Esperanza Aguirre en 2004 y "sin el debido análisis" de su incidencia entre los tres y los seis años. También consideran que se dejará a los padres "sin capacidad de elección" de la formación que quieren para sus hijos, "un principio

que la Consejería considera esencial y que ha exhibido como bandera", recogido en como derecho fundamental en la Constitución y en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

La FAPA Giner de los Ríos, por su parte, apunta que "no es cierto que cuanto antes se implante mejor será el aprendizaje" de una lengua extranjera y que, "de hecho, ningún país del mundo comienza en el primer ciclo de Educación Infantil y prácticamente ninguno en el segundo". "Tampoco es cierto que todas las familias que tienen que escolarizar en centros públicos bilingües sea por su proyecto educativo, sino porque no tienen más remedio porque no tienen otra opción educativa a no ser que salgan de su barrio o incluso de su localidad", subrayan.

Desde la organización que representa a las asociaciones de padres sostienen también que la extensión del programa ya no vaya a ser a petición del centro de manera voluntaria "no es ni por asomo un proceso con unas mínimas garantías democráticas, sino una imposición totalitaria". Asimismo, ponen en duda que vaya a haber docentes con la titulación necesaria: "Según la Consejería, sí; debe ser que han ampliado la Dirección General de Bilingüismo y Calidad a Oráculos y Varios Milagros".

PROFESORES "SUFICIENTES"

En Educación defienden que el curso pasado había 858 maestros especialistas en Infantil con habilitación lingüística en inglés y que, con la última convocatoria, la cifra se ha elevado a 1.000, "por lo que en principio deberían ser suficientes". Además señalan que se está llevando a cabo un "plan de formación específico para el profesorado" para que, aparte de dicha habilitación, reciban "formación metodológica en el aprendizaje integrado de contenido y lengua en esta etapa".

La orden que regula la obligatoriedad incluye, asimismo, un incremento de una hora a la semana en las clases de inglés que se impartirán en el segundo ciclo de Infantil: así, se impartirán al menos cuatro horas semanales en el primer curso, cinco en el segundo y seis en el tercero. También regula que se pueden cursar en este idioma cualquier contenido salvo los de aproximación a la lectura y a la escritura en español y los de habilidades numéricas básicas.

Para la ampliación del bilingüismo está previsto que se pueda contratar a un máximo de 120 auxiliares de conversación, que cobran 1.000 euros mensuales. A esa cantidad se tiene que sumar el coste del seguro sanitario -300 euros al año-, lo que eleva el presupuesto a 1.116.000 euros por curso escolar.



Fundación Europea
Sociedad y Educación
European Foundation
Society and Education

La matrícula en Formación Profesional y la edad de los matriculados

Autores: Juan Carlos Rodríguez. Analistas Socio-Políticos. 03 FEB 2022

Fuente: comentario incluido en [Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2021](#). Fundación Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.

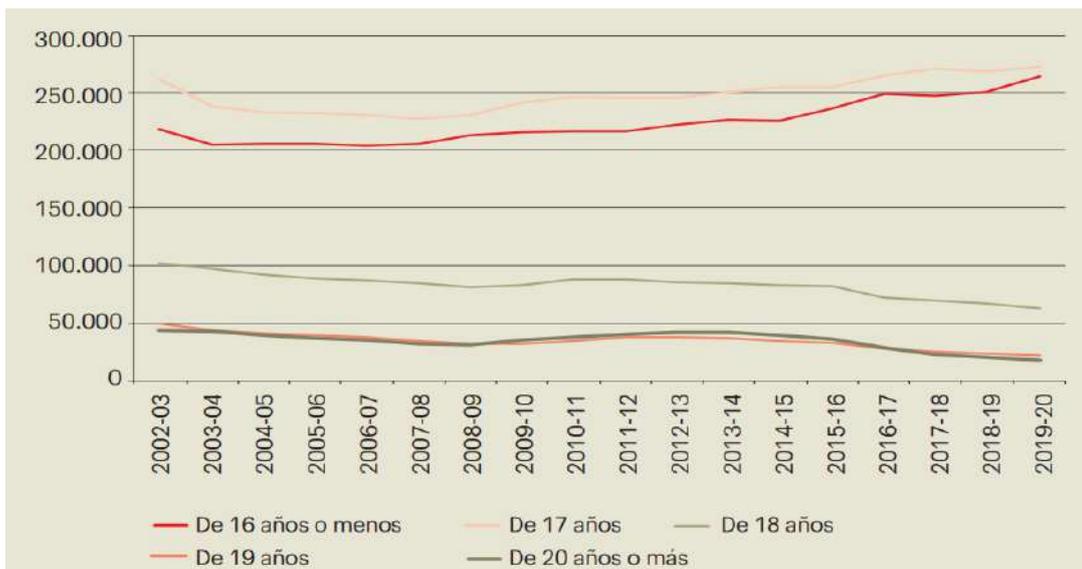
En la edición de Indicadores de 2016 publiqué un comentario (Rodríguez, 2016) sobre el aumento del peso relativo de la matrícula en la Formación Profesional de grado medio en el conjunto de la Educación Secundaria superior (Bachillerato + Ciclos Formativos de Grado Medio, CFGM) entre 2008 y 2013 (año de los últimos datos disponibles entonces). Eran tiempos en que ese incremento solía interpretarse en términos de un mayor atractivo de la Formación Profesional.

Sin embargo, el análisis de la evolución de la matrícula de ambas enseñanzas por edades reveló que la ganancia de la Formación Profesional se debía, casi exclusivamente, al retorno al sistema de enseñanza de muchos que lo habían abandonado tempranamente (eso sí, con su título de Graduado en ESO) y que intentaban mejorar sus perspectivas laborales en medio de una profunda crisis económica.

La opción de la Formación Profesional no se había vuelto más atractiva para los recién graduados en ESO.

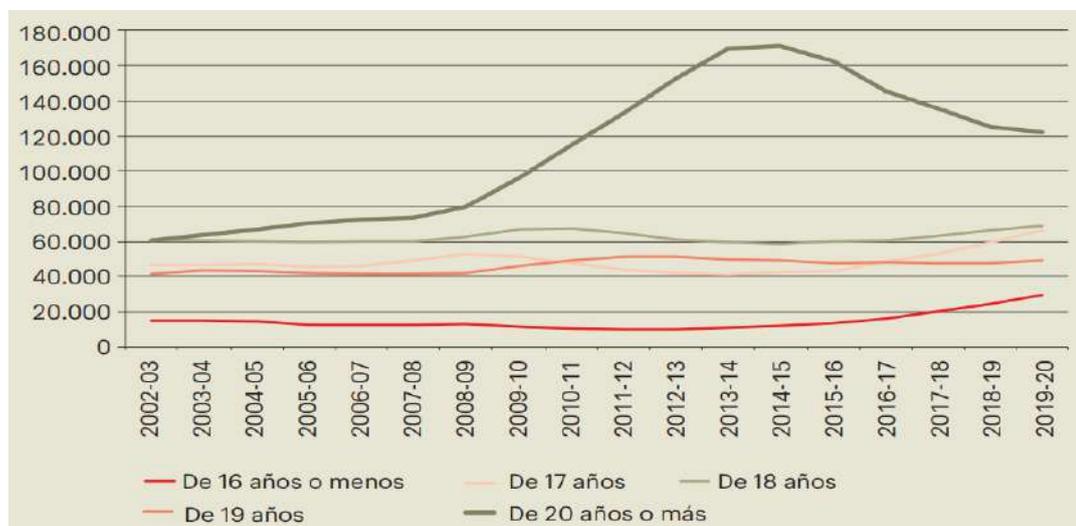
Hoy, finalizada aquella crisis y recuperada la senda de crecimiento de la economía hasta el parón debido a las medidas de lucha contra la pandemia, apenas se habla del mayor atractivo de la Formación Profesional. Quizá porque la matrícula lleva unos cursos sin ganar peso en la suma Bachillerato + CFGM. Si entre los cursos 2002-03 y 2014-15, el porcentaje de matriculados en CFGM pasó del 25 al 34%, a la altura del curso 2019-20, con algún altibajo, la cifra se mantiene en el 34%. Sin embargo, si recuperamos el análisis de la matrícula según la edad de los alumnos, la historia vuelve a tener interés.

El gráfico A recoge la evolución de la matrícula en Bachillerato presencial (los dos cursos) desde 2002 a 2019. Desde el curso 2007-08 (comienzo de la crisis) casi no ha dejado de aumentar en las edades típicas del Bachillerato (16 y 17 años), cayendo desde entonces en las edades de quienes habrían repetido algún curso con antelación (18, 19 y 20 años o más). Los estudiantes de ESO (incluso los de Primaria), por decirlo vulgarmente, se habían puesto las pilas, aumentando claramente su rendimiento escolar (Rodríguez, 2018), lo que se reveló en mejoras de las tasas de idoneidad, incluyendo una mayor matrícula en las edades adecuadas en Bachillerato y, quizá, como veremos, en CFGM.



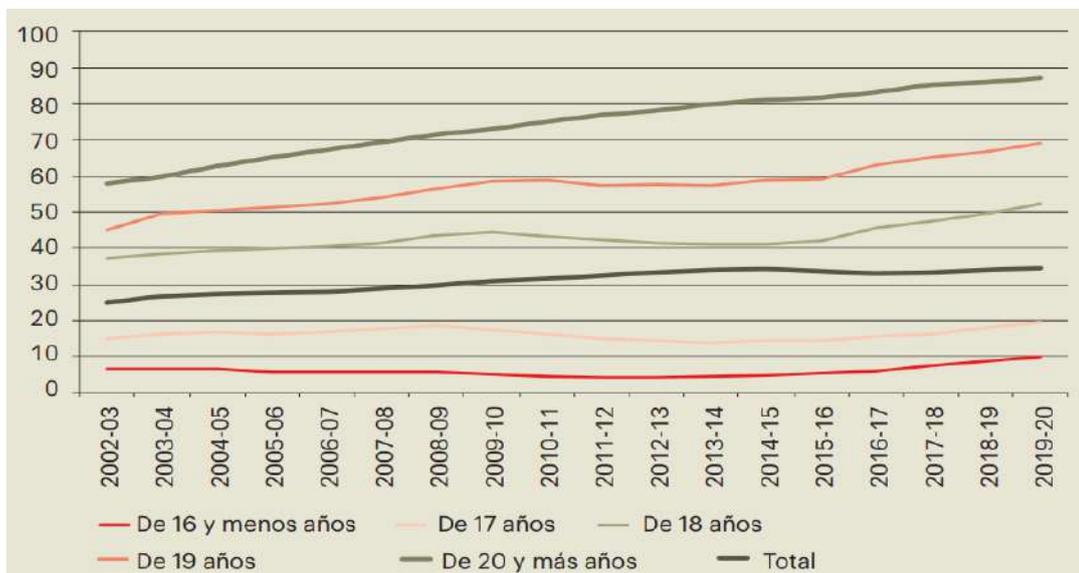
Fuente: elaboración propia con datos de la Estadística de las enseñanzas no universitarias.

El gráfico B recoge la evolución de la matrícula en CFGM presenciales (también los dos cursos) en el mismo periodo. Lo más evidente es que desde el curso 2014-15 ha caído mucho la matrícula de los alumnos de 20 años o más, pues se ha interrumpido el retorno al sistema de enseñanza gracias a la recuperación económica. Ese cambio explica que el total de la matrícula en CFGM no haya ganado peso relativo en la secundaria superior, pues en el resto de las edades, más típicas de ese nivel de enseñanza, las cifras se han mantenido, aproximadamente, desde 2008 e, incluso, han crecido, más o menos desde 2014-15, en las edades de 16, 17 y 18 años, las que deberían ser más típicas de esta enseñanza.



Fuente: elaboración propia con datos de la Estadística de las enseñanzas no universitarias.

El efecto conjunto de las cifras de Bachillerato y CFGM por edades se observa en el gráfico C, que recoge el porcentaje que representa la matrícula en CFGM sobre la suma de ambas enseñanzas. Obsérvese que, a pesar de la caída de los matriculados de mayor edad en CFGM, su peso no ha dejado de crecer desde 2002. Lo más interesante, sin embargo, es que el estancamiento o, incluso, caída en los porcentajes correspondientes al resto de edades que se observó, más o menos, de 2009 a 2015, se vio sustituido por un ascenso claro. A los 16 años se pasó de un mínimo del 4,4% en 2013-14 a un máximo actual del 10,1%, habiéndose acelerado el crecimiento a partir del curso 2015-16. A los 17 años se pasó de un 14 a un 19,6% en las mismas fechas. Y a los 18, de un 41,3 a un 52,2%. Todo ello hablaría a favor de la idea de un mayor atractivo de la Formación Profesional, incluso para los recién graduados en la ESO, pues el porcentaje mejora incluso en las edades de 16 y 17 años, aunque sigue siendo muy pequeño, obviamente.



Fuente: elaboración propia con datos de la Estadística de las enseñanzas no universitarias.

Caben, al menos, dos interpretaciones alternativas a la del mayor atractivo de la Formación Profesional. Por una parte, la mejora en las tasas de idoneidad y las de graduación en la ESO experimentada desde 2007-08 seguramente redundó en que la Formación Profesional creciera más que el Bachillerato. El porcentaje “extra” de alumnos que consiguieron finalizar la enseñanza obligatoria debió de proceder de los niveles académicos más bajos, por lo que, en consonancia con lo que llevan haciendo sus pares varias décadas, habrán estado más inclinados que la media del alumnado a matricularse en Formación Profesional. Esto es complicado de comprobar.

Por otra parte, puede ocurrir, simplemente, que el acceso a los CFGM sea más fácil hoy, gracias a los cambios regulatorios correspondientes. Esto, en España, tiene que querer decir que hay más posibilidades de obviar la barrera del título de Graduado en ESO que antes. De hecho, es así.

Desde la LOCE de diciembre de 2013 y, por tanto, desde el curso 2014-15, hay más vías de acceso sin ese título: superando los dos cursos de la Formación Profesional Básica o el curso específico de acceso.

Esta hipótesis es algo más fácil de comprobar. Para hacerlo, podemos partir de la ETEFIL (Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral), de la que contamos con dos olas, una de 2005 y otra de 2019. La de 2005 tiene información de la situación con respecto al sistema de enseñanza de quienes “salieron” de un nivel educativo, por obtener la titulación o por otra razón, en el curso 2000-01. La de 2019 la contiene para los egresados de cada nivel en 2013-14.

Si nos fijamos en los graduados en ESO en 2001 vemos que un 79,6% se había matriculado en Bachillerato el curso siguiente, y solo un 14,5% lo había hecho en CFGM (cuadro 1). Los porcentajes respectivos para los graduados de 2014 son parecidos, 82,9 y 13%. Como opción justo tras graduarse no habría mejorado en todo ese tiempo la matrícula en Formación Profesional. De hecho, habría empeorado ligeramente, lo cual plantea dudas acerca del mayor atractivo de la opción profesional para los graduados en ESO, aunque las cosas podrían haber cambiado desde 2014.

Si nos fijamos en quienes dejaron la ESO sin titular, la comparación es mucho más clara e interesante. En el primer curso tras abandonar en 2001 había dejado de estudiar el 81,4% y a los tres años, el 86,3% (cuadro 2). Sin embargo, entre quienes abandonaron la ESO en 2014, solo un 60,7% había dejado de estudiar un curso después, y tres cursos después el porcentaje seguía siendo relativamente bajo en comparación con los datos de la primera ETEFIL. La gran diferencia entre ambas encuestas es la matrícula en la nueva Formación Profesional Básica, que acogió a un cuarto de los que dejaron la ESO sin título los dos cursos posteriores y, casi con seguridad, les permitió enlazar con un CFGM al tercer curso, como muestra el 23,1% que estaba matriculado en ese tipo de enseñanzas.

Hay que tener en cuenta, en todo caso, que las perspectivas de encontrar trabajo sin siquiera haber obtenido el título de Graduado en ESO eran mucho mayores en 2001 que en 2014, lo cual reducía el atractivo de seguir estudiando para los estudiantes, por así decirlo, menos aplicados.

Cuadro 1. Situación con respecto a la enseñanza de los graduados en ESO en los cursos 2000-01 / 2013-14 en los tres cursos posteriores (porcentajes).

| | GRADUADOS EN 2000-01 | | | GRADUADOS EN 2013-14 | | |
|--|----------------------|------|------|----------------------|------|------|
| | +1 | +2 | +3 | +1 | +2 | +3 |
| Bachillerato | 79,6 | 73,5 | 22,0 | 82,9 | 78,2 | 14,8 |
| C. F. de Grado Medio / E. Artísticas (medias) | 14,5 | 14,0 | 7,6 | 13,0 | 14,7 | 8,6 |
| Curso de acceso a Ciclo Formativo de Grado Superior | | | | 0,0 | 0,1 | 0,2 |
| C. F. de Grado Superior / E. Artísticas (superiores) | 0,3 | 0,3 | 7,3 | 0,0 | 0,1 | 12,0 |
| Enseñanzas universitarias | | | 38,8 | | | 48,7 |
| Fuera del sistema educativo | 5,7 | 12,3 | 24,4 | 4,1 | 6,9 | 15,7 |
| Secundaria superior (Bachillerato + CFGM) | 94,1 | 87,4 | 29,6 | 95,9 | 92,9 | 23,4 |
| CFGM en % del total de Secundaria Superior | 15,4 | 16,0 | 25,8 | 13,6 | 15,9 | 36,8 |

Fuente: elaboración propia con datos de de las dos olas de ETEFIL, del INE.

Cuadro 2. Situación con respecto a la enseñanza de quienes dejaron la ESO en los cursos 2000-01 / 2013-14 en los tres cursos posteriores (porcentajes).

| | ABANDONARON EN 2000-01 | | | ABANDONARON EN 2013-14 | | |
|---|------------------------|------|------|------------------------|------|------|
| | +1 | +2 | +3 | +1 | +2 | +3 |
| Educación Secundaria de Adultos | 6,9 | 5,0 | 3,1 | 7,4 | 9,0 | 7,5 |
| Educación Secundaria Obligatoria | | 1,3 | 0,9 | | 0,3 | 0,1 |
| Programas de Garantía Social / Cualificación Profesional Inicial / Otros programas formativos | 5,3 | 1,2 | | 4,6 | 3,0 | 1,7 |
| Formación Profesional Básica | | | | 24,7 | 25,4 | 7,5 |
| Bachillerato | | 1,1 | 1,3 | 0,1 | 1,8 | 2,0 |
| C. F. de Grado Medio / E. Artísticas (medias) | 6,2 | 9,1 | 6,9 | 2,5 | 9,5 | 23,1 |
| C. F. de Grado Superior / E. Artísticas (superiores) | | | 1,0 | | | 0,6 |
| Fuera del sistema educativo | 81,4 | 82,2 | 86,3 | 60,7 | 50,8 | 57,5 |

Fuente: elaboración propia con datos de de las dos olas de ETEFIL, del INE.

La ETEFIL no recoge si los estudiantes siguieron el curso específico de acceso a CFGM, por lo que no podemos conocer su relevancia para el reenganche en el sistema de enseñanza a través de la Formación Profesional de grado medio.

La puesta en marcha de ambas vías de acceso “fácil” coincide sustancialmente con el inicio del mayor crecimiento relativo de la matrícula en CFGM, a la altura del curso 2016-17, con dos años de vigencia de la nueva FP Básica. Esto explicaría, sin muchas dificultades, la ganancia relativa de los CFGM a los 17, 18 o 19 años, pero no tanto la ganancia a los 16, apenas acabada la enseñanza obligatoria. Sin embargo, también puede deberse a la FP Básica y al curso de acceso.

Para poder matricularse en FP Básica hay que tener 15 años cumplidos o cumplirlos en el año natural en que se haga la matrícula. Si el alumno los cumple de octubre a diciembre, acabaría el primer curso de FP básica todavía con 15 años y el segundo todavía con 16 años, de modo que al matricularse inmediatamente en CFGM tendría 16 años, contando en la estadística como matriculado de 16 años. Para poder matricularse en el curso de acceso, hay que cumplir 17 años en el año natural de finalización del curso. Si el alumno los cumple de octubre a diciembre y se matricula en CFGM, cuenta, de nuevo, como matriculado de 16 años para la estadística.

Es decir, el allanamiento de obstáculos para acceder a los CFGM también afectaría a estudiantes de 16 años, por lo que también impulsaría la matrícula de estos en términos relativos.

No entro aquí en la discusión sobre si esas mayores facilidades han influido mucho o poco en mantener a más adolescentes y jóvenes en el sistema escolar. Algún efecto ha debido de tener, pero, más bien, marginal. Las tasas de escolaridad a los 16 y 17 años, que subieron mucho con la crisis, están estancadas a la baja desde 2011 o 2012, y el porcentaje de la población de 16 a 19 años que está estudiando, que también subió claramente entre 2007 y 2014, apenas cambia desde ese año, el final de la crisis económica anterior, retornando a la pauta de estabilidad observada entre 1996 y 2007, salvo que en un nivel superior (80% entonces, 90% hoy)¹.

Quizá esas mayores facilidades hayan servido para que la tasa de escolarización del segmento de 16 a 19 años no haya caído en tiempos de recuperación económica. Algo es algo.

NOTA

¹ Cálculos propios con datos de Eurostat, Population by sex, age and participation in education and training (last 4 weeks) (1 000) [LFSA_PGAIED].

THE CONVERSATION

Huérfanos digitales: Diez riesgos de crecer en internet

María Solano Altaba. Decana de la Facultad de Humanidades y CC. Comunicación Universidad CEU San Pablo, Universidad CEU San Pablo

Ignacio Blanco-Alfonso. Catedrático de Periodismo de la Universidad CEU San Pablo (Madrid, España)

A estas alturas del siglo XXI, cuando se cumplen cien años del apogeo de la Sociedad de Masas, se sabe que los medios de comunicación determinan el conocimiento de las personas, en la medida en que transforman nuestra capacidad de percibir la realidad.

Como advirtió Walter Lippmann en 1922, “estamos aprendiendo a ver mentalmente porciones muy vastas del mundo que nunca podremos llegar a observar, tocar, oler, escuchar ni recordar”. Advertencia de la que se infiere una idea sencilla, pero revolucionaria: la mayor parte de nuestro conocimiento del mundo exterior no procede de nuestra experiencia directa, sino del relato que otras personas nos transmiten sobre ese mundo.

La importancia de este pensamiento radica en que la realización de nuestra ciudadanía –al menos en las democracias liberales– está directamente condicionada por la cantidad y, sobre todo, por la calidad de la información disponible.

Los actuales desórdenes informativos (noticias falsas, infodemia, infoxicación, discursos del odio, filtros burbuja, cámaras de resonancia, etc.) son significativos porque constituyen la realidad social que percibimos, a partir de la cual actuamos y tomamos decisiones. Es inaplazable, por lo tanto, un profundo análisis sobre el modo en que las personas nos relacionamos con los medios.

Simbiosis contenido / continente

Desde que McLuhan nos persuadió de que “el medio es el mensaje”, asumimos que el canal condiciona, por un lado, el contenido; y por otro, el modo simbiótico en que nuestra mente lo descodifica. Es decir, el contenido es inseparable del continente.

En esta línea, Giovanni Sartori teorizó en *Homo videns. La sociedad teledirigida* sobre cómo la televisión modifica la manera de interpretar el mundo por parte de las personas. ¿Qué implica, se preguntaba Sartori, que los niños de hoy aprendan a ver la televisión antes que a leer?

Dos tesis opuestas: ¿supercapacidades o limitaciones?

Veinticinco años después, la pregunta produce vértigo al observar la naturalidad con que los niños interactúan con las pantallas antes, incluso, de aprender a caminar. Este hecho formidable está en la base del debate entre quienes sostienen que internet nos convertirá en una especie más limitada (es la tesis de Nicholas Carr en *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*); y quienes vislumbran un ser humano con capacidades nunca antes vistas (es la tesis de Jeroen Boschma e Inez Groen en *Generación Einstein: más listos, más rápidos y más sociables*).

Inmigrantes, nativos y huérfanos digitales

Al hablar de cómo interactuamos con la tecnología, resulta inevitable recurrir a la clasificación de Marc Prensky sobre los “inmigrantes digitales” (adultos que han aprendido el lenguaje digital, pero que todavía recuerdan el analógico) y los “nativos digitales” (jóvenes de la Generación Z –nacidos después de 1985– para quienes lo digital es su lengua materna).

En la medida en que el ecosistema digital ha cambiado la forma de comunicarnos, la brecha de las nuevas generaciones con la de sus padres será considerada una de las mayores de la historia. Esta desconexión entre padres e hijos hace especialmente necesaria una adecuada formación en el uso de las nuevas tecnologías.

Sin adultos que acompañen a los más jóvenes en el proceso de socialización mediática que antaño se producía en el hogar de una manera natural, corremos el riesgo de que los “nativos digitales” acaben convertidos en “huérfanos digitales”.

La pantalla en la mano ha desterrado una escena cotidiana de las generaciones analógicas: la de la familia reunida ante una misma pantalla, compartiendo noticias, películas, series y programas de entretenimiento. Esta fotografía de color sepia contrasta con la actual imagen distópica que proyectan nuestros niños y adolescentes

aislados, consumiendo terabytes de información, sin la referencia de un adulto que les acompañe, y les ayude a comprenderla, contextualizarla y darle valor.

Diez riesgos para las nuevas generaciones

Ante este escenario, podemos sintetizar los diez principales riesgos a los que se enfrentan las generaciones venideras y que merecen que apostemos por una correcta alfabetización mediática para fomentar el pensamiento crítico.

1. *Se ha perdido la jerarquía informativa.* La cultura digital ha liquidado la función prescriptora del profesional de la información, como explica el filósofo Byun-Chul Han en *En el enjambre*. Las redes sociales sitúan cualquier mensaje en un plano de equivalencia intelectual, y ya nos cuesta distinguir lo importante de lo anecdótico.

2. *No sabemos quién habla.* La celebrada democratización del acceso a los canales de comunicación de masas, antes privativos de una minoría profesional, ha traído como efecto inesperado el anonimato del emisor, anonimato sobre el que –dicho sea de paso– no existe la menor intención reguladora. Sin embargo, en la medida en que desconocemos quién nos habla, somos incapaces de intuir su intención comunicativa y de calibrar la calidad del mensaje.

3. *Más información, pero menos informativa.* Asistimos a un proceso exponencial de acumulación de información que, a partir de cierto punto, se vuelve desinformación. El colapso de nuestra capacidad de asimilación provoca que, a partir de cierto punto, nuestro conocimiento no aumente de modo significativo. Aquí se hace valer el lema minimalista de “menos es más”.

4. *La tiranía de la brevedad.* El código comunicativo de Internet es la inmediatez, entre otras razones porque la atención en las pantallas es extremadamente frágil. Esta circunstancia provoca que los hechos no puedan ser tratados con la profundidad y el contexto necesarios. Asistimos a una *twitterficación* o fragmentación del mundo en enunciados de 280 caracteres.

5. *Exceso de emotivismo.* La monetización de los contenidos difundidos por Internet ha desencadenado una guerra sin cuartel por la atención del usuario. Esta batalla se libra a diario con contenidos emocionales, lo que está provocando un daño colateral: que las noticias relevantes tengan menos audiencia que las frívolas.

6. *Noticias falsas y desinformación.* La propagación de bulos, de informaciones incompletas, descontextualizadas y de medias verdades merman la confianza de los ciudadanos hacia toda la información que circula por la esfera pública. Como se ha dicho muchas veces, el riesgo no es que las personas se creen eventualmente una noticia falsa, sino que dejen de creer en las noticias auténticas. En este sentido, se corre el riesgo de que un exceso de escepticismo entre los jóvenes devenga en una pérdida generalizada de la confianza en las instituciones.

7. *Cajas de resonancia mediática.* La dieta informativa del usuario digital se elabora con los contenidos seleccionados por algoritmos opacos propiedad de compañías tecnológicas con intereses particulares. La sobreexposición de los jóvenes a unas redes sociales basadas en garantizar la homogeneidad de los contenidos mermará su capacidad crítica, al reducir la exposición a pensamientos diferentes.

8. *Polarización y discursos del odio.* Al perder la perspectiva que ofrece una diversidad de planteamientos, los jóvenes tenderán a radicalizar los suyos propios, caldo de cultivo para los discursos del odio y la polarización ideológica.

9. *Espiral del silencio.* La llamada cultura de la cancelación genera temas de los que parece que está prohibido hablar. La autocensura implica una pérdida de libertad y una merma del pensamiento crítico, en la medida en que los jóvenes sienten miedo a salirse de la corriente dominante.

10. *Dictadura del “me gusta”.* Uno de los principales riesgos para los menores es el desarrollo de su personalidad en la *cultura de la aceptación y del reconocimiento constante*. Los efectos sobre la autoestima son devastadores, como muestra el documental *The Social Dilemma*.

En definitiva, afrontamos tiempos convulsos y de cambios vertiginosos en todos los órdenes de la vida. Como nuestros antepasados de hace un siglo, miramos al futuro conscientes de que el mundo de ayer se desvanece y de que algo nuevo está a punto de empezar.

Somos una sociedad hiperconectada e hipermediatizada como ninguna antes en la historia. Por eso resulta perentoria la alfabetización mediática, es decir, fomentar el pensamiento crítico, que no supone sino madurar y, como señala Jonathan Haidt en *La transformación de la mente moderna*, “aceptar que la vida es conflicto y la democracia es debate”. Hay que estar preparados.

La Historia y la memorización: ¿un castigo eterno?

Laura Arias Ferrer. Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia

Alejandro Egea Vivancos. Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia

Como el Sísifo de la mitología griega, condenado a empujar un gran piedra hasta la cima de una colina una y otra vez, la Historia, como disciplina escolar, parece estar condenada a cargar con el peso de la memorización. En la actualidad, donde toda la información que necesitamos se encuentra a un solo clic de ratón, se hace urgente un replanteamiento sobre qué enseñar. En el caso de la Historia, disciplina durante largo tiempo asociada a la memorización, este giro resulta vital.

Muchas investigaciones muestran el escaso conocimiento y los múltiples estereotipos que los estudiantes poseen sobre cualquier periodo de la historia una vez terminados los estudios obligatorios, a pesar de haber cursado la materia de Historia durante casi todos los años de la Educación Primaria y Secundaria.

Su recuerdo se circunscribe a aquellos contenidos aprendidos en entornos informales (cine, televisión, videojuegos, literatura o tradiciones) que poco o nada tienen que ver con la disciplina académica. Estos estereotipos son frecuentes entre los estudiantes incluso universitarios y es un problema común en diversos contextos nacionales e internacionales.

Consecuencias de la historia mal aprendida

Esta visión de la historia hace que el joven (posterior adulto y ciudadano) posea un conocimiento altamente sesgado que además ha descuidado las historias de muchos colectivos (mujeres, niños, inmigrantes, desfavorecidos), ignorados en las principales narrativas predominantes. Narrativas que muchas veces se limitan a ensalzar en exclusiva una historia nacional, en ocasiones sesgada y que suele estar muy vinculada con el aspecto identitario y emocional.

Esta versión de la historia como una cronología de cada historia–nación contribuye a la génesis de identidades excluyentes marcadamente etnocéntricas que desdibujan o dejan fuera del discurso a todo aquel considerado como el “otro”.

De hecho, internet y las múltiples aplicaciones utilizadas hoy en día se han convertido en un vehículo perfecto para la expansión de este tipo de ideas que tienen su efecto en el crecimiento generalizado de delitos de odio.

Por eso es fundamental construir una ciudadanía crítica que empodere a los agentes sociales para tomar decisiones informadas. En esta labor, la Historia como disciplina escolar tiene mucho que decir.

Otros caminos

Precisamente, la Historia se caracteriza y diferencia de otras disciplinas por el necesario uso de poderosas estrategias que se basan en el análisis y contrastación de fuentes y de la información en ellas recogida. Esta es la base del pensamiento crítico, tan necesario para revertir la situación anteriormente descrita.

Ahora falta trasladar a las aulas estos modelos analíticos, y estos métodos que el historiador pone en práctica en cada una de sus investigaciones. Los métodos de enseñanza activos desarrollan habilidades de pensamiento crítico, lo cual es muy deseable y de hecho debería ser uno de los objetivos de la Historia como asignatura central.

Solo así se podrá revertir la proliferación de una historia memorizada, mal aprendida, que se muestra, además, contraproducente para el fin último de la enseñanza: generar ciudadanos informados, activos y críticos.

La reflexión por encima de la memorización

Los últimos veinte años han visto florecer un sinfín de investigaciones que ponen de manifiesto la necesidad de darle la vuelta al modelo de enseñanza y fomentar el denominado pensamiento histórico y el método del historiador en las aulas de los diversos niveles educativos (¡incluso en infantil!).

Se trata de abandonar el carácter estático de la narración histórica tradicional. De hacer pensar al estudiante mediante la formulación de buenas preguntas; la selección, análisis y contraste de fuentes; y la génesis, por parte del estudiante, de narraciones e interpretaciones.

Ojo, todo ello se ha de hacer mediante la movilización de las denominadas habilidades del pensamiento histórico. Estas implican:

1. Justificar toda argumentación mediante el uso de pruebas que la sustenten;
2. Evaluar el impacto y relevancia particular del hecho a estudio;
3. Analizar las causas y consecuencias, cambios y continuidades que lo envuelven;
4. Entender y aprender el contexto en el que sucede y la implicación social que supuso en su momento y que ha supuesto en la actualidad.

Pese a lo prolífico de las investigaciones teóricas en este sentido, es escasa la repercusión que estas poseen todavía en el aula. Incluso la investigación educativa es todavía reducida en este sentido.

Salir del ciclo memorización–repetición–olvido

Un modelo de aprendizaje activo no está exento de complejidad. Esta reside principalmente en:

1. Variar el rol del docente en el proceso de enseñanza–aprendizaje. El docente ha de convertirse en guía, mediador del proceso y no en protagonista de la narración.
2. Hacer que los libros de texto pierdan su monopolio como narradores de historias y que pasen a poseer un rol secundario como libros de consulta y contraste (como una fuente secundaria más).

3. Hacer que el estudiante pase a ser el protagonista del proceso de enseñanza–aprendizaje, el constructor de las historias que serán analizadas y transmitidas en el aula.

Además, pasa por abandonar los modelos de referencia que se poseen fruto de su experiencia pasada como estudiante y como docente.

Sin embargo, aunque todavía escasos, son ya varios los ejemplos que ilustran esta forma de trabajar en el aula y que se basan en el uso de estrategias diversas.

El aprendizaje basado en objetos es una de ellas, y goza de gran popularidad por el alto grado de motivación e implicación de los estudiantes en su puesta en marcha, tanto en Educación Infantil, como Primaria y Secundaria

Pero hay otras muchas: la creación de narraciones, los juegos de rol, los estudios de caso, etc. Todos ellos pueden ser ejemplos de cómo dejar atrás ese ancestral binomio Historia–Memorización, y permitir que los estudiantes dejen de arrastrar la piedra colina arriba generación tras generación.

MAGISTERIO

El Consejo Escolar del Estado alerta de las conductas lesivas en el alumnado

El Consejo Escolar del Estado ha propuesto reforzar la atención a los problemas de salud mental del alumnado, que se han agravado por el largo periodo de la pandemia y están incidiendo en falta de motivación, dificultades de concentración y síntomas depresivos, que "en ocasiones conllevan trastornos de conducta y comportamientos lesivos".

REDACCIÓN, 4 de febrero de 2022

La Comisión Permanente del máximo órgano consultivo del Gobierno en materia educativa ha actualizado las propuestas que viene realizando desde la irrupción de la covid. "Aun con todos los esfuerzos realizados, la circunstancia actual es grave y muy preocupante", explica el documento al que ha tenido acceso Efe. "Pese a los esfuerzos realizados –añade– es necesario seguir implementando medidas que contribuyan a paliar el impacto de la pandemia, especialmente los problemas de salud mental, y favorecer la igualdad de oportunidades".

En la situación actual, la Comisión Permanente del Consejo Escolar aboga por reforzar las medidas higiénico-sanitarias de seguridad actuales e introducir nuevas medidas "garantizando las distancias mínimas, establecidas de forma coherente por las diversas Administraciones educativas mediante protocolos claros y precisos". También defiende que se consiga mantener la presencialidad de la educación de forma segura puesto que es "un factor fundamental para conseguir la igualdad de oportunidades al contribuir a superar los déficits de aprendizaje que está ocasionado la pandemia en todas las etapas educativas".

Además de favorecer políticas de conciliación laboral y familiar, pide atender los nuevos problemas de 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".

En cuanto a la organización de los profesionales de la Educación, el Consejo Escolar propone reforzar las plantillas; cubrir "eficazmente" las bajas laborales; ajustar ratios, y considerar la situación de los profesionales más vulnerables por su salud o por su mayor exposición al virus en su puesto de trabajo.

El documento destaca la gran capacidad de resistencia, adaptación e implicación del profesorado en esta situación, liderado por los equipos directivos, y del alumnado. "El valor de la respuesta de la comunidad educativa española, que ha hecho posible la flexibilidad y la adaptabilidad de nuestro sistema, son destacables en el contexto mundial de la Educación".

El Consejo de Estado evaluará en 15 días el decreto de currículo de Primaria

El Consejo de Estado dictaminará en un plazo máximo de quince días el proyecto de real decreto que regulará las enseñanzas mínimas de la etapa de Educación Primaria y está pendiente de recibir los expedientes de los futuros reales decreto sobre el currículo de Bachillerato y Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

REDACCIÓN Lunes, 7 de febrero de 2022

El máximo órgano consultivo del Gobierno acaba de recibir por urgencia el citado proyecto de Educación Primaria, así que dispondrá de quince días para elaborar el dictamen y que pase por su Comisión Permanente

antes de remitirlo al Ministerio de Educación y Formación Profesional, según explican a Efe fuentes del Consejo de Estado. Faltan por llegar todavía los de la ESO y Bachillerato.

Los dictámenes no son vinculantes, con carácter general, pero prácticamente el 99% de los emitidos por el Consejo de Estado son secundados por los órganos consultantes. Después de este paso, el Ministerio de Educación remitirá los proyectos al Consejo de Ministros para su aprobación. El primero en ser aprobado por el Gobierno ha sido el de Educación Infantil, el pasado 1 de febrero.

Todos estos reales decretos sobre enseñanzas mínimas en las distintas etapas educativas desarrollan el articulado de la última ley educativa, la ley Celaá, que plantea numerosos cambios en qué deben aprender los alumnos de cada materia y cómo han de ser evaluados. Entre los principales cambios que persigue el Ministerio, en diálogo con las comunidades autónomas, figura la elaboración de currículos menos enciclopédicos y memorísticos y que el aprendizaje sea mucho más competencial y conectado al mundo real.

Se trata también de rebajar las altas tasas de abandono escolar que registra el país, de las más altas de la Unión Europea, y preparar al alumnado para que se siga formando a lo largo de la vida, es decir, potenciar la Educación permanente.

11F: Una fecha para romper con los estereotipos en la ciencia

Faltan referentes y aún es necesario romper con los estereotipos que obstaculizan la entrada de las niñas en las carreras STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). Por eso, cada 11 de febrero se celebra el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia, una fecha que reivindica a las científicas.

REDACCIÓN. 9 FEBRERO 2022

La ciencia y la igualdad de género son vitales para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, por eso en una resolución de 2015 la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó este día internacional; pese a los esfuerzos de los últimos años, las mujeres siguen encontrando obstáculos para desenvolverse en la ciencia.

Un año más, centros educativos, ONG, empresas, bibliotecas, universidades, museos y centros de investigación se han unido para celebrarlo, con más de 850 actividades –presenciales y no– en distintas ciudades españolas, según la Iniciativa 11 de Febrero. Este año, este proyecto ciudadano, que promueve y centraliza las acciones del 11F, ha querido poner el foco en el sector tecnológico y matemático, uno de los ámbitos STEM con mayor proyección laboral pero también con menos representación femenina.

Por ejemplo, según datos de Eurostat de 2020, tan sólo un 19,8% de las personas que trabajan como especialistas en tecnología en España son mujeres frente al 80,2% de hombres. En los últimos años, no sólo no se ha reducido esta brecha sino que ha aumentado: en 2011, la proporción de hombres era del 79,8% frente al 21,2 % de mujeres. Detrás de estas y otras cifras, están en parte a los estereotipos enraizados en la cultura, como que a los niños se les da mejor las matemáticas y son más diestros con la tecnología que las niñas, o también la falta de referentes científicos femeninos que atraigan a las niñas hacia este ámbito altamente masculinizado, según la iniciativa.

Desde pequeñas, las chicas casi no encuentran mujeres científicas en sus libros de texto, donde solo aparecen un 7,5% de referentes femeninos, tal y como recoge la declaración institucional aprobada ayer por el Consejo de Ministros, que además de incrementar las vocaciones STEM aboga por mejorar las condiciones laborales de las investigadoras y asegurar una ciencia e innovación inclusivas.

Hacer visible lo invisible y reducir estas brechas son objetivos de iniciativas como las del 11F. Charlas, concursos, talleres, exposiciones, teatro o visitas guiadas son algunas de las acciones previstas esta semana. Por ejemplo, la Universidad de Jaén organiza *Un día con una científica* para el alumnado de Infantil y Primaria; el Centro de Estudios de Física del Cosmos de Aragón la exposición “Astrónomas”; y el Museo del Jurásico de Asturias el taller “Búsqueda de científicas”.

El Instituto de Física de Cantabria, además de charlas y un concurso de cómics, programa la obra “Mami supernova” y CaixaForum Tarragona acoge la charla de la investigadora Marta Corral sobre sus trabajos en el desarrollo de una vacuna contra el melanoma cutáneo.

La Universidad de Alicante inauguró una exposición para visibilizar a las mujeres científicas en el campo de la inmunología y las vacunas; la Universidad Carlos III de Madrid se une, entre otras acciones, con una yincana sobre la ciencia de los datos; y el Foro Química y Sociedad y la Federación Empresarial de la Industria Química Española repiten con su campaña “#MujeresConQuímica”. En esta acción, que se difundirá en sus web y redes sociales, mujeres que forman parte de la ciencia e industria química aportan su testimonio, experiencia y ejemplo para motivar a las nuevas generaciones a desarrollar vocaciones, sobre todo en este campo.

El Consejo Superior de Investigaciones Científicas, el Instituto de Salud Carlos III o el Centro de Investigaciones Energéticas, Medioambientales y Tecnológicas también preparan actividades.

Algunas consideraciones sobre el documento de 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente **OPINIÓN**

Supone un avance en algunos aspectos largamente debatidos acerca de la función docente y su desarrollo. Impulsa, además, el debate público. Sin embargo, tal y como ha sido elaborado y en el enunciado de sus propuestas omite medidas que, negociadas en profundidad con los representantes del profesorado, podrían asegurar la colaboración de los implicados. Daría ejemplo, además, del tan pregonado políticamente diálogo social.

Foro de Sevilla. 7 febrero, 2022

La disposición adicional séptima de la LOMLOE establece: "Normativa sobre el desarrollo de la profesión docente. A fin de que el sistema educativo pueda afrontar en mejores condiciones los nuevos retos demandados por la sociedad e impulsar el desarrollo de la profesión docente, el Gobierno, consultadas las comunidades autónomas y los representantes del profesorado, presentará, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de esta Ley, una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente".

El Gobierno, a causa de esta disposición, presenta un documento que valoramos a continuación.

Somos conscientes de que, cuando pasan las propuestas al plano político, entran muchas variables que condicionan su puesta en práctica. Y también que muchas de las propuestas son competencias de las comunidades autónomas. Desde esa perspectiva las analizamos.

Desconocemos las consultas que ha realizado el Ministerio para elaborar el documento ya que las referencias son más de documentos oficiales o informes internacionales. Las 24 propuestas de mejora se realizan desde de una óptica fundamentalmente administrativista de planificación, desde lo establecido en grandes acuerdos expertos, pero sin contar visiblemente con los responsables últimos de su desarrollo, el profesorado. Reformas de la tarea docente, sin contar con los docentes, ya hemos tenido suficientes, la mayoría se han quedado en un plano sólo legislativo y no han conseguido atravesar las paredes de las escuelas.

El documento del Ministerio se divide en dos grandes apartados. En primer lugar, se presenta una breve descripción de la situación actual en relación con los temas que se han considerado claves y objeto de atención en este proceso de reforma de la profesión docente y, en segundo lugar, se presentan 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente. Ambos apartados se han ordenado en torno a cinco grandes ámbitos: formación inicial, formación permanente, acceso a la profesión docente, especialidades y desarrollo profesional. Que están algo descompensados en las aportaciones de los diferentes apartados y propuestas.

El documento no entra específicamente en las condiciones laborales, el desarrollo profesional docente y el estatuto de la profesión, únicamente menciona la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público; lo cual no favorece una negociación con el profesorado y sus representantes, ya que el desarrollo del estatuto de la profesión docente es una demanda histórica y urgente.

La formación del profesorado no es un único momento, no podemos pensar en la formación permanente y en la evaluación, sin tener en cuenta, la formación inicial, su acceso, las condiciones de trabajo y la carrera docente. O sea, el desarrollo profesional. El profesorado, a lo largo de su carrera, ha de formarse con procesos apropiados que no se ciñan estrictamente a su papel de enseñar, conocimientos científicos, sino también profesionales ligados a la actuación y conocimientos docentes prácticos en los contextos escolares, junto a otros actitudinales y relacionales.

Por tanto, el modelo de Desarrollo Profesional Docente tiene que ver con el tipo de profesor o profesora que queremos para nuestro Sistema Educativo basado en dos premisas:

1. Que sea reconocido como un profesional autónomo, entendiendo su identidad profesional con funciones educativas, que van más allá de las asignaturas y métodos y también funciones sociales y políticas, que tienen una proyección social importante en la concepción y desarrollo del currículo en los centros y el compromiso con el contexto social.
2. Y que las decisiones sobre el Desarrollo Profesional Docente no sean un asunto técnico que corresponda solo a expertos, sino a toda la comunidad educativa y, por ello, deben participar activamente en su diseño además de organizaciones sindicales, asociaciones de padres y madres y organizaciones de profesorado, sociales y colectivos.

Respecto a la Formación Inicial

El documento propone que se harán unas pruebas de acceso a los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria y que se podrían hacer también en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, pero en las propuestas desaparece la prueba de acceso al Máster que se transforma en una posibilidad.

Coincidimos con la necesidad de un acceso a los Grados de Educación Infantil y Primaria y al Máster de Secundaria, ya que como el Foro de Sevilla ha defendido es necesario garantizar que el alumnado que accede

a los estudios para la profesión docente cuente con determinadas cualidades: empatía, capacidad de trabajar en equipo, habilidades comunicativas, facilidad para establecer relaciones interpersonales y con clara predisposición hacia la enseñanza y la comprensión de lo que ocurre en el mundo. Se debería contar con un sistema de admisión que garantice que el alumnado que inicia sus estudios para ser docente dispone del conjunto de conocimientos y competencias necesarias para una adecuada presencia en las aulas de los centros educativos en los que se integre como estudiante en prácticas y como graduado.

Extender la prueba de acceso en todo el Estado valorando efectivamente y de forma transparente y clara esas habilidades, cualidades y capacidades garantizaría una mejora de la profesionalización docente, recordando que una profesión se caracteriza por los que acceden a ella.

Respecto al número de plazas, coincidimos en que, es conveniente, aunque de difícil puesta en práctica, equilibrar de forma más racional la relación entre oferta y demanda. El documento no dice cómo establecer un límite de la oferta de estudios de docencia, coherente con las necesidades que presenta el Sistema Educativo y no de las posibilidades formativas de las universidades ni sobre cómo establecer el número de plazas que pueden acoger las titulaciones docentes.

El documento hace énfasis, y coincidimos, en la mejora del Máster Universitario en Formación del Profesorado, cómo promover una limitación del acceso y aumentar las asignaturas de didácticas específicas. En este apartado destaca la propuesta de fomentar la implicación del profesorado no universitario en el mundo académico universitario, así como el traslado del desarrollo científico elaborado en las facultades de Educación a la enseñanza no universitaria. Contar, en las facultades, con una plantilla de profesorado equilibrada entre el universitario y los docentes de diferentes etapas es una propuesta muy demandada y necesaria y que mejoraría la formación en el máster.

El texto propuesto no menciona la posibilidad de un máster posterior al Grado de Educación Infantil y Primaria, que tendría que desarrollar y fomentar la investigación sobre la práctica, el desarrollo de competencias requeridas para el inicio de la enseñanza, la atención a la diversidad, la regulación de los requisitos curriculares y metodológicos, y modificar la relación teoría-práctica, con el cambio de referentes teóricos y del diseño curricular.

Respecto a los planes de estudios de formación inicial

En el documento se apuesta por incluir en los planes de estudio de las titulaciones habilitantes para la docencia, la actualización referida al currículo competencial, la competencia digital docente (se establece un Marco de competencias profesionales docentes y el Marco de Competencia Digital Docente), la educación inclusiva y el desarrollo sostenible, aunque no se concreta más.

Sería necesario profundizar en el modelo de formación que se está realizando en las facultades de Educación y debería desarrollarse uno de profesionalización docente que reúna los modelos prácticos y dialógicos. El modelo de profesionalización se focaliza la adquisición de conocimientos sobre la docencia basados en la investigación de las ciencias de la educación, la reflexión guiada y el compromiso social, promoviendo una conciencia profesional de marcado acento ético. No queda claro si se abre la posibilidad de reformar los planes de estudio en este sentido. Se decanta por un modelo de yuxtaposición de medidas legislativas, frente a otro más cualitativo, de diálogo con los docentes, que evolucione hacia una tarea de marcada vocación ética y promoción de justicia social.

La mejora de los planes de estudio debería ser contraria a los modelos de enseñanza transmisivos que provocan una enseñanza memorística y a las evaluaciones que miden tareas sencillas, conceptos y algoritmos. La formación inicial, necesita una revisión del currículo formativo para formar a un profesorado capaz de pensar por sí mismos y en el bienestar común, lo que trasciende el desarrollo cognitivo individual y los conocimientos disciplinares y plantea problemas reales que afectan a la vida de las personas

Respecto al Prácticum, el documento dice pocas cosas nuevas de las que ya se están realizando en algunas autonomías excepto un leve aumento de créditos en infantil y primaria (cinco) y algo menos en el Máster de Secundaria (dos). Coincidimos, pero deberían aumentarse más los créditos y concretar cómo se realizaría la formación dual propuesta que, en todo caso, debería ser retribuida tanto para el profesorado de los centros como para el alumnado que participa en ella.

No menciona el documento un aspecto muy importante; establecer planes de formación permanente para el profesorado formador de las facultades de Educación para que asuman la capacidad de formar en un modo de hacer docente ético, científicamente fundamentado, pero esencialmente contextualizado en su desarrollo. Es importante considerar y mejorar la metodología utilizada, así como la forma de relacionarse con el alumnado.

Respecto al acceso a la función pública

El documento dice que ha de cambiarse el acceso a los cuartos docentes, aunque no especifica cómo; únicamente habla de temarios, de la fase de prácticas y de que se regularán las especialidades docentes

El acceso a la función pública debería estar unido a una fase de formación en el lugar de trabajo. El marco privilegiado para la formación docente es el contexto práctico y el desarrollo de procesos de interacción entre la teoría y la práctica. Los esquemas de actuación docente, solamente se forman y reconstruyen mediante experiencias prácticas en los contextos reales. La práctica por sí sola tampoco provoca el desarrollo del

conocimiento práctico deseado. Ni la teoría descontextualizada, ni la docencia repetitiva al margen de la reflexión sobre la práctica.

Coincidimos en la importancia de estructurar un modelo de inducción profesional que introduzca a los futuros docentes en la profesión, y que acompañe y atienda al profesorado novel en su carrera profesional. Esto se une con el proceso de selección de acceso a la enseñanza pública. Aunque no se concreta si será remunerado y qué duración tendrán. Esta fase formativa en el lugar de trabajo –que constituye una gran oportunidad de aprender a partir de la experiencia- deberá contemplarse como una puesta a prueba de la sensibilidad, las capacidades y las actitudes necesarias para desenvolverse con el alumnado y el centro, y, consecuentemente, debería ser evaluada y remunerada adecuadamente. Quedan pendientes el proceso de acceso, los aspectos laborales y la concreción de la evaluación.

Respecto a la formación permanente

El documento, a la hora de tratar este tema, toma como referencia el concepto de formación permanente del Marco de competencias profesionales docentes, especialmente las digitales. Se convierten en lo aspectos formativos prioritarios, obviando modalidades formativas que promuevan el intercambio de experiencias entre iguales y con la comunidad, la formación en el contexto educativo y aumentar la comunicación y las redes entre el profesorado. Hay pocas aportaciones que no sea el discurso político usual sobre la importancia de la formación y su regulación.

En los últimos tiempos, casi ha desaparecido la formación permanente en muchas comunidades autónomas y han cerrado muchos centros del profesorado, provocando una escasa formación y un cambio de modalidades de formación hacia cursos y trabajos masificados on-line. La reforma debería abordar la importancia de mantener y aumentar los centros del profesorado, con sus diversas denominaciones, y recuperar la formación de asesores y asesoras de estos centros abandonada en los últimos años. Así se podría configurar un enfoque de asesoramiento reflexivo en donde priman profesionales que provienen de la experiencia escolar que ayudan al acompañamiento del profesorado en su formación.

El perfeccionamiento y la actualización debe ser una parte consustancial de la labor docente y un requisito generalizado y no una forma de obtención de méritos. La formación es un derecho y un deber para conseguir un desarrollo profesional docente, ofreciendo las facilidades y oportunidades necesarias para su realización.

El documento debería tratar mecanismos para que las plantillas de los centros docentes públicos sean reguladas y estables, reduciendo al mínimo imprescindible la interinidad como sistema de provisión de puestos docentes. Un sistema que permita la movilidad entre los docentes de todos los niveles educativos, incluyendo la Universidad. Y que garantice el disfrute, para todo el profesorado, de periodos sabáticos de formación a lo largo de su vida profesional, con liberación de tareas docentes. Tampoco trata aspectos importantes en el trabajo docente como la posibilidad de jubilación voluntaria a los 60 años y de reducción horaria lectiva sin merma salarial a los 55 años. El reconocimiento de las enfermedades profesionales ligadas a la docencia. Y el reconocimiento de la experiencia del profesorado interino en las bolsas de trabajo.

Respecto a la carrera y estatuto docente

En cuanto a la carrera docente, la situación actual del profesorado es la carencia de alicientes para ser un buen profesional. La carrera docente no puede vincularse exclusivamente a la antigüedad ni toda la formación a la carrera docente sino desarrollar una formación permanente sin estimular el credencialismo y que estuviera dirigida a actualizar y mejorar la calidad del trabajo docente.

Aunque el documento expone una carrera horizontal y vertical, no se concreta nada sobre ello. Notando la necesidad de tener un estatuto de las profesiones docentes, donde se establezca con claridad las obligaciones y derechos del profesorado: regular la jornada y condiciones laborales, las retribuciones, el ingreso, la permanencia y estabilidad en los puestos de trabajo, movilidad interna, desempeño de determinados puestos profesionales... y un código ético de la docencia -que evitaría muchos conflictos dentro de las instituciones. Se trata de reconocer el buen trabajo, no sólo por motivos de justicia, sino porque ese reconocimiento dará satisfacción a quienes lo realizan y servirá de motivación de cara al futuro.

Una consideración importante es no confundir la carrera docente con la evaluación de los rendimientos del alumnado. La evaluación del rendimiento escolar no mejora la educación y puede empobrecerla, mientras que una evaluación seria sobre el desempeño profesional puede construir desafíos para un entorno profesional atractivo. Basarse en evaluaciones parciales que, no tienen en cuenta la complejidad de factores que influyen en lo que se enseña, que reducen la autonomía del profesorado y confunden evaluar con aplicar pruebas que miden más el capital cultural del alumnado que lo que se enseña en las escuelas, o reduciendo el conocimiento a aprendizajes memorísticos y tareas sencillas. Se desarrolla un enfoque de caja negra, donde desaparece el análisis del proceso educativo fijándose más en los productos y desarrollando una política apoyada en la búsqueda de buenos resultados.

Coincidimos con el documento en impulsar los procedimientos de evaluación del desempeño de la función docente introduciendo la autoevaluación docente como siempre hemos demandado, pero debería ser obligatoria, justa y positiva, entendiendo por ello que sus resultados deben aportar datos que permitan mejorar

la función docente tanto a nivel colectivo como, en lo que proceda, a nivel individual. El documento tampoco concreta que se evaluará.

Sin embargo, no nos parece adecuado un marco competencial para las diferentes etapas de la carrera docente. Definir dimensiones de la competencia y evaluarlas burocratiza el trabajo del profesorado y hasta destruyen el propio concepto de competencia. Medir indicadores no mejora la educación. No es necesario tener objetivos definidos para conseguir alcanzar la meta, la educación es un proceso de acompañamiento y no un resultado objetivo.

Si bien el documento es la respuesta en tiempo a un mandato legislativo, en su elaboración le falta la perspectiva colaborativa, de participación de las comunidades educativas. Pero se agradece y valora un primer documento que, aunque no recoge todo lo que hemos ido analizando y demandando a lo largo de los últimos años, es un avance en muchos aspectos y en la discusión de la profesión docente. Y que se someta a la discusión pública. Pero pedimos que se acuerde mediante negociación colectiva y real con quienes son los representantes del profesorado, y no se convierta en una imposición desde arriba. Tomando ejemplo del tan pregonado políticamente diálogo social.

Los sindicatos presionan para el cumplimiento del acuerdo de estabilización docente

Cinco comunidades autónomas han convocado ya las oposiciones para este año y otras ocho lo harán de manera inminente. Todas ellas, esquivan así el nuevo proceso que tenía previsto reducir la temporalidad en la función docente.

Pablo Gutiérrez de Álamo

Los máximos responsables de CCOO, CSIF y UGT, Francisco García, Mario Gutiérrez y Maribel Loranca, han anunciado una protesta para el próximo 9 de febrero ante el Ministerio de Educación y FP en la que quieren, además, hacer llegar a la ministra, Pilar Alegría, una carta con una serie de reivindicaciones. La primera de ellas sería que lidere la situación para que las comunidades autónomas esperen a que se publique la modificación del sistema de acceso a la función pública.

El nuevo sistema, negociado por los sindicatos con el exministro de Función Pública, Miquel Iceta, pretendía que entre 2022 y 2024 la temporalidad en el sector público bajase hasta el 8%. En la educación se parte del 25,7%. El acuerdo, firmado el pasado verano, pasó a rango de ley aprobada en el Congreso y, en estos momentos, está pendiente la publicación de los desarrollos normativos.

Lo que supone, a grandes rasgos, la nueva normativa es que la experiencia laboral pasase de tener un 12% de peso en las pruebas, a un 28, al mismo tiempo que se marca que ninguna de las partes del concurso oposición fuera eliminatoria, lo que obligaría a ponderar todos los exámenes de cada persona. El objetivo era dar la mayor cantidad de oportunidades al personal interino para asegurar la plaza que ocupan frente a otros candidatos.

Las comunidades autónomas (hasta ahora han convocado ya Asturias, Navarra, Valencia, Baleares y Galicia y están a punto de hacerlo, según los sindicatos, La Rioja, Madrid, Aragón, Canarias, Murcia, Madrid, Andalucía y Cantabria), al menos, la mayor parte de ellas, han decidido adelantar las convocatorias habituales para poder saltarse la obligación de implementar el nuevo sistema.

Como dijo Francisco García (CCOO), el Ministerio está mirando para otro lado y las comunidades autónomas se están saltando la norma. Si las CCAA se siguen adelante con su decisión, estarán perjudicando a la mayoría de los opositores. Según los cálculos que han realizado los sindicatos, las convocatorias conocidas hasta ahora solo afectarían a la tasa de reposición, es decir, solo cubrirían las plazas de aquellas personas que se hayan jubilado. Esto serán 21.693 plazas. Si se hubieran esperado a contar con la nueva normativa, el total de plazas posibles para la oposición de este año habría sido de 46.500, aproximadamente, 24.800 más. Esto supondría bajar del 25,7% al 20,8%.

Mario Gutiérrez (CSIF) ha insistido en que esta situación, la de no ofertar plazas de estabilización supone un problema, además de para las y los aspirantes, para la calidad del sistema educativo, puesto que un 25% de todo el personal docente se mueve cada año y esto hace casi imposible el mantenimiento de proyectos a medio o largo plazo de programas de los centros educativos.

Gutiérrez también ha señalado otros problemas que se derivan de que las autonomías hayan decidido adelantarse al cambio de sistema de oposiciones. Tiene que ver con la ruptura de la equidad, de la igualdad del proceso en todo el Estado, al mismo tiempo que puede suponer un problema de seguridad jurídica que puede acabar con la impugnación de algunos de los procesos en los tribunales.

Maribel Loranca (UGT) también ha criticado el hecho de que después de que los tres sindicatos hayan estado negociando con el Gobierno para la estabilización desde 2017. Una negociación que ahora las administraciones educativas están esquivando en gran medida a pesar de que el nuevo sistema negociado, a su entender, «no cierra la posibilidad a quien no tiene experiencia» laboral en un centro educativo. Cree que las comunidades autónomas y el Ministerio tienen «poco interés en abordar el problema» que afecta a la situación personal de miles de personas y a la calidad de la educación en su conjunto.

Uno de los problemas principales es que, según los cálculos de los sindicatos, es que para 2024, las CCAA deben convocar 125.000 plazas de estabilización para que la interinidad baje al 8%. Si en la convocatoria de este año no hay prácticamente ninguna de estas, las administraciones tendrán que hacer este esfuerzo en solo dos años, además de contar con las de reposición.

En cualquier caso, los representantes de los tres sindicatos han recordado que los acuerdos firmados con el Gobierno y que se han recogido de igual manera en la ley marcan una serie de contrapartidas para aquellas administraciones que no hayan hecho lo necesario para frenar la temporalidad en la función pública, incluida aquí, la docente. De hecho, Gutiérrez ha afirmado que si no se cumplen los acuerdos, más allá de que hubiese o no movilizaciones, estarán dispuestos a acudir a los tribunales para que se cumplan los acuerdos. Previo a esto, han hablado de la necesidad de que se convoque la mesa de seguimiento de los acuerdos

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Un estudio de UPV/EHU refleja que la pandemia ha incrementado el uso de nuevas tecnologías en la educación primaria

Según se desprende del informe, el cambio tecnológico ha marcado un "antes y un después" en la docencia infantil, que ha traído muchos efectos positivos, pero también riesgos en el alumnado y sus familias.

7-2-2022 | Agencia Europa Press

Un estudio de la UPV/EHU refleja que la crisis sanitaria generada por la covid-19 ha consolidado el uso de las nuevas tecnologías en la educación primaria y recoge los beneficios y riesgos que conlleva el cambio.

Según ha recordado el centro universitario, el inicio de la pandemia precipitó el uso de los dispositivos tecnológicos y de plataformas 'online' entre el profesorado de todo el Estado, que trató de "responder satisfactoriamente a las nuevas demandas profesionales provocadas por el confinamiento".

La investigación se ha realizado entre centros escolares de las 17 comunidades autónomas por el grupo de investigación EU Kids Online UPV/EHU, que ha estudiado así las experiencias del profesorado de este ciclo educativo durante la crisis sanitaria.

Según se desprende del informe, el cambio tecnológico ha marcado un "antes y un después" en la docencia infantil, que ha traído muchos efectos positivos, pero también riesgos en el alumnado y sus familias.

En el inicio del confinamiento, explican en el informe, el profesorado de educación primaria tuvo que pasar, en pocos días, de la actividad docente presencial a la docencia 'online' y este cambio en las prácticas docentes evidenció que "no estaban preparados para el manejo de las Tecnologías de la Información (TIC)".

En general, ese cambio de paradigma en la docencia provocó en el profesorado una actitud "positiva" por su implementación y, según el estudio, se ha incentivado su "curiosidad" e interés por la "adquisición de competencias en el uso de las tecnologías digitales".

Ello ha permitido que estos docentes aprovechen las ventajas de las nuevas tecnologías y las aporten a su día a día, aunque siga quedando "una parte del profesorado para quienes esta nueva situación es todavía un reto que deben superar".

BRECHA DIGITAL

Sin embargo, a pesar del aumento de recursos tecnológicos en los centros escolares, el informe advierte de algunos graves problemas que deben ser subsanados. En este sentido, subraya "la desventaja en el acceso a las TIC que padece parte de su alumnado, debido a la brecha digital que se ha detectado en algunas familias por la falta de recursos".

Una falta de alfabetización digital que, advierten, "puede tener consecuencias negativas en el proceso de aprendizaje". Aunque los docentes intentan paliar esas carencias mediante soluciones alternativas, hay estudiantes que están quedando excluidos de su derecho a la educación en Tecnologías de la Información, con la consecuente "ampliación de la brecha digital".

Otros de los problemas detectados por el equipo de investigación de la Universidad del País Vasco son "los conflictos que pueden suscitarse entre las niñas y los niños por el espacio de sociabilidad que proporciona internet".

Un posible problema en el que los docentes aseguran estar tratando de "hallar soluciones mediante una actitud proactiva y proponiendo dinámicas educativas a partir de conflictos provocados", aunque, como apuntan, "requieren también de una mayor implicación de las familias en la educación online de sus hijas e hijos".

Según el estudio, los problemas del uso de las TIC se ven incrementados por las dificultades de "convivencia que suscitan los grupos de WhatsApp" y los derivados de la falta de ciberseguridad en menores.

Sin embargo, también hay otros aspectos provocados por esta crisis sanitaria que resultan "esperanzadores". Así, el profesorado consultado asegura que este incremento en el uso de las TIC ha "facilitado y flexibilizado la comunicación con las familias, a través de reuniones mixtas (personales y virtuales)", lo que permite solucionar problemas como los provocados por las reuniones en horarios laborales.

Por otro lado, el informe subraya que "la tecnología permite fomentar un aprendizaje más autónomo, adaptado a las capacidades y necesidades de cada estudiante", así como "implementar nuevos métodos de aprendizaje, que estimulan los procesos de investigación".

Asimismo, "una parte de ese equipo de docentes asegura haber cambiado sus hábitos de enseñanza, adaptando su quehacer basado en métodos y herramientas tradicionales a las nuevas oportunidades que ofrecen las TIC".

Enseñar competencias digitales, una necesidad inaplazable tras la pandemia

El Día de Internet Segura 2022 subraya la responsabilidad de toda la sociedad en crear un buen entorno digital para los menores

8-2-2022 | Mar Ferragut Rámiz

El objetivo básico de la escuela siempre ha sido preparar a los alumnos para desenvolverse por el mundo, pero ahora esta tarea tiene un *extra* de complejidad ya que en realidad todos vivimos en dos mundos: el «terrenal» y el digital. Docentes y familias tienen identificados los peligros del mundo *offline* y aleccionan y enseñan a los niños sobre qué deben hacer para evitarlos o aprender a gestionarlos. Pero el vertiginoso desarrollo de internet y de las tecnologías de la información supone, además de un sinfín de posibilidades, una gran cantidad de riesgos y los educadores no siempre saben cómo proceder.

La pandemia y el papel imprescindible que ha cobrado la tecnología en el día a día de los estudiantes ha provocado que muchos más docentes y familias se sensibilicen con este tema y demanden formación en competencias digitales y herramientas para que los menores sepan protegerse de los peligros de internet: del *cyberbullying* al juego *online*, de la adicción al abuso sexual... la lista es demasiado larga.

Este 8 de febrero se celebra el Día de Internet Segura, una fecha designada por la Unión Europea hace casi 20 años para promover la seguridad del entorno digital, especialmente para los menores. En España son muchas las instituciones que promueven actividades en esta línea, como la iniciativa Pantallas Amigas u organismos como la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) o el Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE).

Para la Plataforma de la Infancia, el bienestar de los niños en internet es una cuestión «prioritaria» y por eso colabora con estas instituciones. Por ejemplo, con la AEPD están coordinados para potenciar el canal prioritario de denuncia para menores: «Se da prioridad a la vulneración de los derechos de niños y jóvenes y el canal permite cerrar webs de una manera muy rápida», valora Carles López, presidente de la plataforma.

Con INCIBE también colaboran con varios programas, como el de los «ciberresponsables». Desde la plataforma dan mucho valor a que en este tema se escuche la voz de los menores y por eso Carles López destaca el papel de los «ciberresponsables»: jóvenes que opinan y debaten sobre el cumplimiento de los derechos de la infancia en el entorno digital y sobre cómo hacer un uso seguro y responsable de internet. Los «ciberresponsables» constituyen el Panel de Jóvenes del SIC-Spain, que a través de una especie de red social (La Pinza) recaban información entre sus iguales sobre «cómo hacer de la red un lugar mejor, más amable y con menos riesgo». Una representación de estos «ciberresponsables» son los referentes del Centro de Internet Segura de España a la hora de plantear estrategias. Así la Plataforma de la Infancia se asegura de que la visión de los menores sobre este tema «queda reflejada».

Su voz también es la que han escuchado los investigadores de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) para realizar su estudio *Actitudes de los niños, niñas y adolescentes hacia el uso seguro de internet y las redes sociales*. Según este trabajo, los jóvenes dicen ser conscientes de los riesgos de internet, pero creen que están igual de expuestos a ellos que los adultos y en vez del control externo, apoyan el autocontrol y la responsabilización. Aprecian además que el anonimato les permite ser libres. Los adultos entrevistados para la investigación ven las cosas de forma diferente: creen que los chavales no son conscientes de los riesgos; ven peligroso el anonimato y aunque consideran que las herramientas de control parental son insuficientes «no van mal».

Demanda de formación

Manuel Ransán es el responsable de Ciberseguridad de Menores del INCIBE y señala que hay una gran demanda de formación en este ámbito por parte de familias y centros educativos, demanda que ha experimentado un «boom» a raíz de la pandemia, que ha supuesto que las pantallas hayan cobrado un brutal protagonismo en el día a día de niños y jóvenes. «Percibimos un aumento constante de demanda y de preocupaciones de las familias y el entorno educativo, se ha visto un gran repunte por la pandemia: ha aumentado el uso de las nuevas tecnologías y en el entorno educativo la transición digital ha sido muy rápida y brusca».

Por eso Rasán cree que es un «momento clave» para ponerse las pilas en lo que se refiere a «la formación en competencias digitales de educadores y alumnos así como en la elaboración de protocolos y directrices claras respecto a su uso». Desde el Gobierno, valora el portavoz del INCIBE, en 2021 se aprobó el Plan Nacional de Competencias Digitales, que entre otras cosas actualiza el marco común de la competencia digital de los docentes.

¿Los centros educativos están sabiendo responder al reto que supone la seguridad de los niños y jóvenes en la red? La antigua ley educativa trataba las competencias digitales de manera transversal pero ahora con la LOMLOE, explica Ransán, la idea es que también se introduzcan estas habilidades en algunas asignaturas aunque «habrá que ver cómo se desarrollan los currículos».

«La enseñanza a educadores también es fundamental», subraya el experto, que recuerda que estos temas ya se abordan en los colegios e institutos de diferentes maneras: con los planes de convivencia escolar, que también suelen hacer énfasis en el plano digital, con los planes de acción tutorial, o con el plan digital del centro. «Desde el INCIBE apoyamos mucho esta parte con talleres, unidades didácticas...», apunta el portavoz del Instituto Nacional de Ciberseguridad, que recuerda que la Ley Orgánica de Protección a la Infancia contra la Violencia también contempla la violencia digital e instaura la figura del coordinador de bienestar en los centros, un profesional que también se encargará del bienestar en el ámbito digital. Hay iniciativas y proyectos, pero ahora, sostiene Rasán, «toca ir uniendo todos los elementos para trabajar de manera más sistematizada y coordinada».

El experto del INCIBE cree que la extendida idea de que los niños y adolescentes son nativos digitales y superan a los adultos en conocimientos sobre el uso de internet «no ha ayudado a que se promueva la responsabilidad ante ellas desde las familias y los entornos educativos». Manuel Rasán matiza que son nativos en cuanto al uso instrumental de unos servicios y aplicaciones, que son desarrollados, recuerda, por los mejores ingenieros del mundo para facilitar al máximo la usabilidad precisamente para que las pueda usar hasta un niño de dos años. Pero, razona, saber usar una *app* como hacen niños y jóvenes supone un cierto nivel de alfabetización digital «pero eso no quiere decir que entiendan el trasfondo del uso de datos personales y del contacto con desconocidos ni que tengan juicio crítico o sepan consumir información con criterio o sepan autorregularse». Por eso, insiste, es necesario formar a los menores y para ello es necesario que los padres y el entorno educativo también se formen. En su web Internet Segura for Kids *is4k.es* hay multitud de herramientas y cursos para docentes y padres que quieren ponerse manos a las obras. Con motivo del Día de Internet Segura, ofrecen además varios talleres y charlas que pueden seguirse *online*.

Los chavales «parece que van a manejarse 100.000 veces mejor con la *interfaz*», pero los progenitores no deben tirar la toalla, ya que ellos son los que tienen «un conocimiento de la vida y de los riesgos mucho más profundo». Está claro que «asesorar y acompañar a los chavales en el entorno digital requiere un esfuerzo: hay que entender las dinámicas, las motivaciones... pero es que la educación siempre requiere esfuerzo», concluye Manuel Rasán. El experto cree que la brecha digital generacional se irá notando cada vez menos ya que los padres más jóvenes ya están más familiarizados con las nuevas tecnologías, pero igualmente hay que mantenerse actualizado y esforzarse en «entender la realidad digital: qué son los *youtubers*, qué es Twitch...». Su recomendación es integrar la conversación digital en el día a día de la familia: «Preguntarles "¿qué has hecho hoy en el 'cole'? ¿Y en internet, qué has hecho?". La idea es "ayudarles a enfocarse en usos positivos y también poder detectar alguna situación peligrosa y poder tratar el tema con ellos"».

Prohibir o permitir

La Plataforma de la Infancia cree que «se están dando avances en el buen camino». Su presidente, Carles López, aprecia que «la tendencia ya no es ir hacia la prohibición, sino que cada vez se habla más de tomar medidas escuchando la voz de los niños y se pone el foco en el problema real: las malas prácticas, el abuso, el acoso y la violencia hacia la infancia en internet...». En este sentido, Lopez valora también que Ley Orgánica de Protección a la Infancia frente a la Violencia «da pasos valientes» al incluir también la violencia digital. Este aspecto aún está pendiente de desarrollo este aspecto, pero ya es un buen indicador que se introduzca este concepto, valora López.

«Tenemos que ser valientes y mejorar la coordinación entre instituciones», considera, «los menores, y todas las personas en general, somos muy vulnerables en internet, pero con herramientas y formación su uso puede ser muy positivo». El presidente de la Plataforma de la Infancia concluye que «debería ser prioritario avanzar en educación digital» y es imprescindible que ésta «avance al mismo ritmo que avanzan herramientas digitales». A la hora de diseñar estos procesos formativos, insiste, es importante «contar con la experiencia y la voz de los niños».

Prohibir parece desde luego que no es la vía. Y es que el acceso a internet, normalmente materializado a través de un teléfono móvil, es algo «innegociable» para los jóvenes. Así lo asumen desde UNICEF, que el pasado noviembre publicó el mayor estudio hecho nunca en España y en Europa sobre el uso que hacen los adolescentes de nuestro país de las nuevas tecnologías, un completísimo trabajo titulado *Impacto de la*

Tecnología en la Adolescencia. Relaciones, Riesgos y Oportunidades. La entidad entrevistó a más de 50.000 estudiantes de Secundaria de toda España.

Nacho Guadix, responsable de Educación en Derechos Infancia en UNICEF España, recuerda que «el uso de las pantallas es algo trascendental para los jóvenes, tanto a nivel social como emocional» y les supone multitud de efectos positivos. Internet forma parte de su vida diaria, pero, advierte, «el uso globalizado de la red implica una serie de riesgos» y el informe pone de manifiesto «cifras preocupantes de sexting, de ciberacoso, de grooming, de contacto con desconocidos...».

Los jóvenes dicen que estar conectados les hace sentir alegría, relajación y diversión, pero también identifican el ciberacoso, la sextorsión o el acceso a contenidos inadecuados como los principales peligros que presenta la tecnología. Otros datos que deja el estudio urgen a la reflexión: más del 40% de los adolescentes dice haber recibido mensajes de contenido erótico o sexual; a uno de cada diez le ha llegado alguna proposición sexual por parte de un adulto; dos de cada diez han quedado en persona con gente que ha conocido a través de las redes sociales; más del 40% saben lo que es la *dark web* y un 4% ha entrado; uno de cada cinco podría estar sufriendo ciberacoso y unos 70.000 habrían participado en juegos o apuestas en línea.

Guadix subraya que les inquieta especialmente «que estas cifras son aún peores cuando hay una escasa supervisión por parte de las familias, que no siempre son conscientes de su papel como modelo en el uso de las pantallas y de la necesidad de acompañamiento que deben proveer». La investigación refleja que solo un tercio de los jóvenes tiene normas o límites sobre el uso de internet y de las pantallas.

¿Qué propone UNICEF para hacer el uso de internet más seguro para niños y jóvenes? Fomentar «una buena higiene digital», algo que implica «una acción colectiva», apunta Guadix. Las familias han de contar con herramientas y apoyo para poder desarrollar su labor educativa y de acompañamiento en esta era digital y el sistema educativo debe contribuir al desarrollo de competencias digitales que ayuden a una educación crítica y a tener las herramientas necesaria para moverse en internet: «Si niños y adolescentes están informados y cuentan con la capacidad necesaria para actuar, tendrán mayores posibilidades de conocer los riesgos, informar sobre situaciones de abuso y saber buscar ayuda cuando la necesiten». Para UNICEF, «el sistema educativo es clave en la transformación hacia una educación crítica y en el aprendizaje de las herramientas y pautas necesarias para manejarse en internet».

La entidad reclama a las instituciones que generen medidas y mecanismos de protección, educación y promoción de los derechos digitales de la infancia y revisar su eficacia de forma periódica «al ser un entorno tan dinámico». Por último, subraya Guadix, la propia industria tecnológica «debe aplicar criterios éticos en sus contenidos y servicios para proteger a infancia».

Desde el INCIBE, también creen que la respuesta para el bienestar digital de los menores debe ser colectiva, de toda la sociedad. De hecho, recuerda Manuel Rasán, el lema para el Día de Internet Segura precisamente va por ahí: «Juntos por una mejor internet».

Las familias también se suman a esta idea de la responsabilidad compartida. Con motivo del Día de Internet Segura la entidad Padres 2.0, que se dedica a fomentar el uso seguro y saludable de las TIC, ha querido resaltar precisamente la importancia del papel «de toda la sociedad» en la creación de un mejor entorno digital. Como recuerda Albert Gimeno, director de Padres 2.0, «cada uno de nosotros es responsable del ruido o del valor que aporta a internet, del legado digital que quedará, en la red o en el metaverso, y de su impacto en la salud mental de los más jóvenes».

Gimeno cree que «tanto los reguladores como la industria digital deben "dejar de mirar hacia otro lado" y poner en marcha "mecanismos técnicos necesarios" para reducir el impacto y la propagación de mensajes de odio, amenazas y difamación y para facilitar la identificación de sus autores».

El proverbio africano dice que «para educar a un niño hace falta la tribu entera» y, como han señalado las voces consultadas, esa frase sigue vigente en el siglo XXI ya que vale tanto para el mundo *offline* como para el mundo digital.

Colegio Oficial de la Psicología de Madrid

Salud mental y centros educativos: el valor de las distancias cortas

José Antonio Luengo Latorre. 08/02/2022

Las relaciones entre salud mental y centros educativos son inexcusables. La salud mental de la infancia y de la adolescencia y la necesidad de la prevención de los desajustes y trastornos emocionales en esas etapas de la vida no son cosas de hoy, precisamente. Vienen de lejos. No hace falta sino revisar las numerosas alertas que profesionales, investigadores y sociedades científicas venían detallando un «futuro» sumamente inquietante.

Pero, probablemente no encontremos un momento como este en mucho tiempo para ahondar de manera responsable en las necesidades de promover el bienestar en las personas y, por supuesto, prevenir, detectar e intervenir de modo preciso y proporcionado los desajustes emocionales y los trastornos psicológicos de la población.

Las crisis tienen, también, estas cosas. Habilitan la generación de respuestas extraordinarias a situaciones surgidas asimismo de modo extraordinario. Y, en ocasiones, devastador. Esta es una de ellas. Y, casi con toda seguridad, es la oportunidad más evidente para que, entre todos y todas, podamos colaborar con compromiso y sensibilidad en generar propuestas, planes y proyectos que abonen y fertilicen el terreno de la revisión y reflexión sobre cómo afrontar estos retos (UNICEF, 2021) en los muy diferentes ámbitos en los que las personas nos desenvolvemos de forma cotidiana.

Pensar que la salud mental supone fundamentar su discurso exclusivamente en los sistemas, recorridos y recursos especializados supone afianzar una lectura simplista y escasamente integrada en las perspectivas y ópticas de abordaje actuales. Es imprescindible ahondar en los diferentes niveles y espacios de intervención ligado a los sistemas eficientes de prevención. Incorporando, por supuesto, la prevención primaria y secundaria de modo estable y planificado.

Es momento de actuar. Ya. Sin pausa, ni dilación

El momento es éste. Perder esta oportunidad para mejorar, marcada por la muy alta sensibilidad social al malestar, dolor y sufrimiento psicológico, representaría una irresponsabilidad imposible de justificar. Los efectos producidos por el confinamiento (no debemos perder de vista los impactos directos de esta inesperada y dura experiencia) y la pandemia en nuestros niños, niñas y adolescentes son difíciles de medir y tasar (La salud mental de niños y adolescentes tras un año de pandemia (El País, marzo 2021).

Las evidencias de sus consecuencias están presentes de forma inquietante y, en ocasiones, dramática. La salud mental se “juega” en muchos espacios y escenarios. Y, en el caso, de nuestros chicos y chicas, especialmente. No supone *exclusivamente* un discurso a medir, calibrar y afrontar en los servicios especializados de los que dispone el Sistema Nacional de Salud y su cartera de servicios.

Reflexionar sobre nuestra salud mental supone pensar, también repensar, qué modelo de sociedad hemos creado, el valor de la equidad como respuesta a la vulnerabilidad y desigualdades, cómo vivimos, cuáles son las prioridades, cuáles los principios y valores que guían la vida cotidiana, nuestras rutinas e inercias.

Y el mundo que estamos dejando a los pies, y ante sus ojos, de nuestros niños, niñas y adolescentes. Es importante, claro, la apuesta por mejorar nuestro ordenamiento jurídico en materia de derechos, especialmente de los más desfavorecidos, Pero no basta, no debe bastarnos con el dictado de los *boletines y la doctrina oficial*. De cuánto de críticos seamos con lo que realmente estamos haciendo con nuestras vidas y el presente y futuro de la infancia y adolescencia depende el «norte» hacia el que nos dirigimos.

Revisar quiénes somos. Y quiénes queremos ser

Representa también un esfuerzo por revisar profundamente el código y modelo en el que asentamos nuestros modos y maneras de “hacer” educación en el día a día, en la cotidianeidad que vivimos en los espacios sociales, en las casas, en las escuelas; en las actividades compartidas, y en el corazón de las relaciones interpersonales que tejen y configuran la compleja red de interacciones, más o menos planificadas, que aproxima y muestra la realidad, intentando hacerla interpretable, comprensible. También modificable.

Porque esto es cosa de todos y de todas. De lo que somos y por qué somos. Y también de lo que queremos ser. De la reflexión sobre el mundo que habitamos, las ciudades y espacios que construimos para estar y ser. De lo que hacemos con nuestras vidas. Del modelo y ejemplo que damos a los y las que crecen. Mirándonos. Siempre mirándonos. Aunque, a veces, y sobre todo a partir de determinada edad, no lo parezca.

La salud mental se juega en el día a día y en las «distancias cortas»

La salud mental en la infancia y la adolescencia se juega, especialmente, en el día a día. En numerosos espacios y escenarios (Consultar Informe *Crecer Saludablemente. Un análisis sobre la salud mental y el suicidio en la infancia y la adolescencia*). Se «juega» en esas distancias cortas que marcamos los adultos y definen nuestros modos de relación, y, muy poco a poco, consiguen entrelazar las piezas del puzzle que permita a niños, niñas y adolescentes entender quiénes son, qué quieren y por qué lo quieren. Y quiénes son los demás. Y el papel que tenemos, asimismo, en sus vidas. Pensando en sus necesidades y derechos.

Experiencias adversas y determinantes sociales de la salud

La Organización Mundial de la Salud anunciaba en septiembre de 2020 la necesidad de abordar de manera urgente y decidida el reto de la salud mental en la adolescencia. Las influencias negativas (*Experiencias adversas en la infancia*, Vega-Arce y Núñez-Ulloa, 2017) y los determinantes sociales de la salud pueden marcar, desafortunadamente, una forma negativa de crecer y de atribuir sentido, realidad, tendencia y trayectoria a la vida. Y pueden orientar la mirada hacia la sensación de que no hay salida, la indefensión y hacia los preludios del desaliento y la desesperanza.

Porque, no es infrecuente, más bien al contrario, el «*de-dónde-venimos*» lastra de manera sustantiva lo que nos espera. En palabras de Marino Pérez, «*el código postal dice más de la salud de la gente que el código genético*» (Redacción Médica, 2022).

Afianzar la mirada sensible y comprometida del sistema a esta realidad debe suponer una inaplazable acción combinada de los diferentes subsistemas que organizan y dan cuerpo a nuestra organización social. E

incorporar la “pedagogía de los cuidados (InteRED)” en las propuestas organizativas de servicios de atención a infancia y adolescencia es imprescindible. En todo ámbito, sin duda; pero, en el sistema educativo resulta incuestionable.

La infancia y la adolescencia: contextos de vulnerabilidad

La infancia y la adolescencia son espacios de crecimiento marcados por la vulnerabilidad. Y precisamos una acción combinada y colaborativa, de carácter *comunitario*. Un buen ejemplo de la «*vulnerabilidad no contemplada*» lo encontramos en el modo en que se consideraron las necesidades, y también los derechos de la infancia y la adolescencia durante los tiempos más difíciles de la pandemia que, con su particular virulencia, amenazaba nuestras vidas durante el tiempo de confinamiento. Desde el Consejo General de la Psicología de España (2020) se compartieron una serie de *consideraciones que pretendían contribuir a reflexionar sobre y preservar el bienestar psicológico y la salud mental de los menores y sus familias*.

Y sobre la toma de conciencia de lo que supone la vulnerabilidad y fragilidad psicológicas en estas etapas de la vida. Nuestros chicos y chicas «*han acusado, en plena fase de desarrollo, el zarpazo del confinamiento, las restricciones sociales, la incertidumbre y el empobrecimiento*» (Víctor, G. Carrión. El País, 2022).

En este contexto, uno de los espacios «privilegiados» para la acción es, con pocas dudas al respecto, el entorno educativo en el que nuestros niños, niñas y adolescentes pasan en torno a 6-7 horas al día y en torno a 175 días al año.

Los centros educativos: su relevancia y papel

El sistema educativo se enfrenta a desafíos de gran relevancia en el cumplimiento de los objetivos que le son marcados por el ordenamiento jurídico y las responsabilidades que tiene contraídas. Con pocas dudas al respecto, uno de ellos tiene que ver con la atención al desarrollo emocional del alumnado en los tiempos que nos toca vivir en la actualidad. Y también con la necesidad de incorporar en diferentes ámbitos, el diseño e implementación de planes para la gestión de las emociones y la prevención y detección de los trastornos emocionales y del estado de ánimo en el alumnado. Consultar: La prevención y detección de los desajustes y trastornos emocionales del alumnado. Guía y recursos para la elaboración de planes por los centros educativos (Luengo y Yébenes, 2021).

Representa sin duda una importante responsabilidad. Por supuesto, en el contexto de nuestro marco organizativo y funciones. Es necesario profundizar en la compleja tarea de acondicionar adecuadamente la práctica educativa a nuevos requerimientos, que ponen, han de poner el énfasis en la atención de la educación emocional y la prevención y detección de los desajustes emocionales de nuestros chicos y chicas. En cualquier caso, la gravedad de la situación no debería admitir tibiezas ni dudas.

El papel de las comunidades educativas

Los centros educativos se enfrentan nuevos retos. Y representa un hecho especialmente preocupante las características de la atención en salud mental a la infancia y la adolescencia en nuestro país (no solo cómo y cuánto se trata sino del porcentaje de casos de riesgo que pasan por recibir atención), parece existir suficiente acuerdo entre los especialistas en que la solución no pasa exclusivamente por el tratamiento en salud mental, como fórmula maestra para resolverlo todo, incluido el riesgo del comportamiento suicida entre adolescentes que, en nuestro país, se sitúa entre 1 y 2 por cada 100.000 habitantes.

Las comunidades educativas representan un espacio de enseñanza-aprendizaje en el que la relación interpersonal y los modelos de convivencia suponen un elemento esencial en el aprendizaje para la vida. El alumnado con trastornos emocionales y determinadas dificultades ligadas a la salud mental están en nuestros centros. Y se alimentan de las claves de gestión de las relaciones que operan en la convivencia cotidiana, en los modos de lectura e interpretación de la vida y en los modelos de trato, gestión de conflictos, consideración y respuesta a las eventualidades del día a día y capacidad para solicitar ayuda cuando no parecemos contar con recursos suficientes para superar determinadas experiencias vitales.

Superar las opciones «anecdóticas» de educación emocional en el sistema educativo

Traer las emociones al aula o cómo enseñar a los niños educación emocional: «No es una moda, es una necesidad» (La Sexta, enero 2020). Es importante que la *educación emocional sienta las bases desde el principio, desde la infancia*, y que sea una piedra angular de los centros educativos. De nada vale que sea algo anecdótico o que no forme parte de la idiosincrasia del centro educativo.

«Cuando hablamos de educación emocional estamos hablando de detectar y prevenir, y prevenir supone incorporar acciones en la cultura del centro (en lo que promueve el equipo directivo, en lo que se habla y debate en los claustros, en lo que se negocia con las AMPAS, en lo que se gestiona con los distintos agentes de la comunidad...) e incorporar por tanto un estilo de vida y de relaciones«. Porque «¿de qué sirve que yo tenga un programa para implementar en algunas aulas si luego los estilos de dirección o de acción o de desarrollo de la actividad docente o en estilos de relaciones entre padres y profesores, no se da este componente?».

La prevención de la violencia autoinfligida y del suicidio en la infancia y la adolescencia

La salud mental de nuestra infancia y adolescencia está seriamente amenazada. La prevención de los trastornos de la depresión, así como la prevención del suicidio en los centros educativos (Luengo 2020, COP Madrid) tiene suficiente tradición investigadora y evidencia científica. La prevención de la violencia autoinfligida

y del suicidio (Luengo, 2019, COP Madrid) representan un reto inaplazable. Esta herida invisible (TVE, 2021) requiere de una mirada responsable y seria. Precisamos más datos e investigación. Nunca es suficiente.

Pero no podemos esperar más. El sufrimiento y el desajuste psicológico está ahí mismo, ante nuestros ojos. En las distancias cortas. En nuestras casas, en los pasillos y aulas, en los espacios de relación interpersonal físicos y virtuales. De nosotros depende. Abrir el foco, recrear la mirada, dejar de mirar hacia otro lado. Hablar de y afrontar las diferentes realidades («Hablemos de suicidio», COP Madrid). Y desde una perspectiva integrada y comunitaria (Al-Halabí, Papageno, 2022).

Revisando y repensando el papel que todos y todas tenemos en la consideración e interpretación de la vida de nuestros chicos y chicas, su permanente lectura de la realidad, sus dudas, incertidumbres y zozobras. Sus «peleas con el mundo». Sus aparentes «desconexiones» de lo que los adultos consideramos razonable e importante. Y también sus miedos, sus caídas y recaídas. Y el modo en que les mostramos, o no, que estamos ahí. Incondicionalmente,

Mejoras imprescindibles en los centros educativos

Es imprescindible trascender y superar ya lo anecdótico no estructural y dotar a los proyectos educativos de planes integrales que incorporen la educación emocional y la reflexión sobre el sufrimiento psicológico y el papel que desempeñamos todos sus miembros en las comunidades educativas en su prevención y, en su caso, pronta y eficiente detección. Y es, asimismo, imprescindible que los sistemas educativos doten a los centros y a las comunidades educativas de:

- Opciones organizativas para el desarrollo de planes y programas (tiempos y espacios específicos) de educación emocional y detección de desajustes emocionales; porque es necesario abordar en las aulas el sufrimiento psicológico de las personas con programas para toda la comunidad educativa validados y contrastados por la evidencia (El diario de la Educación, 2022).
- Materiales específicos para la elaboración de planes de acompañamiento y protección del alumnado en situación de riesgo de conductas autolesivas y de comportamiento suicida (Luengo, 2021).
- La oportuna implementación (con tiempo en tarea suficiente para el desarrollo de sus funciones) de a figura del Coordinador/a (UNICEF, 2021) de bienestar y protección (art. 35 de la Ley 8/2021 de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia).
- La mejora de los equipos y departamentos de orientación educativa y la incorporación de los Psicólog@s educativ@s en los centros escolares (INFOCOP, 2021) son medidas inaplazables. En lo relativo a este último punto, el trabajo que desde el Consejo General de la Psicología de España viene desarrollando con el Ministerio de Educación al respecto de introducir la especialidad de Orientación psicológica o de Psicología educativa en el Cuerpo de Profesores de enseñanza secundaria representa un reto decisivo.

La necesaria formación del profesorado

Y, por supuesto, representa una acción indispensable repensar en los contenidos que son de referencia el diseño y desarrollo de los planes de formación del profesorado, tanto en su etapa de formación de grado como en ejercicio (en los propios centros y en centros de específicos formación) y de las familias (Consejo Escolar del Estado, 2018).

Necesitamos generar nuevas perspectivas, renovados modos de interpretar el momento que nos toca vivir y las necesidades de formación para atenderlas adecuadamente; revisar críticamente los modelos, introducir contenidos y habilidades hasta ahora no contempladas. Aún parece quedar muy lejos el imprescindible consenso que garantice la estabilidad de un marco de formación para los próximos años y para la propia consideración de la profesión docente (Moncloa, 2022).

La consideración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes

El momento para todas estas cuestiones es ya. Respuestas combinadas, integradas, con marco, contexto y esencia de acción comunitaria. «*No podemos proteger a los niños y niñas de todo –hay trastornos mentales y de conducta difíciles de prevenir–, pero desde todos los sectores de la sociedad estamos obligados a dotarles de las herramientas y recursos más adecuados para enfrentarse a los problemas emocionales o psicológicos que les puedan afectar. No podemos olvidar que el derecho fundamental a la salud, recogido en todas nuestras cartas de derechos, incluye, irremediablemente, el derecho a la salud mental. Y la garantía de derechos a través de políticas públicas no puede depender de modas*» (Save the Children, 2021).

La imprescindible «mirada global» y acción comunitaria

Es imprescindible actuar. Precisamos de un marco que integre de forma adecuada la reflexión y toma en consideración y medidas sobre los procesos que ponemos en marcha en nuestra organización social. Tales como:

- Nuestro modo de vida, cultura, valores, ritmos y prioridades.
- Los modelos educativos en el contexto familiar.

- El papel de las familias en la generación de comunidades educativas participativas.
- El papel de los centros educativos (y la incorporación orgánica en las plantillas de los centros de la especialidad de Psicología educativa).
- La intervención en el marco de los servicios sociales (y la presencia de la Psicología en los modelos de atención social primaria).
- El desarrollo de programas y la acción de los Ayuntamientos en la promoción del bienestar de la infancia, adolescencia y juventud.
- Las acciones en la población infanto-adolescente de las Unidades de Salud Pública dependientes de las Comunidades autónomas.
- La respuesta de salud comunitaria de la Atención Primaria (y la imprescindible incorporación estructurada, integrada y estable de la Psicología en ella) y, por supuesto...
- La atención especializada en salud mental (y el necesario crecimiento de plazas PIR y especialistas en Psicología Clínica y la creación de la especialidad en Psicología de la infancia y de la adolescencia).

Actuar de manera combinada. Los diferentes sistemas al servicio de las personas y la continuidad de los cuidados, No existe otro camino.