

ÍNDICE

[Unos 4.000 menores ucranianos ya van a la escuela en España tras huir de la guerra en su país](#) **EUROPA PRESS**

[El 75% de los profesores considera que sus alumnos no están preparados para la vida laboral](#) **ABC**

[“Los estereotipos de género persisten en la escuela”](#) **EL PAÍS**

[Cambray informa al TSJC que el castellano estará contemplado en los proyectos lingüísticos escolares](#) **EL PERIÓDICO**

[SEPIE recibe más de 800 solicitudes para proyectos de asociaciones para la cooperación en la convocatoria Erasmus+ 2022](#) **EUROPA PRESS**

[Nueva era en los institutos japoneses](#) **LA RAZÓN**

[“Antes escribían cartas y leían la enciclopedia; ahora envían notas de voz y preguntan a Siri”](#) **LA VANGUARDIA**

[Gobierno y CCAA se reúnen el miércoles para abordar la situación de menores ucranianos escolarizados en España](#) **EUROPA PRESS**

[Educando a la Generación Z: «Su tiempo de atención es de siete segundos»](#) **EL DEBATE**

[Del aula a TikTok: así trabajan los profesores que triunfan en las redes sociales](#) **EL PAÍS**

[La importancia de educar en la autonomía desde la infancia](#) **ABC**

[Altas capacidades: una condición llena de estereotipos, de casos sin identificar y donde también hay sesgo de género](#) **ELDIARIO.es**

[El retraso en aprobar el gran cambio en la enseñanza dispara la preocupación en los centros: “No podemos avanzar casi nada”](#) **EL PAÍS**

[Huelga de profesores en Catalunya: más de 10.000 docentes se manifiestan contra Educació](#) **EL PERIÓDICO Catalunya**

[La Ley Celaá: ¿Nuevo currículo con viejas herramientas?](#) **ELDIARIO.es**

[El Gobierno aprueba el nuevo currículo de ESO, que deja en manos de los docentes la promoción del alumno](#) **E. PRESS**

[El Gobierno da luz verde a la desaparición de la Filosofía y de la enseñanza cronológica de la Historia en la ESO](#) **EL MUNDO**

[El Gobierno aprueba el decreto de ESO que elimina contenidos pero incluye la perspectiva de género](#) **EL DEBATE**

[División en la comunidad educativa por el nuevo currículo de la ESO](#) **EUROPA PRESS**

[La nueva ESO: sin nota media y niveles dispares de aprobado](#) **LA RAZÓN**

[Madrid retira el concierto de FP a 11 centros católicos de labor social pese a una sentencia en contra del Supremo](#) **EL PAÍS**

[La obsesión de la derecha por el adoctrinamiento](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Nueve CCAA de PP y PSOE mantendrán la asignatura de Filosofía en la ESO tras quitarla el Gobierno](#) **EL MUNDO**

[Más de 7.100 niños ucranianos refugiados han sido escolarizados ya en España, la mayoría en Primaria](#) **EUR. PRESS**

[La muerte de un niño reabre el debate de la falta de enfermeras en los colegios: hay una cada 8.500 alumnos](#) **ELDIARIO.es**

[Cómo los docentes pueden aprovechar el aprendizaje informal en Twitter](#) **THE CONVERSATION**

[La observación del arte como estrategia didáctica para fomentar la empatía](#) **THE CONVERSATION**

[¿Bachiqué?](#) **MAGISTERIO**

[Así han sido las SpainSkills 2022: la competición autonómica y nacional de FP](#) **MAGISTERIO**

[El Gobierno aprueba el nuevo currículo de la ESO: más pensar y menos memorizar](#) **MAGISTERIO**

[Alegría reivindica los nuevos currículos, inspirados en los países más avanzados](#) **MAGISTERIO**

[Sindicatos y asociaciones docentes exigen negociación al Ministerio tras la aprobación de la Ley de FP](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Las mejores escuelas de España: lista Forbes ¡Sorpresa!](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Las escuelas europeas afrontan «un tsunami educativo» de refugiados ucranianos](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[La difícil tarea de acabar con la transmisión generacional de la pobreza](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Unos 4.000 menores ucranianos ya van a la escuela en España tras huir de la guerra en su país

MADRID, 25 Mar. (EUROPA PRESS) -

En torno a 4.000 niños y niñas ucranianos ya van a la escuela en España, después de huir de la guerra en su país, como consecuencia de la invasión de Rusia el pasado mes de febrero. Así lo han señalado este viernes a Europa Press fuentes del Ministerio de Educación y Formación Profesional, que recuerdan que el plan para la escolarización de estos menores en España ya se viene aplicando.

En este escenario, el próximo miércoles 30 de marzo tendrá lugar una Conferencia Sectorial de Educación, con la presencia de la titular de la cartera, Pilar Alegría, y los consejeros autonómicos del ramo, con el objetivo de abordar, expresamente, las necesidades de estos menores llegados a España. En este encuentro, también se prevé abordar el tema de la carrera docente.

El Gobierno prevé que unos 100.000 menores ucranianos sean escolarizados en España, tras escapar de la guerra que ha provocado la invasión de Ucrania por parte de Rusia. No obstante, la cifra podría ser mayor o menor dependiendo de cuánto se prolongue el conflicto bélico.

Estos 100.000 menores serían una estimación realizada sobre los 3,3 millones de refugiados que han abandonado Ucrania según la Oficina Internacional de Migraciones, los datos de Unicef que calcula que el 55% de las personas que salen de Ucrania son menores, y el número de ucranianos residentes en España.

Para dar respuesta a esta emergencia, se estima que será necesario un refuerzo de profesorado para atender las necesidades del idioma, dado que los menores pueden llegar sin hablar castellano o con un conocimiento del mismo bajo; atención psicológica; apoyo educativo; orientadores, auxiliares que les presten apoyo mientras adquieren competencias en castellano, etcétera.

Igualmente, fuentes ministeriales consultadas por Europa Press indican que está prevista la homologación de los títulos de las madres de estos menores que cuentan con formación universitaria, para que puedan trabajar en su profesión en España.

En el caso de los menores también se van a homologar sus estudios. Por ejemplo, habrá que certificar que los niños han superado la etapa de Primaria en su país para que puedan matricularse en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) el próximo curso.

Así, el Ministerio de Educación y su homólogo de Universidades, Joan Subirats, están trabajando en el establecimiento de los mecanismos "urgentísimos" para la homologación de los títulos de los refugiados de Ucrania.

Respecto a los protocolos de escolarización de personas migrantes, estos ya están establecidos y estructurados. En el caso de los menores procedentes de Ucrania, el problema radica en el elevado número de niños y sus dificultades emocionales consecuencia del trauma vivido.

Según el procedimiento, cuando los menores llegan a España se les integra en aulas de niños de su misma edad. A continuación, se les realiza una prueba de castellano para determinar si es necesario un apoyo extra o un aula de inmersión. En paralelo, se evalúa su nivel educativo, para establecer en su caso los refuerzos de profesorado necesarios. A partir de ahí, se va trabajando con los menores en su integración en el aula.

Más de 3,7 millones de personas han salido de Ucrania para escapar de los combates que estallaron con la invasión rusa, el 24 de febrero, según Naciones Unidas, que estima en más de diez millones, quienes han tenido que abandonar sus hogares desde el inicio de la ofensiva militar rusa.



El 75% de los profesores considera que sus alumnos no están preparados para la vida laboral

Los docentes son todavía más críticos respecto a la formación práctica que ofrece el sistema educativo, estando el 44,8% de ellos poco o nada de acuerdo

S.F.:25/03/2022

La mayoría de los profesores españoles se muestran preocupados respecto al futuro de las nuevas generaciones y es que el 75,3% de los docentes considera que sus alumnos no están preparados para la vida laboral, según se desprende del 'V Informe Young Business Talents: La visión del profesor' sobre la situación de la educación en España', llevado a cabo por ESIC, Herbalife Nutrition y Praxis MMT.

Un dato que ha aumentado ligeramente respecto a los dos últimos años, y que confirma y amplifica esta opción predominante del profesorado; pues en 2019 y 2020 era del 72,9% el porcentaje de profesores que opinaba sobre la situación negativa del futuro profesional de sus estudiantes.

Según los resultados, su preocupación viene determinada por el nivel de insatisfacción que muestran acerca de la adecuación de la educación actual de cara al futuro laboral.

En este sentido, el 34,5% de los docentes se muestra poco o nada satisfechos; y son todavía más críticos respecto a la formación práctica que ofrece el sistema educativo, siendo el 44,8% de los profesores los que están poco o nada de acuerdo.

Además, por tercer año consecutivo, se ha visto un aumento en el porcentaje de profesores que considera que la educación ha empeorado en los últimos años; hasta el 36,4% de los docentes mantiene esa opinión, con una subida de más de 15 puntos en este tiempo. Su perspectiva en la evolución de la calidad de la educación ha variado, siendo en 2018 solo el 21,6% de los profesores, en 2019 el 26,2% y, por último, en 2020 el 31,6%; hasta alcanzar este año el 36,4% descrito.

«Venimos observando en los últimos años una visión cada vez más negativa de la perspectiva que tiene el profesorado español acerca del salto al mundo laboral de sus alumnos. Esta preocupación en parte se debe a que los contenidos curriculares han excluido los valores del esfuerzo, la persistencia y la iniciativa, entre otros, que son demandados en cualquier actividad laboral. Bajo este análisis, los planes de estudios no están ayudándoles a que esta situación mejore, debido al empeoramiento de la educación y la brecha socioeconómica sufrida por muchos alumnos durante el periodo de pandemia», explica Mario Martínez, director del estudio.

A raíz de la pandemia y la crisis sanitaria derivada del coronavirus, los profesores creen que el futuro profesional de los jóvenes se verá afectado. El 55% cree que sus alumnos se verán obligados a desarrollar nuevas habilidades para lanzar sus propios emprendimientos; el 46,1% piensa que tendrán que desarrollar negocios vinculados cada vez más con la tecnología y la globalización, y el 44,8% considera que se acostumbrarán al teletrabajo y a no depender de un espacio físico para trabajar.

Además, según los datos arrojados en la encuesta, los profesores se muestran optimistas respecto al potencial de sus alumnos para llegar a ser futuros emprendedores, una motivación que observan en la actualidad entre sus alumnos como salida para su futuro laboral. El 34,2% de los docentes se muestra bastante satisfechos y muy satisfecho con el potencial de sus alumnos para emprender; mientras que los que están poco o nada satisfechos suman el 24,4%. Entre las motivaciones que creen pueden tener los jóvenes para convertirse en emprendedores, las tres principales son: poder enfocarse en las actividades que les gusta hacer (29,4%), garantizarse un empleo en tiempos de crisis (27,4%), y ser sus propios jefes para tener más libertad (21,5%).

Abandono escolar

El 56,3% de los profesores españoles considera que la tendencia sobre el abandono escolar no ha cambiado y que incluso ha aumentado en la última década, un dato superior al arrojado en el informe del pasado año, cuando el porcentaje era del 52% de los docentes.

A su juicio, los profesores creen que las principales causas del abandono escolar se deben a cinco problemas principalmente: los jóvenes han perdido la cultura del esfuerzo y la tolerancia ante las frustraciones (56,1%), el bajo interés de los alumnos por los estudios (33%), el elevado tiempo que dedican al móvil, redes sociales y juegos online (32,6%), los contenidos educativos no conectan con los intereses actuales (28%); y que los alumnos no sienten que estudiar les permitirá tener un mejor futuro (27,6%).

En este sentido, analizando las causas que los profesores suponen que influyen en el abandono escolar, 6 de cada 10 profesores consideran que el abandono es responsabilidad principalmente de los propios alumnos y de sus familias, que no se involucran suficientemente; y el 35% correspondería a un problema del sistema educativo.

La situación laboral de los profesores

Atendiendo a la percepción que tienen los profesores sobre su situación laboral, el 53,1% está poco o nada satisfecho con el respaldo que tienen de las autoridades. A pesar de ser un dato negativo, ha mejorado ligeramente respecto al año pasado (56,5%).

Estos datos van en la misma línea respecto al reconocimiento social por su labor docente. Existe una clara mayoría de profesores que se siente poco o nada satisfechos con el reconocimiento a su trabajo (49,4%), cifra que aumenta respecto al año anterior (46,5%).

Preguntados por el compromiso de los padres con su labor, los profesores sienten que el nivel de compromiso es aceptable (45,2%), predominando levemente los que están poco o nada satisfechos (28,3%) sobre los bastante o muy satisfechos (26,5%). Y respecto al de los alumnos, el 44,6% de los docentes se muestra bastante o muy satisfechos con el respecto que sienten por parte de los estudiantes.

Las condiciones de trabajo les parecen aceptablemente satisfactorias, pues el 35,3% de los profesores están bastante satisfechos y muy satisfechos. Un porcentaje que mejora respecto a hace un año, que era un 30% del total.

Medidas para la mejora de la educación

De cara a proponer medidas para la mejora de la educación, el 78,7% de los profesores consideran de interés incorporar en la enseñanza programas y actividades de educación financiera. Además, el 92,7% piensa que la enseñanza de temas relacionados con la economía y empresas debería ser obligatorio. Respecto a la educación financiera, el tema que consideran de más interés para ser incorporado en la educación es la planificación y gestión de finanzas básicas personales (74,6%).

En este sentido, el 98,6% de los docentes considera necesaria una formación práctica en las aulas sobre el mundo de las empresas para complementar la parte teórica de la enseñanza; y el 93,7% de ellos valora muy positivamente el uso de simuladores como ayuda para poder preparar mejor a sus alumnos.

EL PAÍS

“Los estereotipos de género persisten en la escuela”

El profesor de la Universidad de Valencia José E. Valle lleva años estudiando la educación para la igualdad. “El espacio fundamental donde aprenderla y practicarla tiene que ser el centro educativo”

J.A. AUNIÓN. 25 MAR 2022

No todo lo puede la escuela. Conviene admitirlo para evitar frustraciones. Pero por más que la familia, los medios o el ocio audiovisual condicionen los valores que adquieren los niños y adolescentes, la escuela no solo no puede renunciar a su tarea de educar en igualdad, sino que ha de estar en el centro, defiende el profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia José E. Valle: “Los niños y niñas viven literalmente en los colegios y por ello el espacio fundamental donde aprender y practicar la igualdad tiene que ser el centro educativo”, explica. “Pero esto es una tarea de todos, como casi todas las tareas en educación”, añade Valle, autor de numerosos trabajos sobre coeducación, educación inclusiva y en igualdad.

Acaba de publicar uno titulado *La educación en igualdad de género en la infancia y la adolescencia en las aulas españolas* en la revista estadounidense *Archivos analíticos de políticas educativas*. En él, tras analizar las respuestas de casi 400 equipos directivos de colegios de infantil y primaria de toda España, ha podido constatar que “los estereotipos de género persisten, pese a los avances habidos”. “Existe una creencia errónea y generalizada en la sociedad de que la situación de la escuela permite decir que la igualdad de género está conseguida, lo que se llama la utopía de la igualdad. Por el contrario, hemos podido observar un fuerte arraigo en la asignación de roles, estereotipos y actitudes sexistas en la sociedad actual que lógicamente tienen su reflejo en la escuela”, explica por teléfono.

La fortaleza, la resistencia física y la mental, por ejemplo, siguen siendo consideradas atributos masculinos, así como una mayor capacidad para las materias tecnológicas. A las chicas se les atribuye en general falta de destreza deportiva. Muchos chicos, además, siguen asociando las tareas domésticas con sus madres, según las percepciones reflejadas en el estudio. Más allá de estas cuestiones que coinciden con otros trabajos anteriores, el profesor destaca dos asuntos sobre los resultados de esta última investigación: que “las familias no parecen demandar una educación para igualdad tanto como lo hacen con otras capacidades” y, sobre todo, que los varones presentan una especie de bloqueo emocional preocupante. “El estudio ha confirmado que los chicos son mucho más reacios a demostrar sus emociones que las chicas. Es un tema que a mí me preocupa y sobre el que pienso seguir indagando. Habría que plantear actividades para reforzar la educación emocional en los varones”.

El trabajo se completa con entrevistas en profundidad a algunos directivos. Uno de ellos advirtió: “Veo en los últimos tiempos una cierta involución. También entre los jóvenes. Los celos, el control con los móviles... No dejan de ser formas de desigualdad, de violencia *light* [leve], si tú quieres”. El profesor Valle pone este testimonio como ejemplo de todos los que recibió en ese sentido y que ponen de manifiesto el “peligro que entraña pensar que la igualdad entre los sexos es algo rotundamente asumido por las nuevas generaciones”. Por teléfono, añade: “Sabemos que el tema de la desigualdad finalmente conduce a esa lacra que es la violencia de género. Y, cuando uno observa los números, te das cuenta de que los casos de violencia de género no solo se han cronificado, sino que han aumentado y ello a pesar de que la legislación se ha endurecido mucho, lo cual quiere decir que el problema no es la legislación. La solución está en la educación. Y en este sentido, el papel de la escuela es fundamental, porque, como dice [la catedrática de la Complutense María José] Díaz-Aguado: ‘El sexismo se aprende en la infancia y la igualdad, también’”.

¿Qué debe hacer entonces la escuela? “Lo esencial es que, de forma transversal en cada materia, cada asignatura, en cada actividad, en las relaciones entre el alumnado, en definitiva, en cualquier cosa que se haga en la escuela se tenga en cuenta un enfoque de género, que niños y niñas, chicos y chicas son iguales. La igualdad de género debe ser un objetivo que vaya más allá del aula”, contesta Valle. Pone ejemplos de actividades extraescolares en las que se fomente la igualdad en las prácticas deportivas —no solo el deporte mixto, sino poniendo en valor aquellos que tradicionalmente han sido más practicados por las mujeres— o las disciplinas tecnológicas entre las chicas. También menciona actividades de aula en las que se hable de las desigualdades de género en los nombres de las calles, los premios Nobel, los jefes de Gobierno... “La red de Metro de Madrid es una de las más extensas de Europa, con 287 estaciones. Y solo seis de ellas tienen nombre de mujer”, explica el profesor.

Tampoco vendría mal, añade, terminar de adaptar a los objetivos de igualdad los materiales escolares, añade, en cuanto a la presencia femenina, el uso de lenguaje no sexista o la representación de género de algunas profesiones.

el Periódico de Catalunya

Cambray informa al TSJC que el castellano estará contemplado en los proyectos lingüísticos escolares

En una comunicación al tribunal, el 'conseller' también esgrime un nuevo decreto de régimen lingüístico en las escuelas

Montse Baraza. Barcelona 25 de marzo de 2022

El 'conseller' de Educación, Josep González-Cambray, ha enviado este viernes, justo cuando acababa el plazo dado por el Tribunal Superior de Justicia de Catalunya (TSJC), la respuesta que le requería el tribunal sobre la ejecución de la sentencia que obliga a todos los centros educativos catalanes a impartir un 25% de las clases en castellano. En su comunicación al tribunal, Cambray no hace referencia a ningún porcentaje ni da ninguna explicación clara y concreta de cómo piensa cumplir lo que dicta la sentencia. En su lugar, 'el conseller' da cuenta de las últimas medidas del Govern para garantizar el uso y aprendizaje de catalán y castellano. Está por ver ahora cómo reacciona el TSJC a estas explicaciones.

En primer lugar, esgrime el 'conseller' el acuerdo alcanzado por ERC, PSC, Junts y 'comuns' para modificar la ley de política lingüística. Un pacto que, sin porcentajes, mantiene el catalán como lengua vehicular y contempla el castellano como lengua docente en las aulas. En el escrito, Cambray señala que la reforma busca "actualizar la garantía de la obtención de las competencias lingüísticas de acuerdo con el nuevo enfoque competencial del currículum".

En segundo lugar, Cambray señala que el Govern ha iniciado los trámites para desarrollar un marco normativo de régimen lingüístico en el sistema educativo que amparará los usos y aprendizajes del catalán, castellano y del aranés en la Vall d'Aran "de acuerdo con la realidad lingüística de cada entorno educativo". En este punto, el 'conseller' asegura al tribunal que "las dos lenguas oficiales, catalán y castellano, estarán contempladas en los proyectos lingüísticos de cada centro para garantizar el pleno dominio, tal y como determina la Ley de Educación de Catalunya y la Lomloe".

Cambray aprovecha para subrayar al tribunal la situación de retroceso que vive el uso del catalán en los centros educativos y le explica que ha encargado al Centre de Recerca en Sociolingüística i Comunicació de la Universitat de Barcelona una encuesta sobre la realidad sociolingüística de los centros educativos de Catalunya. Le recuerda los datos del informe del Síndic de Greuges que señala que en la educación primaria el catalán se usa un 62,1% del tiempo escolar, mientras que el castellano se usa un 33,1%. En la ESO los porcentajes de uso son del 60,6% en catalán y del 32,9% en castellano.

El Departament d'Educació ha señalado en un comunicado que las medidas que Cambray ha expuesto al TSJC "tienen como objetivo reforzar el modelo de escuela catalana y dotar de mayor seguridad jurídica a los proyectos lingüísticos de los centros".

Desde entidades en defensa del bilingüismo consideran que la respuesta dada por el Govern con su pacto lingüístico y con el decreto --dos de los argumentos de Cambray en su carta al TSJC-- son maniobras de distracción, "trampas" para "intentar esquivar la aplicación de la sentencia". Y, de hecho, la plataforma Escuela de Todos reclamará este lunes o martes a más tardar al TSJC que exija la ejecución forzosa de la sentencia. Será a través de una demanda colectiva que representa a 1.500 personas.

La presidenta de la Asamblea por una Escuela Bilingüe (AEB), Ana Losada, considera que la carta de Cambray al tribunal son "excusas y tonterías" y "no demuestra que la sentencia se esté cumpliendo". "Ninguna de las iniciativas legislativas que apunta garantiza que se vaya a cumplir la sentencia", añade Losada.

europapress.es

SEPIE recibe más de 800 solicitudes para proyectos de asociaciones para la cooperación en la convocatoria Erasmus+ 2022

MADRID, 25 Mar. (EUROPA PRESS) -

El Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), organismo adscrito al Ministerio de Universidades que actúa como Agencia Nacional del programa Erasmus+ de la Unión Europea para los

ámbitos de la educación y la formación en España, ha recibido en la convocatoria Erasmus+ 2022 un total de 819 solicitudes para proyectos de asociaciones para la cooperación (KA2) en los sectores educativos de educación escolar, formación profesional, educación superior y educación de personas adultas.

Así lo ha dado a conocer este viernes la entidad, que ha detallado que el programa Erasmus+ se articula en torno a tres líneas principales de actividad o acciones clave (Key Actions o KA, por sus siglas en inglés), además de las actividades Jean Monnet.

Como agencia nacional en España para los ámbitos de la educación y la formación, el SEPIE gestiona las acciones descentralizadas del programa Erasmus+, y en este caso en concreto de las Asociaciones para la cooperación de la Acción clave 2, de las que se distinguen dos tipos: las asociaciones de cooperación (KA220) y las asociaciones a pequeña escala (KA210).

Las asociaciones de cooperación (KA220) tienen por objeto apoyar el desarrollo, la transferencia o la implementación de prácticas innovadoras, así como la ejecución de iniciativas conjuntas que fomenten la cooperación, el aprendizaje entre iguales y el intercambio de experiencias a escala europea. Esta Acción clave (KA220) está dirigida a todos los sectores educativos: educación escolar, formación profesional, educación superior y educación de personas adultas.

Por otro lado, las Asociaciones a pequeña escala (KA210), concebidas para ampliar el acceso al Programa a los individuos y agentes a los que resulta difícil llegar, pretende acercar a las organizaciones de base, a las organizaciones menos experimentadas o con menor capacidad organizativa y a aquellas de nueva incorporación al programa.

Esta Acción clave (KA210), en la que existen dos rondas de presentación de solicitudes en la convocatoria Erasmus+ 2022, está destinada a los sectores de educación escolar, formación profesional y educación de personas adultas.

En concreto, en el sector de la educación superior (HED) se han recibido un total de 85 solicitudes, correspondientes a proyectos de Asociaciones de cooperación Erasmus+ (KA220-HED).

Respecto al sector de la formación profesional, ha detallado se han recibido un total de 181 solicitudes, de las que 147 corresponden a Asociaciones de cooperación (KA220-VET) y 34, un 126,67 % más que en la convocatoria anterior, corresponden a Asociaciones a pequeña escala (KA210-VET), en la primera ronda de la convocatoria de 2022.

Por su parte, el sector de la educación escolar es el que ha recibido el número más elevado de solicitudes con 319, lo que supone un incremento del 49,07 % respecto a la convocatoria anterior en 2021.

En concreto, se han recibido 319 solicitudes de proyectos de Asociaciones para la cooperación: 169 solicitudes para proyectos de Asociaciones de cooperación (KA220-SCH) y 150 solicitudes, casi 100 solicitudes más que en la convocatoria de 2021, para proyectos de Asociaciones a pequeña escala (KA210-SCH) de esta primera ronda de la convocatoria de 2022.

En relación con el sector de la educación de personas adultas se han recibido un total de 234 solicitudes. En particular, en proyectos de Asociaciones de cooperación (KA220- ADU), el número de solicitudes ha sido 169; mientras que el de proyectos de Asociaciones a pequeña escala (KA210- ADU) ha sido de 65 para la primera ronda de la convocatoria de 2022.

Para el proceso de evaluación de proyectos, la Agencia Nacional SEPIE cuenta con un panel de expertos externos que durante las próximas semanas evaluarán la calidad de las propuestas presentadas por organizaciones de educación y formación en España. Para esta convocatoria Erasmus+ 2022 se han seleccionado un total de 360 expertos.



Nueva era en los institutos japoneses

«Color de pelo, ropa interior... Las escuelas públicas de Tokio relajan por fin algunos de sus estrictos códigos de vestimenta»

Esther Sieteiglesias. 25-03-2022

Nació con el cabello castaño, una tonalidad cálida que la diferenciaba del resto de sus amigas japonesas. Sin embargo, en su instituto de Osaka le hicieron pasar por un auténtico calvario. Las reglas educativas son muy estrictas y a esta adolescente nipona le obligaron a teñirse de morena para asistir al centro o incluso aprobar. Su madre llegó a verse con el claustro de profesores en 2015 para confirmar que su hija era castaño natural. No sirvió de nada. Las inamovibles normas eran claras: no se aceptan colores para el cabello que no sea el negro ni las decoloraciones. La pobre comenzó a teñirse, pero en cuanto le crecía el pelo y aparecían sus raíces más claras, era amonestada. Hasta la dejaron sin un viaje de fin de curso tal y como publicó entonces la prensa local. Ya en 2017, tras aguantar dos años, denunció a su instituto público y el año pasado ganó el juicio. La estudiante recibió el equivalente a 2.500 euros en concepto de reparación por el estrés educativo causado.

La historia de esta joven se comparte estos días entre los adolescentes del imperio del sol naciente. A partir del 1 de abril, con el inicio del curso, verán una esperada relajación de la severa normativa. Tokio es una de las

regiones japonesas que apenas había revisado su modelo de uniforme escolar desde principios del siglo XIX. Incluso en algunos centros educativos habían pedido a los alumnos que sus camisetas fueran beige para que no se transparentasen bajo sus uniformes. La única ropa interior aceptada era monocolor blanca, gris, azul marino o negra. Nadie podía salirse de esa gama.

Son cinco las restricciones que unas 200 escuelas públicas de Tokio dejarán de aplicar. Además de actualizar el código de vestimenta, abolirán un sistema arcaico de castigo. Los alumnos ya no podrán ser sancionados con «arrestos domiciliarios». Asimismo, dejará de estar prohibido el corte de pelo masculino tan de moda entre los artistas de Asia –el conocido como «peinado en dos bloques», largo por arriba y corto en la parte inferior–. Hasta ahora, la melena de las alumnas siempre debía ser recta y azabache. En la mayoría de centros, si se demuestra otra tonalidad de nacimiento o se tiene el cabello rizado, ya no tendrán que modificarlo para ir a clase. Podrán ser ellas mismas.

LA VANGUARDIA

“Antes escribían cartas y leían la enciclopedia; ahora envían notas de voz y preguntan a Siri”

Ramon Grau, alto cargo del Departament d'Ensenyament, propone un cambio de modelo en la educación secundaria que ponga al alumno en el centro de la experiencia

ROCÍO CARMONA. BARCELONA. 26/03/2022

Ramon Grau es subdirector de Ordenación Curricular del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Docente experimentado, fue profesor en la escuela Casp y en los institutos Badalona IX y Quatre Cantons, en Poblenou. Acaba de publicar *Educar per a la vida* (Rosa dels Vents), un libro en el que propone un cambio de modelo en la educación secundaria que la aleje de viejos paradigmas y ponga al alumno en el centro de la experiencia.

¿Aprenden los alumnos y alumnas de hoy o más bien estudian? ¿Ha cambiado mucho eso desde que mi generación iba al instituto?

Sin duda, el contexto en el que crecen y se desarrollan los jóvenes ha cambiado profundamente. En el verano de los 90 algunos jóvenes escribían cartas; los jóvenes de hoy envían mensajes de voz. Entonces consultaban alguna enciclopedia para solucionar dudas; hoy eso lo resuelve un asistente de voz. Estos son dos ejemplos de multitud de situaciones que se han alterado profundamente.

Lo que se hacía antes fuera del instituto se podía parecer más a lo que se hacía dentro. A parte de la proyección futura de lo que significaba estudiar: “Estudia, que te será útil para encontrar trabajo”. La combinación de todos estos elementos nos lleva a plantearnos que las estrategias que usamos en el aula para enseñar no pueden ser las mismas. Más cuando además han aparecido otras finalidades, como el desarrollo de las capacidades de los alumnos ligadas al uso de los contenidos en contextos bien concretos: el enfoque competencial

Dice en su libro que si los chavales siguen yendo al instituto es más por encontrarse con sus amigos que por un interés genuino en aprender lo que allí les enseñan, que una gran mayoría afronta la etapa de secundaria con rechazo e indiferencia. ¿Cuál es el problema?

Este cambio del que hablábamos ha sido de una magnitud tal que la escuela, en el sentido amplio del término, no ha sido capaz de procesarlo. Fuera del instituto los jóvenes lo personalizan todo, las redes por donde se relacionan, la música que escuchan, las series que ven... Viven en unos contextos interactivos que moldean según sus intereses. No encuentran nada de eso en el instituto, y me estoy refiriendo a la plasticidad de lo que ocurre en su mundo, no a la música y a las formas de comunicarse.

Contrariamente, se encuentran con una uniformización, lo mismo para todos, a través de unas formas de enseñar que, en algunos casos, y remarco, algunos casos, son fuertemente atávicas. Me perdonará mucho profesorado que, consciente de esta realidad, ha transitado introduciendo formas de presentar y trabajar los contenidos que estrechan la relación con la vida real. Pero esto, que no tiene nada que ver con disminuir el rigor o la exigencia, o desestimar el esfuerzo, no se ha generalizado en la secundaria.

¿Cómo debería ser la formación de un profesor hoy en día? ¿Vamos en esa dirección? ¿Y cuál está siendo el papel de las instituciones?

Nos referimos al profesorado de secundaria que impartirá clase en la ESO, por ejemplo. Una formación inicial más amplia, no limitada estrictamente a los conocimientos de una disciplina, que sepa identificar situaciones, centros de interés en la realidad, donde vertebrar los contenidos sin renunciar al estudio espontáneo de situaciones complejas donde intervienen conocimientos de otras disciplinas. Un acompañamiento intenso en centros educativos donde se pueda aprender vivencialmente y a partir de las experiencias y de las necesidades que deben superarse. Y un aprendizaje continuado a lo largo de su carrera docente sobre todo en el centro

donde se ejerce y en coordinación con el resto de profesorado para identificar las problemáticas comunes y planificar actuaciones conjuntas para superarlas. Pienso que las instituciones son conscientes de esta realidad y están trabajando para transformarla.

¿En qué consiste aprender, pero aprender de verdad?

Conectar lo que sabes, lo que te preocupa, lo que te interesa con los contenidos pertinentes, aquellos que dan respuesta a tu pregunta o motivación. De ahí la importancia de generar las situaciones que en el aula provoquen en los alumnos ese interés que da sentido al aprendizaje.

¿Cuál debería ser el papel de la educación no formal?

Formal y no formal deberían complementarse, ir de la mano. Para ello deberían compartir un mismo paradigma, respetando la contribución que cada una de ellas puede hacer según su naturaleza. Los aspectos de desarrollo social y cultural, cívico, ciudadano, son esenciales en la educación no formal, más allá de las actividades concretas que se desarrollen.

¿Por qué seguimos anclados en modelos pedagógicos tradicionales, de tipo académico-memorístico, cuando ya hace tiempo que sabemos de modelos alternativos que favorecen otro tipo de aprendizaje más eficaz y motivador? El modelo que debería haberse implantado desde 2015 está basado en competencias y no en materias, por ejemplo...

Primero querría precisar que las materias no son un demonio a evitar. Sus contenidos explican el mundo y es importante acceder a las diferentes lógicas y formas de pensar que aportan. Pero es verdad que no lo pueden explicar todo y que la organización del aprendizaje basado en la lógica de las materias se aleja mucho de cómo aprenden las personas.

Analizar polémicas, estudiar casos, desarrollar proyectos o responder a necesidades planteadas, actividades todas ellas llenas de contenidos de las materias, pone de manifiesto la necesidad de conectar dichos contenidos con la realidad y los intereses del alumnado para dar sentido al aprendizaje. Hay quien desconoce o no comparte este planteamiento, y hay quien, aunque lo ve bien, no tiene seguridad en cómo desarrollarlo. Quizás debería haber un acompañamiento y capacitación más intenso por parte de la administración, proporcionar más recursos útiles para favorecer esta transición al menos en el segundo grupo.

Afirma usted que el bachillerato consiste, sobre todo, en un adiestramiento profundo orientado a superar las pruebas de acceso a la universidad. Parece tristísimo desaprovechar esos años clave en el aprendizaje de una persona preparándola para superar un examen. ¿Tiene visos de cambiar pronto esta situación?

Quiero ser optimista, aunque a veces cuesta. En estos momentos el sistema organizado para regular la entrada en la universidad, condiciona lo que sucede en el bachillerato. Y aunque el bachillerato incorpore el enfoque competencial en el aprendizaje, el mantenimiento de la prueba externa de evaluación seguirá generando la necesidad de obtener buenos resultados en ella para acceder a determinados grados, no disminuirá la presión porque se trabaje competencialmente.

Ahora bien, si se transforma cómo se trabaja y cómo se evalúa en las EVAU (nunca sé el orden de los factores), por ejemplo, promoviendo una gestión rigurosa de la información o la aplicación integrada de los aprendizajes en la resolución de problemas o el pensamiento crítico en la necesidad de argumentar frente a situaciones polémicas de cualquier materia de bachillerato, al menos daremos una personalidad propia a esta etapa. Me gustaría creer que vamos por aquí.

¿Qué es lo que más le gusta de ser profesor? ¿Y lo que menos?

Creo que lo comparto con todo el profesorado: la satisfacción procede de ver cómo aprenden tus alumnos a todos los niveles, tanto en el campo cognitivo como en su desarrollo personal y social. Y lo contrario, cuando me he visto incapaz de ayudar a algún alumno en este proceso, es una sensación de profunda tristeza.

¿Qué le diría a un chaval que está desmotivado por ir al instituto, porque siente que nada de lo que le explican y debe aprender es verdaderamente relevante para su vida?

Con quien me gustaría hablar es con sus profesores, porque ellos tienen la llave que puede revertir esa situación. Analicemos problemáticas del entorno de este joven, de su presente o de las que posiblemente abordará en su futuro, planteémosle el reto, y la posibilidad de intervenir sobre ellas. Analicemos problemáticas globales que también le afectan. Articulemos aquello que debe aprender y marca el currículo a través de dichas situaciones. Quizá entonces empezaría a vislumbrar una cierta relevancia en lo que se le plantea en el instituto.

¿Y qué hay de la cultura del esfuerzo?

Cuando un joven ve el sentido que tiene una problemática, un debate o un encargo que se le hace se compromete en la búsqueda de información, en querer entender por qué y cómo suceden las cosas y muestra determinación en desarrollar una opinión y argumentarla convenientemente o en mejorar un prototipo que ha elaborado. Esto me lo han enseñado día tras día mis alumnos en el aula. Y esto que veo en ellos es esfuerzo ligado a aprendizaje, impregnado de rigor en sus exposiciones orales o en los documentos que elaboran. Y aquí también tiene su papel el profesorado en la exigencia sobre la calidad, porque eso influye en los procesos de aprendizaje. Esta cultura del esfuerzo, determinación, dedicación, rigor, me interesa.

Gobierno y CCAA se reúnen el miércoles para abordar la situación de menores ucranianos escolarizados en España

En torno a 4.000 niños y niñas ucranianos ya van a la escuela en distintas zonas del país

MADRID, 27 Mar. (EUROPA PRESS) -

El Gobierno y las comunidades autónomas se reunirán este miércoles 30 de marzo en la Conferencia Sectorial de Educación para abordar la situación y las necesidades específicas de los menores ucranianos escolarizados en España después de huir de la guerra en su país, como consecuencia de la invasión de Rusia el pasado mes de febrero.

A finales de esta semana, en torno a 4.000 niños y niñas ucranianos ya iban a la escuela en distintas zonas del país. Sin embargo, el Gobierno prevé que unos 100.000 menores ucranianos sean escolarizados en España, una cifra que podría ser mayor o menor dependiendo de cuánto se prolongue el conflicto bélico.

Estos 100.000 menores serían una estimación realizada sobre los 3,3 millones de refugiados que han abandonado Ucrania según la Oficina Internacional de Migraciones, los datos de Unicef que calcula que el 55% de las personas que salen de Ucrania son menores, y el número de ucranianos residentes en España.

En este escenario, el miércoles tendrá lugar una Conferencia Sectorial de Educación, con la presencia de la titular de la cartera ministerial, Pilar Alegría, y los consejeros autonómicos del ramo, con el objetivo de abordar, expresamente, las necesidades de estos menores llegados a España. En este encuentro, también se prevé abordar el tema de la carrera docente, según informan a Europa Press fuentes del Ministerio.

Para dar respuesta a esta emergencia, se estima que será necesario un refuerzo de profesorado para atender las necesidades del idioma, dado que los menores pueden llegar desde Ucrania sin hablar castellano o con un conocimiento del mismo bajo; atención psicológica; apoyo educativo; orientadores, auxiliares que les presten apoyo mientras adquieren competencias en castellano, etcétera.

Igualmente, fuentes ministeriales consultadas por Europa Press indican que está prevista la homologación de los títulos de las madres de estos menores que cuentan con formación universitaria, para que puedan trabajar en su profesión en España.

En el caso de los menores también se van a homologar sus estudios. Por ejemplo, habrá que certificar que los niños han superado la etapa de Primaria en su país para que puedan matricularse en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) el próximo curso.

Así, el Ministerio de Educación y su homólogo de Universidades, Joan Subirats, están trabajando en el establecimiento de los mecanismos "urgentísimos" para la homologación de los títulos de los refugiados de Ucrania.

Respecto a los protocolos de escolarización de personas migrantes, estos ya están establecidos y estructurados. En el caso de los menores procedentes de Ucrania, el problema radica en el elevado número de niños y sus dificultades emocionales consecuencia del trauma vivido.

Según el procedimiento, cuando los menores llegan a España se les integra en aulas de niños de su misma edad. A continuación, se les realiza una prueba de castellano para determinar si es necesario un apoyo extra o un aula de inmersión. En paralelo, se evalúa su nivel educativo, para establecer en su caso los refuerzos de profesorado necesarios. A partir de ahí, se va trabajando con los menores en su integración en el aula.

Más de 3,7 millones de personas han salido de Ucrania para escapar de los combates que estallaron con la invasión rusa, el 24 de febrero, según Naciones Unidas, que estima en más de diez millones, quienes han tenido que abandonar sus hogares desde el inicio de la ofensiva militar rusa.

La Conferencia Sectorial de Educación es el órgano de cooperación entre el Estado y las comunidades autónomas en materia de enseñanza no universitaria. Está constituida por la ministra de Educación y FP, Pilar Alegría, que preside el encuentro, y los consejeros autonómicos con competencia en materia educativa de cada territorio.

EL DEBATE

Educando a la Generación Z: «Su tiempo de atención es de siete segundos»

En una sociedad sobresaturada informativamente, la falta de concentración puede convertirse en un problema para su aprendizaje

José Rosado. 27/03/2022

Nacidos en 1998, o en el 2000. O quizá en 1995. No importa, todos los jóvenes de la Generación Z tienen varias cosas en común: no han conocido el mundo antes de internet, manejan la tecnología con una sencillez envidiable y son muy, muy impacientes. Tanto, que educarles puede llegar a ser un suplicio.

Por lo general, se puede considerar Generación Z a aquellas personas nacidas entre finales de los años 90 y el comienzo de 2010. En Estados Unidos, este grupo ya alcanza la cuarta parte de la población y sus hábitos de consumo y comportamiento les ha convertido en uno de los focos de estudio más interesantes para su estudio por parte de marcas y expertos de conducta.

Se trata de la primera generación considerada totalmente nativa digital. Como explica Marc Prensky en su libro *Enseñar a los nativos digitales*, los jóvenes pertenecientes a generaciones anteriores han necesitado una de una retórica filosófica y sociológica en su relación con la tecnología, algo que la Generación Z no ha necesitado: el dinosaurio ya estaba allí.

Su forma de relacionarse con su entorno también cambia. Los expertos coinciden en que la multitarea dificulta la capacidad de atención y la interiorización de información. En una sociedad sobresaturada informativamente, la falta de concentración puede convertirse en un problema para su aprendizaje.

«Su tiempo de atención media es de unos siete u ocho segundos, cuando el de otras generaciones puede llegar hasta los 20-25», revela Juan Manuel Alonso, profesor de Marca de Comillas. «Si en ese tiempo no hemos atrapado su atención, es muy posible que no la tengamos para cualquier otra cosa».

Alonso explica que los docentes deben tener un manejo excelente de la tecnología, conocer las últimas herramientas y priorizar una enseñanza combinada más allá de lo visual y textual: «Tienen que hablar un lenguaje que ellos puedan entender sin perder la esencia de lo que es un docente. Un profesor no debe hablar en el idioma de la Generación Z –abreviaturas, iconos...–, pero sí debe conocerlos». «Tenemos que hacer más accesibles al alumno los conceptos complejos», añade.

Este experto en marketing y gestión estratégica imparte programas en Comillas para permitir esa conversión de profesores que llevan más años dando clase para que puedan entender mejor a esta generación «como personas, como alumnos y como futuros trabajadores».

Y es que, para unos jóvenes acostumbrados a encontrar todo en la red, uno de los mayores competidores de los docentes es internet. «El docente universitario sigue siendo un experto en su materia que, además de dar el contenido teórico, es capaz de identificar los casos prácticos de mayor relevancia para la asignatura y dotar de una comunicación bidireccional que es prácticamente imposible de encontrar en esa unidireccionalidad de internet», comenta Alonso.

Impacto en el aula

La Universidad de Massachusetts elaboró un listado de consejos destinado a educadores para comprender mejor a este grupo particular de estudiantes. Estos son:

- Software educativo. Hay multitud de herramientas que pueden ayudar a mantener a los estudiantes de la Generación Z enganchados.
- Más diálogo. Este grupo está acostumbrado a la multitarea y no presta mucha atención, así que los largos monólogos no son la mejor técnica para atraer su interés.
- Imágenes. Al hilo del consejo anterior, el uso de tablas, gráficos y material multimedia puede resultar más atractivo.
- Justificación. Los estudiantes de la Generación Z están acostumbrados a fuentes de información totalmente actualizadas. Explicar por adelantado por qué una lección es importante y cómo se aplica al mundo real despertará su curiosidad.

EL PAIS

Del aula a TikTok: así trabajan los profesores que triunfan en las redes sociales

Algunos creadores de contenido se convierten en docentes de referencia para muchos alumnos

CLARA REBOLLO. 27 MAR 2022

Cada vez son más los estudiantes que recurren a las redes sociales para tratar de resolver sus dudas. “Tengo examen mañana, otra vez me va a salvar”. “En los vídeos todo parece muy fácil”. “Nadie me ayuda con mates como ella”. Los adolescentes desesperados antes de un examen se refieren así en Twitter a Susi Profe, creadora de contenido de Física, Matemáticas y Lengua que se acerca al millón de suscriptores en YouTube. Como esta maestra de Educación Primaria, otros docentes han visto disparada su popularidad en los últimos tiempos, como Robbie V. (Robert James Vincent) y Alberto Bustos, profesores de Inglés y de Lengua Castellana, respectivamente. Dedicán cada vez más tiempo a las redes, donde han construido comunidades en torno a sus asignaturas.

Susi Profe, de 30 años, se llama, en realidad, María Jesús Villanueva: “Cuando lo dije por primera vez, los niños hicieron *tiktoks* diciendo que los había estado engañando”, comenta entre risas durante una videollamada

con EL PAÍS. Algunos de los vídeos de esta maestra de un colegio de Madrid superan los tres millones de visualizaciones, como el que trata la suma y la resta de polinomios.

Confecciona sus contenidos con la voluntad de echar un cable a alumnos de cursos superiores: “La vocación por enseñar la he tenido siempre. Cuando era alumna siempre ayudaba a mis compañeros”, recuerda. Cinco años después de haber empezado, su comunidad consta de 390.000 seguidores en TikTok, 26.000 en Instagram y casi el millón en YouTube.

Aunque ya era una creadora de éxito antes de la pandemia, explica que, a partir de aquel momento, “el profesorado cambió el chip y ya usa los vídeos de YouTube en sus clases diarias e incluso los manda para ver en casa”. “Y también ha cambiado el chip en el alumno, que ha visto que puede recurrir a internet cuando tiene dudas”, añade.

Según cuenta, TikTok le ha servido para mostrar una faceta más personal: “En los vídeos de YouTube vas a lo que vas, pero en TikTok hay una mayor vinculación con los chavales y, además, en su lenguaje. La comunidad que se está generando en torno a Susi Profe es muy agradecida, sin apenas *haters* [odiadores]”.

Hugo Lorán, alumno de 2º de la ESO, la sigue desde hace tiempo: “La descubrí cuando no sabía hacer los ejercicios del colegio. Me llamó la atención que explicara de una forma tan calmada y haciendo que pareciera fácil”. Según la creadora, la mayoría de los jóvenes acude a su canal la víspera del examen. “Intento que en 10 minutos les quede explicado algo desde cero con los ejemplos que pueden ser la excepción”, comenta.

Camino López, experta en innovación educativa, explica: “En TikTok demandan que tengas un superpoder de síntesis. Para algunos profesores no es fácil, pero sienten la responsabilidad de ir a donde están sus estudiantes. Si creas tu material en una plataforma que no van a consultar, cae en saco roto”.

Encontrar la narrativa adecuada en TikTok le cambió la vida a Robert James Vincent (Gales, 37 años), conocido como *Robbie V*. Este profesor de inglés cuenta con casi tres millones de seguidores en el perfil que lleva el nombre de su academia, *Let's Speak English*, situada en Santander.

Su caso es el de un éxito propio de TikTok, que llevó a la popularización de sus otras cuentas, como explica también por videollamada: “En cinco años habíamos llegado a unos 2.000 seguidores en Instagram”. En un segundo intento por potenciar su perfil en TikTok, a principios de 2020, subió cuatro vídeos. Uno de ellos se viralizó y en dos días obtuvo 50.000 seguidores. Cuando empezó la pandemia, ya contaba con 100.000. El galés ha pasado de tener alumnos locales a llegar a miles de estudiantes del mundo que compran sus productos digitales.

Lo que le llamó la atención de TikTok a Robbie V. fue que podía aprender de la creatividad de los jóvenes: “Me gustaba eso de tener que ser tan directo y cogí un poco el estilo. Como soy un tipo bastante *salao*, quería mantener esa línea”.

Estos vídeos podrían denominarse “píldoras educativas” y, según explica Camino López, “son para algo muy básico, como detonante de aprendizaje”. La experta cree que los profesores que inician una actividad en las redes sociales “son capaces de condensar el tema de una forma que resuelve la vida”, y añade: “Muchos estudiantes van a por ese discurso cuando se sienten atascados y quieren verlo explicado de otra forma”. Además, considera que “una comunidad educativa virtual siempre se traduce en un aprendizaje significativo”.

Nora Cuéllar, alumna de 2º de la ESO, no cree que sea posible explicar una lección difícil en TikTok por su brevedad, pero reconoce que “son mejores los vídeos cortos, porque dejan más tiempo para practicar”. Su compañero Hugo asegura: “Gracias a los vídeos he evitado algún suspenso”.

Elías, estudiante de 4º, también recurre a ellos para “saciar la curiosidad por alguna asignatura, más que por el estudio en sí”. Según una encuesta de Marketing Science, el 94% de los usuarios de TikTok afirma haber aprendido algo gracias a la plataforma, y el 85,5% dice prestar más atención a los vídeos con los que puede aprender algo nuevo.

Julio Ruiz Palmero, profesor de la Universidad de Málaga especializado en Tecnología Educativa, considera que estos vídeos a los que están acostumbrados los alumnos “tienen que ir acompañados de otras propuestas pedagógicas”. Eso sí, “no podemos dar la espalda a estos canales”, reconoce, aunque “implementarlo en el día a día de las clases no es fácil”.

Alberto Bustos, madrileño de 52 años, es profesor de la Universidad de Extremadura y el creador del Blog de Lengua, que desde 2016 es un canal de YouTube que roza los 250.000 suscriptores. Su perfil de Instagram supera los 4.000 seguidores y su cuenta de TikTok, los 47.000.

“Convencer a 200.000 personas de que les voy a soltar la *chapa* de Lengua todas las semanas y que se apunten creo que tiene su mérito, sobre todo sin ser de videojuegos, móviles o cocina”, cuenta por videollamada.

En septiembre pasó a una jornada parcial para profesionalizarse como creador. “Ya veremos si es viable económicamente”, comenta. Para ello, ha puesto en marcha unos cursos en línea de pago impartidos por Zoom, con los que tiene una relación más cercana con su comunidad.

A pesar de contar con tantos seguidores en TikTok, dejó la aplicación en 2019, antes de que se convirtiera en el éxito que es hoy. Sin embargo, todavía hay usuarios que preguntan dónde está y por qué no publica nada. ¿La respuesta? “No daba más de mí. Tuve que priorizar y me quedé en YouTube”, comenta.

“Lo que me llamaba la atención de TikTok era que tenía una biblioteca musical amplísima que podía utilizar para explicar Lengua con lo que oye la gente: pop, reguetón... Era la forma de enseñar deleitando, que es de lo que se trata”, explica Bustos.

Tanto Susi Profe como Alberto Bustos y Robbie V. se han pasado a los directos, aunque solo el último ha probado Twitch. Los tres insisten en que esas retransmisiones les permiten conocer mejor a sus seguidores y saber qué dificultades e intereses tienen.

Aunque los directos viven su época dorada, uno de los alumnos de 2º, Hugo, argumenta que prefiere los vídeos cortos: “Con los largos pierdo fácilmente la atención”. El experto Ruiz Palmero lo explica: “Hemos pasado de ser capaces de leer un libro durante varias horas a una situación en la que todo va a golpe de clic, lo que se ve reflejado en los estudiantes, que siempre están en plan multitarea”.

Este especialista insiste en que los docentes no deben dejarse llevar por la última aplicación que haya salido sin tener un objetivo claro. Susi Profe va más allá y declara que, aunque sean herramientas útiles, “nunca van a sustituir a la enseñanza presencial”, e insiste: “Si quieren complementar, genial, pero no pueden pasar de las explicaciones de su profesor porque luego ya esté Susi Profe. Sí que estoy, pero además de él. Su profesor es el de carne y hueso, lo demás son complementos”.



OPINIÓN

La importancia de educar en la autonomía desde la infancia

La importancia de inculcarles el valor de la autonomía a los niños para mejorar su autoestima y limitar su dependencia de los adultos

Abigail Kay 28/03/2022

Educar es acompañar a los niños a que sean independientes. Por ello, la enseñanza en la autonomía desde los primeros años de vida tiene una relevancia fundamental en su desarrollo presente y futuro, ayudándoles a potenciar la seguridad en sí mismos y en sus capacidades.

La autonomía es un concepto de la Filosofía, Pedagogía y Psicología que manifiesta la capacidad de las personas para llevar a cabo tareas de manera independiente, sin influencia de presiones, y adquirir las competencias necesarias para poder desarrollar opiniones y gustos propios. Esta aptitud, sin embargo, no es innata en las personas, sino que requiere de un trabajo constante y paulatino para adquirirla.

Durante los primeros años de vida, los niños son completamente heterónomos y dependientes, es decir, necesitan de la ayuda activa de un adulto para ejecutar las distintas tareas que se les presentan en su día a día.

Por ello, es muy importante prestar atención al desarrollo de la autonomía desde una temprana edad, inculcando a los niños unos principios y un modo de actuar completamente independiente. En esta enseñanza los centros educativos, junto con las familias, desempeñan un papel crucial a través del establecimiento de rutinas que se trabajan a diario desde la etapa de infantil.

En una primera etapa de instrucción en la autonomía, la enseñanza se basa en prácticas relacionadas con ámbitos cotidianos como la alimentación, la higiene y el vestido. Mediante estos hábitos, los niños aprenden a ejecutar por sí mismos tareas que les permitirán estimular su crecimiento personal convirtiéndoles en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, esta adquisición desde una temprana edad les ayudará a desarrollar diversos aspectos claves para su futuro como son la autoestima, el pensamiento crítico o la seguridad. En el lado opuesto, aquellos niños que poseen pocos o ningún hábito de autonomía generalmente presentan mayores dificultades de aprendizaje y problemas para relacionarse con los demás.

En este proceso los padres y maestros se convierten en guías y observadores, proporcionando a los niños las herramientas necesarias para superar los retos que se les presentan y mantener un nivel adecuado de independencia. A medida que los niños van adquiriendo autonomía en determinadas tareas es esencial ir transformándolas en actividades más complejas que supongan un incremento en la dificultad. Una vez los nuevos retos hayan sido superados de manera autónoma, las nociones más importantes en el crecimiento de los niños quedarán integradas.

Este logro de la autonomía es uno de los pilares más importantes sobre los que se sustenta la pedagogía Montessori. Este método no solamente consiste en poner a disposición de los alumnos un material personalizado y adaptado a sus necesidades, sino que también busca brindarles la libertad de decidir por sí mismos. A través de actividades prácticas, trabajos por proyectos y experiencias reales de la vida cotidiana se busca preparar a los niños para el futuro. Cada una de estas tareas está destinada a un proceso específico de aprendizaje que se está desarrollando en la etapa de crecimiento en la que se encuentra el alumno. Cuando un niño es autónomo, no necesita de la ayuda de un adulto para realizar todas sus tareas ya que puede asumir responsabilidades y tomar sus propias decisiones.

En la actualidad esta independencia es imprescindible: las empresas demandan personas completamente autónomas que sean capaces de desenvolverse sin la necesidad de depender de un supervisor, tomar decisiones por sí mismos y ser capaces de asumir las consecuencias de sus actos, por lo comenzar desde que los niños son pequeños a inculcarles el valor de la autonomía es muy importante.

Abigail Kay, es Head of Infants de TEMS, The English Montessori School



Altas capacidades: una condición llena de estereotipos, de casos sin identificar y donde también hay sesgo de género

“Nadie espera que un niño con problemas de aprendizaje se adapte por sí mismo a la media de la clase pero con las altas capacidades sí, y el resultado es un porcentaje muy elevado de fracaso escolar”

Blanca Sáinz. 28 de marzo de 2022

Gonzalo entró en el colegio a los tres años sabiendo leer. Tal y como cuenta su madre, Susana Otero, empezó a mostrar interés por las letras desde muy pequeño y jugaba con ellas a juntarlas para después preguntar a sus padres qué era lo que ponía: “No teníamos a niños en nuestro entorno, así que tampoco fue algo que nos llamase la atención, pero en cuanto entró en el colegio nos dimos cuenta de que sí”, revela su progenitora. Y ahí empezó el largo camino que marcaría su vida, aunque el diagnóstico del ‘positivo’ en altas capacidades no llegó hasta los cinco años ya que se suele esperar un tiempo para realizar las pruebas.

Precisamente, a raíz de conocer que su hijo tenía esta condición Susana se interesó por cómo ayudar a su hijo, y así conoció a la Asociación Cantabra de Apoyo a las Altas Capacidades (ACAACI), de donde ahora es miembro de la junta directiva: “Lo que pretendemos es visibilizar esta condición, orientar y ayudar a las familias. Además, también impartimos charlas para los docentes”, cuenta ya como experta en el tema.

Pero, ¿qué son concretamente las altas capacidades? Pues partiendo de la base de que no hay una definición general y aceptada por todos, se suele denominar como una capacidad de aprendizaje superior acompañada de una forma de aprender distinta respecto al grupo de edad del niño. Sin embargo, no hay que confundirlo con el alto rendimiento ya que este está compuesto por niños, adolescentes o adultos con una inteligencia media o alta pero que tienen como característica común su gran capacidad para el estudio.

“Tener altas capacidades no tiene por qué significar tener alto rendimiento, de hecho, un alto porcentaje de niños con altas capacidades no tiene un buen rendimiento porque va a una escuela adaptada a la media. Uno de los estereotipos que persigue a estos niños es que si no sacan buenas notas no tienen altas capacidades y va mucho más allá: se trata de la morfología y funcionalidad de su cerebro, que en lugar de aprender en dos pasos (comprensión y aprendizaje) lo hace todo en uno y de forma intuitiva”, argumenta Otero.

Pero también hay otros como que son poco sociables, algo que Susana Otero se encarga de desmentir: “Son como todos los demás: los hay extrovertidos e introvertidos. Lo que sí es cierto es que sus intereses pueden ser diferentes a los de los demás niños, y eso a veces les hace costoso relacionarse aunque no tengan ningún problema para hacerlo”, declara. Ese es el caso de Gonzalo, su hijo, que a pesar de ser un niño muy sociable es “muy consciente” de que no es como lo demás.

La importancia de la identificación

Desde 2006 la Ley Orgánica de Educación (LOE) reconoce que hay que favorecer la inclusión de todos los niños en las aulas, por lo que, si existe una necesidad específica, la Administración debe proporcionar apoyo educativo. Este concepto, tal y como desgrana Susana, es más complicado de asimilar por la sociedad cuando se trata de las altas capacidades: “Nadie espera que un niño con problemas de aprendizaje se adapte por sí mismo a la media de la clase pero con estos niños sí, y el resultado es un porcentaje muy elevado de fracaso escolar”, apunta.

La parte emocional de su cerebro también es diferente para los niños como Gonzalo ya que además de alta capacidad intelectual, estas personas también son altamente sensibles, un rasgo que se caracteriza por vivir las sensaciones de forma desbordante: “Sienten el ruido, la luz o hasta las etiquetas de la ropa de una manera extrema. No es solo que aprecien la música o la poesía, es que perciben todo su entorno y eso también les dificulta el aprendizaje normal”, cuenta Susana. A ello, hay que sumarle también el desarrollo asincrónico, es decir, que su mente va adelantada a su cuerpo.

“Tienen una mente de seis años en un cuerpo de tres, y esto les genera que pese a saber escribir no puedan porque su mano no se lo permite. Esto les genera desajustes y muchísima frustración, y esto a veces estalla en mitad de la clase... No hay que confundirlo con rabietas porque no tienen nada que ver”, explica la miembro de esta organización en la que solo en Cantabria atiende a unas 200 familias.

Por lo que además de cocientes intelectuales (CI) muy altos, estos niños también tienen ciertos hándicaps que requieren de apoyo para poder desarrollarse, algo que solo se hace posible si cuentan con una identificación temprana que suele venir por parte de los padres o de los maestros. Una vez se ha percibido que el niño puede tener este rasgo, el siguiente paso será ponerlo en conocimiento del orientador del centro para realizarle un informe pedagógico donde, además del CI, se observan otros parámetros como la creatividad, el estilo de aprendizaje o si hacen preguntas que no van acordes a su edad. Después vendría el 'positivo', a partir del cual el orientador elabora un informe con unas pautas que adecúen la respuesta educativa del colegio para que el niño se desarrolle de forma adecuada.

La Consejería de Educación de Cantabria creó en el curso 2018-19 un programa de apoyo a la detección educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades, e incluso formó un equipo para elaborar una guía y ofrecer a los centros que lo solicitan asesoramiento y formación para estos casos. No obstante, en este momento solo hay identificados 194 niños con alta capacidad, algo que está bastante lejos de lo que se supone que tendría que haber.

“Hemos avanzado porque hace unos años había un 0,13% de alumnos con altas capacidades y ahora este porcentaje asciende al 0,21%, pero seguimos estando muy lejos de lo que dicen los expertos, ya que calculan que alrededor de un 10% de la población nace con esta cualidad”, apunta Otero.

Además, el sesgo de género también ataca en esa identificación ya que solo el 28% de los diagnósticos de Cantabria se corresponden con niñas, y el motivo no es otro que el intento de estas “de pasar más desapercibidas”: “Muestran mucho menos su capacidad, así que cuesta más detectarla”, revela.

En cambio, y pese a que la identificación es el primer paso, después viene la gestión de esa diferencia, algo en lo que normalmente no se suele acertar por parte de los centros y es que si hay algo que caracteriza a estos niños es el aburrimiento en las clases, que les termina generando desconexión. “La formación normal se basa en la repetición, en que te enseñan a sumar y haces 25 sumas, pero para ellos a la primera ya está, así que se aburren y no hacen caso. Para los docentes es difícil porque hay que atender a sus necesidades de forma específica, pero es que si no se les ayuda no aprenden”, asevera.

De igual forma, una de las formas de atender estas necesidades es adelantando un curso al niño aunque esto también debe hacerse de forma individualizada porque aunque en ocasiones les motiva estar con niños mayores debido a su edad mental adelantada, en ocasiones están tan integrados en su clase que puede terminar suponiendo un problema sacarles. “Las aceleraciones al principio suelen ser maravillosas porque de repente todo es nuevo para ellos, pero cuando llevan tres meses y ya se han puesto al día vuelven a tener las mismas dificultades. Es como con los niños con problemas de aprendizaje, que por repetir un curso no vale, sino que necesitan apoyo constante”, insiste esta madre.

La familia

Resulta curioso que a pesar de que las altas capacidades no dejan de ser un rasgo más puedan llegar a convertirse en un tabú y Susana reconoce que a muchas familias les cuesta comentar la particularidad de su hijo: “A veces los propios familiares al enterarse dicen que el niño no es para tanto, o comienzan a mirarle con lupa como si estuviesen deseando decirte que se ha equivocado en esta suma o en lo otro... Es como que, para ellos, el niño tiene que hacerlo siempre todo bien. Así que a veces no te quieres enfrentar a eso y no lo comentas”, reflexiona apenada.

En la conversación con elDiario.es, a Susana se le nota emocionada en varias ocasiones, una de ellas es el momento en el que reflexiona sobre lo complejo de su papel como madre: “Es agotador... Nos pasamos el tiempo buscando soluciones a problemas y solo queremos que esté todo el tiempo bien algo que supongo que les pase a todos los padres... Aunque en este caso más magnificado”.

Sin embargo, a la hora de hablar de cómo está Gonzalo, Susana vuelve a sonreír y reconoce que es un niño muy alegre y feliz, aunque con momentos de sufrimiento intenso. Algo que les ha ayudado ha sido el apoyo de su colegio, donde además de identificar su rasgo, han sido sensibles a su capacidad aunque Gonzalo sigue aburriéndose en las clases: “Le cansa lo repetitivo y a veces en las clases él también tiene que adaptarse al ritmo, así que en casa intentamos decirle que a veces hay trabajos que son un poco rollo, pero que hay que hacerlos”, relata antes de admitir que le preocupa más cómo irá todo en el instituto. “Ahí será todo más complejo porque el aprendizaje es más tradicional... Espero que ponga de su parte y se termine adaptando”, finaliza.

EL PAIS

El retraso en aprobar el gran cambio en la enseñanza dispara la preocupación en los centros: “No podemos avanzar casi nada”

Los alumnos, a tres meses de acabar el curso, no saben qué tipos de Bachillerato podrán elegir en su instituto. Los directores temen que la tardanza en aprobar el currículo aumente el rechazo del profesorado hacia el nuevo sistema de aprendizaje

IGNACIO ZAFRA. Valencia 28 MAR 2022

A tres meses del final de curso, los centros educativos desconocen la mayoría de los detalles del gran cambio en la forma de enseñar, evaluar y organizar los cursos que empezarán a aplicar en septiembre. El retraso en la aprobación de las normas que deben regular la transformación (los nuevos currículos) por parte del Gobierno y las comunidades autónomas está haciendo crecer la preocupación en colegios e institutos, que tienen problemas para organizarse. Los alumnos no saben qué tipos de Bachillerato podrán elegir en sus centros el curso que viene. Y los directores temen que la tardanza, que dificulta formar al profesorado en el nuevo modelo de aprendizaje, alimente la desafección de los docentes hacia el cambio.

A la directora Carmen Peris se le acelera la voz al hablar del tema. “Tenemos paralizado el plan de transición de los alumnos que vendrán de primaria, la previsión de optativas que habrá en secundaria, las clases que dará una parte del profesorado... ni siquiera sabemos qué ramas de Bachillerato tendremos. Todo esto supone una reestructuración del centro importante, pero de momento no podemos avanzar casi nada”.

Peris dirige el instituto público de Albal, un centro grande (1.200 alumnos), con chavales de clases sociales dispares, situado en la zona más industrial del área metropolitana de Valencia y relativamente nuevo. Su preocupación es generalizada. El Gobierno solo ha aprobado las normas que regirán las etapas de infantil y primaria. Le falta publicar los decretos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Y cuando lo haga, el proceso aún estará lejos de concluir, porque cada comunidad autónoma deberá desarrollar su parte del currículo, exponerlo al público y decidir sobre las alegaciones antes de publicarlo. Como en la práctica llevan meses trabajando en sus textos, es posible que estén listos antes del verano. Pero algunos directores, como Olga Catasús, que dirige un colegio en Cartagena (Murcia), lamentan que es muy probable que en su territorio el proceso concluya coincidiendo con el inicio del próximo curso o incluso más tarde.

El retraso tiene consecuencias para los planes de alumnos como Carla y Francesc, de 16 años, que estudian cuarto de la ESO en el instituto de Albal y no tienen claro qué elegir el año que viene. “No sé si hacer el Bachillerato Humanístico o el de Ciencias. Me gustaría saber más sobre el nuevo Bachillerato General, que al no ser ni uno ni otro, igual me conviene, pero de momento nos han explicado poco”, dice Carla después de salir de clase en la biblioteca del centro, habilitada como aula. Lo que más les suena de la reforma educativa son los cambios en la selectividad, y lo que les ha llegado (que serán “exámenes menos de memorizar y más de evaluar de forma práctica”, comenta Leire, de 15 años) les parece bien, aunque les inquieta la idea de ser los primeros en probar el nuevo modelo, en junio de 2024.

Esteban Álvarez, presidente de la asociación de directores de institutos públicos de Madrid, expone los problemas que se está encontrando: “En las reuniones informativas para el alumnado que se incorporará el año que viene y sus familias, no sabemos decirles en qué consistirá el Bachillerato o cuántas horas tendremos de Educación física o de Francés. La nueva ley de educación permite ahora agrupar materias en ámbitos, pero tampoco podemos informar sobre eso porque no sabemos qué hará la Comunidad de Madrid. En realidad, no podemos informar prácticamente de nada”.

Un portavoz del Ministerio de Educación afirma que elaborar los currículos siempre da mucho trabajo e incluye trámites que dilatan su aprobación, como el análisis de miles de alegaciones y los dictámenes de organismos como el Consejo de Estado. Los borradores de la parte del currículo que redacta el Gobierno, añade, se conocen desde el verano, lo que ha permitido a comunidades autónomas y editoriales de libros de texto trabajar en paralelo y no debería haber problemas para que estén listos para el próximo curso.

El nuevo sistema de enseñanza aspira a que los alumnos adquieran más competencias, es decir, que terminen la educación básica sabiendo aplicar los conocimientos que les han enseñado. Y la tardanza en aprobarlo, advierte Pedro Huerta, secretario general de la mayor patronal de la enseñanza concertada, Escuelas Católicas, tiene un riesgo añadido: “Entre los docentes se está generando desafección. Un decir: ‘Bueno, que vengan y digan lo que quieran, pero yo tengo que planificar ya mi curso’. Es un problema, porque el currículo puede estar bien explicado en un documento, pero al final quien lo tiene que aplicar es el profesorado”. A diferencia de lo que sucedió con la aprobación de la actual ley educativa, la organización que dirige Huerta apoya, en líneas generales, el currículo elaborado por el ministerio que dirige Pilar Alegría, en el que encuentra “muchos aspectos positivos”.

Una de las consecuencias del retraso en rematar los currículos es que buena parte de los territorios no están formando al profesorado para impartirlos. Cristina Peris calcula que en su instituto un tercio de los docentes están “muy motivados” con el cambio, mientras que el resto son, en distinto grado, reacios o se mantienen a la expectativa. Pero la ausencia de una “pedagogía” a tiempo sobre el nuevo sistema de enseñanza puede hacer, afirma, que el rechazo crezca y la transición al nuevo sistema se alargue más de lo deseable. Sobre todo teniendo en cuenta que las plantillas vienen de dos años de sobreesfuerzo por la pandemia. Fuentes del ministerio señalan, por su parte, que la transformación educativa que se ha puesto en marcha necesitará en cualquier caso tiempo para calar en la práctica docente.

Uno de los pocos territorios que está formando sistemáticamente a sus profesores pese a no contar todavía con los nuevos currículos es Navarra. Los docentes, explica Idoia Sara, jefa de sección en el Departamento de Educación del Gobierno foral, tienen que completar obligatoriamente una formación de 10 horas dividida en

tres partes: "Un conocimiento somero de los principales cambios que supone la nueva ley educativa, la Lomloe, un bloque centrado en el aprendizaje por competencias, y un tercero que incluye los cambios en la evaluación". Este último punto es importante porque los nuevos decretos de currículo hacen hincapié en que la evaluación debe ser continua y basarse en "instrumentos variados, diversos, accesibles y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje". Esto es, que no deben girar primordialmente en torno a los exámenes, como ha sucedido tradicionalmente. Pero convertir esa declaración en realidad supone, sigue Sara, "un reto importante". "El profesorado necesita que se le clarifiquen conceptos, mostrándole los tipos y momentos de la evaluación. Es necesario proporcionarles una formación teórica y también herramientas que les permitan llevarlo adelante".

Aplazamiento descartado

El Ministerio de Educación descarta aplazar un año la entrada en vigor de los nuevos currículos, como han pedido las comunidades de Madrid y Castilla y León, gobernadas por el PP. El ministerio no se ha pronunciado sobre el anuncio realizado por Cataluña de que dejará en manos de los centros educativos la decisión de aplicar o no las nuevas normas el curso que viene, pero fuentes del Gobierno recuerdan que la nueva ley educativa, la Lomloe, incluye un calendario de implantación de obligado cumplimiento, que contempla que los currículos han de empezar a aplicarse en septiembre en los cursos impares desde primaria hasta Bachillerato y un año más tarde en los pares. En infantil se implantará en todos los niveles en septiembre.

La prórroga en la aplicación de unos nuevos currículos tiene un precedente cercano. En 2014, el entonces ministro del PP José Ignacio Wert aceptó retrasar los de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato presionado por el conjunto de las comunidades. Fuentes autonómicas ven improbable que un frente así se repita, porque la mayoría de los territorios quieren derogar cuanto antes los currículos de Wert.

A la Asociación de Editores de Libros y Contenidos Educativos (Anele) también le preocupa el retraso en la publicación de los decretos del ministerio y el hecho de que "muchas de las comunidades" no les hayan hecho llegar los borradores de la parte de los currículos que les corresponde. Su presidente, José Moyano, asegura, con todo, que los libros de texto y demás recursos educativos estarán listos para el inicio del curso. "Pero las cosas no se están haciendo como se tenían que hacer en un cambio tan importante y trascendente para el país", añade, "sin tiempo para que los profesores lo puedan estudiar, profundizar y organizarse".

elPeriódico de Catalunya

Huelga de profesores en Catalunya: más de 10.000 docentes se manifiestan contra Educació

Un importante despliegue de antidisturbios ha impedido a los manifestantes acceder a las puertas de la 'conselleria'

Los sindicatos advierten de que mantendrán las movilizaciones hasta lograr un acuerdo

Montse Baraza. 29 de marzo de 2022

El cansancio después de tres jornadas de huelga y el malestar por la fallida negociación con el Departament d'Educació no han impedido que más de 10.000 docentes según cifras de la Guardia Urbana hayan vuelto a salir este martes a la calle para protestar contra las políticas del Departament d'Educació y exigir la reversión de los recortes que pesan sobre la educación pública catalana desde hace más de 10 años. La cifra de manifestantes es la mitad de la registrada el 15-M y similar a los paros del 16 y 17 de marzo. Esta cuarta jornada de huelga --sin contar el paro del 23-M en defensa de la inmersión-- ha tenido un seguimiento del 9,9% según cifras de Educació y del 50% según Ustec y CCOO. El sindicato Aspepc elevaba la cifra al 70% en la ciudad de Barcelona.

Desde primera hora del día, los piquetes, que han cortado momentáneamente la Ronda Litoral y también la Meridiana a la altura de Fabra i Puig, han provocado un auténtico caos viario en Barcelona, con alteraciones en el transporte público y retenciones de tráfico. Los manifestantes han salido de Jardinet de Gràcia y se han dirigido por la avenida Diagonal, que ha quedado cortada, y la calle Balmes hasta la sede de la 'conselleria', en la Via Augusta.

Allí les esperaba un impresionante dispositivo de antidisturbios de los Mossos, que han blindado el acceso al edificio. Han impedido así que los profesores pudieran acceder a las puertas del edificio, a diferencia de lo que ocurrió en la masiva manifestación del 15-M en la que hubo algún momento de tensión entre algunos manifestantes y los agentes que custodiaban la puerta de entrada al edificio. "Somos docentes, no delincuentes", "Menos policía y más educación" han sido los gritos que han coreado los profesores, molestos por un despliegue policial que han visto desproporcionado.

El 'conseller', Josep González-Cambray, ha vuelto a ser el blanco de los manifestantes, que han pedido su cese. Y también han cargado contra ERC, con un aviso: "Esquerra, si esto dura, os pasará factura".

Los sindicatos educativos Ustec-Stes, CCOO, Intersindical-CSC, Aspepc-Sps, UGT, CGT y Usoc mantienen la huelga de este miércoles y se plantean ya nuevas movilizaciones en vistas de que no hay acuerdo con Educació. Este jueves, el Departament ha convocado una mesa sectorial. Está por ver si

los sindicatos acudirán, dado que a las últimas no se presentaron porque consideraban que no eran espacios de diálogo dado que la 'conselleria' ya tenía decisiones tomadas.

"Mala fe negociadora"

Este cuarto día de huelga se produce después de que el lunes acabara sin acuerdo el proceso de mediación entre Educació y el comité de huelga. La portavoz de Ustec, Iolanda Segura, ha criticado que no ha habido "ningún acercamiento" por parte del Departament, mientras que la portavoz de CCOO, Teresa Esperabé, ha lamentado la "mala fe negociadora" de la 'conselleria'. Ha señalado que en una mediación "siempre se debe estar dispuesto a acercar posturas" y que en este caso, el Departament les hacía propuestas "de palabra" que luego no se han traducido en los documentos escritos. "Así no se puede negociar", ha señalado.

Uno de los escollos de la negociación hace alusión a los tiempos. Los sindicatos plantean que las mejoras se apliquen a partir del curso que viene y el Govern lo ve imposible. La directora general de Profesorado y Personal de Centros Públicos, Dolors Collell, que ha liderado las negociaciones por parte de Educació, ha argumentado que las peticiones sindicales tienen un "impacto económico altísimo" por lo que es imposible hacerlas todas de golpe.

El portavoz de Aspepc, Joan Alís, ha señalado que las propuestas de Educació van más allá de esta legislatura, con lo cual son "difíciles de creer". "Estamos al límite ya y queremos los cambios ya", añadía Bernat Pèlach, de Intersindical. Los profesores reclaman invertir el 6% del PIB en educación, la "reversión de los recortes" --restablecimiento del horario lectivo anterior, reducción de ratios, recuperación del poder adquisitivo perdido, entre otras medidas--, la estabilización del personal, la retirada del nuevo currículum y, también, de la orden de calendario escolar.

Uno de los puntos de fricción es el de recuperar la carga lectiva anterior a los recortes de 2012: de 23 horas semanales en primaria y de 18 en secundaria. Los docentes lo reclaman para este curso 22-23, pero Educació lo retrasa hasta el curso 24-25 en el caso de primaria y hasta el 25-26 en el caso de secundaria.

Acuerdo "más pronto que tarde"

Más optimista que los sindicatos se ha mostrado la portavoz del Govern, Patrícia Plaja, ha asegurado que la 'conselleria' continuará negociando y ha confiado en que puedan llegar a un acuerdo "más pronto que tarde". "Estamos trabajando y confiamos que más pronto que tarde se pueda llegar a un acuerdo", ha afirmado en rueda de prensa posterior al Consell Executiu.

En línea con el argumento de 'todo no se puede', Plaja ha sostenido que el Govern está trabajando "de manera intensa" en esta negociación y ha afirmado que han hecho muchas propuestas que ahora deben calendarizar porque considera que no se pueden hacer de golpe todos los cambios que se piden. "No se pueden hacer todas de golpe porque requieren de partidas presupuestarias que no se pueden incluir todas en el mismo año", ha insistido.

Servicios mínimos

El Govern mantiene unos servicios mínimos de un docente por cada tres aulas en educación infantil, primaria y secundaria, el 50% de las plantillas en centros de educación especial y guarderías y se deberá garantizar la presencia de una persona del equipo directivo por cada centro, el 50% de la plantilla de monitores, servicio de cocina, servicio de acogida, extraescolares y servicio de atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

Mañana complicada

El tráfico en Barcelona ha vivido una mañana complicada. Horas antes del inicio de la manifestación, las concentraciones de profesores han causado cortes de tráfico que han dificultado la circulación en la C-31 en la plaza Ildefons Cerdà (L'Hospitalet) y en la Ronda de Dalt (en Vall d'Hebron sentido Besòs) y la Ronda Litoral (a la altura de Sant Martí en los dos sentidos). Poco después de las 11.00 horas, se había normalizado la circulación, según la Guardia Urbana.

La Ley Celaá: ¿Nuevo currículo con viejas herramientas?

En la Asociación Nuevo Diagnóstico de Andalucía coincidimos con los expertos en que cambiar el currículo se hace muy complejo, porque hay que desactivar lo que se llama la "estructura gramatical de la escuela", que no es otra cosa que desactivar esa situación predominante de gobierno del aula y desactivar una pieza clave: las asignaturas

Carlos Gentil y Antonia Mª Ruiz Giménez. 29 de marzo de 2022

La Asociación Nuevo Diagnóstico de Andalucía organizó un foro de debate con expertos sobre el sistema educativo andaluz. Parte de los resultados de ese debate se publicaron en un artículo sobre la gestión interna en los centros escolares. Este artículo recoge la segunda parte de las conclusiones del foro. Trata sobre las dificultades que existen en la realidad del sistema educativo para que los nuevos currículos que propone la Ley Orgánica del pasado 29 de diciembre (conocida como LOMLOE, que modificó la anterior Ley de Educación de 2006) puedan llevarse a la práctica.

En la Asociación Nuevo Diagnóstico de Andalucía creemos que, como recoge la LOMLOE, la finalidad principal de cualquier sistema educativo debe ser lograr que todos y todas las jóvenes puedan lograr su máximo desarrollo integral, y ello desde la igualdad de oportunidades para todos y todas.

La LOMLOE apuesta por una escuela inclusiva, que promueva la igualdad y la no discriminación, que elimine estereotipos y obstáculos en el acceso al aprendizaje. Para eso, defiende la necesidad de un currículo flexible que pueda adaptarse a las necesidades educativas de cada alumno o alumna y a las propias del contexto en el que se produce el aprendizaje.

En la práctica, en la realidad actual, sucede que en el sistema educativo hay una distancia casi insalvable entre lo que los jóvenes necesitan aprender y lo que les ofrece el sistema educativo

La ley sostiene que la mayoría de los alumnos y alumnas que hoy día cursan enseñanzas primarias o secundarias trabajarán en empleos que actualmente no están creados, empleos que en muchas ocasiones ni siquiera podemos imaginar. Por ello, también sostiene que lo mejor es ofrecer a los estudiantes una educación basada en la adquisición de competencias que les sirvan para desenvolverse con garantías en ese escenario laboral de las próximas décadas. En consecuencia, propone una educación por competencias que garantice que van a disponer de las capacidades necesarias para adaptarse a los requisitos de esa nueva situación. Podríamos decir que esta es la teoría.

En la práctica, en la realidad actual, sucede que en el sistema educativo hay una distancia casi insalvable entre lo que los jóvenes necesitan aprender y lo que les ofrece el sistema educativo. Es una situación ya conocida, que hará muy difícil que se puedan alcanzar los objetivos que la ley pretende si no cambian otras cosas.

Entre los expertos que analizan el sistema educativo, hay un consenso generalizado, como se puso de manifiesto en el debate citado, sobre una serie de aspectos que limitan la posibilidad de alcanzar los objetivos de la LOMLOE. Entre ellos, que el actual currículo mantiene una tradición demasiado amplia en contenidos, muy academicista y sin coherencia interna (contenidos dispersos), lo que lo hace inabarcable en la práctica y desajustado en muchos casos con el nivel evolutivo del alumnado al que va dirigido. Se trata, por otro lado, de un currículo poco flexible, falto de herramientas que permitan modificaciones ágiles y puntuales que puedan facilitar la inclusión y evitar el excesivo fracaso escolar.

La realidad que perciben muchos profesores es que el currículo no ha cambiado en los 40 últimos años, porque en muchos casos el auténtico currículo del aula es el "libro de texto", del que no es fácil prescindir. Paradójicamente sucede que, cuando se invita a los profesores a innovar en la adaptación del currículo, lo que interpretan en muchos casos es que lo que en realidad se les está proponiendo es que se salten el propio currículo.

El currículo que propone la Ley puede decirse que es más una expresión de buenos propósitos para el desarrollo de la pedagogía que un plan realista sobre cómo cambiar el sistema educativo en la dirección que la Ley pretende

Para modificar esta realidad, en lo que al currículo se refiere, la LOMLOE ha apostado por un enfoque competencial proponiendo un modelo de aprendizaje basado en la aplicación de los conocimientos. El objetivo global es conseguir una relación más directa entre lo que se aprende y cómo se aprende en los centros, con lo que se hace y cómo se hace fuera de ellos.

Es decir, la LOMLOE defiende un modelo de aprendizaje basado en la aplicación de los conocimientos, que invita a aplicar enfoques metodológicos y de evaluación flexibles, integradores e incluyentes, capaces de responder a perfiles muy diferentes de alumnado, que permitan incluir nuevos aprendizajes (que incluyan no solo contenidos, sino también valores, destrezas, emociones, motivaciones y actitudes) que favorezcan la formación de personas comprometidas con la colaboración, la sostenibilidad y el bienestar. En definitiva, se está buscando que los aprendizajes adquiridos ayuden a que el alumnado relacione los conceptos que aprende con las aplicaciones que tienen en su mundo cotidiano.

Pero, según se dijo en el debate, lo que en la actualidad ocurre dentro de las aulas no facilita la propuesta de educar en competencias, destrezas, valores y otros aspectos contemplados en la LOMLOE antes citados. El currículo que propone la Ley puede decirse que es más una expresión de buenos propósitos para el desarrollo de la pedagogía, cosa frecuente en el BOE cuando se trata de normas educativas, que un plan realista sobre cómo cambiar el sistema educativo en la dirección que la Ley pretende, dada la situación actual que tiene el sistema educativo. La LOMLOE no contempla que el aula es un lugar incierto que el profesorado tiene que gobernar teniendo en cuenta que una parte de los que están ahí, variable según los casos, no quieren estar, de modo que la preocupación del docente queda muy centrada en cómo enfrentar esa situación. Por ello, el currículo deviene secundario en la práctica, condicionado por esa realidad del gobierno de la clase.

En resumen, en NDA coincidimos con los expertos en que cambiar el currículo se hace muy complejo, porque hay que desactivar lo que se llama la “estructura gramatical de la escuela”, que no es otra cosa que desactivar esa situación predominante de gobierno del aula y desactivar una pieza clave: las asignaturas.

Ya se van notando algunos tímidos intentos de cambio, pero si queremos que cambie la ESCUELA es necesario que se logre asentar un currículo más intenso que extenso. Que el currículo se encuentre apoyado en la “Renta Cultural Básica” que queremos que el alumnado adquiera y que logre integrar las transformaciones que lleven al diseño de actividades globalizadoras e interdisciplinares que promuevan un trabajo más integrador y colaborativo entre los equipos docentes.

europapress.es

El Gobierno aprueba el nuevo currículo de ESO, que deja en manos de los docentes la promoción del alumno

Habrà asignaturas sobre digitalización y emprendimiento, y la educación tendrá en toda la etapa una clara "perspectiva de género"

MADRID, 29 (EUROPA PRESS)

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes el Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), según han confirmado a Europa Press fuentes gubernamentales. Estos cambios se implantarán en el año académico 2022- 2023 para los cursos de 1º y 3º y en el curso 2023-2024 para 2º y 4º.

Con este nuevo Real Decreto, que desarrolla la ley educativa (la LOMLOE), la promoción de los alumnos no vendrá determinada por el número de suspensos, ya que la decisión quedará en manos del equipo docente que decidirá en función de si el alumno tiene "expectativas favorables de recuperación". En todo caso, promocionarán quienes hayan aprobado todo o suspendan una o dos materias.

Otras novedades que recoge el RD es que se eliminan, como en Primaria, las calificaciones numéricas, así como los exámenes extraordinarios, y se recuperan los programas de diversificación curricular. Según el nuevo currículo, se desarrollará una evaluación de diagnóstico en 2º de la ESO, con carácter informativo y orientador para los centros, los docentes y las familias.

Al finalizar la etapa, todos recibirán una certificación oficial de los años cursados y el nivel alcanzado en las competencias clave. Si los alumnos han adquirido estas competencias obtendrán el título de Graduado en ESO.

NUEVAS ASIGNATURAS

Asimismo, los alumnos de 12 a 16 años contarán con dos nuevas asignaturas sobre digitalización y emprendimiento, y la educación tendrá en toda la etapa una clara "perspectiva de género". Tal y como indica el texto, la materia de Tecnología y Digitalización deberá cursarse en los tres primeros cursos, mientras que en 4º, habrá otra asignatura sobre Digitalización, que será optativa. Según la norma, estas materias tienen por objeto "el desarrollo de ciertas destrezas de naturaleza cognitiva y procedimental a la vez que actitudinal". El Real Decreto pone algunos ejemplos de ello, como "el uso crítico, responsable y sostenible de la tecnología, la valoración de las aportaciones y el impacto de la tecnología en la sociedad, en la sostenibilidad ambiental y en la salud, el respeto por las normas y los protocolos establecidos para la participación en la red, así como la adquisición de valores que propicien la igualdad y el respeto hacia los demás y hacia el trabajo propio".

La materia Economía y Emprendimiento, que será optativa en 4º, tendrá una triple finalidad: en primer lugar, "promover el espíritu emprendedor"; segundo, "ayudar a que el alumnado comprenda que el emprendedor debe abrirse camino en un contexto global cuyos elementos se relacionan entre sí"; y, por último, que el alumnado "transfiera los aprendizajes a un plano práctico desarrollando un proyecto emprendedor que abarque todo el proceso, desde la ideación hasta la elaboración del prototipo final y presentación de este en el entorno".

En cuanto a la Religión, el borrador sostiene que estas enseñanzas tendrán que ser ofertadas por los centros pero será voluntaria para los alumnos. Además, las calificaciones obtenidas en esta materia no contarán ni para la nota media académica ni para aquellas convocatorias que la pidan, como es el caso de la solicitud de becas. Tampoco tendrá "asignatura espejo", con lo que aquellos alumnos que no elijan cursar Religión recibirán "la debida atención educativa". Esta atención, según el texto, "se planificará y programará por los centros de modo que se dirijan al desarrollo de las competencias transversales a través de la realización de proyectos significativos y relevantes y de la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad".

Una de las novedades que recoge el documento es que las comunidades autónomas podrán incorporar en 4º de la ESO las lenguas de signos españolas con el objetivo de "reforzar la inclusión".

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

Según se desprende del Real Decreto, la materia de Lengua Castellana y Literatura se orienta tanto a la "eficacia comunicativa" como a "favorecer un uso ético del lenguaje que ponga las palabras al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la construcción de vínculos personales y sociales basados en el respeto y la igualdad de derechos de todas las personas". Además, los alumnos deberán progresar hacia "una mayor diversidad y complejidad de las prácticas discursivas".

Con respecto a las competencias que han de adquirir los estudiantes, el documento da un papel central a las lenguas autonómicas, pues una de las competencias específicas de la asignatura se orienta al "reconocimiento de la diversidad lingüística y dialectal del entorno, de España y del mundo con el propósito de favorecer actitudes de aprecio a dicha diversidad, combatir prejuicios y estereotipos lingüísticos y estimular la reflexión interlingüística".

Otra de las competencias pone el foco en la "alfabetización informacional", pues el borrador destaca que "saber leer hoy implica también navegar y buscar en la red, seleccionar la información fiable, elaborarla e integrarla en esquemas propios, etc".

Con respecto a la nueva asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos (que vendría a sustituir la Educación para la Ciudadanía del anterior Gobierno socialista), el Real Decreto establece que esta materia deberá "movilizar el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que permiten a alumnos y alumnas tomar conciencia de su identidad personal y cultural, afrontar cuestiones éticas fundamentales, y adoptar una actitud consecuente con el carácter interconectado y ecodependiente de su vida en relación al entorno". En este sentido, debe servir para "tomar consciencia de la lucha por una efectiva igualdad de género, y del problema de la violencia y explotación sobre las mujeres, a través del análisis de las diversas olas y corrientes del feminismo y de las medidas de prevención de la desigualdad, la violencia y la discriminación por razón de género y orientación sexual, mostrando igualmente conocimiento de los derechos LGTBIQ+ y reconociendo la necesidad de respetarlos".

También la asignatura de Biología y Geología continúa la senda de fomentar la igualdad de género y la diversidad sexual. Así, en clase se trabajará en la "diferenciación entre sexo y sexualidad" y en la "valoración de la importancia del respeto hacia la libertad sexual de las personas", así como se plantearán y resolverán "dudas" sobre "temas afectivo-sexuales, de forma respetuosa y responsable, evaluando ideas preconcebidas mediante el uso de fuentes de información adecuadas". Por otro lado, entre otras cuestiones, se estudiará "el funcionamiento de las vacunas y antibióticos".

DISEÑO HORARIO

La norma también establece el diseño horario de las asignaturas, otorgando a Lengua Castellana y Literatura el mayor volumen de horas (325 para los tres primeros cursos y 115 horas para 4º de la ESO). Destaca la importancia que da el Gobierno a la nueva materia de Tecnología y Digitalización de 1º a 3º (140 horas), con más horas que Biología y Geología, que cuenta con 105 horas, las mismas que Religión, Música, Educación Física, Educación Plástica, Visual y Audiovisual o Física y Química.

El documento también recoge que la asignatura de Educación en Valores Éticos y Cívicos tendrá 35 horas en algún curso de la etapa. Y para 4º de la ESO, todas las asignaturas serán impartidas durante 65 horas, a excepción de Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera -- normalmente suele ser Inglés-- y Matemáticas A y B, que tendrán más peso, con entre 100 y 115 horas, así como de Educación Física y Religión, con 35 horas para todo el curso.



El Gobierno da luz verde a la desaparición de la Filosofía y de la enseñanza cronológica de la Historia en la ESO

Quita las notas numéricas, los exámenes de recuperación, los itinerarios y el límite de suspensos para pasar de curso y obtener el título

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Martes, 29 marzo 2022

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes el proyecto de real decreto de la ESO, que detalla todo lo que tienen que aprender de forma obligatoria en toda España los alumnos de entre 12 y 16 años. El texto plantea un enfoque competencial "menos memorístico" en el que se prioriza un aprendizaje aplicado y cercano a la vida cotidiana de los jóvenes. Por primera vez en la legislación educativa, el Ministerio de Educación no detalla los hechos históricos y renuncia a un estudio cronológico de la Historia. Además, desaparece del todo la Filosofía en esta etapa obligatoria.

El PSOE no sólo ha incumplido el acuerdo que él mismo firmó en el Congreso en 2018 junto a todos los partidos políticos para reforzar la Ética en 4º de la ESO, sino que directamente ha quitado la asignatura de Filosofía. Eso significa que los alumnos pasarán toda la enseñanza básica sin estudiar esta materia. A cambio, cursarán otras más prácticas, como Formación y Orientación Personal y Profesional, Digitalización o Economía y Emprendimiento.

Los alumnos también darán Valores Cívicos y Éticos, la nueva Educación para la Ciudadanía de José Luis Rodríguez Zapatero, donde los alumnos aprenderán sobre "memoria democrática", "ecofeminismo", "ética de

los cuidados" y "derechos LGTBIQ+", las banderas políticas del Gobierno de coalición. Son cuestiones que están presentes también en todas y cada una de las asignaturas, donde además de conocimientos se enseñan actitudes y tienen mucha presencia las emociones (por ejemplo, el polémico sentido socioafectivo de las Matemáticas).

La decisión de no apostar por la Filosofía ha recibido el rechazo de Unidas Podemos y también de voces socialistas, como los senadores Javier de Lucas y Manuel Cruz. Hay un clamor en la comunidad educativa en contra de esta supresión, que apunta a un deterioro en la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes, especialmente porque instituciones como el Consejo de Estado y el Consejo Escolar del Estado han advertido de la existencia de problemas en otras asignaturas, como la Historia.

"MUY ACADEMICISTA"

Por primera vez esta materia no se realiza una enseñanza cronológica y se suprimen los principales hechos históricos. No se mencionan momentos como la Conquista de América o la Revolución Francesa y se agrupan los contenidos por bloques temáticos. Por ejemplo, la "desigualdad social y la disputa por el poder", la "marginación, segregación, control y sumisión en la historia de la Humanidad", "familia, linaje y casta", "el papel de la religión en la organización social"...

El Ministerio de Educación argumenta que el enfoque cronológico es "muy academicista" y prefiere dejar margen de actuación a los profesores, para que sean los que decidan lo que tienen que estudiar los alumnos. Pero hasta el Consejo Escolar del Estado, cuyos miembros son mayoritariamente afines al Gobierno, ha advertido de que la asignatura es tan "genérica" que será difícil cumplir la ley para garantizar la validez de los títulos y que el planteamiento es tan "complejo" que no se podrá dar una formación común de Historia en toda España.

Los profesores también han denunciado que desaparecen contenidos básicos en el nuevo currículo. Sobre todo en Matemáticas -los logaritmos o el manejo de expresiones radicales, por ejemplo-, Lengua y Literatura Castellana -buena parte de la historia literaria- o Economía -la inflación, el déficit o los planes de pensiones-.

Esta reducción de algunos contenidos, que el Gobierno atribuye a que los currículos anteriores eran "demasiado enciclopédicos" y no daba tiempo a llegar al final del temario, contrasta con un exceso de precisión en otras cuestiones. Por ejemplo, los alumnos tendrán que aprender "la evolución del armamento desde los hoplitas a los tercios". También se estudiará, por primera vez, la cultura del pueblo gitano.

El Ministerio inicialmente había distinguido entre "saberes básicos" y "saberes deseables". Los primeros son los esenciales y están plasmados en este currículo. Los segundos son aquellos que pueden completar los profesores en función del nivel de los estudiantes. Pero ya apenas se habla de ellos y, como no se han regulado a nivel estatal y quedan a merced de lo que decida cada docente, previsiblemente no se impartirán y se bajará el nivel de conocimientos adquiridos.

PASAR DE CURSO Y GRADUARSE SIN LÍMITE DE SUSPENSOS

En el mismo real decreto se contempla que los alumnos podrán graduarse en la ESO y pasar de curso sin límite de suspensos. Y se impide expresamente que las CCAA pongan un tope (en la Lomce para pasar de curso estaba fijado en tres y para graduarse, en dos). Serán los equipos de profesores los que tendrán que decidir entre todos si el alumno ha alcanzado las competencias mínimas exigidas. Se suprimen también los exámenes de recuperación y las calificaciones numéricas. El título de 4º de la ESO será el mismo para todos los alumnos aunque podrá conseguirse con distintos grados de dificultad. Además de la forma ordinaria, lo podrán lograr, por primera vez en la historia, los alumnos con necesidades especiales que hayan tenido adaptaciones curriculares "significativas" y no hayan estudiado los mínimos exigidos para el resto de estudiantes.

También se podrá obtener cursando FP Básica, pasando por un programa de diversificación curricular o, en el caso de los mayores de 18 años, haciendo unas "pruebas o actividades personalizadas extraordinarias". Con todo ello el Gobierno quiere reducir el porcentaje de alumnos que no se gradúan (el 21%), aunque sindicatos como CsiF o Anpe o asociaciones de familias como la Concapa o Cofapa advierten de que más estudiantes van a llegar menos preparados al Bachillerato.

Otro cambio importante es que se eliminan los itinerarios que había en 4º de la ESO con la Lomce, que permitían a los alumnos optar por la vía académica o por la profesional, canalizada en la FP.

El real decreto aprobado fija las enseñanzas mínimas de la ESO, que son comunes en todo el Estado. Después tiene que ser completado por las comunidades, que disponen de un 50% del horario escolar en el caso de los territorios con lengua cooficial y de un 40% en las demás.

Cataluña ya ha enviado su borrador de desarrollo normativo a los centros y en él se va más allá que lo establecido por el Estado e incluso se permite lograr el título de la ESO sin las competencias mínimas exigidas. La Generalitat también ha suprimido las notas trimestrales y, además de considerar esta comunidad autónoma como "un país", formará a los estudiantes en "identidades", "resistencia a la opresión" y "emancipación nacional".

El desarrollo curricular de las 17 CCAA tendrá que ser concretado en los próximos meses en los planes de estudios de los centros educativos y en los libros de texto, con la previsión de que la nueva manera de aprender se pueda poner en práctica en las aulas el próximo mes de septiembre para los cursos 1º y 3º y en 2023 para 2º y 4º.

EL DEBATE

El Gobierno aprueba el decreto de ESO que elimina contenidos pero incluye la perspectiva de género

Intenta acabar con las altas tasas de abandono escolar y repetición a costa de una reducción de la exigencia

José Rosado. 29/03/2022

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes el real decreto que establece los contenidos mínimos que deben conocer los estudiantes de secundaria, una norma que pretende acabar con las altas tasas de abandono escolar y repetición de los alumnos a costa de reducir a mínimos el nivel de exigencia.

Una de las principales novedades es que los alumnos podrán pasar de curso con suspensos. Será el equipo docente el encargado de decidir si el estudiante pasa de curso independientemente de las asignaturas que tenga pendientes, una medida muy criticada por el sector educativo y los grupos de la oposición al entender que va en contra «de la cultura del esfuerzo».

Además, los alumnos no recibirán calificaciones numéricas, sino que serán evaluaciones de insuficientes, suficientes, bien, notables y sobresalientes. Queda por ver cómo se adapta el profesorado al cambio ya que el anterior modelo era el utilizado para realizar medias o recibir becas.

Otra de las características de este decreto será el sistema competencial basado en la aplicación de conocimientos por encima de los estándares de aprendizaje desplazando la relevancia de los contenidos. Así, se dan situaciones como que el concepto de perspectiva de género se incluye en casi un centenar de ocasiones en todas las asignaturas mientras que conocimientos hasta ahora básicos se ven eliminados.

En Historia, por ejemplo, no se hace mención de contenidos como la Conquista de América o la Guerra Civil pero sí a la difusión de otras culturas como la del pueblo gitano o el análisis crítico de los roles de género, así como las formas de violencia contra las mujeres.

En matemáticas, el currículo incide en el dominio «de destrezas socioafectivas», en la línea del real decreto ya aprobado de Primaria

Nuevas materias

Las materias de los tres primeros cursos serán las siguientes: Biología y Geología; Educación física; Educación plástica, visual y audiovisual; Física y Química; Geografía e Historia; Lengua castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua cooficial y Literatura; Lengua extranjera; Matemáticas; Música y Tecnología y Digitalización.

En el conjunto de los tres cursos, los alumnos darán alguna optativa. En cuarto curso, las materias serán Educación Física; Geografía e Historia; Lengua castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua cooficial y Literatura; Lengua extranjera y Matemáticas. Además de estas materias, los chicos deberán elegir tres materias de entre: Biología y Geología; Digitalización; Economía y Emprendimiento; Expresión artística; Física y Química; Formación y orientación personal y profesional, Latín, Música, Segunda lengua extranjera y Tecnología.

Religión, voluntaria y sin «asignatura espejo»

En cuanto a la Religión, el borrador sostiene que estas enseñanzas tendrán que ser ofertadas por los centros pero será voluntaria para los alumnos. Además, las calificaciones obtenidas en esta materia no contarán ni para la nota media académica ni para aquellas convocatorias que la pidan, como es el caso de la solicitud de becas.

Tampoco tendrá «asignatura espejo», con lo que aquellos alumnos que no elijan cursar Religión recibirán «la debida atención educativa». Esta atención, según el texto, «se planificará y programará por los centros de modo que se dirijan al desarrollo de las competencias transversales a través de la realización de proyectos significativos y relevantes y de la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad».

europapress.es

División en la comunidad educativa por el nuevo currículo de la ESO

MADRID, 30 Mar. (EUROPA PRESS) -

La comunidad educativa se encuentra dividida en torno al nuevo Real Decreto por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la ESO, aprobado este martes en Consejo de Ministros.

Desde la Federación de Enseñanza de CCOO saludan que el nuevo currículo tenga enfoque competencial. "Nos parece mucho más ajustado con las necesidades de nuestra sociedad", señala Francisco García,

secretario general de FECCOO, que también celebra que la evaluación sea más flexible y que, por lo tanto, sea el profesorado quien decida si es útil o no que un alumno repita curso.

En cualquier caso, García recuerda que todavía quedan dos cuestiones sobre la mesa, que hace falta hacer un "mayor esfuerzo" en formación del profesorado para aplicar la reforma educativa y retomar el debate de los ratios, de prestar atención más individualizada al alumnado y del horario lectivo de los docentes.

También UGT valora positivamente las propuestas introducidas, ya que según este sindicato van encaminadas a "lograr que los aprendizajes del alumno sean realmente significativos". Sin embargo, esto requiere dotar a los centros de los recursos necesarios, como: una reducción de ratios; de las horas lectivas del profesorado; el refuerzo de las plantillas; la incorporación de nuevos perfiles o el aumento de la preparación de los docentes.

UGT también celebra el refuerzo del papel de las Juntas de Evaluación a la hora de determinar la promoción y titulación del alumnado, así como que la posibilidad de adaptar el currículo, los agrupamientos flexibles, las medidas de apoyo personalizado y la recuperación del programa de Diversificación.

En el caso de CSIF, su responsable en materia educativa, Mario Gutiérrez, critica que la nueva norma "en ningún caso mejora el sistema educativo". En este sentido, rechaza que el currículo sea más competencial porque, a su juicio, lo hace "a costa de los contenidos", señalando que dichas competencias "no se pueden alcanzar sin memorizar conceptos".

Asimismo, CSIF también rechaza la promoción "automática" del alumnado así como la eliminación de los exámenes extraordinarios, ya que "va en contra de la igualdad de oportunidades al minusvalorar la titulación que se da en los centros públicos". "Esto permitirá abrir más nichos de negocio para la educación privada", zanja Gutiérrez.

PADRES Y CENTROS

Por parte de las asociaciones de padres y alumnos, la presidenta de CEAPA, Leticia Cardenal, celebra que el nuevo currículo aprobado "pone en valor la evaluación continua y apuesta por un modelo competencial, y no tanto por la memorización de contenidos para los exámenes". "Creemos que es un paso hacia adelante en una educación más equitativa y donde no pese tanto el contenido teórico, aunque requerirá un aumento de la partida presupuestaria para adaptarse a esta nueva situación", añade.

En cambio, la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), valora "negativamente" el nuevo currículo, que "sigue sin apostar por la cultura del esfuerzo y del trabajo", posibilitando que los alumnos pasen de curso sin aprobar, según expone su presidente, Pedro Caballero, quien recuerda la oposición de la Confederación a la LOMLOE. "Las familias y maestros son los que saben de educación, no los políticos que promulgan leyes educativas infumables", sostiene.

Los centros católicos concertados se oponen a la nueva norma. "En principio, consideramos que el nuevo currículo de ESO supone un descenso del nivel académico y de la exigencia respecto al nivel actual, y esto no es bueno para el sistema educativo", asegura Luis Centeno, secretario general adjunto de Escuelas Católicas, en referencia a los requisitos de promoción y titulación, que a su juicio pueden "favorecer una cultura del mínimo esfuerzo".

No obstante, como punto positivo, menciona que la mayor autonomía pedagógica que otorga el RD a los centros es una "oportunidad" para que los equipos directivos y docentes plasmen todo su potencial en desarrollo de sus Proyectos educativos.

Por el contrario, la Asociación de Colegios Privados e Independientes (CICAE) sí está de acuerdo con las nuevas enseñanzas mínimas para la ESO fijadas por el Gobierno. Su directora general, Elena Cid, considera "imprescindible" que el aprendizaje sea más competencial. "Los colegios privados innovadores llevan años implantando, con excelentes resultados, metodologías activas que generen aprendizajes significativos para toda la vida. El alumno, además de adquirir conocimientos, ha de saber aplicarlos de manera práctica tanto fuera como dentro de la vida escolar", explica.

Además, desde CICAE se muestran a favor de la evaluación continua y de que la repetición sea una "excepción", aunque precisa que esto no ha de servir de "excusa" para ser menos exigentes en el esfuerzo. Si bien, no ven "adecuada" la eliminación de los exámenes de recuperación y consideran que es de "gran dificultad" para los colegios procesar y actualizar la normativa en "tan poco tiempo" tras el desarrollo autonómico.

La nueva ESO: sin nota media y niveles dispares de aprobado

Los alumnos saldrán de la etapa obligatoria con un consejo orientador y un certificado oficial de los años cursados si no consiguen el título. Recibirán formación para buscar empleo

ROCÍO RUIZ. MADRID30-03-2022

Dentro de cinco meses, los alumnos españoles con edades entre 12 y 16 años estudiarán una nueva ESO. A partir de septiembre lo harán los de cursos impares. El siguiente, los de los pares. Pero ahora, definitivamente, los exámenes no contarán únicamente para aprobar una asignatura y si un estudiante pasa o no de curso quedará a expensas de la junta de evaluación del centro educativo. Ya no importará que un alumno haya podido suspender cuatro o cinco asignaturas si los profesores consideran que ha cumplido los objetivos del curso y ha obtenido las competencias para poder desenvolverse en el siguiente. Y así podremos encontrarnos niveles educativos dispares. Más que nunca, el futuro académico de un alumno queda en manos de un grupo de profesores que en un mismo colegio podrán ser más o menos laxos dependiendo de quiénes compongan la junta de evaluación. Las comunidades autónomas han empezado a dar algunos criterios por los que los profesores podrán guiarse, pero el sindicato de profesores ANPE tiene dudas de que luego las decisiones de los docentes sean respaldadas por la Administración cuando muchos padres acudan a la Inspección a protestar por los resultados de sus hijos sin la existencia de un criterio claro y objetivo. Este y otros muchos cambios quedan recogidos en el Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria que ha sido aprobado hoy por el Consejo de Ministros.

La nueva ESO establece un aprendizaje por competencias y no memorístico, aunque ahora la dificultad radica en formar a los profesores precisamente en esta nueva forma de enseñar. No habrá calificaciones numéricas ni nota media calificable de uno a diez. Tampoco habrá exámenes extraordinarios de recuperación que en algunas comunidades autónomas se venían haciendo en junio y otras en septiembre y la repetición será una excepción «por su carácter regresivo e ineficaz», según Educación. Porque de lo que se trata es de que todos los alumnos salgan adelante y consigan los objetivos básicos. ¿Cómo se logra eso? Según el decreto, potenciando los mecanismos de detección temprana, la adaptación y reorganización pedagógica y de seguimiento de los alumnos, especialmente de aquellos que tengan más dificultades. Si es necesario, se pondrán en marcha programas de diversificación curricular, se harán adaptaciones curriculares, desdoblamientos o se reorganizarán los ciclos formativos de grado básico de tal manera que todo vaya orientado hacia una educación más personalizada.

El nuevo texto legal, elaborado por la ministra de Educación y FP, Pilar Alegría, elimina los itinerarios, de forma que los alumnos tendrán que elegir entre cursar FP o Bachillerato a partir de 4º de la ESO y no en 3º, como ocurría hasta ahora. Así, esta decisión se retrasa un año. Ahora bien, saldrán de esta etapa obligatoria con un título bajo el brazo o bien con un certificado oficial de los años cursados y el nivel alcanzado de las competencias clave de lo que se llama «Perfil de Salida».

A esto se sumará un consejo orientador individualizado para cada alumno. De hecho, 4º de la ESO será un curso orientador que preparará para los estudios postobligatorios o bien para la vida laboral.

Nuevas asignaturas

Si nos adentramos ya en otras cuestiones, el nuevo currículo, mantendrá la perspectiva de género. Es decir, la educación irá orientada para que las alumnas se enfrenten con menos ansiedad a las asignaturas de ciencias (conocidas como STEM), que luego son las que llevan a carreras mejor remuneradas y con más salidas laborales, después de que tanto los estudios PISA como los de la OCDE hayan constatado que las mujeres, por regla general, se enfrentan de manera diferente a los hombres a las asignaturas de ciencias o las rehúyen.

Con respecto a la asignatura de Religión, al igual que ocurre con el decreto de Primaria, el Ministerio establece que se imparta se imparta durante una hora a la semana, aunque las comunidades autónomas tienen margen para ampliar el tiempo de estudio a esta asignatura ya que tienen la capacidad, por ley, de regular el 40% del currículo.

La nueva ESO que propone la ministra Alegría crea siete nuevas asignaturas para esta etapa. Algunas son de nueva creación y otras una ampliación sobre los contenidos que ya se venían impartiendo.

Así, los alumnos de la ESO tendrán tendrán cinco asignaturas comunes: Educación Física, Geografía e Historia, Lengua Española y Literatura, Lengua extranjera y Matemáticas y Lengua cooficial, en aquellas comunidades autónomas con lengua propia. Después, los estudiantes tendrán la oportunidad de elegir tres optativas, que los centros ofertarán por bloques, de entre un total de diez: Biología y Geología, Digitalización, Economía y Emprendimiento, Expresión Artística, Física y Química, formación y Orientación Personal y Profesional, Latín, Música, segunda Lengua extranjera y Tecnología y Digitalización (materia ampliada que se impartirá entre 1º y 3º de la ESO), Educación Plástica, visual y audiovisual (ampliada a estudiar entre 1º y 3º).

En el último curso de la Enseñanza Obligatoria los alumnos tendrán que estudiar asignaturas de nueva creación como son Tecnología, Digitalización, Expresión Artística, Economía y Emprendimiento y Formación y Orientación Personal y Profesional. Esta última asignatura irá dirigida a alumnos que quieran realizar estudios de Sociología, Antropología o Psicología y «contribuye a conocer y entrenar habilidades personales y sociales

necesarias para participar, crear y desarrollarse en los grupos humanos, tanto en el ámbito personal como social».

Los sindicatos educativos han sido especialmente críticos con el decreto que regula la enseñanza obligatoria en España. CSIF ha lamentado que se minimice la importancia de la memorización de contenidos al centrarse en competencias, lo que supone un regreso a la Logse de los noventa y critica que los alumnos pasen de curso tengan o no suspensos porque «menoscaba el valor de la titulación de los centros públicos».

En algunas autonomías, como Madrid, el consejero de Educación, Enrique Ossorio, ha criticado que en asignaturas como Historia se elimine el orden cronológico. «El problema es que el alumno de otra región va a estudiar una historia y se va a parecer más a la guerra de las galaxias que a la historia de España». Ahora las autonomías regularán el otro 40% restante del currículo.

EL PAÍS C. DE MADRID

Madrid retira el concierto de FP a 11 centros católicos de labor social pese a una sentencia en contra del Supremo

Las instituciones religiosas reprochan a la Administración gobernada por Isabel Díaz Ayuso el "giro ultraliberal de la enseñanza"

BERTA FERRERO. Madrid 230 MAR 2022

Cuando Rosario Cardo dijo que se sentía engañada por la Comunidad de Madrid, la viceconsejera de Educación, Rocío Albert, se quedó callada. Solo apuntó las quejas en un cuaderno. La tensión se cortaba en el ambiente.

Cardo es la directora del centro educativo Institución Profesional Javeriana, una histórica fundación religiosa que nació en 1941 y que desde entonces se ha dedicado a enseñar Formación Profesional (FP), o lo que entonces se asemejaba a eso, como una labor social. Sin negocio de por medio. Ni grandes constructoras detrás. Ni poderosas empresas.

En ese encuentro, que se produjo el pasado viernes en la Consejería de Educación, se encontraban 11 directores de centros católicos que llegaban igual de enfadados que ella y con la misma sensación de haber sido estafados por el Gobierno regional. Allí les anunciaron que se les había acabado el concierto educativo, es decir, que no recibirían dinero público para seguir con sus enseñanzas. Y eso, a pesar de que en 2016 ganaron en el Tribunal Supremo a todo un gigante como la Administración por un conflicto que comenzó hace 10 años. Pese a la sentencia a favor de los 11 irreductibles católicos, la historia se repite. Por eso, los religiosos anuncian nueva guerra en los tribunales. La religión, en su sentido social más estricto, contra el liberalismo económico más radical.

Y esperan volver a ganar.

Al otro lado de la mesa se encontraba, además de Albert, el director de educación concertada de la Comunidad de Madrid, Manuel Bautista. Ambos se sentaron allí para confirmarles los malos augurios que habían comenzado a escuchar como rumor el pasado diciembre: el curso que viene dejarán de contar con dinero público destinado a los ciclos de Grado Superior de FP. La decisión estaba tomada. Y pronto, dijeron, les mandarían una carta para que lo tuvieran por escrito. Si querían seguir vivos, debían hacerlo exclusivamente como privados. Pero no quieren. "Eso significa que dejamos de atender al alumnado sin recursos y nuestra labor no es hacer negocio", repite Cardo.

Lo mismo defiende José Antonio Poveda, secretario general de Escuelas Católicas de Madrid, también presente en aquel encuentro: "Nos encontramos ante un giro ultraliberal de la enseñanza, quieren implantar un modelo muy contagioso donde el dinero se invierte en los cheques escolares, en lugar de en estos conciertos. Eso es muy demagógico porque con esos cheques los estudiantes tienen para pagar la mitad de matrículas de 4.000, 5.000, 10.000 euros. ¿Y quién sobrevive a eso? Los centros más potentes y los más nuevos". O lo que es lo mismo, las grandes empresas, los fondos de inversión o las universidades privadas que en la última década han puesto el foco en un negocio en auge, la educación de la FP, ofertando modernos campus y caros estudios, muy alejados de las 11 instituciones religiosas afectadas, construidas en suelo propio desde hace un siglo (en su mayoría).

La Institución Profesional Javeriana tiene poco de nuevo y mucho de tradición. Su historia se remonta a justo después de la Guerra Civil española, cuando ofrecía un oficio a las mujeres. Allí aprendían puericultura, administración o técnicas de laboratorio, aunque sobre todo nació con el objetivo de elevar el nivel cultural de las chicas sin recursos.

Cuando apareció el sistema de conciertos, en 1985, la institución se acogió a ellos "por la labor social que realizaba" y porque en aquel momento la red pública era prácticamente inexistente. Con el tiempo, las Javerianas se abrieron a la enseñanza mixta y ahora los alumnos de clase baja y media acuden ahí para

aprender Administración y Finanzas, Comercio Internacional, Transporte o Dietética. “Nosotros no buscamos lucro”, insiste la directora.

De hecho, la matrícula que pagan los estudiantes es de 360 euros al año, equivalente a la de un centro público madrileño donde se estudia el Grado Superior, teniendo en cuenta que Madrid es la única comunidad que cobra por matrícula en la enseñanza no obligatoria de FP. “Con el cheque escolar solo vendrá quien pueda permitirse pagar la mitad de los 4.000 o 5.000 euros que cueste el curso. El alumnado cambiará radicalmente y muchos se quedarán sin estudiar”, apostilla.

Castro no habla desde la teoría, sino desde la práctica. Eso es exactamente lo que pasó en 2012. En aquel momento, Lucía Figar, entonces consejera de Educación imputada después por el caso *Púnica* junto al entonces presidente, Ignacio González, anunció que eliminaba los conciertos de 50 centros educativos privados de FP de Grado Superior. Se excusó en la falta de fondos, aunque lo cierto fue que destinaron aquel dinero, el mismo, a los famosos cheques escolares, un dinero que recaería en los centros privados.

De aquel grupo de 50 centros, 11 decidieron pelear en los tribunales. Alguno incluso se vio obligado a cerrar, como el centro Santa Ana y San Rafael, que volvió a la vida cuando se retomaron los conciertos cuatro años después, justo lo que duró la contienda legal. Fue entonces cuando el Tribunal Supremo les dio la razón, en 2016: estimó que se había cometido una ilegalidad y obligó a la Administración a restituir el daño.

Y aquí llega el supuesto engaño. La sentencia esgrime que los centros tenían derecho a renovar el concierto por el periodo correspondiente. Entonces, la Comunidad de Madrid les ofreció un pacto en forma de convenio: si ellos renunciaban a pedir una indemnización, a cambio ejecutarían la sentencia acoplada a los nuevos tiempos, ya que algunos ciclos ofertados en 2012 se habían extinguido y habían nacido nuevos. “Hicimos borrón y cuenta nueva”, cuenta Poveda. “Decidimos renunciar al dinero como acto de buena fe”, insiste. Y de ese modo firmaron el pacto por cuatro años, “los mismos que duraba un concierto”, porque les aseguraron que así podrían renovar cuando se agotara el plazo.

Ahora la Consejería de Educación aduce que aquel convenio ha caducado y que sus servicios jurídicos estiman que la ejecución de sentencia solo se podía haber llevado a cabo con el pago de aquella indemnización. Una portavoz de la Consejería se ha limitado a explicar a este periódico que la decisión se encuentra en fase de estudio, aunque no niega que la reunión del viernes se desarrollara en los términos explicados por los religiosos.

“Ha sido una deslealtad en toda regla”, se queja Montserrat Cortinas, directora de La Salle Sagrado Corazón, otro de los afectados. Ella contó ante Albert y Bautista su propia experiencia: “Mi familia no tenía recursos y yo misma estudié en La Salle. Primero Administración y después Informática. Gracias a eso fui secretaria, después profesora y ahora soy directora”. Cortinas une su historia a la de La Salle, una institución que nació hace 148 años y que tiene a 240 matriculados en Grado Superior.

“Nos pusieron una trampa”, se queja Cortinas, que recuerda que como centro educativo con labor social la ley estipula que solo pueden retirarle el concierto si se queda sin alumnos o si comete algún fraude con Hacienda o deja de cumplir con sus obligaciones fiscales y laborales.

Por lo que los 11 irreductibles anuncian nueva guerra judicial. Y cuando ganen, avisan ahora, no pecarán de ingenuos.

Escuelas Católicas: “Esto es: quien quiera estudiar, que pague”

Las Escuelas Católicas de Madrid todavía recuerdan las palabras del Consejero de Educación, Enrique Ossorio, en la asamblea que organizaron para clausurar el curso pasado. Aquel día, en junio, el consejero desplegó su argumentario más político para defender la educación concertada frente a lo que suponía que era una amenaza, la entonces recién estrenada ley estatal de Isabel Celaá. “No defiende a todos los conciertos por igual, es evidente. Nosotros ya nos lo temíamos, y ahora se ha confirmado. Y esto puede tener un efecto contagio con Bachillerato o educación infantil, es decir, la educación no obligatoria. Es el liberalismo total: quien quiera estudiar, que lo pague”, apunta Poveda.

Los principales afectados por esa política liberal son los 11 centros que se alejan de ese concepto y que decidieron pelear en los tribunales: la Institución Profesional Javeriana, La Salle Sagrado Corazón, Institución La Salle, Jesús María, La Inmaculada, López Vicuña, dos centros de María Inmaculada (uno en Fuencarral y otro en Ríos Rosas), Nuestra Señora del Pilar, San Juan de Dios y Santa Ana y San Rafael.

El sindicato CC OO, que defiende la educación pública, ha sacado una nota en la que apoya expresamente los conciertos de estos centros. “Ya en 2013, las trabajadoras y trabajadores se vieron directamente afectados por esta medida, que alcanzó grandes dimensiones y afectó a más del 50% del personal docente”, explica el sindicato. Además, continúa CC OO, la medida afectará aproximadamente al 70% del alumnado, “que se va a ver obligado a abandonar sus estudios porque el modelo del cheque tampoco es una garantía de gratuidad total y la Comunidad de Madrid no dispone de suficiente oferta educativa en centros públicos, puesto que la ha ido disminuyendo paulatinamente desde 2013”.

Lo más sorprende es que en 2019, Isabel Díaz Ayuso anunció la publicación de una orden que blindaba los conciertos educativos durante diez años frente a lo que suponía un ataque a la concertada de la ley estatal. Sin embargo, ahora suprime conciertos de los centros que, por sentencia, tenían derecho a ellos.

La educación antiguamente denostada convertida en un negocio

Que la Formación Profesional (FP) lleva una década en auge no es ninguna novedad. Grandes centros han puesto su negocio en esta educación tradicionalmente denostada con mejor o menor tino para contribuir a ampliar la oferta privada, sobre todo a partir de 2009, coincidiendo con la salida de la anterior crisis económica y con la supresión de los conciertos de la época del expresidente Ignacio González. HM Hospitales, por ejemplo, ofrece ahora ciclos diferentes de Higiene Bucodental o de Laboratorio Clínico Biomédico, entre otros; y universidades privadas como la Europea o Alfonso X El Sabio ofertan otros tantos cursos, como los de técnico superior en Dietética o en Marketing y Publicidad.

Pero no han sido los únicos en ver en la FP un potencial negocio. "La Consejería se deshace de plazas públicas financiadas con fondos públicos para dejarlas en manos de los fondos de inversión o fondos buitres", denuncia Isabel Galvín, representante de CC OO. "Ese es el compromiso del Gobierno con Vox y una apuesta de un moderno de FP en el que prima el negocio, no la formación sólida. Vender la FP madrileña a los fondos buitres tendrá efectos en términos reputacionales para todo el sistema", critica.

Educación defiende que este curso amplió la oferta pública en el Grado Superior un 11,5%, pese a que 18.000 alumnos se quedaron en lista de espera en septiembre. Algo que se puede explicar con otro dato que aporta CC OO: Madrid suprimió hace una década el 22% de las plazas públicas. Para paliarlo, la Consejería lanzó su medida estrella: 18,5 millones para los famosos cheques, es decir, dinero público para acceder a la educación privada.

elPeriódico de Catalunya **OPINIÓN**

La obsesión de la derecha por el adoctrinamiento

No es honesta en educación y ni siquiera obedece a realidades objetivas. Todo lo contrario, se ha instalado en una deriva extrema y crítica al sistema educativo español

Luz Martínez Seijo. 30 DE MARZO DE 2022

¿Qué significa adoctrinamiento? El diccionario recoge la siguiente definición: "persuadir, imponer y controlar las opiniones y decisiones de las personas de menos poder o influencia, empleando una serie de prácticas y medidas que enseñan valores y creencias que más tarde serán consideradas como propias por los individuos". Esta definición, asociada a la educación, implicaría a los docentes como instrumentos para el adoctrinamiento del alumnado, puesto que el profesorado es el responsable de trabajar el currículo, y de enseñar principios y valores en el sistema educativo.

Niego y rechazo rotundamente las acusaciones de la derecha de que en nuestro sistema educativo haya adoctrinamiento. Los docentes españoles ni adoctrinan, ni el currículo educativo adoctrina o puede adoctrinar.

¿Qué preocupaciones existen realmente de fondo sobre el currículo? La permanente y obsesiva crítica de la derecha sobre cualquier novedad que modifique el currículo educativo es más que preocupante, porque genera desconfianza y por tanto impide la estabilidad que nuestro sistema educativo debiera tener. La exageración, la hipérbole que les caracteriza en su discurso son muy negativas para algo tan serio como es la educación de nuestros hijos e hijas.

Carecen de sentido las banalidades utilizadas para la crítica del nuevo currículo de matemáticas en educación infantil y primaria, o cómo se está trabajando la educación afectivo sexual (para ellos pornografía infantil) o la lucha contra la violencia de género en el currículo educativo, de manera transversal. Su oposición se visualiza en la reclamación de aplicación del pin parental, algo que por desgracia se ha aceptado en algunas CCAA. ¡Negacionismo de la derecha! Lo hay en esto y en otras muchas cuestiones más que deben formar parte de los contenidos que nuestros jóvenes deben conocer.

Pero si hay algo que resulta verdaderamente llamativo es la ignorancia y, a la vez, mala intención de la derecha al criticar el currículo de historia. Ignorancia porque dejan claro que desconocen el currículo de historia actual, el que ellos mismos impusieron en la LOMCE. El currículo de la LOMLOE no dista mucho de la secuencia lineal que se establece en su ley.

Lo habitual en otros países es avanzar desde los primeros cursos de Secundaria hasta los cursos correspondientes a nuestro Bachillerato de forma cronológica (tal y como está planteado en la LOMLOE). Así, en los últimos cursos se suelen desarrollar los contenidos más cercanos a la actualidad y realizar un estudio profundo del pasado contemporáneo. En muchos de ellos, el último curso de Bachillerato lo dedican solamente al siglo XX, a partir de 1914. El escaso tiempo dedicado a este periodo ha llevado a que los contenidos se desarrollen desde una perspectiva muy somera, sin profundizar y sin enfoques críticos. Por ello es tan importante la introducción de conceptos de pensamiento y conciencia histórica. Se

trata de profundizar para que el alumnado desarrolle un espíritu crítico y analítico y poder comprender muchos de los acontecimientos que nos están sucediendo hoy en día.

Contemplar una asignatura de Historia de España que aborde de Atapuerca al Bitc  in desde una perspectiva cronológica es realmente poco realista. Pero además es totalmente insólito en nuestro contexto. Ningún país de la Europa Occidental (ni de nuestro contexto cultural próximo) hace algo parecido. Querer abarcar desde los orígenes remotos hasta la actualidad acaba dejando las épocas anteriores a la Edad Contemporánea como una retahíla de fechas y datos sin entrar en una comprensión más profunda (como hacen algunas CCAA) o hacerla desaparecer (como hacen otras).

A pesar de la grandilocuencia de algunos titulares de prensa, realmente el cambio en la carga lectiva de los contenidos previos a la Edad Contemporánea ni es tan profundo, ni tan radical. En la ESO, los periodos anteriores a la Edad Contemporánea van a tener la misma carga lectiva, y en Bachillerato lo que se daba de los periodos anteriores a la Edad Contemporánea era anecdótico en la mayor parte de las CCAA o nulo. Por tanto ignorancia y mentira, que algo queda.

Y resulta muy hipócrita que la derecha critique el currículo que se está elaborando actualmente cuando ellos, sin ninguna explicación, eliminaron del currículo los movimientos sociales del siglo XIX o la historia del movimiento obrero, ejemplos de movimientos históricos que sin ninguna duda tienen una gran influencia en nuestros días.

No, la derecha no es honesta en educación, ni siquiera obedece a realidades objetivas. Todo lo contrario, la derecha se ha instalado en una deriva extrema y crítica al sistema educativo español. Obvian que cualquier crítica que no se basa en la realidad y en hechos objetivos genera desconfianza en el buen funcionamiento del sistema educativo y la profesionalidad de sus docentes. Es evidente que el concepto de irresponsabilidad no se lo autoadjudica la derecha. Pero la demuestran a diario en cuestiones como la educación, un asunto de Estado.

Esta reforma la est  n realizando técnicos y expertos docentes de todas las comunidades autónomas. Nadie debería dudar de su objetividad y profesionalidad. Nadie debería dudar del conocimiento que tiene cada uno de su área y, por supuesto, del buen saber hacer que les da la experiencia.

La crítica es siempre comprensible, pero la crítica constructiva. Sin embargo, lo que la derecha hace es lanzar globos sonda, mentiras y bulos para que algo quede, para desacreditar una buena y necesaria reforma para la mejora de la equidad, de la inclusión y de la calidad educativa. El currículo es una parte imprescindible para mejorar la educación de las generaciones de jóvenes del presente y del futuro.

La derecha se ha convertido en una máquina trituradora que quiere destruir todo lo que ella no hace o impulsa. Pero hay que recordar que la LOMCE fue una ley nefasta con un currículo muy cuestionado. Una formación política que se digne llamar así debería ser capaz de ver más allá de su propio proyecto y ver que han pasado los años, que los tiempos han cambiado, que los países de nuestro entorno trabajan en la misma línea curricular y competencial que est   trabajando España.   Y a qué se dedica la derecha? A acusar de adoctrinamiento. 'Vide credere'.

Luz Martínez Seijo es Diputada por Palencia y Secretaria de Política Social, Educación y Universidades del PSOE. Portavoz de Educación del Grupo Parlamentario Socialista. Licenciada en Filología Inglesa, doctora en Planificación e Innovación Educativa por la Universidad de Alcalá.



Nueve CCAA de PP y PSOE mantendrán la asignatura de Filosofía en la ESO tras quitarla el Gobierno

Los filósofos organizan movilizaciones y desmienten a Sánchez: "En el currículo no existe"

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid / TERESA LÓPEZ PAVÓN. Sevilla. Jueves, 31 marzo 2022

Al menos nueve autonomías de todos los partidos mantendrán la asignatura de Filosofía en la ESO tras quitarla el Gobierno del currículo estatal. Andalucía, la Comunidad de Madrid, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, Aragón, Baleares, La Rioja o Cantabria conservarán la asignatura como optativa, como disponía la Lomce, o la reforzarán para ponerla más en valor.

Cantabria, por ejemplo, ofrecería una Introducción al Debate Filosófico y Problemas Morales de Nuestro Tiempo. En Baleares se daría en dos cursos, en vez de uno. «No hay pensamiento sin cultura humanista», dijo ayer el presidente de Andalucía, Juanma Moreno, al tiempo que anunciaba más horas en Lengua, Matemáticas e Inglés. Madrid conservaría el estudio cronológico de la Historia y mantendría la optativa de Filosofía como ahora. Galicia, Asturias, Canarias o Navarra aún no han decidido qué harán con su margen competencial, que les permite usar entre el 40% y el 50% de los horarios escolares y añadir sus preferencias. El borrador de desarrollo curricular de la ESO de Cataluña no recoge ninguna materia de Filosofía, mientras que País Vasco, Murcia y la Comunidad Valenciana no han respondido a la consulta que ha realizado EL MUNDO en las 17 consejerías autonómicas de Educación.

Los filósofos se est  n organizando para manifestarse en contra de la desaparición de la Filosofía en el currículo de la ESO. Están disgustados con Pedro Sánchez porque, además de no cumplir el compromiso que suscribió

para darle más peso a esta disciplina, ayer en el Pleno del Congreso creó confusión al intentar negar que hubiera desaparecido del real decreto que la víspera había aprobado el Consejo de Ministros. En la réplica a Santiago Abascal, el presidente del Gobierno le espetó al líder de Vox: «Despreocúpese, los niños y niñas en nuestro país van a estudiar Filosofía. Le han contado un bulo. Yo que sé que es una persona rigurosa, le digo: tenga cuidado con la desinformación».

El diputado de Unidas Podemos Javier Sánchez respondió al jefe del Ejecutivo en Twitter: «El PSOE pretende negar lo que es un hecho: que la Filosofía no tiene asignatura propia en la ESO. En la LOE la Ética era obligatoria en 4º de ESO. En la Lomce, optativa. Ahora desaparece».

«La Filosofía deja de ser obligatoria en el marco normativo del RD que publica hoy [por ayer] el BOE. Y eso es incongruente con los fines de la ESO», escribió el catedrático y senador socialista Javier Lucas.

Es verdad que en el Bachillerato la materia sale reforzada, porque el Gobierno la convierte en obligatoria en los dos cursos, cuando con la Lomce sólo lo era en uno. Pero no en la ESO. «En el currículo estatal de la enseñanza obligatoria no existe. Se contempla una materia denominada Valores Cívicos y Éticos, pero eso es Educación para la Ciudadanía, no Filosofía», explica Esperanza Rodríguez, vicepresidenta de la Red Española de la Filosofía. «En la ESO es peor con la Lomce que con la Lomce y en el Bachillerato es mejor con la Lomce», resume Ángel Vallejo, profesor del IES San Antonio de Benagéber (Valencia).

El Ministerio de Educación sostiene que ha dejado que sean las CCAA las que decidan si se pone o no, pero «existe el riesgo de que autonomías no la ofrezcan», apunta Vallejo. «Demuestra desinterés por no establecer como estatal una asignatura. Si lo deja en manos de las CCAA, es que no es importante garantizar que se imparta para todos», opina José Sánchez Tortosa, profesor de Filosofía en el colegio Fuhem de Madrid.

europapress.es

Más de 7.100 niños ucranianos refugiados han sido escolarizados ya en España, la mayoría en Primaria

El Ministerio prevé crear material educativo en ambos idiomas y acoger ucranianas docentes para facilitar la integración de niños

MADRID, 31 (EUROPA PRESS)

Más de 7.100 niños ucranianos huidos de la invasión rusa han sido ya escolarizados en España y la mayoría son de Educación Primaria, según ha informado este miércoles el secretario de Estado de Educación, Alejandro Tiana, en rueda de prensa. Tiana ha comparecido pasadas las 19.30 horas tras reunirse la Conferencia Sectorial de Educación, en la que el Gobierno se ha reunido con los consejeros autonómicos del ámbito educativo para abordar la situación y las necesidades específicas de los menores ucranianos escolarizados en España. La ministra no ha podido estar presente en la reunión, que ha durado algo más de las 3 horas, porque comparecía por la tarde en el Pleno del Congreso.

Según ha recordado Tiana, aproximadamente un 39% de la población refugiada ucraniana que está llegando a España son menores de 18 años, un número que ha calificado de "importante". De los alumnos hasta ahora ya escolarizados, un 23% están en Educación Infantil, un 50% en Primaria, un 25% en Secundaria y únicamente un 2% en educación postobligatoria. Las comunidades donde más se concentran son: Comunidad Valenciana, Cataluña, Comunidad de Madrid, Región de Murcia y Andalucía.

La distribución de los menores en los centros educativos se está produciendo con "normalidad", ha indicado Tiana, que no obstante, ha precisado que hay "situaciones puntuales de concentración en algunos lugares", obligando así a tomar medidas "excepcionales", como es el caso de Torrevieja (Alicante), donde hay una población ucraniana ya de por sí "muy grande" y, por tanto, son 300 los niños escolarizados en este municipio, o en poblaciones de Lleida, Castellón o Málaga. En todos estos sitios se "están creando algunos problemas específicos", por lo que se han creado "aulas especiales".

PROCEDIMIENTO

Con respecto al procedimiento, el primer paso es la homologación de sus estudios. Por ejemplo, habrá que certificar que los niños han superado la etapa de Primaria en su país para que puedan matricularse en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) el próximo curso. Respecto a los protocolos de escolarización de personas migrantes, estos ya están establecidos y estructurados. En el caso de los menores procedentes de Ucrania, el problema radica en el elevado número de niños y sus dificultades emocionales como consecuencia del trauma vivido. Según el procedimiento, cuando los menores llegan a España se les integra en aulas de niños de su misma edad. A continuación, se les realiza una prueba de castellano para determinar si es necesario un apoyo extra o un aula de inmersión. En paralelo, se evalúa su nivel educativo, para establecer en su caso los refuerzos de profesorado necesarios. A partir de ahí, se va trabajando con los menores en su integración en el aula.

PREVISIÓN: UNOS 20.000 NIÑOS A CORTO PLAZO

El secretario de Estado no se ha aventurado a dar una previsión sobre cuántos niños ucranianos podrían ser escolarizados en España: No sabemos qué previsiones tendremos porque no sabemos cómo evolucionará la guerra", ha reconocido. Si bien, hace unas pocas semanas, el Gobierno estimaba la escolarización en unos 100.000 menores, precisando siempre que esta cifra podría ser mayor o menor dependiendo de cuánto se prolongue el conflicto bélico. Sin embargo, este mismo miércoles el Ministerio ha rebajado esta estimación a unos 20.000 menores. En cualquier caso, Tiana ha subrayado que "el sistema educativo español ha dado muestras de fortaleza en muchas ocasiones" en lo relativo a acogida de migrantes y extranjeros, destacando la primera década de este siglo y, de manera más reciente, durante la pandemia.

FINANCIACIÓN EUROPEA

Para dar respuesta a esta emergencia, Tiana ha informado de la creación de un grupo de trabajo el pasado miércoles, en la Comisión General de Educación, que ejercerá como órgano de coordinación de todo el proceso de escolarización de estos niños refugiados, a raíz del grupo de trabajo creado en el seno de la UE entre los ministros de Educación europeos. Con respecto a la financiación de todo este proceso, Tiana ha subrayado que la Comisión Europea ha adoptado una propuesta denominada CARE que flexibiliza la normativa y permitirá utilizar fondos de cohesión no utilizados del sexenio 2014-2020 así como los remanentes de los fondos de REACT-UE y de Erasmus+. Este esfuerzo presupuestario irá encaminado a la contratación de profesorado para atender las necesidades del idioma, dado que los menores pueden llegar desde Ucrania sin hablar castellano o con un conocimiento bajo del mismo; atención psicológica; apoyo educativo; orientadores, auxiliares que les presten apoyo mientras adquieren competencias en castellano, etc.

Asimismo, y para facilitar la integración de estos niños en el sistema educativo español, el Ministerio prevé crear materiales educativos en ambos idiomas, así como acoger docentes refugiados ucranianos para prestar apoyo en los centros escolares, ya que, según ha explicado Tiana, el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones ha detectado entre los refugiados llegados a España un "número significativo de docentes, generalmente de mujeres". "Podrán colaborar en algunas de las tareas que vamos a desarrollar", ha añadido. Igualmente, desde el Ministerio ya se está tramitando una convocatoria de plazas de auxiliares de conversación en ucraniano, en línea con lo que se viene haciendo en España con los estudiantes universitarios extranjeros que vienen a trabajar a España para enseñar Inglés u otros idiomas en los centros educativos españoles.

HOMOLOGACIÓN DE TÍTULOS UNIVERSITARIOS

Por otro lado, y de cara a facilitar la integración de los ucranianos en etapas postobligatorias y en el mercado laboral, se están poniendo en marcha medidas de coordinación para agilizar el procedimiento de homologación de títulos universitarios y la acreditación de competencias profesionales. En este sentido, Tiana ha anunciado que aquellos que no cuenten con documentos "fehacientes" que acrediten una titulación, se podrá iniciar dicho procedimiento mediante una "declaración responsable" para, más tarde, ir aportando documentación. Igualmente, no tendrán que abonar de manera inmediata el pago de las tasas correspondientes, sino que podrán hacerlo al final.



La muerte de un niño reabre el debate de la falta de enfermeras en los colegios: hay una cada 8.500 alumnos

Docentes y sanitarios exigen que se corrija el "déficit" del sistema, y aunque evitan utilizar el caso de Mijas (Málaga) porque "el resultado probablemente habría sido el mismo", quedaría "la tranquilidad de haber hecho todo lo posible"

Sofía Pérez Mendoza / Daniel Sánchez Caballero. 31/03/2022

Que un colegio o instituto en España tenga una enfermera escolar es casi una quimera. Hay una por cada 8.500 alumnos y alumnas, según los últimos datos recopilados por el Observatorio de Enfermería Escolar del Consejo General de Enfermería. Regular su figura para atender urgencias, pero también para dar apoyo a pacientes crónicos y hacer la siempre olvidada promoción de la salud es una demanda histórica de sociedades científicas, sindicatos docentes y asociaciones que despunta como un resorte cuando se produce alguna desgracia, infrecuente pero posible, en un centro educativo.

Acaba de ocurrir uno de esos raros casos. A principios de esta semana falleció un niño de 12 años en un instituto público de Mijas (Málaga) que no tenía personal sanitario en la plantilla y fue atendido por los docentes, formados con un curso en el uso del desfibrilador que tienen en el centro. Un curso que tuvieron que pagarse ellos, por otra parte, según explicó una docente del centro en Twitter.

"Somos un centro educativo donde cada día se reúnen 1.300 personas entre profesores, alumnos y PAS (Personal de Administración y Servicios), además de familias y otras personas de paso. Muchos pueblos tienen menos población. Y tienen servicios médicos. Y enfermeras. También tienen enfermeras escolares los colegios privados y los concertados [...], pero nosotros no podemos. Y pasa que como ayer, (que) la única ambulancia

de la zona tarda 20 minutos en llegar. Y el niño muere. Y sí, a lo mejor no se podía hacer nada. Pero a lo mejor sí”, reflexionaba la profesora.

Natividad López, presidenta de la Asociación Nacional e Internacional de Enfermería Escolar (AMECE), ahonda en este punto. “El resultado probablemente habría sido el mismo y el riesgo cero no existe”, expone, “pero los padres y los profesores tendrían la tranquilidad de que se ha hecho todo lo posible. En un colegio a lo largo de un día pasan muchas cosas, pequeñas y grandes caídas. En la última que yo conozco en un colegio, la enfermera le mantuvo con vida”, cuenta. Es un caso más, no representativo quizás, pero igual del real que el otro.

“Es un claro déficit del sistema”

El caso de Mijas es extremo, pero trae a primera línea un debate recurrente y que va más allá de un episodio tan grave como este. “La falta de enfermeras en los centros es un claro déficit del sistema”, sostiene Vicent Mañes, presidente de Fedeip (Federación de Asociaciones de Centros Educativos Públicos de Educación Infantil y Primaria), “y en un futuro lo veremos como la cosa absolutamente normal que debería ser, pero hoy en día es muy residual”, explica. Y no porque no hicieran falta.

“No se trata de tener a alguien metido en la enfermería o gestionando el botiquín, también podría asumir el tema de hábitos higiénicos, nutricionales, colaborar con el menú escolar, formar al profesorado, asumir el papel de vínculo con el sistema sanitario en el colegio... Podría ser un papel muy amplio”, enumera. “Hacer el seguimiento del alumnado, de quienes se ponen malos en los centros, de los que tienen alguna alergia o administrar algún medicamento si hace falta. Hay razones de sobra para incorporar este personal”, abunda Francisco García, secretario general de Educación de CCOO, uno de los sindicatos que lleva tiempo –como todos los actores educativos– pidiendo esta figura.

La reivindicación también cogió especial fuerza en los centros educativos durante la pandemia, cuando se decidió que uno de los trabajadores –el rol le cayó casi siempre a alguien del equipo directivo– se convirtiera en coordinador COVID de la noche a la mañana y se hiciera cargo de los posibles casos, detectar positivos, aislarlos y gestionarlo todo con los centros de salud (cuando cogían el teléfono, pero eso es otra historia). “Ya lo dijimos entonces”, recuerda Mañes, “si hubiéramos tenido enfermeras habría estado claro a quién le correspondería esto”. Y habría sabido hacerlo correctamente.

Sin estadísticas

Recopilar las cifras de enfermeras escolares es un rompecabezas: no hay números oficiales, las comunidades son reacias a ofrecer sus datos y la mayoría de las profesionales –si las hay– van itinerando por horas de un centro a otro, explica el secretario general del Consejo General de Enfermería, Diego Ayuso, lo que hace complicado tener una fotografía del estado de la cuestión.

Las situaciones son muy dispares según el territorio. El Consejo General de Enfermería calcula que en toda España el número de enfermeras escolares no llega al millar para más de ocho millones de alumnos. En el abanico encontramos desde Asturias, que cuenta con solo una enfermera para 131.480 alumnos, a Madrid, que con 700 tocan a 1.711 alumnos cada una y es la comunidad donde se ha avanzado más en la implantación de esta figura. En Canarias son 10 para 326.105 escolares (32.610 menores para cada enfermera) y Castilla y León cuenta con 22 con una población escolar de 335.308 niños y niñas (una por cada 15.241 estudiantes). Estos números sitúan a España lejos de los países europeos como Finlandia, donde hay una enfermera por cada 600 escolares, siempre según el Consejo General de Enfermería. La Asociación Norteamericana de Enfermería Escolar (NASN, por sus siglas en inglés) marca una ratio de una profesional por cada 750 niños y niñas.

¿Cómo se decide qué centros sí y qué centros no? La maestra del IES Sierra de Mijas lamentaba que mientras en su centro, público, no hay enfermera, los privados de alrededor (con o sin concierto) sí tienen. No existe ninguna comunidad autónoma donde se haya regulado la incorporación de una figura sanitaria de manera obligatoria en todos los colegios e institutos, lo que sugiere que al final depende de los recursos propios y la voluntad de tenerla. Lo que más se aproxima a esto es una orden de la Comunidad de Madrid de 2014, que indicaba la contratación de una enfermera si en el colegio había alumnado con diabetes o sonda gástrica de alimentación. El objetivo de aquella orden, según se redactó, era permitir “el acceso a la educación en condiciones de igualdad” a los chicos y chicas con necesidad de atención sanitaria.

El criterio de las comunidades para acceder a contratar o no a una enfermera escolar son aleatorios. En los centros de educación especial, por ejemplo, está más normalizado por el tipo de alumnado, pero aun así no es extensible a todas las comunidades. “Muchas veces depende de la presión que sean capaces de hacer las familias o de si ha pasado algo”, subraya López, de AMECE y enfermera recién jubilada tras trabajar 42 años en un centro de educación especial en Madrid.

Los datos del Consejo General de Enfermería incluyen a centros públicos, privados y concertados. El reparto entre ellos, coinciden Ayuso y López, es muy desigual. En las comunidades autónomas con pocas profesionales sanitarias en colegios e institutos, estas suelen estar concentradas en centros privados. “¿Qué colegio privado no tiene enfermera o incluso una médica? ¿Entonces en unos se necesita y en otros no?”, se

pregunta la presidenta de AMECE. En Madrid, por ejemplo, la distribución es de 500 sanitarias en centros públicos y 200 en privados, una relación favorable a lo público (por una vez), que atiende al 54% del alumnado pero tiene el 71% de las enfermeras.

Las organizaciones que llevan años empujando para conseguir una enfermera en cada centro escolar están convencidas de que se trata de una cuestión económica. Una medida que “políticamente se percibe como un gasto no productivo”, apunta López. El sindicato SATSE calcula, mirando a los países del entorno, que tendría un coste de entre 16 y 20 euros al año por habitante. El director Mañes tiene claro que si no forman parte del sistema es por una cuestión “puramente económica”, y aunque está convencido de que “nadie puede dudar de que una figura así sería conveniente”, no se reconoce esta necesidad desde la administración “porque entonces hay que dotar el servicio”.

“Ahorraríamos dinero”

“Si hablamos de dinero, estamos ahorrando costes al sistema sanitario”, sostiene López. “Si un niño entra con una crisis de asma y le tratas en el cole, en un cuarto de hora puede estar en clase. De la otra manera, llamas a urgencias, la familia tiene que venir y hay que ir al hospital. Pero parece que hasta que no afecta, no hay sensibilidad. Y las urgencias graves no es algo que pasa solo en las películas”, afirma López.

Hablando de dinero, Mañes especifica que ni siquiera haría falta una profesional por centro. “Se estudia el perfil profesional necesario, vemos qué le pedimos a esa profesional, cuánto tiempo necesita en cada centro y, si es el caso, los pequeños pueden compartir una”, propone. A modo de ejemplo personal, pero probablemente representativo, Mañes explica que a su colegio, en la Comunitat Valenciana, no va una enfermera de manera regular; solo acuden a dar algún mini curso o una charla porque el centro así lo ha pedido, y siempre dependiendo de la coordinación con el centro de salud y de la buena voluntad de este para enviar a alguien.

En verano de 2020, la Organización Colegial de Enfermería envió cartas a las consejerías de Sanidad y Educación de las 17 comunidades autónomas y a los dos ministerios. Solo dos administraciones les contestaron, indica Ayuso: Aragón y Baleares. En estos territorios se da otro modelo. Las enfermeras escolares son profesionales que trabajan a tiempo completo en centros de Atención Primaria y se liberan algunas horas a la semana para pasar por varios colegios.

“La pandemia ha puesto de manifiesto que donde fallamos no es en el tratamiento de la patología aguda sino en la salud pública y la prevención. Y las enfermeras escolares forzarían ese cambio en el modelo. Tendríamos una sociedad adulta mucho más sana si en el colegio se habla de hábitos de vida saludable, por ejemplo”, cierra Ayuso.

THE NVERSATION

Cómo los docentes pueden aprovechar el aprendizaje informal en Twitter

Ingrid Mosquera Gende. Profesora contratada doctor en la Universidad Internacional de La Rioja. Didáctica, TIC, educación online y aprendizaje informal, UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

El aprendizaje informal es ese que realizamos de muy buena gana, voluntariamente, sin esperar certificados ni reconocimientos a cambio. Lo hacemos por amor al arte, por motivación intrínseca y por ganas de aprender.

Aunque no se trata de un concepto nuevo, cada vez va ganando más fuerza. En una época en la que la formación inicial del profesorado se pone en entredicho, la formación continua se abre paso, pero tampoco queda libre de críticas.

En ese sentido, existen docentes que entienden la formación continua como un requisito necesario para obtener puntos para alcanzar determinados hitos en su carrera profesional. Otros consideran que algunos de los cursos ofertados están repletos de mitos educativos, y son una opción con poca consistencia y nula base pedagógica.

Lo cierto es que la mayoría de los centros de formación de profesorado están haciendo un gran trabajo con propuestas innovadoras, prácticas y cuentan con buenos profesionales para llevarlas a cabo.

El universo de Twitter

Muchos docentes están encontrando una formación a la carta a través del aprendizaje informal en redes. En este ámbito, Twitter destaca sobre el resto de sus competidores.

Por supuesto, aprendemos y nos formamos en Instagram, Telegram, Facebook, TikTok, YouTube, Twitch, etc., pero Twitter se ha convertido en la red educativa por excelencia.

Entre etiquetas, hilos, listas y comunidades, esta red sigue avanzando en el terreno de la formación continua. La incorporación, hace ya más de un año, de los *Spaces*, espacios de audio social, ha dado a Twitter un empujón importante. Ya se pueden encontrar muchas propuestas creadas por docentes para docentes, como los *Spaces* de las [#CharlasEducativas](#), el [EduSpaceCafé](#) o el recientemente incorporado [#entredocents](#).

El #claustrvirtual

En cuanto a la práctica del día a día en los centros educativos, para encontrar ejemplos, experiencias de aula, recursos o herramientas, debemos buscar el hashtag del #claustrvirtual. Muchas veces me preguntan qué es el claustro virtual o quién es su creador o promotor.

La realidad es que el #claustrvirtual no está representado por nadie en concreto. Se trata de un conjunto de docentes, de futuros docentes y de familias que un día decidieron formar parte de un “Twitter en positivo”, constructivo, colaborativo y solidario.

Es una comunidad twittera, unida por un hashtag, que comparte, se apoya y se retroalimenta de un modo descomunal, tanto en cantidad como en calidad. Quien tenga una pregunta, busque información sobre un tema concreto o haya tenido un mal día en el colegio tiene su sitio en el #claustrvirtual de Twitter.

Grandes divulgadores

Por supuesto, hay vida más allá del #claustrvirtual. La arquitectura, el arte, la historia, la psicología o la actualidad también tienen un importante espacio reservado en la red del pajarito.

Perfiles imprescindibles como los de Fernando Plaza Ponce, Vanessa Regalado, EfectoMcGuffin, Juan Fernández, Minina de Cheshire, Enrique Guerrero, Pedro Torrijos, María José Mas, Itineratur, Héctor Ruiz Martín, Mamen Horno Chéliz, Manuel Fernández Navas, Julio Mulero, BayesAna, David Bokeh, EmocionArte, Pikasso Dios de las Vanguardias o el Barroquista son solo algunos ejemplos de compañeros que nos hacen aprender casi sin ser conscientes de ello.

Con sus tuits, sus hilos, y sus originales propuestas, estos divulgadores nos cautivan empleando un lenguaje llano y cercano, propio de Twitter. Consiguen poner a nuestra disposición conocimiento bien estructurado y desarrollado, de manera que nos resulte sencillo seguirlos. Además, al final de muchos de sus hilos, es fácil encontrarse las referencias bibliográficas empleadas para elaborarlos.

Twitter nos permite interactuar con ellos, dejándoles comentarios o preguntas que suelen contestar muy amablemente. Una oportunidad de oro.

El lado oscuro de Twitter

Aunque no podemos dejar de mencionar el lado más oscuro de las redes que, obviamente, también se encuentra muy presente en Twitter. Está ahí, pero no es inevitable. Recordemos que contamos con la opción de silenciar palabras, personas o conversaciones, además de poder bloquear a determinados usuarios.

En gran medida, nuestra experiencia dependerá del perfil que decidamos tener en la red, de qué temas tratemos y con qué tono. Nosotros podemos marcar los límites, aunque no resulte sencillo. A veces hay que intentar “no entrar al trapo”, a no ser que decidamos “meternos en todos los charcos”. Es otra opción igual de válida.

Una fuente de aprendizaje que abruma

Puestos en una balanza, los beneficios del uso de Twitter superan a los posibles inconvenientes. Existen investigaciones que han defendido su potencial educativo, destacando ciertas etiquetas y usuarios a los que se debe seguir la pista, debido a su “centralidad de intermediación”.

Los profesores de futuros docentes debemos hacer partícipes a los estudiantes de las posibilidades que ofrecen las redes para su presente y futuro laboral, mediante propuestas que puedan conectarlos directamente con la realidad de las aulas.

Descubrir Twitter es descubrir una fuente de aprendizaje que puede llegar a abrumar. En ese sentido, se recomienda una buena herramienta de curación de contenido e ir, de manera gradual, comprendiendo su idiosincrasia, sin desesperarse.

Si tenemos inquietudes, en Twitter encontraremos grandes divulgadores y compañeros de los que aprender, con los que debatir, de los que disentar, en los que apoyarnos, con los que reír y con los que compartir.

La observación del arte como estrategia didáctica para fomentar la empatía

Ana Martínez Pérez. Profesora titular de Sociología, Universidad Rey Juan Carlos

Natalia Mesa Freydell. PhD candidate, Universidad Rey Juan Carlos

En la tradición de las Ciencias Sociales, las técnicas de investigación que permiten el desarrollo de la empatía han sido las propias del método etnográfico, que se han ido exportando a otras disciplinas: observación participante y entrevista en profundidad.

Las metodologías de aprendizaje significativo activo en el marco de una investigación centrada en la docencia se articulan así en la intersección entre entrenar la escucha y la mirada. El objetivo didáctico sería aprender a

escuchar y a observar atentamente. Para ello incorporamos técnicas como la entrevista en profundidad, las narrativas, el método biográfico con historias o relatos de vida, o la aplicación del *storytelling*.

El objetivo de estas prácticas es que los estudiantes consigan registrar información obtenida mediante observación participante, procesos de creación/recepción visual (foto/vídeo), mapas cognitivos, o desarrollo de *storyboard*.

Siendo este esquema general válido para diferentes ámbitos de conocimiento, se puede aplicar, y de hecho se aplica, en la formación específica de profesionales de la salud. La empatía podría ser considerada como una competencia genérica esencial para todos aquellos profesionales que trabajan atendiendo a otras personas en el cumplimiento de los derechos fundamentales: salud, educación, justicia.

¿Un departamento de empatía?

En este sentido, presentamos una propuesta utilizada con frecuencia en otros países como el Reino Unido y Estados Unidos, en la formación universitaria de estudiantes de ciencias de la salud, pero que se puede utilizar en cualquier ámbito.

Algunos debates siguen vigentes sobre si la empatía se puede enseñar o no. Muchos de los estudios recientes indican que, aunque hay personas más empáticas que otras, efectivamente es una habilidad que se puede y debe fomentar desde las aulas universitarias. De hecho, la Universidad de Oxford, en el Reino Unido, cuenta con un departamento, parte de la Facultad de Filosofía, dedicado a la investigación y la enseñanza de la empatía a trabajadores de la salud.

Cómodos en la incertidumbre

La Educación en Salud Apoyada en Museos (*Museum Based Health Education*) plantea estrategias para fomentar la empatía al estimular el pensamiento crítico, la observación lenta, la escucha atenta, el respeto por opiniones diversas y diferentes puntos de vista y al invitar al estudiante a sentirse más cómodo con la incertidumbre y a aceptar que hay algunas situaciones para las cuales puede no haber una respuesta específica.

El escenario ideal de estas actividades son las galerías y museos. Sacan al estudiante de su medio usual de aulas y hospitales, y propician que muestre otras facetas de sí mismo. En este ámbito, ni las jerarquías ni el conocimiento previo son requerimientos para la actividad. Se trata de proveer un espacio seguro y de respeto donde las personas se pueden expresar libremente y puedan explorar sus sentimientos, sesgos y prejuicios.

Qué son buenas prácticas

Podemos enumerar varias buenas prácticas, aunque nos centramos en dos por haber constatado su utilidad en la práctica docente; no sólo en Ciencias Sociales sino también en Ciencias de la Salud. Tanto en la observación lenta de pinturas, como en el tour de respuesta personal, la obra de arte actúa como un “tercer objeto”.

En la observación lenta de pinturas se invita a los estudiantes a mirar los detalles de una obra de arte, entenderlos con relación a la vida del autor y su obra, y cómo se puede relacionar con las actividades diarias que realizarán como profesionales.

En el tour de respuesta personal, se les invita a encontrar una obra de arte que responda a preguntas específicas que se escogen, dependiendo del objetivo de la actividad, entre “algo que me parece bello”, “algo que me produce rabia”, “algo que me es difícil aceptar”, “algo que me parece triste”; una vez escogida la obra, la presentan ante el grupo poniendo énfasis en sus razones para escogerlas.

El objetivo de aprendizaje no es el debate en sí mismo, tampoco se trata de que haya respuestas correctas o incorrectas; la práctica persigue generar un espacio y un tiempo para explorar emociones y fomentar la empatía.

MAGISTERIO

¿Bachiqué? **OPINIÓN**

El artículo 34.1 de la LOE, según la redacción dada por la Lomloe establece, en cuanto a su organización, una nueva modalidad de Bachillerato denominada General. Contaremos para el próximo curso 2022-23 por tanto con cuatro modalidades de Bachillerato: Artes, Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias y Tecnología y General. Estas modalidades podrán organizarse en distintas vías que faciliten una especialización del alumnado para su incorporación posterior a los estudios superiores o a la vida laboral.

JAVIER FERNÁNDEZ FRANCO Lunes, 28 de marzo de 2022

Los centros educativos tendrán que ofrecer la totalidad de las materias y, en su caso, vías de cada modalidad. La ley mandata que, sólo se podrá limitar la elección de materias y vías por parte de los alumnos cuando

hubiere un número insuficiente de los mismos, según criterios objetivos establecidos previamente por las administraciones educativas.

La medida es, a priori, acertada y adecuada para poder personalizar más y mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje que el alumnado necesita y demanda en una sociedad cada vez más compleja, plural y diversa.

Siendo lo anterior cierto, a estas alturas del curso nos encontramos en la más absoluta incertidumbre al respecto de la nueva modalidad. A saber, o mejor dicho, a no saber:

1. ¿Quién decidirá los centros en los que se impartirá esta nueva modalidad? ¿Será la planificación centralizada de la Administración educativa o serán los propios institutos en uso de su teórica autonomía organizativa regulada en el artículo 120.1 de la LOE, modificado por la Lomloe?
2. El real decreto de ordenación y enseñanzas mínimas de Bachillerato, al día de hoy, no se ha publicado en el BOE, solo se dispone de un borrador del mismo. Por ello desconocemos tanto la arquitectura curricular de estas enseñanzas como su organización precisa (horarios, optativas, etc.) ¿Cómo se podrá planificar adecuadamente por parte de los equipos directivos y claustros el próximo curso la implantación del Bachillerato Lomloe si en el mes de marzo se desconoce los límites y márgenes legales para hacerlo? Cabe recordar que estos cambios en el bachillerato afectarán, en el curso 2022-23, al primer curso mientras que el segundo curso se mantendrá con el currículo Lomce.
3. Esta nueva modalidad de Bachillerato, si nos la tomamos en serio, si se quiere realmente hacer viable, debería llevar implícita una necesaria modificación de dos normas básicas: el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros y el Real Decreto 665/2015, de 17 de julio, por el que se desarrollan determinadas disposiciones relativas al ejercicio de la docencia. ¿Qué instalaciones y equipamientos mínimos serán necesarios para la implantación de esta modalidad? ¿Qué profesores podrán impartir las materias de esta nueva modalidad? ¿Con qué atribución docente?
4. ¿Cómo afectará esta falta de previsión a los procesos de admisión del alumnado que se están llevando a cabo en estos momentos por parte de las administraciones educativas en las distintas comunidades autónomas y en las que están participando ya miles de alumnos y familias? ¿Se tendrán que paralizar? ¿Se tendrán que retrotraer? ¿Se tendrán que ampliar los plazos? ¿Se puede acertar en la elección de centro para cursar el bachillerato sin saber que modalidades ofrece?
5. ¿Con qué recursos económicos se afrontará la progresiva implementación de estos cambios en el Bachillerato? ¿Disponemos de memoria económica que asegure los fondos para la necesaria ampliación de las plantillas y dotación de equipamientos?

Las administraciones educativas, ante la lentitud del Ministerio de Educación y Formación Profesional, tiene un problema evidente pues no pueden poner en marcha sus decretos de Bachillerato y su organización, pero también la excusa perfecta para parapetarse en su toma o falta de toma de decisiones sobre esta situación que afectará a miles de alumnos y familias.

Llegará septiembre y exigiremos que los IES estén bien organizados, con una planificación de las enseñanzas ordenadas, con unos criterios pedagógicos para designar tutorías, grupos y materias, con unos horarios aceptables y con unas programaciones didácticas no burocráticas. El Ministerio ha tenido más de un año para hacer sus deberes, pero, al parecer, un año es poco tiempo. Mientras en el mejor de los casos, uno o dos meses sí será tiempo más que suficiente para que los profesores y sobre todo los equipos directivos, lo concreten todo. Realismo mágico. Qué fácil es defender las utopías cuando las consecuencias de estas las sufren los demás.

Javier Fernández Franco es inspector de Educación

Así han sido las SpainSkills 2022: la competición autonómica y nacional de FP

El evento ha retomado la actividad tras el parón por la pandemia. Hasta 450 alumnos de todas las comunidades autónomas se reunieron en Ifema entre los días 22 y 26 de marzo en estas "olimpiadas de la FP".

AITOR CABALLERO CORTÉS Martes, 29 de marzo de 2022

El pasado sábado 26 de marzo tuvo lugar el reparto de premios de las SpainSkills 2022. El evento se celebró con un año de retraso debido a la situación sanitaria del pasado curso, pero este año, a pesar de las mascarillas, la ilusión podía verse en el rostro de los jóvenes. Llegaron a ser 452 los alumnos que acudieron a Ifema (Madrid) junto con tutores y directivos de los centros educativos desde el martes.

Ese mismo día, se les aportó a los participantes y docentes la acreditación y pudieron acudir al acto de bienvenida, que daba comienzo a la competición. Y ya desde el miércoles, estudiantes y docentes se ponían manos a la obra con sus proyectos innovadores que presentarían al jurado. Un jurado que, a lo largo del día, observaba y monitorizaba las ideas de los participantes, y que tras finalizar la jornada diaria, se reunía para empezar a valorar los trabajos de los alumnos.

Estos estudiantes, para llegar a estas SpainSkills de 2022, han tenido que pasar por el corte autonómico. Todos los proyectos presentes en Ifema eran los mejor valorados por los jurados autonómicos, y estos tenían como premio acudir a la gala a nivel nacional y demostrar su valía. Pero este reconocimiento no acaba aquí, ya que los ganadores de cada disciplina tienen el billete asegurado para Shanghai, en el WordSkills donde estarán presentes alumnos de todo el mundo. Además, también tendrán una plaza en el ámbito europeo, con el WordSkills Europe, aunque aún está en vilo el lugar, ya que la sede anterior era San Petesburgo, en Rusia.

La ministra de Educación y FP, presente en el acto

A lo largo de la semana, han sido muchos los que se han pasado por Ifema para ver el desarrollo de estas jornadas. Una de ellas ha sido la ministra de Educación y FP, Pilar Alegría, que acudió el viernes para conocer de primera mano los proyectos de los alumnos, en los que miden sus destrezas y habilidades en su ámbito. Así, otros consejeros de Educación de las distintas comunidades autónomas participantes acudieron a la cita, como Marina Lombó (Cantabria), que alabó el gran nivel de la FP cántabra.

La gala del sábado, que también fue retransmitida por Youtube, fue presentada por el periodista Gorka Zumeta, también contó con la presencia y el discurso de la secretaria general de Formación Profesional, Clara Sanz. En ella habló de lo significativo de este evento y que debía ser “un día festivo para todos los participantes”. Además, subrayó la aprobación de la Ley Orgánica de integración y ordenación de la Formación Profesional del pasado miércoles, y vaticinaba un futuro “con enormes oportunidades para los jóvenes”.



COMUNIDAD AUTÓNOMA	ORO	PLATA	BRONCE	TOTAL
ANDALUCÍA	6	0	0	6
ARAGÓN	0	0	5	5
CANARIAS	0	0	5	5
CANTABRIA	1	0	3	4
CASTILLA - LA MANCHA	0	0	1	1
CASTILLA Y LEÓN	6	0	0	6
CATALUÑA	13	0	0	13
CEUTA	0	0	2	2
MELILLA	0	0	0	-
C. VALENCIANA	2	0	0	2
EXTREMADURA	0	0	2	2
GALICIA	5	0	0	5
ISLAS BALEARES	5	0	0	5
LA RIOJA	0	0	1	1
MADRID	5	0	0	5
FORAL DE NAVARRA	0	0	1	1
PAÍS VASCO	7	0	0	7
PRINCIPADO DE ASTURIAS	0	0	1	1
REGIÓN DE MURCIA	0	0	4	4

En la entrega de medallas, en las que estaban presentes alumnos de las 17 comunidades autónomas y las dos ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, Cataluña destacó sobre las demás con hasta seis oros y siete platas, conformando un total de 13 medallas en su haber. Esta fue seguida de País Vasco (7) y Castilla y León y Andalucía con 6 medallas cada una. Tanto Cataluña como Castilla y León eran las comunidades que participaban en más modalidades.

Las categorías que iban a ser premiadas en un inicio eran 27, pero finalmente fueron dos menos debido a la imposibilidad

de celebrar las de carpintería y ebanistería por el paro transportista.

Ya se les busca fecha a estas dos para saber quiénes serán los afortunados ganadores. Las otras modalidades se dividieron en seis ramas principales: transporte y logística; construcciones e instalaciones; fabricación; informática y comunicaciones; artes creativas y servicios.

Una competición honesta

Las SpainSkills es una competición para el alumnado de FP para promover sus destrezas en varios ámbitos y estimular a los estudiantes, profesorado y empresas. Pero cuando la palabra competición entra en juego, también lo hace el hambre y las ganas de los jóvenes por ganar. Es por ello que el objetivo de SpainSkills y de las versiones autonómicas e internacionales no es el pisar al otro para ganar. El código ético del evento así lo prevé, recalcando la necesidad de una competición limpia, honesta, de confianza en el trato para todos y promoviendo un ambiente inclusivo.

La cooperación es el núcleo del certamen, y por ello, desde SpainSkills rechazan cualquier forma de acoso, ya sea sexual, física o verbal, ni otros comportamientos cuyo objetivo sea desestabilizar a otros participantes.

El Gobierno aprueba el nuevo currículo de la ESO: más pensar y menos memorizar

El Gobierno ha aprobado este martes el nuevo currículo de Educación Secundaria Obligatoria, que recoge todo lo que los alumnos, sin excepción, deben aprender al término de sus estudios básicos y que tendrán un enfoque más competencial: se trata de saber aplicar lo aprendido y no memorizar datos sin conexión.

REDACCIÓN Martes, 29 de marzo de 2022

La normativa por la que se establece la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) entrará en vigor en el año académico 2022-23 para los cursos primero y tercero de esta etapa y para los cursos segundo y cuarto en 2023-24.

Entre los principales objetivos del real decreto que aprobará este martes el Consejo de Ministros a propuesta de Pilar Alegría, se encuentra la reducción del abandono escolar y la repetición de curso, una medida poco eficaz y muy cara para las arcas públicas. España es el país de la OCDE con más repetidores en Secundaria: casi el 9% frente al 1,9% de la media de la treintena de países de la OCDE.

Una de las novedades del real decreto es que el número de suspensos no será el criterio determinante a la hora de promocionar de curso, sino que la decisión final estará en manos del profesorado. El equipo docente, de manera colegiada, evaluará si el alumno ha alcanzado las competencias y los objetivos de la etapa. Es decir, ellos juzgarán si el estudiante puede seguir con éxito su aprendizaje, aunque tenga varias materias suspensas.

En todo caso, promocionarán quienes hayan superado las materias o ámbitos cursados o tengan evaluación negativa en una o dos materias. La permanencia en el mismo curso se considerará una medida de carácter excepcional, por lo que solo se podrá usar una vez en el mismo curso y dos veces como máximo a lo largo de la enseñanza obligatoria.

El real decreto del currículo de la ESO propiciará el aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo en todas las materias, acorde a la idea del Ministerio de que los adolescentes sepan aplicar lo que aprenden y no se limiten a memorizar contenidos.

El texto prevé asimismo que la Educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la igualdad entre hombres y mujeres, el respeto mutuo y la cooperación entre iguales serán objeto de un tratamiento transversal, y fija que todo el alumnado cursará Educación en Valores cívicos y éticos en uno de los años académicos de la etapa.

Las materias de los tres primeros cursos serán las siguientes: Biología y Geología; Educación física; Educación plástica, visual y audiovisual; Física y Química; Geografía e Historia; Lengua castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua cooficial y Literatura; Lengua extranjera; Matemáticas; Música y Tecnología y Digitalización.

En el conjunto de los tres cursos, los alumnos darán alguna optativa. En cuarto curso, las materias serán Educación Física; Geografía e Historia; Lengua castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua cooficial y Literatura; Lengua extranjera y Matemáticas. Además de estas materias, los chicos deberán elegir tres materias de entre: Biología y Geología; Digitalización; Economía y Emprendimiento; Expresión artística; Física y Química, Formación y orientación personal y profesional, Latín, Música, Segunda lengua extranjera y Tecnología.

Alegría reivindica los nuevos currículos, inspirados en los países más avanzados

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha expuesto este miércoles que los currículos educativos que está cambiando el Gobierno son "los mismos" que están utilizando los países más avanzados del mundo en materia educativa y representan, ha dicho, lo contrario al adoctrinamiento, es decir, "la libertad".

EFE Jueves, 31 de marzo de 2022

Un día después de que el Consejo de Ministros aprobase el nuevo currículum de Secundaria, la ministra ha defendido en el Congreso en respuesta a Vox que los nuevos currículos de Primaria, Secundaria y Bachillerato se han elaborado con la participación de las comunidades autónomas, de docentes, y con base en las recomendaciones de los organismos internacionales. "Lo que ustedes critican como adoctrinamiento lo que esconde es justamente lo contrario. Ustedes preconizan la censura, le llaman 'pin parental' porque esa era precisamente la manera de adoctrinar en tiempos ya pasados que ustedes parece que quieren revivir ahora", se ha quejado la ministra en referencia a una época en la que "no se podía hablar de sexualidad y afectividad, de valores democráticos, ni de una buena parte de la historia, ni de la igualdad o de la diversidad".

Alegría respondía así a una intervención en la que el diputado de Vox Joaquín Robles la ha acusado de querer adoctrinar, trufar los contenidos con "fanatismo climático" para tratar de crear un "ejército de activistas a lo Greta" o cambiar los autores de Filosofía para incluir a mujeres como Simone de Beauvoir simplemente "por sus cromosomas".

"¿Cuál es el criterio para elaborar el currículo, lo que tengan entre piernas?", ha dicho en el Congreso Joaquín Robles, que ha añadido que Educación coloca a Aspasia de Mileto a la misma altura que a Platón y Aristóteles cuando "se dedicaba a la retórica y por lo visto según algunas fuentes al oficio más antiguo del mundo". A juicio de este parlamentario, el Gobierno busca acabar "con el esfuerzo, el estudio y la disciplina" y de ese modo perjudican, ha dicho, a quienes no pueden costearse una Educación privada. "Hay un partido político que promete que si llega al poder, y será más temprano que tarde, pondrá a todos los alumnos españoles en pie de igualdad estudiando lo mismo", ha asegurado.

En su intervención, la ministra ha precisado que no solamente no se acaba con la Filosofía sino que será obligatoria en 1º y en 2º de Bachillerato, mientras que en la ESO las comunidades autónomas la podrán seguir ofertando como optativa. Además, ha dicho que la asignatura de Educación en valores éticos y cívicos se va a

estudiar obligatoriamente en 3º o en 4º de la ESO y también en Primaria. “La Filosofía no desaparece y a los niños y las niñas les va a ser muy útil para comprender el negacionismo y el populismo, donde ustedes se sienten especialmente cómodos”, ha reprochado la ministra a Vox.

Asimismo, la titular de Educación ha reivindicado los avances en el sistema educativo español, que, según ha remarcado, ha logrado casi la universalización de la Educación Infantil, ha extendido la enseñanza obligatoria hasta los 16 años y ha multiplicado el porcentaje de titulados universitarios hasta superar el promedio de la Unión Europea.



Sindicatos y asociaciones docentes exigen negociación al Ministerio tras la aprobación de la Ley de FP

El Senado aprobó, a pesar de los votos en contra del PP y de dos senadores de Ciudadanos, el texto de la Ley de FP que estaba en la Cámara Alta. Con esta aprobación debería solucionarse en un plazo breve de tiempo la situación del profesorado de esta etapa: quienes quieren la entrada inmediata en el grupo A1 y quienes buscan, al menos, la equiparación salarial.

Redacción - Diario de la Educación. 25/03/2022

La Ley de FP ha sido aprobada por el Senado sin que se aceptase ninguna de las más de 300 enmiendas que estaban sobre la mesa. Ahora tendrá que volver al Congreso, mero trámite, para formalizar su aprobación y puesta en marcha. La norma, según han explicado muchas veces desde el Ministerio, viene a modernizar un sistema de formación profesional que debe adecuarse a los tiempos modernos.

Uno de los escollos en este tiempo, desde la aprobación de la Lomloe hasta ahora, ha sido la situación del profesorado técnico de FP. Por un lado está la mayor parte de sus profesionales, que desde hace décadas están obligados a tener títulos universitarios para poder ejercer. A pesar de tener los mismos requisitos que sus compañeros de secundaria, sus salarios son inferiores porque no pertenecen al grupo A1. Se supone que desde la aprobación de la Ley de FP habrá una integración en dicho grupo, más o menos automática.

Los sindicatos exigen al Ministerio de Educación que ponga en marcha la Mesa de Negociación para resolver esta situación por la que llevan muchos meses protestando las y los trabajadores de este sector. Llevan años exigiendo su entrada en el grupo A1 y ahora está a la vuelta de la esquina.

De momento, desde Educación no tienen una fecha fijada para esa negociación con los sindicatos con la que poder llegar a acuerdos en relación a la equiparación salarial del profesorado que está en el cuerpo de técnicos, declarado «a extinguir» por la legislación. Fuentes del Ministerio explican que la ley entrará en vigor a los 20 días de publicarse.

También explican que el texto aprobado por el Senado introduce una modificación en la adicional 11ª de la Lomloe (que es la que más ha «molestado» al profesorado de FP), que «mejora sustancialmente el acceso de los profesores técnicos que cumplan las condiciones previstas» al cuerpo de secundaria. Asimismo, comentan estas mismas fuentes, que en el Ministerio ya cuentan con un documento muy avanzado en el que se desarrolla esta integración en el grupo A1. Un documento que pasará los trámites previstos de tramitación y «consultas con todos los sectores interesados».

A este colectivo se viene a unir otro, mucho menor (unos pocos miles por todo el país) cuyas especialidades docentes no tienen reflejo en la universidad. Son personas que tienen titulaciones de formación profesional y que van a seguir trabajando en los centros con sus compañeros, pero ahora cobrando sustancialmente menos por el hecho de que se quedan fuera.

Se trata de un cuerpo que la Lomloe declara que se extinguirá, cuando el último de ellos se jubile. Este colectivo lleva también meses si no años, exigiendo que se les tenga en cuenta y que se equipare su titulación, superior también, a la de los grados universitarios.

Lo tienen complicado porque sus especialidades no tienen estudios equitativos en la universidad, de manera que no podrán variar, a corto plazo, su situación actual en cuanto a la pertenencia a cuerpos de funcionarios diferentes. Una de las críticas en este sentido, además de la diferencia en el salario, es el hecho de que se considere menos importante la titulación en los grados superiores de FP que en los grados universitarios, considerados ambos como educación terciaria.

Con la aprobación de la Ley, como denunciaba STES en un comunicado de prensa hace unos días, se da carta de naturaleza a la convivencia en los centros de hasta tres cuerpos docentes diferentes. Por una parte, el personal de secundaria, al que se adscribirán los anteriores profesores técnicos que tienen titulación universitaria; los profesores técnicos de FP, cuerpo a extinguir, y, por último, los profesores especialistas en sectores singulares, un cuerpo nuevo creado por la Ley.

Para este sindicato, más allá de la entrada automática del primer grupo con efectos salariales desde enero de 2021 (algo que reivindican también CCOO y UGT), sería necesario que se organizase la negociación para

posibilitar también la entrada del personal que hoy por hoy no tiene la titulación universitaria por que en su momento no se exigía.

Las mejores escuelas de España: lista Forbes ¡Sorpresa!

Juana M. Sancho. 28/03/2022

La revista *Forbes*, especializada en el mundo de los negocios y las finanzas, publica una serie de listas que incluyen a “las personas más ricas del mundo”, “los artistas mejor pagados”, “las 10 directivas españolas que lideran la transformación digital en el sector financiero”, “los 50 empresarios más elegantes”, etc., etc. Este año acaba de publicar “Los 100 mejores colegios de España 2022”. Supongo que también lo habrán hecho en otros países, pero una rápida búsqueda en Internet no me ha permitido constatarlo.

Suelo mirar la lista de los “multimillonarios”, ¡un poco masoquista!, porque me erizan la piel y año tras año me gustaría aplicarles lo que he denominado “la prueba de Juana”. Me he inspirado en “la prueba de Turing”, propuesta por Alan Turing, uno de los fundadores y precursores de la ciencia de la computación y la informática moderna para evaluar la capacidad de una máquina para exhibir un comportamiento inteligente similar al de un ser humano o indistinguible de este.

En mi caso, lo que me interesa valorar es la capacidad de las “personas multimillonarias” para calibrar el impacto de sus acciones en sus propias vidas, las de las personas que los rodean y el medio ambiente. Mi prueba es sencilla, pero creo que difícil de pasar. Consta de cuatro preguntas. 1. ¿Cobras por los productos que vendes un precio razonable y proporcionado a lo que tú pagas por ellos? 2. ¿Pagas a todos los que hacen posible tus negocios unos salarios que les posibiliten vivir a ellos y a su familia en unas condiciones que les permita cubrir todas sus necesidades? 3. ¿Pagas todos los impuestos que te corresponden en relación con tus ganancias para garantizar inversiones públicas que aseguren el bienestar de toda la población. (Aquí podríamos añadir si son asiduos a los “paraísos fiscales”). 4. ¿Puedes garantizar que tus negocios no tienen un impacto negativo en la vida del planeta (incluso del sistema solar, si pensamos en la basura cósmica que se está produciendo)? Está claro que no he tenido la oportunidad de pasárselo a ningún “multimillonario o multimillonaria”, pues es evidente que no conozco ninguno. Pero estoy más que segura que ninguno pasaría esta prueba. Este prolegómeno me sirve para centrarme la siguiente lista.

Al leer por primera vez la lista de las 100 mejores escuelas de España, lo primero que hice es buscar su titularidad. ¡Sorpresa!: 89 privadas (algunas con cuotas de más de mil euros al mes, más que el salario mínimo) y 11 concertadas. ¡Qué previsible! A continuación, revisé la web de unos cuantos centros. ¡Más previsible! Y las preguntas se agolpan en mi mente. ¡Hay que desarrollar una nueva prueba realmente educativa no solo económica! Si estando situadas en esos edificios y entornos paradisíacos; si cuentan con enormes recursos; si acogen chicos y chicas que salen de su casa bien desayunados, limpios, sanos, con altas expectativas, todos “tan iguales” y, a menudo, uniformados y con las ayudas complementarias si van mal en la escuela; si en algunas de ellas “los alumnos encuentran una comunidad educativa representada por más de 50 nacionalidades, dando la oportunidad de que muchos continúen su trayectoria educativa en las universidades más prestigiosas a nivel internacional”; si pueden exigir “al personal docente y directivo estar a la vanguardia en metodologías pedagógicas”, ¿qué mérito tiene que el alumnado no abandone antes de tiempo, que apruebe las asignaturas, continúe estudiando y arropado por los contactos adquiridos encuentre los mejores trabajos? Resulta fundamental que nos preguntemos qué visión de la sociedad y, por tanto, de la educación, subyace a este interés en magnificar los “guetos privilegiados” considerando como parámetros de calidad aquellos a los que solo tienen acceso una parte reducida de la población.

Según un informe de Save the Children de 2018, en el 9% de los centros españoles hay una concentración de más del 50% de alumnado desfavorecido, en el 37,8% entre un 26% y un 50%, en un 34,3% entre 10% y 29% y en un 18,9% de menos de un 10%. Parece claro que “los cien mejores” están fuera de toda estadística. Sabemos muy bien que la escuela no educa sola. Que algunos niños, niñas y jóvenes salen de su casa “educados” mientras que otros muchos necesitan de forma especial a la escuela como lugar emocional y afectivamente acogedor e intelectualmente estimulante para poder aprender y desarrollarse como seres humanos.

Sin embargo, una gran cantidad de escuelas, precisamente las que acogen a las poblaciones más vulnerables, no cuentan con los medios y condiciones para llevar a cabo esta tarea como les gustaría. Y hablo con conocimiento de causa, por mi propia experiencia y por los proyectos de investigación que desarrollamos con algunos centros. Vemos “auténticos milagros”. Si yo estuviera a cargo de seleccionar a las “mejores” escuelas, la lista sería muy diferente. Los parámetros de calidad (todavía no los he pensado) irían bastante en línea con “mi prueba” y considerarían más componentes sociales y educativas que económicas. Invito a todos los interesados a que nos pongamos a pensar en cómo articularla.

Juana M. Sancho es Catedrática emérita de la Universidad de Barcelona.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Las escuelas europeas afrontan «un tsunami educativo» de refugiados ucranianos

Las cálidas bienvenidas chocan con la realidad de unos sistemas educativos sobrecargados y que acusan la ausencia de traductores y mediadores culturales

Rubén M. Mateo 25-3-2022

Cada mañana, desde el pasado 14 de marzo, antes de ponerse manos a la obra, Maria Barone se asoma con disimulo a dos aulas de la escuela que dirige, la Don Milani de Pomigliano d'Arco (provincia de Nápoles). Se detiene unos segundos sin que la vean a observar cómo están desarrollándose las clases. ¿Será esta escuela un entorno seguro para ellos? Se pregunta cada día la directora. Ellos son Dimitri, de diez años, y Victoria, de ocho. No entienden todavía el italiano, pero las maestras se comunican con ellos con gestos y lenguaje emocional. Llegaron escapando de la guerra de Ucrania tras una travesía que duró cuatro días en autobús. Su abuela, Dana Fedyna, fue el artífice de la huida del país. Residente en el pueblo napolitano desde hace veinte años, se encontraba en ese momento por motivos familiares en Leópolis, ciudad a unos 70 kilómetros de la frontera con Polonia que desde hace un mes se ha incorporado a nuestras vidas entrando en las pantallas de los televisores. Dana consiguió escapar con su hija y sus dos nietos a Pomigliano D'Arco, un pueblo que ha recibido con los abrazos abiertos a sus dos nietos.

Cuando las puertas del colegio Don Milano se abrieron para Dimitri y Victoria, se encontraron con doscientos alumnos aplaudiendo, pancartas de ánimo y globos azules y amarillos en honor a los colores de su país. Dos de sus compañeros pronto los cogieron de la mano y los acompañaron a la que será su nueva clase. El vídeo, que se volvió viral en redes, cuenta una historia que Barone nunca quiso presenciar. «Acoger es un gesto natural, la inclusión es el caballo de batalla de nuestra escuela. Después de Victoria y Dimitri, posiblemente lleguen más niños. Estamos felices de acogerlos, pero estamos muy preocupados por un conflicto que cada vez resulta más amargo», explicó la directora al diario italiano *Il Corriere della Sera*, para aclarar que su deseo sería no acoger refugiados, «porque significaría que la guerra ha acabado».

«Agradezco el corazón napolitano que tiene toda Pomigliano D'Arco, a las maestras y directoras y a los alumnos de la escuela Don Milani, que han organizado y participado en la maravillosa acogida que ha tenido mis amados nietos. Sentimos que estáis cerca de nuestro pueblo en un momento tan dramático. Italia es un país de acogida, aquí nos sentimos en casa», escribió en redes sociales la abuela Dana Fedyna, quien se encarga cada mañana de llevarlos y recogerlos de su nueva escuela, a la que llegará en los próximos días un mediador cultural que hará de enlace y traductor para Victoria y Dimitri.

Este es uno de los requisitos fundamentales para el Ministerio de Educación Italiano, que ha publicado diversos comunicados donde detalla el plan de acogida para los menores ucranianos refugiados. La estrategia del país transalpino se basa en tres pilares: integración, soporte psicológico y apoyo lingüístico. Las notas ministeriales reconocen como primer paso asegurar que la inscripción escolar se haga en el centro más cercano a donde han encontrado asilo. Y pone hincapié en la recomendación del «uso experimentado de material didáctico bilingüe o en la lengua madre» y de los mediadores lingüísticos y culturales especializados. Algo que se antoja un gran reto para el sistema educativo italiano por la falta de personal especializado que pueda desarrollar esta función.

Hasta el pasado 21 de marzo ya eran 3.500 los alumnos ucranianos inscritos en las escuelas italianas, de los cuales, el 65% acude a Primaria. Un dato bajo teniendo en cuenta que han llegado hasta entonces 22.398 menores —28.537 mujeres y 4.776 hombres—. Según el jefe de departamento del Ministerio de Educación, Stefano Versari, que participó en la elaboración de las notas ministeriales, hay tres fases de acogida en las aulas. Una primera llamada «tiempo lento para la acogida», que se alargará hasta el final de este curso escolar y que será una etapa para componer los grupos sociales, iniciarse en el italiano y afrontar las traumas. «Es sensato adoptar para esta fase la pedagogía del retorno. No será probablemente breve el tiempo de permanencia en Italia, ya que también será necesaria atender la reconstrucción de muchas infraestructuras escolares destruidas. Pero los ucranianos quieren regresar, por esto es necesario adoptar procesos de inclusión que no conlleven una asimilación. Conviene evitar los excesos. Los niños deben ser acogidos con los brazos abiertos, pero respetando su duelo y todo lo que han perdido. La sobriedad debe ser la regla a adoptar en la acogida», explicó Versari a los medios italianos.

La segunda fase, denominada «consolidación y refuerzo», afianzará la fase uno. Y, por último, la tercera etapa «integración escolar», se iniciará para el siguiente curso 2022/2023, aunque todavía se desconocen los detalles de cómo se desarrollará. «Es positivo que de cualquier manera conserven su lengua, la cultura, la escolaridad ucraniana tanto como sea posible, con la ayuda de la comunidad ucraniana presente en nuestro país», añadió Versari.

Es precisamente esta labor la que están desempeñando diversos estamentos ucranianos. Por ejemplo, la Asociación Escuela Ucraniana Presagio, en Roma. «Hay dificultades, pero hemos conseguido organizar diez grupos desde infantil a la escuela superior para los alumnos que han querido inscribirse en cursos con lengua ucraniana. Le damos la posibilidad, mientras tanto, de finalizar el año escolar del currículo ucraniano. La escuela es gratuita para todos los refugiados mientras dure el período de guerra. Estamos organizándonos para crear otros espacios en la ciudad de Roma y de Ostia —al sur de la capital— tanto en iglesias como en escuelas para crear grupos donde los estudiantes ucranianos continúen la escuela ucraniana en su idioma y además puedan aprender italiano. También ofrecemos cursos de italiano a las madres», explica la presidenta de la Asociación Escuela Ucraniana Prestigio, Tetyana Tarasenko, en una entrevista con el diario italiano La Repubblica.

Una labor similar es la que realiza en Milán la Asociación Renacimiento de Ucrania, que hace dos años emprendió la actividad de enseñar la cultura y la lengua ucraniana a los niños nacidos en Italia de padres ucranianos. Desde el inicio de la guerra también enseñan italiano a los refugiados —son 90, de los cuales 60 son recién llegados del conflicto—. Una necesaria novedad que debe servir de puente para su posterior inserción en la escuela estatal italiana. Las clases están formadas por catorce profesoras voluntarias —algunas son refugiadas— que imparten los sábados en espacios cedidos por el Instituto San Giuseppe Calasanzio.

Se necesitan 50.000 maestros en Polonia

Desde que comenzó la invasión, Polonia se ha convertido en el principal receptor de refugiados ucranianos, también en las aulas. Más de 85.000 niños ucranianos se han matriculado en las escuelas del país fronterizo, según datos oficiales del Ministerio de Educación. Varsovia ha acogido a más de 9.000 estudiantes de Ucrania, y el ritmo está aumentando en 1.000 por día. Por su parte, Cracovia ha hecho lo propio con 3200 alumnos, el equivalente a seis escuelas. La cifra que podría ir en aumento dado que la mitad de los dos millones de personas que cruzaron son niños. El propio ministerio de Educación proyectó en 700.000 los menores ucranianos que podrían solicitar el ingreso en las aulas polacas. Lo que es un cálido esfuerzo por no dejar atrás a los ucranianos, supone también un encontronazo con la realidad: hacer frente a un problema para el que no se está preparado por la barrera del idioma, la carencia de docentes y de infraestructura escolar.

«La afluencia de niños refugiados ucranianos sin el apoyo estatal suficiente significa que Polonia se encamina hacia un tsunami educativo», dijo a los medios polacos en rueda de prensa Sławomir Broniarz, director del Sindicato de Docentes de Polonia (ZNP), el más grande del país, para advertir de que se necesitan hasta 50.000 nuevos maestros para hacer frente a la emergencia. Asimismo, puso de manifiesto que la falta de unas pautas de calificación, sobre todo de aquellos que no pueden participar en las clases de forma normal por la barrera del idioma, «creará un caos a final de año». Broniarz afirmó que es necesario un mayor gasto en el sistema educativo, incluidos aumentos salariales para los maestros, que ahora trabajan en condiciones más difíciles, así como regulaciones que faciliten la contratación de maestros ucranianos. «Desde las primeras horas del ataque a Ucrania, los maestros se han sumado a ayudar a los refugiados organizando las recogidas y el alojamiento, apoyando y enseñando a los niños refugiados. Creemos que las responsabilidades y deberes extendidos deben ir acompañados de un aumento en los salarios y el gasto en educación», dijo Broniarz en rueda de prensa.

Desde antes del estallido de la guerra, el Ministerio de Educación de Polonia había puesto en marcha planes para integrar una posible afluencia de niños refugiados, siendo la principal medida la creación de clases preparatorias especiales para estudiantes que no hablan polaco. El presidente polaco, Andrzej Duda, firmó una ley en la que permite que los profesores ucranianos que saben polaco trabajen como asistentes de enseñanza. «Muchos profesores ucranianos están interesados en trabajar en el sistema educativo polaco. Los cursos de idiomas, útiles para la enseñanza del polaco, deberían gozar de gran interés por su parte. Es nuestro deber común cuidar de estos niños para que luego puedan regresar a casa», informó la ministra de Educación Przemysław Czarnek. Asimismo, la ley firmada por Duda reduce la burocracia de registro para las familias y permite la creación de clases bilingües en polaco y ucraniano. Sin embargo, solo alrededor del 10% de los nuevos estudiantes ucranianos han sido inscritos en clases preparatorias. El 90 % lo hace en clases regulares, según datos oficiales.

El gobierno también asignó una partida de 42 millones de dólares —al cambio de la moneda local— para ayuda y soporte psicológico de los estudiantes ucranianos. A este respecto, la psicóloga Aleksandra Machura, de la Escuela Secundaria 45 Traugutt de Varsovia explicó a The Washington Post que el aprendizaje del polaco debería enmarcarse no en un compromiso de no quedarse para siempre sino en un extra que los estudiantes podrían llevar a su país, y que las clases separadas podría ser beneficioso para aprender el idioma y procesar su experiencia sin ser juzgados por sus compañeros, porque al fin y al cabo, los estudiantes se reconocen como compañeros y no como refugiados, pese a las muestras de apoyo que adornan las aulas. Lo primordial es hacerles sentir que están a salvo.

El ministerio de Educación también publicó una guía para padres e hijos ucranianos sobre cómo inscribirse y para docentes sobre cómo enseñar a los niños refugiados que huyen de la guerra. «Los maestros deben recordar no despertar miedo innecesario y dejar que los niños y jóvenes hablen sobre sus emociones», dijo

Anna Ostrowska, portavoz del ministerio, en un comunicado. El alcalde de Varsovia, pese a reconocer la enorme calidez que la capital ha mostrado a los refugiados ucranianos, alerta de un problema que podría provocar cierto nerviosismo en las familias polacas. «Es imposible decir cuántos niños puede aceptar una escuela. Si se extiende una clase de 20 a 25, es algo aceptable. Si es de 30, se complica. Pero si es superior a 35 alumnos, la calidad de la educación baja, por supuesto», dijo el alcalde de Varsovia Rafal Trzaskowski a los medios, presumiendo que los padres polacos podrían inquietarse si la calidad educativa de sus hijos se ve afectada. Y es que algunas escuelas de Varsovia ya empezaron a montar aulas improvisadas en los centros y han pedido a los docentes que hagan un sobreesfuerzo, renunciando a descansos y periodos de planificación para ocuparse de los estudiantes ucranianos. El alcalde también apuntó en Twitter que se necesitaban diversas opciones, incluidas las clases en línea en ucraniano, para evitar el colapso del sistema educativo de la ciudad.

El Sindicato de Docentes de Polonia cifraba en 50.000 los docentes necesarios para hacer frente a la emergencia. La realidad es que el problema de los docentes, que pueden ser remunerados con tan solo el salario mínimo, es un fenómeno que se ha agudizado con la pandemia, que ha provocado el desistimiento de muchos de ellos por agotamiento. Así es que los medios polacos cifraban en agosto de 2021, antes de comenzar el curso escolar, sobre 13.000 vacantes de personal, lo que equivale al triple del número de plazas vacantes habitual.

Un puente educativo en Berlín

Polonia está actuando como la principal esponja europea, asumiendo la mayoría de refugiados. Pero también otros países se preparan para recibir a estudiantes ucranianos. Hay quienes como Burcak Sevilgen (profesora) y Faina Karlitski (consultora), ciudadanas de Berlín, se vieron interpeladas poco después de que cayeran las primeras bombas de la artillería rusa sobre Ucrania. Con la idea de emprender una escuela puente para los niños ucranianos que estaban por llegar, recaudaron los fondos necesarios, prepararon las aulas gratuitas en la tercera planta de una antigua fábrica en la que se les cedió un espacio y difundieron su iniciativa por la red social Telegram.

A día de hoy, decenas de ucranianos acuden a estas clases improvisadas en la barriada de Wedding hasta que se formalice su inscripción formal en las escuelas de la capital de Alemania. Las maestras son dos mujeres ucranianas huidas de la guerra. Se trata de Natalia Khalil, de 33 años y procedente de Rivne, que enseña tercero y cuarto de Primaria, y Tatjana Gubskaya, de 56 años, que imparte primero y segundo —se imparte el currículo escolar ucraniano—. Ambas reciben 500 euros mensuales en donaciones hasta que puedan ser contratadas de forma oficial. Desde el inicio de la contienda, Alemania recibe 10.000 refugiados diarios. La mitad son niños que tendrán que asistir a clase. Para ello, el gobierno ha creado un grupo de trabajo con la meta de gestionar la escolarización en los dieciséis estados del país. El país tiene experiencia, ya que durante la crisis de refugiados afganos, iraquíes y sirios de 2016 fue uno de los principales receptores. Aunque la esperanza de los ucranianos es volver cuanto antes a su país, la experiencia demostró a Alemania años atrás que muchos de los refugiados acaban quedándose e integrados en el sistema escolar.

Aunque el proceso no será fácil, más teniendo en cuenta que también el sistema educativo alemán también sufre una sobrecarga tras dos años de pandemia. Las escuelas afrontan el reto de acoger en un contexto de escasez de profesores —las bajas por enfermedad rozan el 10% de la plantilla docente—. Una de las ideas planteadas es la contratación de maestros ucranianos que se encuentran entre los refugiados, aunque no hay una estadística fiable al respecto y se antoja como un parche y no una solución a largo plazo, apuntaron desde la Asociación de Profesores Alemanes, que sugiere la posibilidad de que profesores jubilados retornen de forma excepcional. Además, asociaciones educativas proponen aprovechar la experiencia de 2016, cuando se crearon clases especiales para enseñar el idioma y cultura alemana a los llegados de oriente medio. El gobierno berlinés ya ha puesto en marcha hasta cincuenta clases de bienvenida para que los refugiados ucranianos aprendan el idioma.

Por su parte, Reino Unido espera que arriben 100.000 niños ucranianos en edad escolar. El aula virtual en abierto Oak National ha traducido sus lecciones al ucraniano para que los niños puedan acceder a la educación en su idioma nativo. República Checa ofrece a los niños seguir estudiando en su lengua materna en ciudades como Praga y Brno, donde las autoridades locales han habilitado clases personalizadas para ello y en las que también refugiados ucranianos adultos ejercerán como profesores. Más de 500.000 personas escaparon hacia Rumanía, la segunda con mayor afluencia de refugiados después de Polonia. Las autoridades nacionales intentan también reclutar profesores ucranianos entre los refugiados.

Mientras Europa se prepara, Dimitri y Victoria continúan asistiendo a clase en Pomigliano d'Arco. Su abuela, Dana, los recoge en la puerta de la escuela. Cuenta que cada día lo que más esperan es que suene el teléfono para escuchar otro día más la voz del padre, uno de tantos que, alejado de sus hijos, debe permanecer en Ucrania para defender el país.

La difícil tarea de acabar con la transmisión generacional de la pobreza

Los programas e iniciativas de apoyo a los menores en situación de vulnerabilidad social toman la enseñanza como eje vertebrador. Uno de los objetivos principales es evitar que los hijos hereden los problemas socioeconómicos de sus padres

Mar Lupi3n Torres 28-3-2022

Carol tena 14 a 3os cuando lleg3 a Espa 3a desde su Colombia natal. Acompa 3ada de su hermana peque 3a, vena 3an para reunirse con su madre, que llevaba ya dos a 3os en nuestro pa 3s en busca de una vida mejor y m 3s segura para sus hijas. «Al principio, no tena 3 muchos amigos, pero lo m 3s importante era poder estar con mi mam 3». A pesar de las dificultades y las estrecheces econ3micas, Carol consigui3 adaptarse y ahora —ya mayor de edad— trabaja en un restaurante, despu3s de pasar por uno de los programas profesionales de Aldeas Infantiles SOS: «las cosas ya han mejorado. Todo tienen una recompensa, cuando llegas aqu 3 y est 3s bien y todo se va normalizando. La vida cambia y cambia para bien».

La de Carol es una de tantas historias de ni 3os y ni 3as en situaci3n de vulnerabilidad social y en riesgo de exclusi3n o pobreza. Una situaci3n que se ha visto agravada por la pandemia: seg 3n un informe de C 3ritas Madrid, el 22% de los madrile 3os se encuentran en exclusi3n social, 370.000 personas m 3s que antes de la llegada del COVID. Adem 3s, los hogares m 3s afectados son aquellos en los que viven menores de 18 a 3os.

Sin embargo, no es un problema que afecte solo a esta comunidad. De acuerdo con datos de Save the Children de 2021, Espa 3a es el tercer pa 3s de la Uni3n Europea con mayor tasa de riesgo de pobreza y exclusi3n social infantil, con un 31,1%, solo por detr 3s de Ruman 3a y Bulgaria. Esto supone que uno de cada tres ni 3os y ni 3as viven por debajo del umbral de la pobreza, sufren carencia material severa o viven en hogares con baja intensidad de empleo. Este conglomerado de factores hace muy complicado que puedan seguir con sus estudios o que tengan acceso, en muchos casos, a una educaci3n de calidad que cubra todas las necesidades que puedan surgir.

Son muchas las iniciativas que existen para tratar de evitar lo que se conoce como la *transmisi3n intergeneracional* de la pobreza y que estos chicos y chicas tengan la oportunidad de alcanzar sus objetivos, ser ambiciosos y tener un futuro mejor. Una de las organizaciones que trabajan en ello es Aldeas Infantiles SOS a trav3s de sus Centros de D 3a. Su directora, Alina Balasa, nos explica que el objetivo principal «es evitar la separaci3n de las familias. Trabajamos con padres e hijos, dot 3ndoles de recursos, de herramientas para que puedan seguir unidos. Todas las personas tenemos dificultades a lo largo de nuestra vida, pero no todos tenemos las mismas oportunidades para hacerles frente». Con los ni 3os abordan «el 3rea familiar, de desarrollo personal y de ocio y tiempo libre. Fortalecemos sus redes familiares, la formaci3n integral, la inclusi3n y una buena autonom 3a personal y familiar promoviendo su desarrollo f 3sico y emocional saludables».

En estos centros trabajan la formaci3n y la orientaci3n laboral para tratar de favorecer la transici3n de los j3venes a la vida adulta: «tenemos en marcha dos programas profesionales, de Automoci3n y Cocina. Nuestra meta es que los chavales que est 3n fuera del sistema escolar por el motivo que sea tengan una profesi3n. Reciben asignaturas b 3sicas como en cualquier Ciclo Formativo y tambi3n tienen pr 3cticas». Alina asegura que «ver que lo que haces es 3til para los dem 3s les ayuda mucho. Hacen pr 3cticas en negocios de la zona y muchos de ellos se quedan en esos puestos de trabajo».

Por otro lado, impulsan *Espacio de cambio*, donde «trabajamos con chavales y chavalas a los que expulsan de los centros con una sanci3n por un tiempo determinado. Hablamos con ellos sobre lo que ha pasado, qu3 podemos hacer y qu3 podr 3amos haber hecho. Se trata de que tomen conciencia y reflexionen sobre las consecuencias de sus actos y adquieran las herramientas necesarias para resolver los conflictos de otra manera. Tambi3n les ayudamos con las tareas escolares para que cuando vuelvan a clase no hayan perdido el ritmo educativo».

La cercan 3a con las familias, clave

Aunque quiz 3a ha sido el reciente informe de C 3ritas el que ha vuelto a poner el riesgo de pobreza sobre la mesa, lo cierto es que la organizaci3n lleva muchas d3cadas acompa 3ando a quienes as 3 lo necesitan. En concreto, para los m 3s j3venes cuentan con los Centros Educativos del Menor (CEM). Jos3 Antonio Mart 3n, portavoz de programas de menores de C 3ritas Madrid, nos cuenta que este proyecto «funciona por las tardes, despu3s del colegio. Les ofrecemos, sobre todo, apoyo educativo para evitar esa brecha que pueden tener en cuanto al rendimiento escolar. Muchos de ellos no tienen espacio en casa para estudiar porque comparten vivienda con otras familias. El simple hecho de darles un sitio donde hacer deberes, con la ayuda de nuestros voluntarios, es un gran paso para ellos».

Sus planes de refuerzo educativo llegan hasta una de las zonas m 3s deprimidas de Madrid, el sector 6 de la Ca 3ada Real. Jos3 Antonio relata que all 3 los resultados «se consiguen a base de confianza con las familias, de que vean el beneficio para sus chavales de acudir a estos programas de acompa 3amiento educativo y de ocio». Reconoce que todo es m 3s complicado «por los constantes cortes en la red el3ctrica». Aun as 3, habla de una joven «que pas3 por nuestros programas, lleg3 a la universidad, estudi3 Educaci3n Social y actualmente ejerce su profesi3n. Es un ejemplo claro de que con constancia se pueden conseguir las cosas, aunque sea en entornos tan complicados como la Ca 3ada». En C 3ritas Madrid defienden que «los chicos y chicas que han pasado por nuestros proyectos han tenido un acicate para ver que no todo es negativo y para evitar la transmisi3n intergeneracional de la pobreza».

Escuelas convertidas en espacios seguros

Andalucía es una de las comunidades con la tasa de pobreza infantil más elevada. De acuerdo con cifras de 2020 del Observatorio de Infancia de Andalucía, el riesgo de exclusión social en menores es del 37,4%. «Hablamos de que casi 4 de cada 10 niños andaluces están en situación de pobreza y nos tememos que con la pandemia esto haya empeorado», alerta Javier Cuenca, director de Save the Children Andalucía. A esto se suma otro porcentaje preocupante: en torno al 14% de los niños y niñas padecen las consecuencias de una pobreza severa. Todo ello «favorece la pobreza educativa en términos de abandono. En Andalucía, el abandono educativo temprano sigue por encima de la media nacional. En 2019 era del 22%», subraya Cuenca, que lamenta que «la gran mayoría de niños y niñas que dejan los estudios pertenecen a familias en situación de pobreza. Hay una serie de rasgos que marcan que salgan de la escuela antes y no tengan formación para acceder a un mercado laboral en condiciones de igualdad y terminan por ser adultos pobres». Solo 2 de cada 10 de estos niños podrán vivir como adultos en una situación normalizada.

En Save the Children Andalucía cuentan con programas integrales de apoyo a menores, en los que el núcleo es la parte educativa. Consideran que es «la forma más definitiva para romper esa transmisión de la pobreza de una generación a otra». Por un lado, ofrecen apoyo educativo en el área curricular y formal, pero también se encargan de actividades de ocio y tiempo libre: «hay muchas familias que no pueden permitirse salir de viaje, ir al cine, visitar un museo». Las familias también son una pieza clave porque «si el niño cuando vuelve a casa no tiene una continuidad, el impacto no es tan alto. Involucramos a las familias en el desarrollo de sus hijos, se les da una orientación sobre qué necesitan, cómo educar en positivo». Además, reciben formación sociolaboral para que alcancen un empleo de calidad y sostenible.

Precisamente en Andalucía se localiza el barrio con menor renta neta media anual por habitante de toda España. Se trata de Polígono Sur integrado, entre otras, por la zona de las 3.000 viviendas. En este entorno se encuentra el CEIP Nuestra Señora de la Paz, el centro más longevo del distrito, con más de 50 años de trayectoria a sus espaldas y con 150 alumnos en sus aulas actualmente. Con un contexto marcado por el alto índice de pobreza, el aislamiento del resto de la ciudad, el deterioro material y la inseguridad, centrarse en una enseñanza tradicional no es suficiente. Rafael Maqueda, su director, admite que «lo más importante a veces no es el currículum, sin dejar de ser importante. Es fundamental que sean capaces de leer, de escribir, sí, pero más lo es que tengan valores. Estos niños serán los vecinos del mañana y en sus manos está que puedan dar, aunque sea un pequeño cambio en el barrio». Nos relata que él mismo estudió en este colegio y que «cuando llegué aquí, junto con un grupo de compañeros, vimos que por mucha inversión de buenas prácticas que hacíamos, la cosa no avanzaba. Entonces nos planteamos conocer cosas distintas. Una de ellas es el proyecto de Comunidad de Aprendizaje en el que trabajamos actualmente y que incluye una transformación social y cultural tanto del centro como del entorno en el que se ubica». Los objetivos son mejorar los resultados escolares y la participación igualitaria. Reconoce que «nos cuesta mucho que las familias participen y se involucren».

Con un nivel de absentismo muy elevado, Rafael cree firmemente en los beneficios que ofrece la escuela a los niños: «el cole es un descanso en sus vidas. Vivir en un entorno tan disruptivo como el Polígono Sur hace que les choque mucho venir aquí y encontrarse con mujeres y hombres que intentamos proyectar valores y hábitos en sus vidas. Yo se lo digo siempre, que venimos a intentar cosas bonitas en sus vidas a ayudarles».

Aprovechan cualquier oportunidad que se les brinda para innovar y adaptarse a las características tan concretas de su alumnado y ayudarles: «tenemos un proyecto muy bonito, *Inclusivos e inclusivas desde la creación*, en el que trabajamos el tema del género. Además, tenemos la suerte de contar con zonas verdes que hemos cuidado. En el Polígono Sur es todo cemento y por eso hemos querido potenciar esta parte. Intentamos que todos los planes que hagamos desde el centro se vertebren desde la perspectiva de que tenemos que ser más inclusivos». Eso sí, reconoce las dificultades: «si en la mayoría de las familias los roles no están repartidos, en las familias de estas zonas, menos aún. Hay niños de 12 años de etnia gitana que ya se han *pedido*, se van a vivir con su pareja aun siendo menores y al año ya tienen a su primer hijo. Todo esto, sin haber cumplido los 18». Lamenta que «ese espejo en el que se miran se repite. Por eso tenemos que seguir mostrándoles que las cosas pueden ser diferentes, mostrarles modelos positivos. Es complicado, el barrio absorbe mucho». Confiesa que «en mis juntas de evaluación yo mismo lo digo, que el contexto nos sigue ganando batallas. No la guerra, pero sí batallas. Hay muchas generaciones que se nos quedan por el camino y se nos pierden».

A pesar de las adversidades, hay esperanza y ganas de seguir adelante. A Rafael se le llena la voz de orgullo al hablar «de *mi* Encarni, que estudió aquí y ha conseguido ser azafata. Les enseño a los niños muchas veces sus fotos en Londres, en Estambul. Les digo que, si lo ha conseguido Encarni, ellos también pueden, que no tienen que ser igual que sus padres y sus madres. Yo mismo estudié aquí. También les hablo de *mi* José Miguel, que está terminando el bachillerato y quiere trabajar en temas de ordenadores; o de *mi* José Luis, que quiere ser Policía». Defiende que «es importante que tengan proyección, ambiciones. Luego llegarán o no, pero tienen que intentarlo».

Excelencia al alcance de todos

En las aulas del IES Las Musas del madrileño barrio de San Blas también se intentan hacer las cosas de otra manera. Y parece que da sus frutos: en los últimos años, han llevado a Selectividad a 910 alumnos de los que han aprobado 909. Además, la media del centro es la segunda más alta de todos los institutos públicos de la Comunidad de Madrid. Todo esto, en las inmediaciones de un distrito obrero.

Gran parte del mérito se lo lleva José Antonio Expósito, director del centro: «siempre quise luchar por hacer una escuela pública de calidad. No podemos dar por hecho que por ser pública tiene que ser subsidiaria de la privada o la concertada en cuanto a que ellos obtienen mejores resultados. Esa es la batalla que hemos dado desde hace muchos años y lo hemos conseguido». Señala que en la pública hay «docentes excepcionales» y que los equipos directivos y la administración tiene la obligación «de brindarles oportunidades para que hagan aquello para lo que realmente están capacitados».

Dedicado a la docencia desde hace 3 décadas y educado en un instituto público de Vallecas, José Antonio reconoce al labor de su equipo docente, formado por «un profesorado muy cualificado, gente con ganas de hacer cosas». Como primer paso para innovar, «hay que dignificar los espacios. Hacer aulas del siglo XXI, no del XIX, donde los chicos se sientan cómodos. Es difícil hacerlo en aulas viejas, mal iluminadas y con 14 manos de pintura».

Aunque su proyecto más brillante es el Bachillerato de Investigación —en el que existen convenios con instituciones como el CSIF, CNIO o el Instituto Weizmann de Israel— el IES Las Musas también presta una atención especial a quienes tienen dificultades. En primer lugar, eliminaron la repetición en 1º de la ESO: «todos pasan a 2º porque consideramos que la repetición es prácticamente la antesala del abandono escolar. Lo fácil no es que pasen todos, sino hacerlos repetir. Al separarlo de su grupo de amigos, el alumno queda marcado, ya tiene ese estigma. No avanza con el resto del grupo y nadie se ocupa de él, se espera que por el mismo consiga ponerse al día». El modelo de *los musos* es distinto, ya que establece una mentorización: «el niño que lleva varios suspensos y puede pasar, lo hace y le asignamos un profesor que será su mentor durante todo el año. Ese profesor se dedica durante un tiempo asignado a organizarle la agenda, preparar exámenes, ayudarlo en el estudio. El apoyo que las familias no pueden permitirse fuera, lo reciben en su instituto». José Antonio subraya que «en algunos casos conseguimos que den un salto importante, en otros les mantenemos, y en otro sencillamente conseguimos que no abandonen. Este proyecto es tan valioso y tan hermoso como el de la máxima investigación. La escuela pública tiene que atender a una variedad de alumnos enorme, desde el brillante hasta el chico que a duras penas puede progresar».

Música contra la exclusión

Las investigaciones demuestran que existe una relación directa entre la educación artística y la prevención del abandono escolar. Inspirados en esa filosofía surgió Acción Por la Música, una organización que busca la integración de los niños a través de los instrumentos. Carlos Fontán, director pedagógico asegura que «la música mejora la capacidad intelectual y las capacidades del pensamiento lógico y abstracto».

La metodología que emplean es propia e iniciada por el maestro José Antonio Abreu en Venezuela hace 40 años, donde fundó el sistema nacional de orquestas y coros infantiles y juveniles del país: «es un método en el que no hay ningún filtro de admisión, es gratuito y no deja a nadie atrás. La práctica musical colectiva es inclusiva».

Uno de sus proyectos es *Haz que suene*. Consta de varias agrupaciones de niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social. Carlos explica que «es una formación que se ofrece de manera gratuita y libre en centros públicos, no hay filtro de inscripción. Hemos conseguido apoyar a 500 menores de manera directa». Nos cuenta que cuando llegan a los colegios «es un momento muy bonito, porque pasamos de ser *los de música* a ver cómo la práctica se contagia y cada vez más niños quieren venir. No es solo música, es un acompañamiento psicosocial con apoyo a alumnado, familias y profesorado». Estas iniciativas han conseguido llegar a grandes escenarios, como el Auditorio Nacional o el Teatro Real. Detrás de estos pequeños músicos, hay grandes historias: «ocupando el tiempo libre de estos chicos, creamos círculos seguros. En los colegios en los que trabajamos hay problemas de bandas, cercanía con casas de apuestas. Hemos conseguido prevenir caigan en ello, nos han elegido para ser parte de la comunidad y hemos prevenido a muchos de estar en bandas y están actualmente en el Conservatorio, van a dedicar su vida a la música. Estas son las historias que marcan».