

ÍNDICE

[El Gobierno prevé destinar más del 60% del presupuesto educativo a becas, que se incrementarían en 400 millones](#) **EUROPA PRESS**

[Colegios públicos de Estados Unidos financian con la energía solar subidas de sueldo, material escolar o autobuses.](#) **ELDIARIO.es**

[Aprender a enseñar matemáticas: la formación del profesorado en España](#) **EL PAÍS**

[La clave social para el progreso: democratizar la educación](#) **LEVANTE**

[El estigma de la salud mental en niños y jóvenes](#) **EUROPA PRESS**

[Murcia pone pegase a la prueba de madurez de la nueva selectividad](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[La obsesión con la competencia](#) **EL DEBATE**

[Noruega invierte en educación secundaria un 51% más que España](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Nuccio Ordine: "Estamos más conectados que nunca... pero estamos solos"](#) Nuccio Ordine: "Estamos más conectados que nunca... pero estamos solos" **EL PAÍS**

[La Formación Profesional ya no es la 'hermana pobre' de la educación](#) **EL CORREO GALLEGO**

[El Gobierno prevé destinar 3.244 millones de euros para la FP para el empleo en 2023, un 3,9% más que en 2022](#) **EUROPA PRESS**

[Cómo es en cada territorio la inmersión lingüística.](#) **INFORMACIÓN de Alicante**

[Así es la nueva Formación Profesional que prepara el Gobierno: Seguridad Social, centros de excelencia y realidad virtual en las aulas](#) **EL MUNDO**

[Jonathan Osborne, experto en educación: "La escuela falla a la hora de transmitir el asombro que provoca la ciencia"](#) **EL PAÍS**

[La Comisión Europea da pautas a profesores para abordar la educación digital en las aulas](#) **EL PERIÓDICO**

[Colegios concertados estiman que la subida energética puede triplicar su presupuesto anual y piden aumentar el concierto](#) **EUROPA PRESS**

[Clara Sanz: "Ningún país puede permitirse el desequilibrio entre tener parados y no encontrar profesionales para cubrir los puestos de trabajo"](#) **EL PAÍS**

[Alegoría defiende reducir el "número de alumnos por profesor y no de alumnos por aula": "Reducir la ratio es positivo"](#) **EUROPA PRESS**

[El ascenso de Laura, el experimento de Gastón y otras razones para estudiar un máster de FP](#) **EL PAÍS**

[ANPE pide apostar por la enseñanza pública con una Ley de la profesión docente y un Estatuto de función pública docente](#) **EUROPA PRESS**

[Las escuelas rurales no tienen libros y materiales adaptados a su realidad](#) **THE CONVERSATION**

[Cuadernos Rubio: la historia de una iniciativa familiar que resiste el paso del tiempo](#) **THE CONVERSATION**

[La Asamblea de Madrid aprueba eliminar los 400 euros de las tasas de acceso de FP](#) **MAGISTERIO**

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

[UGT denuncia que Madrid devolvió al Estado financiación destinada a Formación Profesional](#) **MAGISTERIO**

[Hacer de la lengua de signos una materia obligatoria, otro paso de la inclusión](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Los registros en la evaluación continua: apuntes para la mejora](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Desterrar el ecopostureo al desarrollar la Lomloe](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Gastar más, pero bien](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Fernando M. Reimers: «Cualquier escuela o sistema educativo debería analizar qué aprendieron durante estos dos últimos años»](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Día Mundial del Docente: la LOMLOE, en el punto de mira](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Los colegios buscan fórmulas para calentar las aulas de forma sostenible](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

El Gobierno prevé destinar más del 60% del presupuesto educativo a becas, que se incrementarían en 400 millones

El presupuesto de Educación para 2023, sin contar los fondos europeos, se sitúa en 4.164 millones de euros, un 21,8% más que en 2022

MADRID, 7 Oct. (EUROPA PRESS) -

El proyecto de ley de Presupuestos Generales del Estado (PGE) para 2023, presentado este jueves en el Congreso, prevé destinar un 62,4 por ciento de la partida total de la política educativa, si se descuentan las dotaciones asociadas a los fondos de la Unión Europea.

Teniendo en cuenta los fondos europeos, el programa de becas y ayudas a estudiantes representa el 48,6 por ciento del total del presupuesto educativo, 2.474 millones de euros, un 18,7% más que en 2022 (400 millones más), según recoge el documento del proyecto de Presupuestos para el año que ha publicado por el Ejecutivo, recogido por Europa Press.

Excluidas las dotaciones asociadas a los fondos de la UE, que ascienden a 1.190 millones de euros, la política de Educación se sitúa en 2023 en 4.164 millones de euros, un 21,8 por ciento más que en 2022. Por lo tanto, en total, la dotación que el Gobierno quiere destinar a la política de Educación en el año 2023 asciende a 5.354 millones de euros, un 6,6 por ciento más que en el ejercicio anterior.

De ellos, un total de 4.712 millones de euros, sin tener en cuenta los fondos europeos, irían destinados al Ministerio de Educación y Formación Profesional, un 19,3 por ciento más que en 2022. Sumando los fondos de la UE el Ministerio que dirige Pilar Alegría recibirá 5.976 millones de euros, un 6,6 por ciento más que el año anterior.

Por su parte, la partida destinada al Ministerio de Universidades para 2023 asciende a 313 millones de euros, sin tener en cuenta los fondos europeos, y a 442 millones de euros sumando dichos fondos, lo que supone un 10,6 por ciento y un 2,6 por ciento más que en 2022, respectivamente.

Los créditos de la política de Educación se gestionan principalmente a través del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en colaboración con las comunidades autónomas al tratarse de una competencia transferida, y también por el Ministerio de Universidades en el ámbito de las enseñanzas universitarias.

En este año 2023 se crean las ayudas al estudio por necesidades extraordinarias, con una dotación de 200 millones de euros, destinadas a familias cuyos hijos tienen que desplazarse a la ciudad para estudiar o tienen alguna necesidad educativa específica, como la discapacidad, con la finalidad de apoyarlas en los esfuerzos económicos adicionales que asumen.

También, con cargo a los créditos de este programa se financian, entre otras actuaciones, la cobertura de libros de texto y material didáctico, que en este año 2023 aumenta su dotación en 10 millones de euros; la aportación para el desarrollo del Programa Erasmus+, manteniéndose en 40 millones de euros la cofinanciación nacional; y las becas de inmersión lingüística.

300 MILLONES DE EUROS AL PROGRAMA CÓDIGO ESCUELA 4.0

En cuanto a las inversiones en centros educativos y otras actividades educativas, este programa tiene una dotación de 412 millones de euros, lo que supone un incremento con respecto a 2022 del 497,6 por ciento. Este aumento se debe prácticamente en su totalidad a que en el mismo se consignan los recursos destinados a financiar el Programa Código Escuela 4.0, novedad de este año 2023.

Este nuevo programa, dotado con 300 millones de euros, tiene como objetivo conseguir que todo el alumnado alcance conocimientos suficientes de programación y pensamiento computacional al finalizar la educación básica.

Para ello, se dotará a cada centro educativo sostenido con fondos públicos de un kit de programación y se ofertará un acompañamiento docente dentro del aula para orientar la práctica diaria, con un perfil técnico experto en la materia, que sirva de soporte y apoyo al profesorado que tenga asignada la impartición de estos nuevos contenidos.



Colegios públicos de Estados Unidos financian con la energía solar subidas de sueldo, material escolar o autobuses

Escuelas que apenas podían pagar la factura de luz y calefacción consiguen ahorrar y reinvertir en mejorar salarios o renovar instalaciones obsoletas. El 9% de los centros del país ya utiliza energía solar, el doble que en 2015.

Guillermo Prudencio. 07/10/2022 05:30h

Tras los sueldos del profesorado, la energía es el mayor gasto de las escuelas públicas en Estados Unidos, una carga que muchos colegios e institutos han decidido aligerar con un recurso al alcance de todos: el sol. Gracias a esta apuesta, centros escolares de todo el país están ahorrando millones de dólares cada año, que están reinvertiendo en mejorar salarios, renovar instalaciones obsoletas o comprar material para los estudiantes.

Por ejemplo, en varios colegios de Tucson (Arizona), los niños y niñas buscan sombra a la hora del recreo bajo grandes paneles solares con los que el distrito escolar prevé recortar 43 millones de dólares de gasto a lo largo de 20 años. “Son ahorros que las escuelas utilizan para pagar libros, ordenadores portátiles, material escolar, autobuses... Es un salvavidas para los distritos escolares que tienen un presupuesto muy ajustado”, explica Tish Tablan, de la asociación sin ánimo de lucro Generation180.

Tablan es la autora de un informe publicado este mes por Generation180 en el que se detalla que la capacidad fotovoltaica instalada en las escuelas de primaria y secundaria de Estados Unidos se ha triplicado en solo siete años. El 9% de los centros del país, un total de 8.400, ya utilizan energía solar, el doble que en 2015.

Según el informe, casi la mitad de esas escuelas están en barrios pobres, con la mayoría de su alumnado procedente de familias de bajos ingresos. “Hemos visto que la energía solar no solo se ha convertido en una tecnología para las escuelas ricas, sino que hay acceso para todas las escuelas del país”, puntualiza Tablan.

Para poner en marcha las instalaciones, los centros individuales o los distritos escolares públicos —entidades semiautónomas que agrupan a colegios e institutos de una misma zona— recurren mayoritariamente a financiación externa: el caso más común, empresas que ponen las placas y se encargan del mantenimiento a cambio de vender la electricidad a 10, 15 o 25 años, a un precio más bajo que el que pagaban antes.

Así, los colegios pueden reducir sus facturas desde el primer día y buscar otro destino para esos dólares. En Arkansas, el distrito escolar de Batesville puso en marcha un proyecto fotovoltaico y de eficiencia energética para recortar los más de 600.000 dólares (más de 612.000 euros) que se dejaba en luz y calefacción al año. Además, su presupuesto era tan ajustado que no podían ofrecer salarios competitivos al profesorado. Pero gracias al ahorro obtenido desde 2019, el distrito subió el sueldo al personal entre 2.000 y 3.000 dólares anuales. “Pasamos de ser el peor [en cuanto a salarios] al primero de nuestra zona”, explicaba el superintendente Michael Hester a la emisora local THV11.

Las ventajas de pasarse a la energía solar no se quedan en la contabilidad escolar, ya que muchos proyectos buscan distribuir los beneficios entre toda la comunidad. Uno de los casos destacados en el informe de Generation180 es el del instituto público de la Reserva india de la tribu Blackfeet, en Montana, donde casi el 40% de la población vive en situación de pobreza. En julio de 2021 comenzó a funcionar en su tejado una instalación fotovoltaica de 160 kilovatios, pero el 75% de la electricidad va a parar a las casas de los chicos y chicas del instituto. Al suscribirse al programa de energía solar comunitaria, sin coste alguno, cada casa ahorra unos 200 dólares al año en la factura eléctrica. “Nos importa que sus necesidades básicas estén cubiertas antes de que vengan a clase a aprender”, dijo el superintendente Mike Tatsey al medio local Cutbank Pioneer.

La autonomía con la que cuentan los distritos escolares en EEUU hace posible que muchos de estos proyectos surjan de abajo a arriba, de campañas impulsadas por los estudiantes o las madres y padres. En un instituto en el estado de Maine, un grupo de alumnos preparó un trabajo para mostrar que en el tejado cabían suficientes placas para suministrar con electricidad a todo su distrito escolar: el director les apoyó y en 2019 su trabajo se hizo realidad con 1.450 paneles enchufados a la red.

Los fondos federales que ha movilizado este año la administración de Joe Biden para reflotar la economía podrían dar un nuevo impulso a esta oleada solar. En abril de 2022 se aprobó un paquete de 500 millones de dólares de ayudas para mejoras energéticas en escuelas públicas y, más recientemente, en agosto, la Ley de Reducción de la Inflación —la mayor inversión pública por el clima de la historia de EEUU— ha incluido 50 millones para que los colegios puedan reducir la contaminación del aire y sus emisiones de gases de efecto invernadero.

Tish Tablan, de Generation 180, está convencida de que los centros escolares tienen un papel fundamental en la transición hacia las energías limpias. “Cuando un colegio accede a la tecnología solar, también enseña a sus estudiantes sobre ello”, asegura. “Así aprenden sobre la energía limpia, se interesan en una carrera profesional en el sector solar, o hablan con sus padres sobre por qué no tienen energía solar en sus casas”.

EL PAÍS **OPINIÓN**

Aprender a enseñar matemáticas: la formación del profesorado en España

Las investigaciones indican que, cuando acceden a la práctica, los docentes de la materia tienen en cuenta más su experiencia y recuerdos como alumnos que lo aprendido en su periodo de preparación

Publicados los diferentes decretos curriculares toca, en este curso, debatir y realizar propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente, según el título del documento para debate que el Ministerio de Educación y Formación Profesional publicó, en enero de 2022. Sugiere abordar en profundidad 24 propuestas con el objetivo de avanzar en la educación en coherencia con el desarrollo de la nueva propuesta curricular. Aunque el artículo está escrito desde mi perspectiva de docente e investigador en educación matemática, es evidente que muchas cuestiones son, igualmente, válidas en áreas similares de conocimiento.

Bajo mi punto de vista, hay una cuestión fundamental que debiera impregnar toda propuesta sobre la formación del profesorado. Así, asumiendo que el profesor es un profesional racional y reflexivo, y no un técnico que aplica recetas didácticas aprendidas en cursos de formación, debemos diseñar la formación del profesorado como un proceso continuo y permanente que se inicia con el acceso a la escuela como discente y que se desarrolla a lo largo de toda su vida como docente.

Esta continuidad en el desarrollo profesional tendría necesariamente que reflejarse en la administración educativa (estatal y autonómica), y en las directrices y programas que se desarrollan para la formación inicial (grados y másteres) y permanente del profesorado.

Es frecuente que el acceso a la profesión docente y la formación permanente del profesorado se adscriban a un ministerio o consejería, mientras la formación inicial y la investigación educativa pertenezca a otro. Esta separación administrativa dificulta y provoca, en la mayoría de las ocasiones, una deficiente interacción de la formación inicial y la investigación en formación de profesores con la formación permanente. Las posibles colaboraciones se dan más por la voluntad y acuerdo de los profesionales implicados, que por la política de las administraciones educativas. Paradójicamente, un ministerio o consejería paga proyectos de investigación sobre educación (incluyendo la formación de profesores), cuyos resultados son poco o nada considerados en el desarrollo profesional, dado que esto se incluye en otro ministerio o consejería. Esto es así, incluso, en administraciones de un mismo gobierno (nacional o autonómico) que no ajustan, entre ellas, las perspectivas pedagógicas y criterios de valoración sobre la carrera docente y el desarrollo profesional.

La investigación relacionada con la formación inicial de profesores señala que los estudiantes que ingresan en estos centros tienen unas concepciones y creencias sobre las matemáticas, sobre su enseñanza y aprendizaje e implícitamente tienen un modelo de profesor. Ello, como consecuencia de su etapa como discentes en los centros de primaria y secundaria. Generalmente, estas ideas son desajustadas o contrarias con lo que indican las propuestas curriculares. Además, son muy estables y resistentes al cambio, por lo que las siguen manteniendo, de forma mayoritaria, cuando terminan su periodo de formación.

Consecuentemente, lo señalado en el párrafo anterior debe ser referencia obligada para que los profesores en formación aprendan a enseñar matemáticas. Además, hay que tener en cuenta que el conocimiento matemático que deben aprender es un conocimiento matemático específico para la enseñanza, que ya ha sido ampliamente estudiado en el seno de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, y no solo en ella. Recordamos la frase inicial de este artículo que nos apunta que saber matemáticas es condición necesaria pero no suficiente para ser un buen profesor de matemáticas.

Tradicionalmente, los programas de formación inicial en primaria insisten en repetir los conocimientos matemáticos ya dados en la etapa escolar, justificándolo en el deficiente conocimiento matemático que los ingresados arrastran. A ello, se le añade, a modo de complemento, información sobre algunos recursos didácticos. En la formación inicial de secundaria, donde ingresan licenciados o graduados, se insiste más en la información sobre el uso de recursos didácticos (tecnológicos y manipulativos), suponiendo que los profesores aplicarán estas propuestas cuando accedan a las aulas de los centros escolares. En ambos casos, las investigaciones concluyen que estos programas no funcionan y que estos profesores noveles cuando acceden a la práctica docente tienen en cuenta más su experiencia y recuerdos como discentes, que lo que pudieron aprender en los centros de formación inicial.

Es por ello, que es necesario analizar en profundidad los procesos formativos (teóricos y prácticos), proporcionando conocimiento, recursos y tareas específicas para organizar la formación inicial y permanente en el marco de las competencias profesionales descritas en las propuestas curriculares. El objetivo de la formación es dotar a los docentes de conocimiento y recursos para programar, describir, explicar, interpretar, diseñar y gestionar acciones profesionales para favorecer el aprendizaje de los estudiantes de primaria y secundaria.

De esta manera, para desarrollar buenas prácticas en el marco de unas matemáticas inclusivas, adquirir estas competencias profesionales implica ser capaces de diseñar tareas específicas y gestionar aulas donde se considere la resolución de problemas y la modelización matemática, los entornos tecnológicos, los recursos didácticos y actividades transversales, la interacción entre factores afectivos y cognitivos, entre otras recomendaciones curriculares. Evidentemente, es necesario un rediseño de los programas de formación en cada área de conocimiento y, específicamente, de las prácticas docentes con criterios de idoneidad desde la didáctica de la matemática y marcos teóricos de referencia para la reflexión sobre la propia práctica.

Para acceso a la profesión docente, es necesario articular espacios institucionales que potencien la reflexión desde la práctica docente a partir de la problematización de aspectos concretos de la enseñanza de las matemáticas. Ello, independientemente del modelo que se utilice. Además, sería conveniente identificar centros y tutores de apoyo, constituyendo unidades docentes que permitan que los profesores principiantes se

beneficien de la colaboración entre docentes en ejercicio y formadores de profesores. Los procesos de selección deben por tanto asegurar que la sinergia entre conocer y hacer (el logo y la praxis) sea concebido de manera integral y no como partes aisladas.

Finalmente, si queremos que la formación permanente responda a las necesidades reales del profesorado, esta debe concebirse desde las referencias a las competencias docentes específicas y desde los procesos de acción/reflexión/acción que les permita analizar su práctica profesional, teniendo en cuenta modelos teóricos/prácticos de referencia. Sería útil la articulación de comunidades de práctica (grupos de docentes de diferentes niveles compartiendo objetivos de mejora y recursos) como contexto de desarrollo profesional. Igualmente, sería preciso un apoyo institucional para desarrollar su tarea y para potenciar la comunicación directa entre investigación y práctica, lo que favorecería los contextos de innovación educativa.

Teniendo en cuenta estas recomendaciones, se establecería el continuo, teórico/práctico y administrativo, entre la formación inicial, acceso a la profesión docente y desarrollo profesional ya que todas ellas se articularían a partir de una perspectiva común y en el marco de una red colaborativa entre los profesores en formación, expertos y los investigadores en educación.

Lorenzo J. Blanco Nieto es catedrático jubilado de Universidad de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Extremadura y expresidente de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática. Ha coordinado el libro Aportaciones al desarrollo del currículo desde la investigación en educación matemática



La clave social para el progreso: democratizar la educación

La evolución de la formación desde el Estatut d'Autonomia es un viaje apasionante: de la nada surgió un sistema educativo que 40 años después aún funciona, con deficiencias pero con avances incuestionables. Cinco protagonistas relatan esta aventura.

Amparo Soria València | 07-10-22

No cabe la nostalgia. Ni aquello de que cualquier tiempo pasado fue mejor. Es la primera conclusión que se extrae del debate '40 anys d'Educació valenciana. Evolució de l'Educació en el marc de l'Autogovern' organizado por Levante-EMV para viajar a través de los ojos de sus protagonistas, a la creación y desarrollo del sistema educativo valenciano. Otra confesión: «Hubo muchos problemas y fue muy controvertido llegar hasta el Estatut». Lo reconoce el exdiputado Ciprià Císcar, conseller de Educación antes y después de este momento clave de la autonomía valenciana. Con él, el actual secretario autonómico de Educación, Miquel Soler, que desde entonces ha trabajado en el sector, tanto en ministerios como en consellerías, «donde teníamos que inventar cargos, como el coordinador general de enseñanzas medias, donde estaba yo solo». La rectora de la Universitat de València, Mavi Mestre, habló por las universidades, su financiación y crecimiento, porque «la mejor inversión que se puede hacer para la sociedad del bienestar es la educación y la formación». No solo eso; el Consell Escolar de la Comunitat Valenciana, el órgano de participación por excelencia de los centros docentes, tuvo a su presidenta, Rosa Cañada, sentada en el debate, y reivindicó la necesidad de que la docencia eduque «para el alumnado del futuro, y no para el pasado», en la misma línea que Mariola Hernández Ubert, directora gerente de Feceval-CECE, quien exigió, «de una vez por todas», el Pacto de Estado por la Educación en España.

Con los cinco, el debate viró hacia varias direcciones gracias a la moderación de la directora de Relaciones Institucionales de los medios de Prensa Ibérica en Valencia, Silvia Tomás, que dirigió su primera pregunta hacia Císcar y Soler: ¿Cómo fueron aquellos años? ¿Cómo es sentar las bases de un sistema educativo? El exconseller recogió el guante y fue poniendo fechas a los hechos. El 1 de julio de 1982 se firmó el Estatut; a partir de las elecciones de mayo de 1983 se ejecutaron las transferencias de competencias y de fondos por parte del Estado y desde entonces hasta 1987 se desarrollaron esas capacidades. «Las seis autonomías que iniciamos la vía rápida nos reuníamos con el ministerio, primero para negociar las competencias no universitarias, que llegaron en 1984 y después las universitarias, que tenían su propia autonomía», explicó. Algunos hitos fueron la creación de colegios públicos, que se triplicaron. Después, los institutos: En València solo estaba en San Vicente Ferrer, para chicas, y el Lluís Vives, para chicos, que se hicieron mixtos, y se construyó un instituto por comarca. Soler matizó: «No había medios», estaba todo por hacer, y cuando llegaron los fondos, se pusieron manos a la obra para democratizar la educación y que llegara a todos los rincones de la Comunitat. «Fuimos un referente, aunque luego dejamos de serlo», lamentó.

Menos alumnos, más calidad

Soler echó mano de varios datos para ilustrar cómo estaba y cómo está el sistema actualmente: Los nacidos en 1978 tenían 16 años en 1994 y había 64.000 personas matriculadas; este año hay 35.900 estudiantes. «Tenemos menos alumnos y alumnas, pero la tasa de escolaridad es mucho más elevada en Infantil, por

ejemplo, y muchos más que van a FP», reconoció. En la universidad, sin embargo, los datos son completamente opuestos: «Desde 1985 se ha multiplicado exponencialmente el alumnado», afirmó la rectora Mavi Mestre. Y Ciprià Ciscar añadió un dato más: En los años 70 solo existía la Universitat de València y la Universitat Politècnica, pero hoy son dos más en Castelló y otras dos en Alicante y Elx. Por eso, de los 15.000 estudiantes de València, ahora se cifra en 150.000 personas universitarias. «En España había 12 centros, ahora hay más de 70 de las cuales son públicas 52», sentenció Ciscar.

En todo ese proceso imparable de crecimiento, la legislación también ha cambiado. De hecho, «ha habido más leyes de las deseables», reconoció Mariola Hernández. En este sentido, abogó por un Pacto de Estado por la Educación y desvinculado «de cualquier cambio de gobierno». «Un alumno puede empezar Bachillerato con la tercera educativa a sus espaldas», lamentó.

Normativa versus ideología

En esta línea, Rosa Cañada también apuntó a una «excesiva interpretación» de la Constitución desde la ideología, obviando en muchas ocasiones al propio alumnado. Eso, con cierto consenso de los participantes en el debate, es algo que ha cambiado con la nueva normativa, la Lomloe actualiza el planteamiento educativo, poniendo a los estudiantes más en el centro y actualizando la formación y, en palabras de la presidenta del Consell Escolar, la ley da más espacio a la participación de los jóvenes.

Soler y Mestre, casi por alusiones, intervinieron para aclarar que pese a toda la normativa, cambios estructurales solo ha habido tres: el que se produjo en 1990 cuando amplió la educación obligatoria hasta los 16 años, un modelo que se ha mantenido hasta hoy, y la gran reforma universitaria con el Espacio Europeo de Educación Superior, que quedó implantado en 2010 con el Plan Bolonia. Soler insistió: «Hay siete leyes, sí, pero no todas han tenido la misma relevancia: la LOCE no se llegó a aplicar y la LOMCE se paralizó al año», explicó. Sin embargo, eso no resta importancia al necesario Pacto de Estado que se intentó con el ministro Ángel Gabilondo -con Miquel Soler en el gabinete- y el PP no lo firmó. «Acordaron 137 propuestas, pero no las firmaron», aclaró. Aunque Ciscar añadió uno más, al que apenas se le dedicó tiempo de debate por lo asentado que está: «Los acuerdos son fundamentales y lo hicimos con la Llei d'Usos del Valencià, que lleva casi 40 años vigente».

Precisamente por abordar la ideología, fue imposible que en el debate no surgiera la escuela concertada desde que se llegara a un acuerdo en 1987 para su funcionamiento. «El sistema no está en duda, lleva funcionando 40 años, somos parte de una red dual con una normativa común a todos, consolidada, y siempre defenderé la libertad de elección», añadió Mariola Hernández.

Igualdad con la concertada

Miquel Soler, como responsable actual, añadió que la inmensa mayoría de familias llevan a sus menores a los centros que eligen, con un baremo estatal y «justo» establecido, de nuevo, en 2015, tras años en los que no hubo «una escolarización adecuada entre la pública y la concertada». «Ahora es para todos los centros igual», dijo.

Hernández deslizó que fue la iniciativa privada la que impulsó, hace 30 años, la escoleta infantil, un servicio que hoy es «un avance social brutal». Ha sido a partir de 2015 cuando se les dio un gran empujón a estas instalaciones, ya que en 1995 había 31 escoletas públicas, y en 2015, solo dos más. Fue la iniciativa privada la que ofreció ese servicio pero según Soler, desde que el Botànic accedió a la Generalitat «se ha combinado el bono infantil de 60 euros, la creación de nuevas escoletas y la ampliación de aulas en colegios para los 2 años».

La rectora Mavi Mestre ratificó la importancia de este servicio porque está demostrado que si se empieza a los 2 años la formación, el rendimiento académico es mucho mejor a lo largo de toda la vida. Y volvió a las universidades para dejar sobre la mesa un asunto prioritario, la financiación de la formación superior: «Según el IVIE, por cada euro invertido en el estudiante se retorna a la sociedad 4,5 €».

Financiación y participación para otros 40 años más

La mejora de la formación pasa por incrementar los fondos y reivindicar a los jóvenes como actores a los que tener en cuenta. Además, el futuro de la educación pasa por aliarse con las empresas.

Entre los hitos más reseñables de la educación del último medio siglo hay uno que no debería ser infravalorado. Atinó en él la presidenta del Consell Escolar de la C.Valenciana, Rosa Cañada. «El sistema educativo fue sometido a una prueba de estrés durante la pandemia y se salió adelante, siendo pioneros en muchas iniciativas». «Es la demostración de que si queremos, podemos», sentenció.

Para «poder», hubo una herramienta que ella misma recordó, el Foro por la Educación que permitió la comunicación de todos los sectores educativos en un momento tan crítico como 2020, con profesores y alumnos solo conectados a través de una pantalla. Esa participación de todos fue clave, y es un elemento a desarrollar. «Hay tres periodos de participación en la Comunitat, entre 1983 y 1995, que se facilitó la participación de los consejos escolares. Desde entonces hasta 2015, aunque no se abolieron los consejos, se restringió su participación sutilmente. Actualmente ha vuelto a aumentar muchísimo», explica Cañada.

No solo la participación profesional. Tanto la presidenta del Consell Escolar como Mariola Hernández Ubert, directora gerente de Feceval-CECE, coinciden en que los jóvenes no participan lo que deberían «porque no se sienten escuchados cuando opinan».

El análisis de Cañada va aún más allá. Considera que los cambios sociales «van más deprisa que nosotros» y la baja participación juvenil debe ser un buen motivo para reflexionar: «El reto es aprender a estimularlos, porque su voz es fundamental».

Sin embargo, para todo ello es necesario contar con espacios -físicos- donde poder desarrollar toda esa actividad. Y eso pasa ineludiblemente por mejorar la financiación, una reivindicación que abanderó la rectora de la Universitat de València, Mavi Mestre, casi desde el principio del debate. Porque en el incremento de fondos comienzan y acaban los problemas: «Se debe respetar los principios de suficiencia y equidad de las universidades, con sus características, tamaño e historia, los resultados de la investigación y su producción científica», desgranó Mestre. Y arrojó un dato para evidenciar el mal estado de las transferencias. «La UV es la peor financiada del sistema público valenciano, arrastramos todavía los presupuestos de 2009 sin perder estudiantes». Por eso, la confianza en el futuro pasa por la LOSU, la nueva normativa universitaria, por la que el Estado se compromete a incrementar hasta el 1,8 % el PIB de las universidades a través de acuerdos con las autonomías. Ahora bien: «Sin financiación y con la tasa de reposición, es muy difícil planificar, mantener infraestructuras y crear otras nuevas, además de estabilizar a la plantilla», zanjó.

Formación, no trabajo

En esta línea, la rectora también quiso poner el acento en una nueva medida que amenaza el sistema educativo derivado del Plan Bolonia: la intención del Ministerio de Trabajo de eliminar las prácticas curriculares porque deben ser remuneradas y cotizando en la Seguridad Social. La formación se ha construido con el plan europeo en torno a la obligatoriedad de curar prácticas en empresas como parte del curso universitario o profesional. En un ciclo formativo, por ejemplo, tiene 2.000 horas de formación de las cuales 400 se realizan en el entorno empresarial. «No es trabajo, es una formación que el alumnado recibe fuera de las aulas, es un problema gravísimo si sale adelante», señaló Mestre.

Miquel Soler, secretario autonómico de Educación, pidió que el Ministerio de Trabajo establezca esa diferenciación, porque no es un trabajo, sino de una formación que se recibe fuera de las aulas.

Para Volkswagen, un ejemplo

Soler hiló esta reivindicación con la necesaria relación entre universidad y empresa. El ejemplo más reciente ha sucedido con Volkswagen y la futura planta que se inaugurará en Sagunt. «Uno de los motivos para implantarse aquí ha sido las dos universidades de València», y señaló que en la última reunión mantenida con el equipo de la empresa alemana «se han interesado por saber qué edificio va a ir destinado a la FP, además de las escuelas infantiles para que los trabajadores y trabajadoras lleven a sus hijos». «En una situación como esta, con Volkswagen, una de las razones para ser una buena candidatura es tener una oferta formativa así, con la educación pública que ofrecemos y que vamos a ofrecer», sentenció Soler.

europapress.es

El estigma de la salud mental en niños y jóvenes

MADRID, 8 Oct. (EUROPA PRESS) -

Romper el estigma en torno a la salud mental es fundamental para evitar la exclusión de los niños, niñas y adolescentes con algún tipo de malestar emocional o problema de salud mental. Promover una buena salud mental es una de las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 3: garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos y todas en todas las edades.

Con motivo del Día Mundial de la Salud Mental, que se celebra este 10 de octubre, UNICEF España recuerda que, si bien se han producido avances en los últimos años en torno a cómo se entiende y percibe la salud mental, todavía persisten creencias negativas que pueden llevar a que las personas no pidan la ayuda que necesitan.

"Acabar con el estigma y la discriminación es una labor de todos, desde los gobiernos hasta la sociedad, pasando por organizaciones como UNICEF", asegura el director ejecutivo de UNICEF España, José María Vera.

"Y podemos hacerlo a través de medidas tan sencillas como escuchar a los niños, niñas y adolescentes, apoyar a sus familias y cuidadores para que entiendan mejor sus necesidades o garantizar que las escuelas apoyen la salud mental y sean entornos verdaderamente protectores del bienestar emocional. Esto requiere una inversión adecuada en todos los sectores implicados para lograr prevenir los problemas de salud mental, promover la sensibilización en torno al tema y cuidar a los niños y niñas con malestar emocional", apostilla.

En todo el mundo, uno de cada siete niños y adolescentes de 10 a 19 años (el 13% del total) tiene un problema de salud mental diagnosticado. La mitad de los trastornos de salud mental comienzan en torno a los 14 años y el 75% de todos esos trastornos se desarrollan a los 24, pero la mayoría de casos no se detectan y, por tanto, no se tratan. La pandemia de COVID-19 no ha contribuido a mejorar esos datos; de hecho, en España, desde

marzo de 2019 a marzo de 2021 los diagnósticos relacionados con trastornos mentales en Urgencias Pediátricas aumentaron un 10%, según la Sociedad Española de Urgencias de Pediatría.

También una encuesta realizada a 40.000 adolescentes por UNICEF España y la Universidad de Santiago para el estudio sobre el impacto de la tecnología en la adolescencia reveló que el 15% de quienes respondieron presentaba síntomas graves o moderadamente graves de depresión, y que la tasa de ideación suicida se sitúa en el 10,8%. Por todo ello, UNICEF aboga por la inversión, reforzar el papel de los centros educativos, apoyar a las familias y promover el final del estigma y la discriminación.

Con motivo del Día Mundial de la Salud Mental, el actor Miguel Bernardeau ha participado en un video, enmarcado en la nueva campaña de UNICEF #EnMiMente, con el objetivo de contribuir a romper el estigma en torno a la salud mental.

En el video, se hace un llamamiento a los niños, niñas y adolescentes para que cuenten los problemas que tengan, sin miedo, y puedan recibir así la atención y el cuidado que necesitan y merecen. La pieza audiovisual puede compartirse a través de las redes sociales a través del hashtag #EnMiMente.

Desde Aldeas Infantiles SOS, alertan de que la salud mental de los niños, las niñas y los adolescentes es especialmente vulnerable en momentos de crisis como el actual, en el que los efectos de la pandemia, unidos a las dificultades socioeconómicas que atraviesan 1,5 millones de hogares con hijos e hijas en España están afectando a su bienestar emocional. "En los últimos dos años casi se han doblado los trastornos de salud mental de niños, niñas y adolescentes; hablamos de autolesiones, trastornos de conducta alimentaria, ansiedad, depresión o agresividad, entre otros, y han aumentado los comportamientos suicidas de forma realmente preocupante", afirman desde la organización. "A ello hay que añadir que en España uno de cada tres niños, niñas y adolescentes está en riesgo de pobreza o exclusión social y se enfrenta a obstáculos que dificultan su estabilidad y afectan negativamente a su salud mental", añaden.

En los hogares expuestos a una situación continuada de falta de recursos y dificultades socioeconómicas se viven situaciones estresantes de forma frecuente, en ocasiones estrés crónico, lo que hace a los niños y niñas especialmente vulnerables a trastornos de salud mental como ansiedad, depresión o problemas de conducta, entre otros. Además, en estos hogares se dispone de menos recursos para acceder a atención terapéutica.

Para Aldeas Infantiles SOS, la prevención, la evaluación y la atención temprana son claves porque permiten reducir los efectos psicológicos de las dificultades vividas y evitar problemas futuros. Por todo ello, ha puesto en marcha el proyecto audiovisual 'Consejos para mejorar la salud mental de nuestros hijos' con el fin de apoyar a los padres, madres y cuidadores en la tarea de velar por el bienestar emocional de sus hijos e hijas.

LA PANDEMIA: NUEVAS PREOCUPACIONES Y MIEDOS

Mientras, Save the Children manifiesta que "ahora que por fin la salud mental ha entrado en la agenda pública, es hora de tomar medidas efectivas para cuidarla", en especial la de los niños y niñas y adolescentes con bajos recursos que no pueden permitirse un psicólogo privado. "Las listas de espera para recibir atención psicológica o psiquiátrica se convierten en un cuello de botella, al tiempo que el trastorno suele ir empeorando o cronificándose. Es intolerable que el acceso a la salud mental también dependa de la renta. La infancia y la adolescencia más vulnerable debe tener a su alcance recursos públicos y de calidad", señala la directora de políticas de infancia en Save the Children, Catalina Perazzo.

La pandemia trajo a la vida de niños, niñas y adolescentes nuevas preocupaciones, miedos, ansiedad y ha puesto de manifiesto la magnitud de los problemas de salud mental que sufren los niños y niñas en España, como corroboran los datos de Save the Children en su informe de 2021 "Crecer Saludable(mente). Un análisis sobre la salud mental y el suicidio en la infancia y la adolescencia".

Así, los trastornos mentales han aumentado del 1,1% al 4% en niños, niñas y adolescentes de entre 4 y 14 años y del 2,5% al 7% en el caso de los trastornos de conducta, en comparación con los últimos datos oficiales disponibles de la Encuesta Nacional de Salud de 2017. Además, los niños, niñas y adolescentes que viven en hogares con bajos ingresos tienen una probabilidad 4 veces mayor (12,8%) de sufrir trastornos mentales y/o de conducta que los que viven en hogares de renta alta (2,6%). "Queremos que las niñas y niños crezcan sanos y sanas, por ello, cuidamos su alimentación, les facilitamos que hagan ejercicio, les abrigamos cuando hace frío y los llevamos al médico cuando es necesario. Pero, ¿estamos cuidando también de su salud emocional y mental?", se pregunta Perazzo.

Por ello, Save the Children, junto al Colegio de Psicólogos de Madrid, ha elaborado una guía dirigida a familias que ayuda a comprender qué les ocurre a sus hijos e hijas cuando sufren problemas de salud mental y que incluye recursos prácticos para facilitar una detección y respuesta adecuadas.

La Opinión DE MURCIA www.laopiniondemurcia.es

Murcia pone pegas a la prueba de madurez de la nueva selectividad

El examen, que evaluará de Lengua e Inglés durante el diseño transitorio hasta 2026, no convence a las comisiones regionales de la EBAU

Alberto Sánchez .08.10.22

La maquinaria para transformar la selectividad en una prueba con un carácter más competencial y menos exámenes ya está en marcha. El Ministerio de Educación y las comunidades autónomas se han reunido ya para afinar el borrador que hay ahora encima de la mesa. "Estamos en una fase técnica", remarca Sonia Madrid, vicerrectora de Estudios de la Universidad de Murcia, "presentando nuestras aportaciones".

No todo convence del plan escalonado del Ministerio para implantar una nueva selectividad a partir de 2024 con un modelo transitorio y una versión definitiva a partir de 2027. Educación quiere ensayar en primavera del próximo año la prueba de madurez académica que evaluará destrezas del ámbito lingüístico (castellano e inglés). Este examen puntuará con un 25% de la nota en la fase general, mientras que a partir del curso 2026/2027 las materias de Historia de la Filosofía y de Historia de España, que hasta entonces se evaluarán por separado y de forma obligatoria, se sumarán a la prueba de madurez.

Las comisiones autonómicas que gestionan la EBAU en cada comunidad consideran, entre ellas Murcia, que no da tiempo para implantar esta prueba. La "celeridad" del Ministerio para que los alumnos que este curso están en primero de Bachillerato ensayen este examen entre abril y junio de 2023 preocupa, sobre todo porque de no ser viable su estructura y corrección, los alumnos llegarían a segundo con otro cambio en dicho examen y "sin tiempo" para prepararla. Además, tampoco ven claro eliminar de esta evaluación la Literatura española.

"No vemos claro esta prueba", reconoce la vicerrectora. Las comunidades lo ven ajustado y precipitado por lo que piden retrasar un año más, a 2025, su implantación. "La prueba viene a reunir competencias muy distintas (lengua castellana y una extranjera, a la que se sumarían Historia de España y Filosofía en el curso 26/27), puede resultar un examen impracticable que los institutos no sepan abordar", añade Sonia Madrid, por lo que las comisiones tratan de ver con el Ministerio cómo abordar estos problemas para sacar adelante una prueba "más ajustada". La dificultad también atañe a la corrección de la prueba, donde Educación plantea criterios comunes en todas las comunidades.

Madrid, que tiene claro que la nueva selectividad debe estar basada en un modelo competencial y no tanto en el memorístico, pide también que las universidades participen "desde el punto de vista institucional" en el nuevo diseño: "La selectividad no es una prueba que evalúa el Bachillerato sino que establece el acceso a la universidad, y eso se está obviando. El Ministerio debe contar con gente que tenga experiencia en la EBAU".

Novedades de las pruebas

Más allá de la prueba de madurez, cuyo contenido se cerrará más adelante y que a partir de 2027 aunarà el 75% de la nota, la fase general tendrá otra materia obligatoria de la modalidad de Bachiller que haya escogido el alumno y puntuará con el 25% restante. Esta parte de la selectividad se completará con una opcional donde se realizará hasta dos exámenes como máximo para aumentar la nota. El alumnado elegirá de entre las materias de modalidad ofertadas de 2º de Bachillerato o de las comunes.

La nota final de acceso se obtendrá calculando la media ponderada entre la nota de la etapa del Bachillerato y la nota de la selectividad. La propuesta del Ministerio es una ponderación del 60% para la nota del expediente académico y del 40% para la nota final de la prueba de acceso.

Próxima EBAU: 6, 7 y 8 de junio

Por lo pronto, la EBAU de 2023 se celebrará con el 'formato pandemia', donde los exámenes tendrán un abanico de preguntas sin opciones. Las fechas para la primera convocatoria serán los días 5, 6 y 7 de junio mientras que la repesca se celebrará los días 3, 4 y 5 de julio. La matriculación de los alumnos en las pruebas comenzará el 15 de mayo.

EL DEBATE **OPINIÓN**

La obsesión con la competencia

Muchos de los profesionales de la educación a todo lo llaman competencia haciendo ostentación pública de su ignorancia y con ello un gran ridículo

José Víctor Orón Semper 09/10/2022

Hoy todo son competencias. A cualquier cosa se le llama competencia. Si un marciano entrase en una panadería y dijera «harina, todo es harina» podríamos pensar que es un marciano muy listo. Pero si un maestro pastelero entrara en la panadería y dijera lo mismo, pensaríamos que de maestro pastelero no tiene nada: «Mira que confundir un croissant con una barra de pan, ¡menudo ridículo!». Pues eso pasa en educación. Muchos, pero muchos, de los profesionales de la educación a todo lo llaman competencia haciendo ostentación pública de su ignorancia y con ello un gran ridículo.

El término competencia apareció en el mundo industrial cuando no era suficiente contar con trabajadores hábiles en lo suyo, sino que hacía falta que el trabajador fuera muy versátil, pudiera cambiar de lugar de trabajo, tuviera adaptabilidad a varios contextos, acogiera imprevistos, supiera generalizar conocimientos y pudiera transferirlos de un ámbito a otro. El término competencia entró en educación a través de la educación profesional por proximidad al mundo industrial y de ahí pasó a la educación en general y ahora, casi nadie sabe

hablar de educación sin entenderlo como un proceso competencial. Esas transferencias del mundo industrial a la educación profesional y a la educación en general se hicieron sin el proceso de reflexión debida simplemente justificando que «la sociedad lo requiere para la producción».

En el ámbito educativo el término competencia lo encontramos, por ejemplo, en el documento bien conocido como «la educación encierra un tesoro». Allí se habla de aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir juntos. Hoy en día estos cuatro aprendizajes se entienden como cuatro competencias, pero no es así en el documento referido. La competencia solo se nombra como un aspecto del aprender a hacer y además con una pequeña luz de alarma no vaya a ser que esto aumente las desigualdades sociales. Luego el término competencia es solo parte de uno de los cuatro pilares educativos y además no es el pilar más importante, pues el mismo documento dice que el más importante es aprender a vivir juntos. Que sea un aprendizaje no quiere decir que sea una competencia. El texto, pues, ya da una solución a la pregunta de cuál es el lugar de la competencia. Si algo, la competencia, no sirve para vivir mejor juntos, ¿para qué la quieres? La competencia tiene carácter medial.

Al centrarse la educación en la competencia se ignoran los fines antropológicos de la educación al querer convertir al alumno en un buen productor. Si a esto se añade la obsesión por medir y controlar todo tenemos el mejor caldo de cultivo para que, como una enfermedad, la visión competencial se extienda sin límites. Algunos intentan lavar la cara a la competencia y se atreven a decir que la adquisición de la competencia es una motivación interna porque la adquisición es de uno. Así ya el ridículo es total. En todos los rincones del planeta, la adquisición de la competencia es evaluada por el desempeño eficiente de una tarea y no por lo que supone de desarrollo personal su adquisición. De esa forma el motivo de la competencia vuelve a ser exterior a la persona: el desempeño.

Un ingeniero profesor de la asignatura puentes comentaba «para hacer un puente no hace falta un ingeniero. Solo hay que echar tierra. Al final el puente sale. Se tardará mucho tiempo, se gastará mucho dinero, morirá gente por el camino, se destruirá con la primera riada... pero el puente lo tienes. Si quieres que se haga rápido y eficientemente entonces sí que necesitas un ingeniero». La competencia es la eficiencia en el trabajo. El competente es el eficiente.

Pensar que aprender a vivir juntos, aprender a ser y aprender a conocer son competencias es convertirse en un marciano de la educación.

La competencia no es más que un elemento más del actuar humano, que ciertamente vale la pena considerar, pero pensar que ella es capaz de dar cuenta del acto humano es muy empobrecedor. Todo acto humano tiene un momento de transformación de la realidad y en ese momento la competencia emerge como la forma eficaz de tal intervención.

Pero, ¿cómo se valora la eficacia de una intervención? ¿Qué constituye una capacidad en competencia? ¿Toda capacidad es una competencia?

Si la competencia se usa como sinónimo del acto humano, entonces esa palabra no añade nada nuevo, pues no permite diferenciar los aspectos variados del acto humano. Se habrá hecho un duplicado terminológico.

La competencia se refiere a algunos aspectos de lo que el acto humano supone en la naturaleza humana y en la transformación del mundo. Pero ignora la interioridad del acto humano. Al considerar la competencia como casi sinónimo del acto humano se pone el acento fuera de la persona o en la mera experiencia afectiva de la misma. Esto lleva a que la persona no trabaje su interior o si lo hace, lo hace en función de su exterior. Por ejemplo, el conocimiento de uno mismo no es la competencia del autoconocimiento pues se pondría el conocimiento de uno en función del pragmatismo de la eficiencia en el desempeño exterior. En tal caso, el autoconocimiento serviría para la eficacia y la autosatisfacción. La persona queda instrumentalizada.

La competencia pertenece al campo de la utilidad y esto lo hace muy importante y ciertamente deseable, pero la persona no es útil, sino valiosa. Y el encuentro interpersonal no se busca por ser útil, sino por ser valioso. Quedarse en la competencia es quedarse en lo útil. Útil para ser más operativo o para estar mejor, pero siempre útil.

La educación centrada en competencias, es decir, la que tiene por objetivos la adquisición de competencia convierte a la persona en un recurso y anula su realidad de valor. De hecho, al incompetente mejor sacarlo de la ecuación cuanto antes.

El desarrollo de la competencia es estupendo. Imagina que un niño quiere jugar con su padre a pasar la pelota. El valor está en el encuentro y cuando llega el momento de jugar, precisamente porque quiere hacer del juego una experiencia de encuentro desarrollará la competencia de control del movimiento de la pierna para tirar la pelota hacia su padre. Ese es el lugar de la competencia. Dicha adquisición de la competencia le permite jugar con más intensidad. Transformar el mundo para hacer de él un lugar de encuentro. Por ello y para ello la competencia es importante. Como medio. El niño no juega para ser competente, sino que al jugar desarrolla su competencia. Jugar implica una forma de comprenderse, de entender al otro y de elegir una forma de vivir que no pueden ser parametrizadas como competencias.

José Víctor Orón Sempere es director de la Fundación UpToYou Educación

Noruega invierte en educación secundaria un 51% más que España

Alemania invierte en este nivel un 35% más que España y, Francia, un 26%

El gasto por estudiante en España es inferior a la media de la OCDE y de la UE22

Helena López. Barcelona 09 de octubre del 2022

El secretario de Estado de Educación presentó esta semana el informe 'Panorama de la Educación' elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Una amplia radiografía internacional de la que salieron varios titulares, como que el 28% de jóvenes españoles solo tiene estudios básicos o que la OCDE pedía evaluar el impacto en la educación de la pandemia y ayuda psicológica para los chavales. Pero, de las 214 páginas del estudio se desprenden otras informaciones, como que el gasto por estudiante en instituciones educativas -públicas y privadas- en España durante el 2019 es inferior a la media de la OCDE y de la UE22, que gastan 1,1 veces más. El gasto total por estudiante en España en 2019 fue de 10.694 dólares, mientras la media de la OCDE fue de 11.990 dólares y la de la UE22 de 12.195 dólares.

Poniendo aún más la lupa en este apartado, el estudio detalla que el gasto en educación secundaria varía entre los 16.192 dólares de Noruega y los 2890 dólares de México. Este gasto en Noruega es superior en un 51% al de España, al igual que sucede en países como Alemania y Francia, con unos porcentajes también mayores en un 35% y en un 26%, respectivamente. El nivel de gasto en este nivel educativo específico en España es también menor que la media de la OCDE o la UE22.

Mayor peso sobre las familias

El informe detalla también el gasto de las familias y muestra con datos hechos conocidos por todos, como que con el aumento del nivel educativo, el (obligado) esfuerzo de las familias crece. Las familias españolas cubren el 12% de los gastos en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, siendo este porcentaje mayor que el de la media de la OCDE (7%) y la media de la UE22 (5%).

En el mismo apartado, el informe señala que España tuvo un gasto anual por estudiante en instituciones educativas (públicas y privadas) del 20,6% en educación primaria, del 25,7% en educación secundaria y del 34,1 % en educación terciaria en relación al PIB por habitante, porcentajes similares al de las medias internacionales de la OCDE (21,8%; 24,4% y 37,3%, respectivamente) y de la UE22 (21,4%; 24,2% y 35,4%).

Más nivel, más gasto

Las gráficas muestran que el gasto aumenta acorde al nivel educativo. Así, para España, en educación primaria, en 2019 fue de 8.580 dólares; en educación secundaria, de 10.706 dólares; y en educación terciaria, de 14.237 dólares. Por tanto, el gasto fue 1,25 veces mayor en educación secundaria que en educación primaria, mientras que, en educación terciaria, ascendió a 1,66 veces el de educación primaria. Las medias internacionales de la OCDE y de la UE22 muestran que se gasta 1,15 veces más, en ambos casos, en secundaria que en primaria; y 1,77 y 1,74 veces más, respectivamente, en educación terciaria que en primaria.

El gasto en el alumnado de los programas de formación profesional es el más elevado de la etapa de educación secundaria; y en España, ahí sí, es superior al gasto medio de los países de la OCDE y de la UE22.

Evolución

Analizando la evolución del gasto total anual en instituciones educativas entre el 2012 y el 2019, en España, este ha crecido un 1,8 %, incremento similar al de la OCDE (1,9 %) y superior al de la UE22 (1,6 %). Por su parte, la radiografía señala que la evolución del gasto anual por estudiante es del 0,7 % en España, inferior a los aumentos del 1,8 % en la OCDE y en la UE22. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que España presenta un crecimiento en el número de estudiantes del 1,1 %, muy superior al 0,1% de la OCDE y al descenso de un 0,2 % en la UE22. Chile es el país que más ha elevado el gasto por estudiante (2,5 %), seguido de Noruega (1,8 %) y Reino Unido (1,7 %).

EL PAIS

Nuccio Ordine: “Estamos más conectados que nunca... pero estamos solos”

En 2013, el escritor y profesor italiano provocó todo un revuelo editorial con ‘La utilidad de lo inútil’, un manifiesto que reivindicaba el valor intrínseco de la educación y las humanidades frente a sus versiones

“comerciales”. Ahora publica ‘Los hombres no son islas’, una guía de lectura de autores clásicos vertebrada por el concepto de la solidaridad.

BORJA HERMOSO. Bilbao - 09 OCT 2022

Nuccio Ordine (Diamante, Italia, 64 años) está en forma. Uno diría que su profesión de fe consiste, en la estirpe de los tiburones, en “si me paro, me voy al fondo”. Así que, desde la Calabria profunda en la que vive y enseña, viaja sin desmayo por todo el mundo dando conferencias, presentando libros, impartiendo clases magistrales, recibiendo premios, aceptando doctorados *honoris causa* y escuchando ovaciones que duran varios minutos. Su libro más célebre, *La utilidad de lo inútil* —un manifiesto en defensa de las humanidades y del valor intrínseco de la cultura y la educación frente a “las pedagogías comerciales” y el peso del dinero como único valor social—, va por la edición número 27 en su versión española. Un vídeo suyo del proyecto *Aprendemos juntos* de BBVA dirigiéndose a un grupo de estudiantes en 2019 superó hace tiempo los 10 millones de visualizaciones en YouTube. Giuseppe Blasioli, un camionero de la región de los Abruzzos, le escribió una emotiva carta en la que le contaba que gracias a sus vídeos se había aficionado a la lectura y hoy era “un hombre nuevo”. El pasado día 26, Ordine, profesor de Literatura italiana en la Universidad de Calabria, recibía en el Museo Guggenheim Bilbao el Premio de Honor de la Fundación Fair Saturday, que reconoce a “personas y organizaciones inspiradoras del ámbito internacional que generan un impacto social positivo a través del arte y la cultura”. Su discurso, que transcurrió en euskera y castellano aderezados con el inconfundible acento del sur de Italia, fue como una obra de teatro, un monólogo iracundo contra la tontería universal.

Estamos ante una *rock star* del pensamiento, la filosofía y la literatura que hace pensar, reír, indignarse y llorar a sus seguidores con tanta soltura escénica como solvencia intelectual. También ante un consumado ventrílocuo que hace hablar a Aristóteles, a Plutarco, a John Donne, a Victoria Woolf, a Cervantes, a Madame de La Fayette, a Montaigne, a Séneca y a Albert Camus por boca suya... o él habla por boca de ellos, que no queda demasiado claro. Nuccio Ordine publicó recientemente *Tres coronas para un rey. La empresa de Enrique III y sus misterios*, y su nueva obra en español, *Los hombres no son islas*, acaba de llegar a las librerías (ambas en Acantilado).

De su nuevo libro se pueden extraer, por desgracia, enseñanzas muy aplicables a la realidad inmediata, como el triunfo de la ultraderecha en Italia...

Desde luego...

Montaigne hablaría de “victorias abyectas”. ¿Usted también?

Sí. Para mí hoy es un día feliz porque recibo un premio importante, y a la vez muy triste porque en mi país una derecha extrema ha ganado las elecciones. Y estoy preocupado. Y muy inquieto con esa idea de “familia natural” entre la ultraderecha italiana de Meloni, Vox y demás formaciones radicales que impiden hacer comprender al mundo que los hombres tienen derechos. Y además, esta gente tiene una idea falsa del patriotismo. Hace tiempo que comprendí que no tenemos una patria. En mi libro hay muchos autores que hablan de esto.

Como Giordano Bruno: “Todo país es patria”.

Sí, dice “para el verdadero filósofo, toda tierra es patria”. Recuerdo haber leído esa frase en la Biblioteca Nacional de Francia, un día que estaba allí trabajando. Yo ya la conocía de cuando era estudiante, pero, al leerla en aquel lugar, comprendí de verdad el significado. Mi patria es el lugar donde tengo libros, donde puedo pensar y donde puedo hablar con profesores a los que respeto. Mi patria es el lugar donde puedo hacer las cosas que amo.

Ya resulta cansina la forma en que algunos nacionalistas utilizan el concepto de identidad para sus fines políticos, ¿no cree?

Por supuesto. Pero hay un texto maravilloso de Plutarco sobre el barco de Teseo, que recojo en mi libro y donde se dice que la identidad no es algo estable, sino que es siempre dinámica, que está en ósmosis, donde lo viejo y lo nuevo se mezclan. Estar contra el concepto de identidad de esta gente no quiere decir que no ames tu tierra. Yo vivo en mi tierra, Calabria. Tengo a mis amigos y mi vida allí, doy clases en mi tierra. Elegí eso de forma consciente, porque además pienso que tengo una deuda con la Universidad de Calabria porque sin ella no hubiera iniciado mi vida profesional. Y por cierto, por eso apoyo con fuerza la idea de una Universidad pública, porque creo que puede cambiar la vida de mucha gente.

¿Cree que todo eso ahora puede estar en peligro?

Todo está en peligro, pero no solo en Italia. El hecho de que una Universidad como la de Columbia haya admitido hace poco que había trucado los datos para subir en el ranking de centros universitarios y así poder ganar prestigio y cobrar más a sus alumnos, es terrible. Es triste. Hoy vivimos esta loca idea de los rankings, de pesarlo todo, de etiquetarlo, de clasificarlo todo, de traducirlo todo en dinero. Pero históricamente la tarea de la Universidad ha sido otra: formar millones de estudiantes que, antes de nada, sean ciudadanos cultos. Un laboratorio, como ya dijo Kant, donde mujeres y hombres puedan criticar los valores dominantes. No un lugar desde el que se difunden los valores dominantes.

Se llama pensamiento crítico.

Eso es lo que debería ser la escuela, pensamiento crítico. Pero hoy estamos formando pollos de engorde, que pesan lo mismo, que salen iguales, con la misma formación, evaluados desde los mismos parámetros... Es una locura. Estamos formando soldaditos con una visión estrictamente empresarial, no cultural. Ha ganado la idea

de que hay que ser siempre el primero y el mejor en todo. El éxito y solo el éxito. Pero eso no es real. Nos lo enseñó Don Quijote: en la vida también hay derrotas gloriosas.

En su nuevo libro se reivindica la lentitud —Nietzsche—, la dificultad —Rilke—, el esfuerzo y la atención —Petrarca—, el asombro —Aristóteles—... Eso ya daría para un buen sistema educativo, ¿no? Pero más bien parece que se está haciendo lo contrario.

En Italia, la Universidad que a principio de curso tiene 300 alumnos matriculados y al final de curso tiene 300 licenciados es considerada como la mejor Universidad. Trescientos llegan, 300 salen con su diploma en el bolsillo. Pero nadie se pregunta cuál es el valor de esos 300. Claro, para hacer que sean 300 se baja el nivel, es la única forma. Y lo mismo pasa con la educación primaria, con la escuela secundaria, los institutos..., y entonces hay que volver a Rilke, quien decía que solo la dificultad te puede permitir hacer el esfuerzo que te hace mejor. Me alegra que cite usted a Petrarca, y su idea de la necesidad de escuchar y de prestar atención. Esos pequeños textos suyos, las *Cartas familiares*, yo los utilizo siempre con mis alumnos en clase.

Todo lo que escribe en sus libros, todos esos autores clásicos a los que recurre, ¿está en sus clases?

Todo está en mis clases. Yo sé que actualmente el umbral de atención de los estudiantes es muy bajo. Yo llevo 32 años enseñando en la Universidad. Cuando empecé a dar clases, podía hablar media hora seguida y los estudiantes me seguían. Ahora, si les hablo cinco minutos seguidos, empiezan a mirar sus móviles y a...

A zapear.

Eso es.

Pero es que vivimos en un gran zapeo. Y no solo los estudiantes...

Desde luego, es dramático. Bueno, pues cuando les leí la primera vez esas cartas de Petrarca, se hizo el silencio. Se dan cuenta de que, si no haces un esfuerzo de atención, no entiendes nada.

Los médicos diagnostican en muchos niños, aunque cada vez también en más adultos, el trastorno por déficit de atención. Pero hoy ya no parece una dolencia, parece casi un modo de vida, ¿no cree?

Claro, porque todo es publicidad. Todo tiene que ser rápido y supuestamente eficaz. ¿Por qué no suelo dar entrevistas en televisión? Porque te piden hablar un minuto, y un minuto no significa nada. Lo mismo que la idea esa de los 140 caracteres. Sé que hay autores y profesores que han intentado hacer filosofía en Twitter. Son concesiones a la moda que no sirven para nada. Al contrario: tenemos que hacer entender a los estudiantes que el clic en Facebook y tener 1.500 amigos no es amistad. Tenemos que enseñarles lo que le dice el zorro al Principito de Saint-Exupéry: "Tienes que domesticarme". Domesticar significa que hoy tú hablas conmigo a cuatro metros, mañana hablas a tres metros y mañana hablaremos a un metro. Se trata del tiempo que estamos dispuestos a dedicar a los otros.

Nos dijo George Steiner en una entrevista: "Los jóvenes ya no tienen tiempo de tener tiempo"...

Y tenía razón, sí, así es.

Usted critica, como ya se ha dicho, las "pedagogías comerciales", pero también lo que llama las "pedagogías hedonistas". ¿Puede explicarlo?

Claro. Le doy un dato. En el plan de inversión de los fondos europeos para Italia, que ascienden a casi 200.000 millones de euros, ¿qué se ha hecho en el campo de la educación? Conectar todas las escuelas y comprar miles y miles de pizarras electrónicas y ipads. Y se han olvidado de lo más importante: los buenos profesores. En Italia, los profesores están muy mal pagados. Ya no tienen dignidad dentro de la sociedad. La escuela tiene que hacer comprender a los estudiantes que una persona con conocimientos vale más que una persona ignorante con dinero.

Pero explique lo de las "pedagogías hedonistas"...

Sí, me cabrea mucho. Hoy en día hay un modelo pedagógico que apuesta por todo tipo de aparatos tecnológicos mientras sostiene que no hay que aprender de memoria; por ejemplo, que no hay que aprender poesía de memoria, que eso es una tontería. ¡No es verdad! Primo Levi ya nos lo hizo comprender en su libro *Si esto es un hombre*. Decía que en el campo de concentración le habían robado todo, la ropa, los libros, la comida, el pelo porque se lo habían rapado..., pero que lo único que los nazis no le habían podido robar eran las cosas que había aprendido de memoria. Así que, por la noche, les recitaba a sus compañeros el Canto de Ulises, de Dante, y aquello era un diminuto rayo de luz en el infierno de Auschwitz. Lo más importante de todo esto es que las cosas que tú has aprendido de memoria, nadie te las puede robar. Tú puedes perder todos los bienes materiales que has adquirido, pero nunca tu sabiduría, lo aprendido, lo leído, la música..., eso nadie te lo puede robar.

¿Cree que la falta de capacidad de atención y la creciente jungla virtual están afectando a las relaciones sociales, las está banalizando?

Por supuesto que sí, y lo verdaderamente terrible es que los chicos ya prefieren hablar con sus amigos encerrados en sus casas, prefieren hacerlo por WhatsApp que estar sentados juntos y tocarse y hablarse y mirarse. Esto me preocupa muchísimo.

¿Por qué cree que pasa?

Es normal. Si los estudiantes están acostumbrados en su tiempo libre a vivir fuera de la escuela rodeados de pantallas, y además la nueva pedagogía defiende que en la escuela el móvil y el ipad son muy importantes, pues los jóvenes entonces viven prácticamente toda su vida en modo virtual. Le pregunté a un alumno mío: “¿Tú por qué tienes Facebook?”. Y me contestó: “Porque me permite tener 1.500 amigos”. Eso es la banalización de la amistad. Pero además me dijo: “Es que también me permite echarme novias”. ¿Cómo se puede pensar en hablar a alguien de amor o de sexo de forma virtual, sin cogerle la mano, sin sentir si se le pone carne de gallina, sin comprobar que sus ojos están distintos, sin ver juntos una puesta de sol?

¿Usted les dice estas cosas a sus estudiantes? ¿Y le comprenden?

Cuando les hablas de esto, te comprenden. Tenemos que hablar más con ellos, no podemos emplear nuestra fuerza de profesores para convencerlos o para obligarlos a hacer cosas. Son los argumentos los que importan. Hay que distinguir entre la autoridad entendida como la fuerza solo porque soy el profesor, y ser autoridad en algo, que supone la conquista del otro con argumentos. Si yo te impongo todo, no consigo nada de ti, pero si te leo la carta de agradecimiento que le envió Albert Camus a su viejo profesor del colegio a los pocos días de recibir el Nobel, es otra cosa. Hasta te puedo hacer llorar.

¿Usted cómo enseña y para qué enseña?

Yo enseño siempre con la idea de que las cosas que enseño tienen que ser importantes para la vida, no para hacer un examen u obtener un título. Cuando los estudiantes comprenden que leer una página de literatura es muy importante para entender su vida, bueno, has cumplido tu misión de profesor. Y para enseñar, y también para mis libros, siempre he preferido elegir los textos de autores clásicos. Sus ideas son las que importan, no las mías.

Los hombres no son islas es, como ya ocurrió con La utilidad de lo inútil o Clásicos para la vida, ante todo una guía de lectura, ¿no? ¿Como un trampolín desde el que saltar a nuevas lecturas?

¡Claro! Ese es el objetivo principal. Y le puedo decir que muchas veces estudiantes míos me han dicho: “Profesor, estoy leyendo todo Dickens desde que nos puso aquel párrafo”, o cualquier otro gran autor.

Se leen con placer todos esos textos clásicos y sus propias conclusiones, pero no cabe ser demasiado optimista al respecto. ¿Seguro que no somos islas?

Es evidente que la sociedad virtual crea nuevas formas de soledad, lo cual es una auténtica paradoja de nuestra época, porque estamos más conectados que nunca pero resulta que estamos solos. Tenemos la ilusión de estar relacionados, pero una relación virtual no puede ser una buena relación, es una forma de relación vacía.

Algunos de esos textos son conmovedores de verdad, como cuando el filósofo inglés del siglo XVI Francis Bacon habla de la filantropía...

Sí, él utiliza esa imagen hermosa del árabe que con un cuchillo hiere el árbol del bálsamo. “Una herida para curar las heridas”, la herida del bálsamo permite curar las heridas de la humanidad. O Séneca y su idea de que la humanidad es como una cúpula donde, si quitas un solo ladrillo, todos los demás ladrillos caen.

Por cierto, hablando de filantropía, solidaridad y altruismo..., ¿no hay que tener cuidado con la “industria de la caridad” y ciertos “altruistas profesionales”?

Claro, y por eso incluí ese texto de *La ópera de cuatro cuartos*, de Brecht, que deja claro que hay una industria de la mendicidad. Hay gente que con el tema de la caridad y de la solidaridad gana mucho dinero. En Italia, por ejemplo, hay organizaciones que teóricamente se ocupan de los pobres pero que roban el dinero del Estado, y otras que ayudan a los inmigrantes y se lucran con ello. Esto es terrible.

Sus libros utilizan el ayer —a través de los clásicos— para tratar de explicar el hoy y atisbar el mañana. Viene a ser lo contrario de lo que están haciendo los defensores de la cultura de la cancelación: juzgar el ayer con criterios del hoy...

Sí, sí..., la única manera que tenemos de examinar el presente es mirando al pasado, y no al revés. ¿Por qué en el Olimpo griego la madre de todos los saberes es la memoria? La memoria nos permite, a través del pasado, comprender el presente y prever el futuro. Y esa es una idea directamente opuesta a la idea que hoy es dominante: que las cosas importantes son las futuras porque el pasado es siempre obsoleto. Y eso es lo que ocurre en la industria electrónica y en la industria digital, desde luego. Y en la industria de la educación. Lo que hoy vale, en seis meses ya no vale, y los nuevos programas ya no pueden ser leídos por los viejos instrumentos de hace un año. Y todo eso está perfectamente programado. Y otra cosa: hoy hay mucho dinero disponible para proyectos de digitalización de fondos de archivos y bibliotecas. Documentos muy antiguos, manuscritos y textos medievales, todo eso..., pero después te dicen que, en la Universidad, no estudies Paleografía, ni Filología, ni Antropología, porque son disciplinas que no sirven para nada. Entonces, si invertimos todo ese dinero en digitalizar textos antiguos y no hay expertos capaces de leer y de traducir esos manuscritos, ¿para qué sirve la inversión? Pues para tener contenta a la industria digital. Si esto sigue así, en 50 años tendremos que cerrar esos archivos y esas bibliotecas.

La Formación Profesional ya no es la ‘hermana pobre’ de la educación

N. VÁZQUEZ. 10 oct 2022

El récord histórico que viene de batir la Formación Profesional en Galicia constata el cambio de percepción que se está dando en la sociedad, sobre todo entre los jóvenes, al respecto de estos estudios. Este año, en Galicia se superaron los 60 mil matriculados, lo que implica un incremento de estudiantes del 75% desde 2009.

Carmen Sarceda, coordinadora del GEFIL (Grupo Gallego de estudios para la formación e inserción laboral) que lleva más de 25 años investigando y trabajando por mejorar la Formación Profesional, explica en una conversación con EL CORREO GALLEGO que, tal y como lo constatan los estudios, “la percepción que se tiene a día de hoy de la Formación Profesional dista mucho de la que se tenía hace no muchas décadas”, cuando, según lo indica, se llegó a tratar como “la hermana pobre del sistema educativo”.

“A día de hoy se entiende como unas enseñanzas que ofrecen una calificación muy adaptada a las necesidades del mercado laboral”, asegura, pero puntualiza que no es un cambio que haya venido “porque sí”. “Desde el ministerio y las consellerías responsables de la Formación Profesional se están haciendo grandes esfuerzos para potenciarla” y “para ofrecer títulos atractivos y útiles para el desarrollo profesional”.

A esto, tal y como explica la coordinadora del GEFIL, “también ayuda el elevado índice de inserción laboral que tienen estos profesionales, que es muy superior a la de los titulados universitarios”. “Cada vez se está dando una situación que es ya casi común”, asegura, “que es que muchas personas con título universitario realizan estudios de formación profesional de grado superior, cosa que antes era impensable”.

Tanto es así, que el 24,81% de la población gallega de entre 25 y 64 años tiene algún título de FP, según el Observatorio de Formación Profesional, fruto de la colaboración entre Caixabank Dualiza y Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad (Universidad de Deusto). Esto implica que la tasa de población con estudios de FP es superior en Galicia que en la media de España, si bien la evolución es progresiva y proporcional entre ambas.

Esto se traduce en que en Galicia hay 361.537 personas con título de FP, de las cuales 173.235 son mujeres. Además, dos de cada cinco estudiantes hacen la FP tras la Educación obligatoria, es decir, el 39,87% de los matriculados en Bachiller, FP y Grado son de Formación Profesional. Con todo, la tasa de finalización, es decir, el porcentaje de estudiantes gallegos que acaban los estudios de FP, es menor al de la media estatal, siendo en España un 60,85% y en Galicia un 54,82%.

Atendiendo al grado, el que más abunda es el FP Superior, que aún a 13,77% de las mujeres y el 16,42% de los hombres con estudios en Galicia. Los FP de grado medio y básico suponen, respectivamente, un 9,69% y 9,61% y un 0,06% y 0,12%.

PROFESOR ESPECIALISTA.

Todo ello en un momento de incertidumbre, derivado de la implementación de la nueva ley educativa. “Con la Lomloe lo que se establecía era la desaparición del profesorado técnico, una figura en extinción”, explica Sarceda. “Aquel que tuviese titulación universitaria pasaría al grupo superior docente. Sin embargo esto fue modificado posteriormente, y a día de hoy, si bien es cierto que desaparece el Profesorado Técnico de FP como tal, se contempla la creación del Profesor Especialista en Sectores Singulares”, y, aunque no hay nada definido, explica que no se descarta que sea “en las mismas familias profesionales y especialidades del profesorado técnico”. Ahora bien, incide en que el profesorado técnico es imprescindible para el éxito de la formación profesional y que no se puede cubrir toda la docencia de FP con titulados universitarios.

Como “ejemplo sencillo” Sarceda expone el caso particular de un ciclo superior de Dirección de Cocina, en el que “no tendría sentido que fuese un biólogo el que enseñe las competencias profesionalizadoras”. Esto es, añade, “evidentemente se precisa esta dimensión profesional en los docentes, porque sino no estaremos profesionalizando a esos titulados en FP” quedando, dicho de forma simple, solo en la teoría.

En definitiva, para ella era un “absurdo” acabar con ese profesorado técnico, y “menos mal” que se rectificó y, aunque se le cambió el nombre, “en síntesis ese profesorado va a seguir en régimen de funconariado como está a día de hoy”. Además, valora positivamente que se posibilite algún tipo de promoción personal. “Es un incentivo”, explica, “también para el propio profesorado, porque uno de los problemas que tiene la profesión docente es que es una carrera plana y casi no hay posibilidades de promoción”.

“Considero positivo para los que cumplan los requisitos el poder ascender de categoría profesional” y que se les reconozca su labor ya que, como explica, “están trabajando con los mismos alumnos que los titulados universitarios”.

EL GRAN RETO.

Con todo, a la Formación Profesional “le queda mucho por avanzar”, asegura. Además de las críticas ya comunes, sobre la falta de material, la insuficiencia de horas lectivas y prácticas y lo alejada que puede llegar a estar de la realidad de las empresas, Carmen Sarceda añade otra quizás menos extendida: la FP Dual, “uno de los grandes retos que tiene Galicia en estos momentos”.

La coordinadora del GEFIL explica que el sistema de formación dual “se trasladó directamente de otros países como Alemania o Austria” que tienen un tejido empresarial “totalmente diferente al que tenemos en España” y, sobre todo, “en Galicia”, donde una gran parte de las empresas son PYMES. A su juicio, esta diferencia en el tejido empresarial hace que sea muy complejo adaptar el sistema de formación dual a nuestro contexto, una cuestión en la que queda mucho por avanzar porque, además, este tipo de titulaciones son uno de los aspectos más diferenciadores que puede ofrecer la FP.

Pero otra asignatura pendiente de la FP Dual es la formación de los tutores de empresa. “Hay que avanzar muchísimo aún en su formación” explica Sarceda, “porque ellos van a ser formadores”, y no solo en la profesionalización, sino que “ejercen una función docente”.

“Para mí”, asegura, “además de un buen diseño de la formación, la clave está en el profesorado”. “Y con respecto a la FP Dual”, añade, “se debería ‘repensar’ el papel, la formación y el reconocimiento que tienen los tutores de empresa”. Para Sarceda, es “muy evidente” que no se le puede pedir a una persona que siga haciendo su trabajo y que dedique tiempo extra para formar a futuros profesionales.

europapress.es

El Gobierno prevé destinar 3.244 millones de euros para la FP para el empleo en 2023, un 3,9% más que en 2022

MADRID, 10 Oct. (EUROPA PRESS) –

El Gobierno prevé destinar un total 3.244 millones de euros para la Formación Profesional para el empleo en 2023, lo que supone un incremento del 3,9 por ciento respecto a la partida del año pasado. De dicha cantidad, que corresponde a transferencias corrientes y de capital, 2.093 millones de euros se van a gestionar desde el Servicio Público de Empleo Estatal y 1.151 millones de euros desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

De los 1.151 millones de euros, cuyo importe se encuentra consignado en concepto de transferencias corrientes en el presupuesto de Ministerio de Educación y Formación Profesional, se destinan 742 millones de euros a oferta formativa para desempleados; y 261 millones de euros a oferta formativa para ocupados.

Además, en el programa de Formación Profesional para el Empleo figuran dotados créditos por importe de 61 millones de euros para su funcionamiento, por lo que el conjunto del programa crece un 3,9 por ciento. Así lo refleja la partida de fondos para la Formación Profesional para el empleo del proyecto de Presupuestos Generales del Estado para 2023, aprobado por el Consejo de Ministros y presentado por el Ejecutivo en el Congreso de los Diputados la semana pasada.

EL GOBIERNO HA CREADO O FINANCIADO 230.000 PLAZAS PARA ALUMNOS DE FP DE LAS 200.000 PREVISTAS EN EL PERIODO 2020-2023

El Gobierno ha creado o financiado hasta el momento 230.000 plazas para estudiantes de Formación Profesional de las 200.000 previstas en el periodo 2020-2023, según han informado a Europa Press fuentes del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En este plazo, el Ministerio que dirige Pilar Alegría prevé que haya un incremento “mucho más elevado” de las 200.000 nuevas plazas para estudiantes de Formación Profesional comprometidas, aunque no hay un dato concreto fijado.

En una respuesta escrita a una pregunta registrada por el Grupo Parlamentario Vox en el Congreso de los Diputados, el Gobierno ha señalado que a fecha actual es posible pronosticar que esta previsión inicial de creación de 200.000 nuevas plazas para estudiantes de FP en el periodo 2020-2023 “se va a ver ampliamente superada”.

En este sentido, ha indicado que existe un “consenso absoluto” de todas las comunidades autónomas en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación respecto de la “necesidad de adecuar” la oferta formativa de FP tanto a los requerimientos de los sectores productivos como a la demanda de estas enseñanzas por el alumnado.

Para ello, el Ejecutivo ha destacado que se realizarán “los esfuerzos normativos y presupuestarios que correspondan, tanto a la Administración General del Estado como a las Administraciones educativas, cada una en el marco de sus competencias”.

En este contexto, ha recordado que el Plan para la Modernización de la Formación Profesional, enmarcado en el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, recoge como uno de sus ámbitos estratégicos de actuación el redimensionamiento de la oferta de Formación Profesional y plantea como uno de sus principales objetivos la ampliación, en cuatro años, de 200.000 plazas de la oferta de FP del sistema, a fin de dar respuesta a las necesidades mercado laboral y que la falta de capital humano formado “no se convierta en un lastre para el crecimiento económico y social, la mejora de la competitividad y la empleabilidad de la población”.

INFORMACIÓN

ALICANTE

Cómo es en cada territorio la inmersión lingüística

Los diarios de Prensa Ibérica radiografían los modelos educativos en 6 comunidades autónomas donde se imparte más de una lengua

INFORMACIÓN. 10-10-22

«Emplear nuestros idiomas para dividir, para señalar a los ciudadanos, no solo es una práctica ilegal e injusta, sino que está condenada al fracaso social y judicial. Mientras seamos oposición, acudiremos a la Justicia y, cuando estemos en el Gobierno, vamos a aplicar todas las herramientas del Estado de Derecho para conseguir la cordialidad lingüística en España, el conocimiento de los idiomas de España y la libertad en su ejercicio», aseveró el líder del PP, Alberto Núñez Feijóo.

Los diarios de Prensa Ibérica radiografían los modelos lingüísticos que se aplican en las aulas de seis comunidades autónomas en las que se imparte más de una lengua con rango constitucional, además de lenguas extranjeras.

COMUNIDAD VALENCIANA. Por Victoria Bueno

El Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana, que en julio cumplió 40 años, establece la cooficialidad del castellano y el valenciano. El permanente debate que no ha cesado desde entonces radica en el hecho de en algunas comarcas de la provincia de Valencia y en casi la mitad del territorio de la de Alicante, sus habitantes son castellanohablantes, una situación que viene de los repoblamientos en la Edad Media.

Consciente de ello, el primer gobierno autonómico, presidido por Joan Lerma, aprobó en 1983 la primera norma al respecto, la Ley de Uso y Enseñanza del Valenciano, que reconoce la existencia de zonas de predominio lingüístico valenciano y otras de predominio castellano. Las Cortes se reunieron por primera vez en Alicante, la provincia con más controversia, para aprobar la ley. Resultó conflictiva por introducir por primera vez la enseñanza obligatoria del valenciano en las escuelas, aunque la situación se fue «normalizando» hasta el punto de que no fue derogada por los sucesivos gobiernos del PP entre 1995 y 2015.

El modelo lingüístico en la Comunidad Valenciana, por tanto, nació torcido. El conseller de Educación, Vicent Marzá, del grupo Compromís, que gobierna el Consell junto al PSOE, lanzó en 2017 un programa plurilingüe que restaba horas de las que entonces se impartían en inglés a favor de sumar enseñanza en valenciano, por aquello de que la lengua cooficial fuera alcanzando los estándares de uso del castellano y bajo el mantra de que todos los alumnos saldrían de las aulas con conocimientos de castellano, valenciano e inglés.

Pero cuando los colegios de toda la Comunidad acababan de decidir en Consejo Escolar el porcentaje de cada lengua a impartir, lo que evidenció que Alicante está a años luz del resto de las provincias en el uso del Valenciano, una cautelar del TSJ de la Comunidad, a instancias de la Diputación Provincial de Alicante bajo el mando del PP en la oposición política, dio al traste con las intenciones del Botànic.

Lejos de achantarse, el conseller Marzá se adelantó al fallo judicial definitivo, y en tiempo récord se elaboró un ley -de 21 de febrero de 2018- que esquivaba la segregación del inglés apuntada por los jueces a favor del valenciano.

Es la ley que rige el actual modelo lingüístico en las aulas, que fija que al acabar las diferentes etapas «el alumnado conseguirá el dominio de las dos lenguas oficiales y del inglés».

Aprobada por mayoría absoluta en las Cortes, la legislación lingüística vigente en la enseñanza sigue los mínimos establecidos por los jueces en sucesivas sentencias fruto de conflictos en otras autonomías. Un mínimo del 25% de los contenidos se vehiculan en castellano, otro tanto en valenciano, y entre un 15% mínimo y un 25% máximo en inglés.

En la Comunidad Valenciana sigue existiendo un bastión que se aferra al castellano, la zona de la Vega Baja, limítrofe con la Región de Murcia, donde familias y docentes protagonizaron una manifestación masiva que alcanzó las 20.000 personas en los primeros compases de 2020 para reclamar la derogación de la ley.

Los porcentajes mínimos de cada lengua se han ido implantando de forma progresiva, primero en los colegios y desde el pasado curso en los institutos también. Pero en la Vega Baja y áreas castellano hablantes el rechazo al valenciano sigue siendo palpable y desde el PP echan leña al fuego periódicamente.

Desde el Gobierno autonómico defienden que los porcentajes mínimos de castellano «están marcados en diferentes sentencias por el Tribunal Supremo, que hay que cumplir en los sistemas educativos de todo el Estado», y que, a partir de estos mínimos, cada centro educativo «de acuerdo con su contexto sociolingüístico, flexibiliza el resto de contenidos en las tres lenguas».

La administración publica cada cinco años los resultados de una encuesta sobre la situación y el uso del valenciano, que la pandemia interrumpió. La última, fechada en 2015, revela que en la Comunidad Valenciana saben hablar bien o perfectamente el castellano un 43,3% y un 32,5%, respectivamente, mientras que las cifras descienden al 17,9% de los que hablan bien el valenciano y aumentan ligeramente al 33% entre los que el nivel de esta lengua es perfecto. Además un 43% sostenía hace ya siete años que debería usarse más el valenciano y un 42% preferían mantener el uso que había entonces, junto a un 11% que pedían rebajarlo.

A falta de que se conozcan los resultados de la encuesta de 2021, la lengua sigue siendo un elemento sumamente controvertido en la Comunidad Valenciana, e incluso con motivo de la reciente marcha del anterior conseller, desde sindicatos afines al Consell por definición, como UGT, y a modo de valoración global criticaron «los problemas que el decreto de plurilingüismo ha generados en las comarcas del Sur», donde el profesorado sin un nivel C1 de valenciano se ve excluido.

La polémica no se da solo en la enseñanza, sino que ha sido muy intensa en el seno de la propia Administración por el llamado «requisito lingüístico», que establece grados de conocimiento del valenciano para acceder a la función pública. El nivel exigido ha sido objeto de fuerte discusión y de numerosos litigios, sobre todo en áreas como la Sanidad.

BALEARES. Por Mar Ferragut

En Illes Balears, el catalán es la lengua vehicular y por ley debe ocupar como mínimo el 50% del horario lectivo, aunque en la mayoría de centros se utiliza en todas las asignaturas. Esta fórmula inmersiva ha generado quejas puntuales y algunos recursos en los tribunales, pero no ha recibido de momento una gran contestación social. Este curso diez familias han solicitado a la Conselleria de Educación balear que se utilice el castellano como lengua vehicular en la educación de sus hijos.

En esta comunidad todavía está fresco el recuerdo del Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL) impulsado en 2013 por el Govern del PP, proyecto que daba el mismo peso en el horario al castellano, al catalán y a una lengua extranjera y suponía por tanto restar horas al catalán y dejar de aplicar una norma aprobada precisamente por el PP en 1997, el Decreto de Mínimos, que se vinculaba a la Ley balear de Normalización Lingüística.

El proyecto del PP de 2013 coincidió con grandes recortes y generó una histórica movilización docente y social (con tres semanas de huelga y una manifestación con más de 90.000 personas en la calle). El PP fue castigado en las elecciones de 2015 y el gobierno de coalición que formaron el PSOE y el partido ecosoberanista MÉS con apoyo de Podemos tumbó el TIL al llegar al poder.

Este pacto se renovó en 2019. La Conselleria de Educación, en manos socialistas, ha aprobado este año una ley educativa autonómica en la que la cuestión lingüística ha sido el mayor objeto de controversia. Debido a la presión ejercida por MÉS, finalmente esta ley ha salido adelante sin mencionar al castellano como lengua vehicular y garantizando al catalán la presencia mínima del 50% del horario. PP, Vox y Cs votaron en contra.

Balears es la comunidad con mayor porcentaje de alumnado inmigrante (el 16%), un reto añadido que se intenta superar con programas de acogida lingüística. Voces dentro del sector alertan de que el nivel de competencia en catalán está empeorando. Según el Institut per a l'Evaluació i la Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) el 40% de los alumnos de sexto de Primaria no tiene el nivel mínimo de competencia oral en lengua catalana. Además, en las calles su uso retrocede: un 80% de los jóvenes saben hablar y escribir en catalán, pero apenas el 34% lo usa de forma habitual, según la Enquesta d'usos lingüístics EULIB2014.

CATALUNYA. Por Montse Baraza

Catalunya cuenta con un modelo lingüístico en el que el catalán es la lengua vehicular –la única asignatura que se imparte en castellano es la de Lengua y Literatura Castellana– y que garantiza que al acabar la educación obligatoria el alumnado es plenamente competente en el dominio de ambas lenguas. Lo demuestran las pruebas de evaluación de competencias de cuarto de ESO: en el curso 21-22, los estudiantes obtuvieron una puntuación media de 74,1 en catalán y de 75,2, en castellano; una diferencia de 1,1 puntos. Datos que permiten al Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya concluir que el sistema educativo catalán «proporciona un conocimiento equiparable de las dos lenguas oficiales». Esta es la tónica que se repite en los últimos años en que, además, la puntuación de la competencia en castellano es ligeramente superior a la catalana.

Pese a ello el conflicto lingüístico está ahí enquistado, con la sombra de la sentencia del TSJC que fijaba un 25% de clases en castellano. Las escuelas catalanas han empezado el curso 22-23 sin cuotas después de que el tribunal dictaminara que no se podía aplicar el fallo dada la nueva normativa aprobada por la Generalitat: un decreto ley y una ley sobre el uso y aprendizaje de las lenguas oficiales.

La ley, aprobada por ERC, Junts, PSC y 'comuns', establece el catalán como lengua vehicular y garantiza el castellano como lengua curricular y educativa, sin fijar porcentajes y acomodándose a la realidad sociolingüística de cada centro, que deberá presentar sus proyectos lingüísticos al Departament d'Educació para que los valide.

Eso no ha zanjado la tensión ya que, atendiendo a demandas de familias, el tribunal ha mantenido las medidas cautelares en dos centros, de modo que en estos, donde estudian los hijos de las familias demandantes, sí se imparte la cuota del 25% en las aulas de los afectados. El curso pasado las medidas cautelares se aplicaban en 27 centros.

Además, el Tribunal Constitucional revisará la constitucionalidad de la nueva legislación aprobada para blindar el catalán y esquivar la sentencia.

EUSKADI. Por Olga Pereda

Euskadi es la comunidad con mayor gasto público por alumno y tiene la tasa de titulados en Secundaria más alta de España. Desde los años 80, existen tres modelos educativos: el A (todo en castellano, menos la asignatura de euskera), el B (convivencia entre las dos lenguas, que son vehiculares) y el D (todo en euskera).

menos la asignatura de castellano). En la actualidad, el A es residual mientras que el B es minoritario, tiene un peso escaso y está limitado a algunos centros privados. La administración vasca ha potenciado con tanto ahínco el D (no existe el modelo C porque es una letra sin presencia en el euskera) que el 70% de los estudiantes está escolarizado en ese sistema a pesar de que, mayoritariamente, los alumnos y alumnas proceden de ambientes castellanoparlantes.

En origen, el modelo educativo vasco fue pensado para una población euskoparlante. Sin embargo, en 2022, los alumnos escolarizados en el modelo D son plurales y diversos. Al contrario de lo que sucede en Catalunya, el idioma autóctono (muchísimo más difícil y complejo que el catalán) es practicado y hablado apenas por el 30% de los habitantes.

En 2019, el 53% de los estudiantes de ESO estaba en el nivel inicial de euskera, el porcentaje más elevado de la última década. El nivel alto de la lengua se reduce al 15% de los alumnos (el porcentaje más pequeño desde 2009). Mientras, la competencia en matemáticas en primaria, por ejemplo, es la más baja en los últimos 10 años y lo mismo sucede con el castellano.

Ricardo Arana, profesor durante 38 años y exresponsable sindical, acudió el año pasado al Parlamento vasco para demostrar a los diputados con cifras y porcentajes que los alumnos y alumnas están perdiendo competencias no solo en euskera sino, por efecto rebote, en el resto de asignaturas, como matemáticas y castellano. A su juicio, «el problema no es tanto el euskera, que también, sino que el resto de los aprendizajes se ven afectados».

GALICIA. Por Carmen Villar

Tras un largo período de paz lingüística con Manuel Fraga que el bipartito concretó en una norma que fijaba «el mismo número de horas» para gallego y castellano en la enseñanza, la lengua se erigió en uno de los frentes de la campaña electoral que en 2009 devolvió al PP de Feijóo a la Xunta. Las promesas de entonces se encarnaron en un nuevo decreto que la oposición recibió como el fin del consenso.

La normativa vivió arrastrada de tribunal en tribunal. La Real Academia Galega, una de las que aún pide su derogación, como PSdeG o BNG, recurrió incluso a Estrasburgo, pero solo se quedaron por el camino dos artículos, uno de ellos sobre consultas vinculantes a los padres. El decreto regula qué se puede enseñar en cada lengua y la propia de Galicia queda exiliada de los números (Matemáticas, Tecnologías, Física o Química) y reservada a ámbitos de Ciencias sociales y Naturales. El resto queda a juicio del centro, pero con la premisa de mantener los porcentajes horarios igualados, aunque ese 50-50 teórico adelgaza para hacer sitio al inglés en centros plurilingües.

En los últimos años, el Ejecutivo central responde a los reproches desde el Consejo de Europa que piden «eliminar las limitaciones a la enseñanza en gallego» asegurando que en Galicia está implantado «un sistema de enseñanza totalmente bilingüe al que le atribuyen la mayor parte de datos positivos que revelan los estudios» Citan en ese sentido, por ejemplo, unos que califican de «elocuentes» de una encuesta del instituto oficial de estadística gallego, el IGE, difundida en 2019, sobre el porcentaje de quienes cursan enseñanzas obligatorias según el idioma en que reciben las clases: un 72,7% afirma que igual en gallego que en castellano.

Con todo, la Real Academia Galega sigue publicando informes que apuntan que el modelo lingüístico vigente en el sistema educativo «no cumple» la meta de «garantizar competencias parejas en ambas lenguas», al constatar un «acusado desequilibrio en detrimento del gallego».

ASTURIAS. Por José Luis Salinas

Asturias no cuenta con un modelo lingüístico como el de las comunidades con dos idiomas oficiales, porque el asturiano no tiene el estatus de lengua oficial, por lo que se rige por la ley de promoción del uso del bable que fue aprobada en marzo de 1998 por unanimidad de todos los grupos políticos y también por la nueva ley educativa.

En los currículos educativos se establecen diferentes etapas en función del curso en el que esté el estudiante. En el caso de Primaria son obligatorias tres horas a la semana. Pero no son exactamente de asturiano, sino que los padres de los alumnos pueden elegir entre matricular a sus hijos en Lengua Asturiana y Literatura o en Cultura Asturiana.

En Secundaria la situación cambia. Los colegios ofertan dos horas semanales de la asignatura de Lengua Asturiana y Literatura (una continuación de lo que ya vieron en Primaria), pero es una materia optativa, no obligatoria. Y está metida en el saco con otras asignaturas entre las que el estudiante puede elegir. En lo que se conoce como programa de diversificación curricular (para estudiantes con diversidad funcional) también se ofertan dos horas semanales optativas de Lengua Asturiana y Literatura.

En Bachiller ocurre una situación análoga, pero son tres horas semanales las que se ofertan de asturiano. También es una asignatura optativa. La nueva ley educativa ha hecho crecer esta oferta en dos horas. Antes solo se ofrecía una.

La cuestión del asturiano ha sido, desde hace décadas, polémica en Asturias. El PSOE llevó en su programa electoral la oficialidad de la lengua tratando de buscar el apoyo de las otras fuerzas que están a la izquierda en

la bancada parlamentaria, Podemos e IU (que en la región concurren a las elecciones por separado), pero no han podido empezar a tramitarlo a falta de un voto.

La lengua siempre ha sido, de forma guadianesca, objeto de debate en la región asturiana. No en balde, en esta legislatura, las fuerzas políticas más escoradas a la derecha (sobre todo PP, Cs y Vox) han reprochado al Gobierno de Adrián Barbón su intención de hacer oficial el asturiano achacándole que quiere imponer la lengua en los colegios y en las oposiciones públicas.

Sin embargo, el PSOE habla de ir a una oficialidad «amable», que no gusta a los asturianistas por su ambigüedad y por dejar a la lengua defendida por Gaspar de Jovellanos «condenada al olvido».

EL MUNDO

Así es la nueva Formación Profesional que prepara el Gobierno: Seguridad Social, centros de excelencia y realidad virtual en las aulas

El Gobierno pagará el 95% de la cotización de los alumnos. Habrá una red nacional de centros que harán investigación aplicada

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Martes, 11 octubre 2022

El Gobierno prepara un cambio en la Formación Profesional que contempla la creación de una red nacional de 50 centros de excelencia que harán investigación aplicada, como en las universidades, y aplicarán metodologías inmersivas de aprendizaje, como la realidad virtual. Por primera vez, los alumnos cotizarán a la Seguridad Social, tendrán un contrato con las empresas y su tiempo de formación contará para su vida laboral.

El Ministerio de Educación de Pilar Alegría está ultimando, en colaboración con las CCAA y los agentes del tejido productivo, la redacción de dos reales decretos que desarrollan la Ley Orgánica de FP que se aprobó en marzo. La idea es que a final de año estén listos los borradores para que comiencen a aplicarse a partir del curso 2023/24. Uno de ellos regula la ordenación del nuevo sistema y otro unificará los registros. El objetivo es que más alumnos cursen esta modalidad (ahora se matricula casi el 14% de los jóvenes, frente al 31% de la OCDE) para frenar el elevado desempleo juvenil (del 28,5%) y mejorar la cualificación de los adultos.

«Estamos construyendo una formación moderna y en permanente actualización, a la altura de las necesidades del siglo XXI. Trabajamos conectados con las empresas más punteras de los sectores productivos, de los tradicionales y también de los emergentes. Esto no es una moda sino una necesidad: si no conseguimos técnicos de FP, no vamos a crecer como país», afirma a EL MUNDO Clara Sanz, secretaria general de FP del Ministerio de Educación. Estos son los principales cambios:

DOS AULAS, UN SISTEMA

Hasta ahora había una FP Dual, muy minoritaria, con hasta un tercio de formación en empresas. Ahora se crean dos modalidades. La primera es la FP general, que contempla entre el **25%** y el **35%** de prácticas en empresas. Los alumnos cotizarán a la Seguridad Social y el Gobierno subvencionará hasta el **95%** de la cotización. Su trabajo contará para su vida laboral. La segunda es la FP intensiva, con prácticas que pueden durar más del **35%** del horario y que contempla un contrato de formación. El trabajo se concibe en dos aulas -el centro y la empresa- donde los alumnos estarán supervisados y serán evaluados por dos tutores. Sanz dice que habrá «más flexibilidad», para que el tiempo que el alumno tiene que estar en la empresa o en el centro «se decidirá en función de lo que necesite para dominar los resultados de aprendizaje». Estos resultados de aprendizaje -por ejemplo, si el alumno sabe arreglar un coche o colocar adecuadamente un tornillo- son cuantificables y objetivos. «En FP uno es buen profesional o no lo es: no hay opción para la subjetividad», señala Sanz.

LOS MEJORES

El Gobierno va a montar una red nacional de 50 centros de excelencia (palabra tabú para la izquierda en la escuela). A semejanza de la red europea CoVE, donde cada país presenta a los mejores, se elegirá a los que cumplan «unos criterios de calidad». Según la convocatoria de 2022, deben estar en «proceso de transformación digital y metodológica», «colaborar en la detección de nuevas necesidades», fomentar «la internacionalización, el emprendimiento, la innovación, la investigación aplicada y la incorporación de tecnología disruptiva», como el uso en las aulas de la realidad virtual o la realidad aumentada. Formarán a otros centros -también de otras CCAA- y ayudarán a actualizar los currículos. Funcionarán como pequeños centros de investigación y lo que se descubra se pondrá en práctica. Un requisito es que «generen transferencia de conocimiento», como las universidades. A cambio, recibirán financiación.

100% DE EMPLEABILIDAD

El Gobierno ha diseñado nuevos títulos con «una empleabilidad del 100%»: Drones, Impresión 3-D, Vehículos Híbridos, Cultivos Celulares, Logística, Big Data, Ciberseguridad, Redes 5-G...

PROYECTO INTERMODULAR

Todos los alumnos de todos los ciclos formativos tendrán que hacer el llamado proyecto intermodular, «un cambio completo en la forma de trabajar», según Sanz, que supone que el alumno realice un trabajo en donde se mezclan todas las asignaturas -en la FP se llaman módulos- sobre algo real a lo que se enfrentará cuando esté en una empresa. «No se trata de cursar los módulos uno a uno, sino de relacionarlos entre ellos». Es el llamado aprendizaje basado en retos, pero con una base sólida de conocimiento. Sanz: «Ningún proyecto estará bien hecho si se prescinde de contenidos conceptuales previos».

EVALUACIÓN

La nueva ley establece «la obligatoriedad de contar con un mecanismo de evaluación del sistema». Por primera vez se obliga a que la Administración General del Estado elabore una memoria bienal que tendrá que publicar. En ella habrá resultados que deberán facilitar las CCAA, así como «evaluaciones aleatorias encomendadas a organismos independientes». Esto es impensable en la enseñanza básica. Una de las cosas más interesantes es que, cada cuatro años, se hará un estudio sobre la empleabilidad de los títulos y las necesidades de capital humano del sector público y privado.

HISTORIAL FORMATIVO-LABORAL

Uno de los reales decretos contempla unificar el contenido de todos los catálogos y registros de la oferta para que el alumno pueda acreditar una hoja de vida formativa-laboral unificada. «Cualquier persona, con independencia de su formación, podrá ir acreditando sus competencias y todos los registros estarán conectados. Ya no tendrá que ir con muchos certificados distintos. Simplemente con darle a un botón estará toda su vida formativa», cuenta Sanz.

FRENO A "CHIRINGUITOS"

Al unificarse los registros, el alumno podrá detectar más fácilmente aquellos centros que hacen «publicidad engañosa» o son «chiringuitos». Tendrá claro si son estudios que dan lugar a un título o, por el contrario, preparan a los alumnos pero luego éstos se tienen que matricular en una prueba por libre para conseguir la titulación, lo que da lugar a confusiones.

MÁS PLAZAS

210.000. Más de un millón de alumnos estudian FP. El Gobierno ha financiado crear 210.000 nuevas plazas antes de 2023, pero admite que no son suficientes. «Estamos valorando la posibilidad de financiar más», señala Sanz.

Privada. «La FP nunca había tenido un volumen relevante de centros privados porque no había nicho de mercado. Ahora ha cambiado la percepción social. Respetamos los centros privados, pero el Gobierno tiene que garantizar primero que haya plazas públicas», añade.

Empresas. «La colaboración público-privada es fundamental para nosotros. Diseñamos los títulos en colaboración con las empresas más punteras, que nos dicen lo que les hace falta. La formación responde a lo que necesita el sector. El reto es llegar a las pymes», indica la responsable del Ministerio de Educación.

EL PAÍS

Jonathan Osborne, experto en educación: “La escuela falla a la hora de transmitir el asombro que provoca la ciencia”

Profesor emérito de la Universidad de Stanford y presidente del comité de expertos de evaluación científica del examen PISA, critica la forma en la que se transmite el conocimiento a los escolares y propone herramientas para desarmar la posverdad

JON GURUTZ ARRANZ. 12 OCT 2022

El profesor Jonathan Osborne (Kampala, Uganda, 72 años), catedrático emérito en educación científica de la Universidad de Stanford (Estados Unidos), defiende “la profesionalidad y especialización de los expertos en la era de la posverdad”. Frente a discursos de corte individualista, donde el acceso al conocimiento directamente ha provocado que haya personas que se crean ajenos a los demás, el profesor advierte de que seguimos necesitando a infinidad de profesionales versados en sus materias. Osborne, presidente del grupo de expertos responsable de desarrollar el marco para las evaluaciones científicas PISA de la OCDE, ha estado especializado en la docencia durante décadas. Tras graduarse en física, se dedicó a la enseñanza, tanto en secundaria como a nivel universitario, ya en el King's College de Londres (Reino Unido). Invitado por la iniciativa europea de enseñanza de ciencia para docentes de la Fundación para la Ciencia y la Tecnología, el trabajo del investigador siempre ha estado centrado en buscar la mejor metodología en la enseñanza de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. “Dependemos epistémicamente de las habilidades de los científicos, al igual que de la de fontaneros, abogados o médicos”, sentencia en su ponencia de

apertura *Educación científica en una era de desinformación*, durante el III Congreso Nacional Scientix en el Museo Nacional de la Ciencia en Alcobendas (Madrid).

Pregunta. ¿Qué papel desempeña la ciencia en la sociedad actual?

Respuesta. Nuestra comprensión científica del mundo es uno de los mayores logros intelectuales de la humanidad. Y me gustaría que la mayoría de la gente fuera capaz de explicarme por qué. Si fuera profesor de literatura, cualquiera sería capaz de explicar por qué Shakespeare o Cervantes son grandes escritores. ¿Pero pueden hacerlo con la ciencia? Eso es un problema, porque significa que no hemos conseguido comunicar sus logros.

P. ¿Qué nos aporta el conocimiento científico?

R. La ciencia es un conjunto de creencias basadas en argumentos a partir de evidencias. Así que, para poner un ejemplo sencillo, ¿por qué creemos que el día y la noche son causados por el giro terrestre? La mayoría de la gente no puede presentar las pruebas de ello, lo que es un poco preocupante en ese sentido. Mucho de lo que se enseña a los estudiantes en la escuela de ciencias es lo que yo llamo los hechos establecidos de la ciencia. Y lo creen porque está en el libro de texto. No hay nada malo en eso, pero pedirles a los alumnos que crean cosas así todo el tiempo es muy problemático. Quieres darles la oportunidad de ver las pruebas de vez en cuando.

P. Se refiere a eso como la verdad epistémica, ¿cómo sabemos lo que sabemos?

R. El consenso se forma en la ciencia porque alguien tiene una idea sobre un tema y lo argumenta a partir de la evidencia. La gente solía pensar que las úlceras eran causadas por el estrés, pero luego descubrieron que las producían las bacterias. Un hallazgo en sí mismo no es suficiente, hay que utilizar ese conocimiento una y otra vez, y probarlo en diferentes contextos.

P. ¿Es por el consenso por lo que, en ocasiones, la ciencia se ve como altiva, que solo pertenece a una élite?

R. Considero que hay un gran problema con la enseñanza de la ciencia. Escribí un informe sobre ello hace tiempo, el alumno medio va a una clase de 50 minutos, aprende un hecho científico, vuelve una semana después y le enseñan otro. Así que lo que los jóvenes aprenden son los ladrillos del conocimiento científico, y no son capaces de ver la imagen en conjunto en absoluto. Las únicas personas que realmente llegan a ver el edificio muy fácilmente son quienes siguen estudiando y se convierten en científicos.

Si solo te dan las respuestas, sin explicarte las preguntas, tenemos un problema. La educación científica parte de un lugar equivocado. Es decir: "Os voy a contar esta teoría científica de que todos estamos adaptados al medio ambiente en el que vivimos". Es algo sorprendente, pero ¿eso qué significa? La educación debe comenzar desde el punto de vista de las preguntas sobre el mundo; sin embargo, la mayoría de los libros de texto te dicen los hechos, pero no a qué responden. Una de las reacciones químicas más asombrosas en la Tierra ocurre en las plantas, la fotosíntesis; es increíble porque si no ocurriera no tendrías plantas y, en última instancia, animales, pues dependemos de ellas.

P. Saber comunicar lo espectacular de la ciencia, ¿cree que la popularización del conocimiento o los divulgadores científicos tienen más éxito en saber expresarlo?

R. Sí, claramente hacen un mejor trabajo. Si miras a tu mano eres polvo de estrellas hecho carne, porque todos los átomos de tu cuerpo fueron sintetizados en una galaxia. La enseñanza de la ciencia en las escuelas tendría que tener más en cuenta *el factor ¡wow!* El clásico ejemplo de conseguir transmitir la fascinante idea de que tu vida existe entre 70 a 90 años y que eres uno de los miles de millones de personas en la Tierra, en este pequeño planeta que está orbitando el Sol, y que hay 100.000 millones de estos solo en nuestra propia galaxia. Eso es impresionante. La escuela falla a la hora de transmitir esa idea de sentimiento de asombro que provoca la ciencia.

P. ¿Qué podemos hacer contra una creencia errónea, véase el terraplanismo, cuando un colectivo se define a sí mismo a través de él? ¿Cómo anular un elemento que genera identidad?

R. Por pura psicología, no les digas que están equivocados, a nadie le gusta escuchar "no tienes razón". Debes interactuar, escuchar sus razonamientos y luego presentarles información que les contradiga porque son selectivos con sus datos. Requiere mucha paciencia. Todos existimos en burbujas, hay que afrontarlo. Así que lo primero que tienes que hacer, y esto es parte de la educación, por lo que viene a ser un proyecto a largo plazo, es la humildad intelectual. Es una posición mucho más fuerte. Si puedes explicar a alguien por qué la respuesta incorrecta es errónea. Conocer la respuesta correcta no es suficiente. También políticamente, aunque lo encuentres ofensivo, tienes que conocer los argumentos de la otra parte. Debe haber diálogo.

P. En ciencia, por definición, siempre existe la posibilidad de que los compañeros científicos demuestren que está equivocado, ¿la hace eso humilde?

R. Cierto, pero asumamos que hacer ciencia es muy competitivo: carreras, publicaciones, querer entrar en la parte superior de la academia y acceder a las mejores revistas... Obviamente, como científico quieres que te den la razón y que tus descubrimientos sean significativos, sí, eso es solo la naturaleza humana. Lo mejor es que la comunidad científica se ha inventado un modelo, la revisión por pares, que, no sin problemas, es lo que permite que algo que se publique sea relevante. Es la comunidad quien lo decide, vía consenso. Es un ejemplo de pensamiento crítico, la idea de Karl Popper sobre la falsabilidad.

P. ¿Cómo comunica la incertidumbre, cuando una verdad es parcial o probabilística?

R. A los estudiantes les damos información compleja, datos desordenados para que puedan entender lo convulsa que es la realidad. Incluso medir la temperatura de la clase suele arrojar porcentajes que en apariencia son contradictorios, de ahí que expliquemos la metodología sobre cómo alcanzar acuerdos, aislar los valores atípicos, tendencias y eliminar el ruido de la muestra cuando construyen su *data set*. Así educamos en que es necesario explorar la naturaleza de la incertidumbre en lugar de simplemente facilitar una respuesta. También los invitamos a teorizar, ¿por qué debemos fiarnos de la ciencia? ¿Deberían creer los datos sobre el Cambio climático? Esto sirve para enseñarles que deben verificar sus fuentes.

Si presentas la ciencia como un montón de hechos fijos y establecidos, sobre los que no puedo influir ni opinar y que tienen poco valor para mí, entonces perderé el interés

P. Reivindica la función del experto contra la ficción de que todos podemos saber de todo y ser independientes. ¿Cómo poder delegar la toma de decisiones y volver a confiar en voces autorizadas?

R. En el caso de la ciencia, tienes que evaluar la experiencia del científico. ¿Quien afirma esto es un profesional reconocido? Debe tener un doctorado, ¿no? Hay que comprobar que esté en activo y trabajando en un lugar reconocible, una universidad o centro de investigación. Por último, lo más importante: debemos saber si lo que está afirmando es de su campo de conocimiento. Un inmunólogo no es experto en agricultura. Por eso el término "científico" como etiqueta genera problemas, es una profesión muy especializada.

P. La FECYT publica información periódica acerca de la percepción social de la ciencia y la tecnología, y en sus encuestas muestra un descenso pronunciado en el interés desde el comienzo de la edad adulta hasta la vejez.

R. Es bastante universal. Parte del motivo es que creo que básicamente la gente piensa que vivimos en una sociedad científica y tecnológica, y la respuesta es que no; vivimos en una sociedad humanista. A la gente le gusta relacionarse con otras personas, escuchar lo que hacen y cómo actúan. La otra cosa que pienso es que la ciencia enseña de una manera que fundamentalmente funciona, en algunos sentidos, en contra de lo que tiene que ofrecer. Si presentas la ciencia como un montón de hechos fijos y establecidos sobre los que no puedo influir ni opinar y que tienen poco valor para mí, entonces perderé el interés. El científico Claude Bernard, en el siglo XIX, contaba que la ciencia es como una sala llena de asombro y maravilla, el problema es que para llegar a esa habitación antes debes cruzar por un pasadizo largo y oscuro. Si a los estudiantes no les das algo de lo impresionante, para qué tanto esfuerzo, ¿por qué les iba a interesar?

el Periódico de Catalunya

La Comisión Europea da pautas a profesores para abordar la educación digital en las aulas

"Los docentes son referentes y es fundamental que estén formados para enseñar lo que es una noticia y lo que es desinformación", subraya

Uno de cada tres estudiantes europeos de 13 años carece de competencias digitales básicas

Bruselas 12 de octubre del 2022

Combatir la desinformación e impulsar la alfabetización digital. Son dos objetivos que la Comisión Europea tiene sobre la mesa. Y para ello este martes ha publicado unas directrices dirigidas a profesores de educación primaria y secundaria para abordar estas enseñanzas en las aulas. El documento ofrece apoyo práctico a los docentes e incluye definiciones de conceptos técnicos, ejercicios de clase y cómo fomentar hábitos saludables en línea. Este conjunto de herramientas abarca tres temas principales: desarrollar la alfabetización digital, luchar contra la desinformación y evaluar la alfabetización digital.

En la actualidad, en Europa, uno de cada tres estudiantes de 13 años de edad carece de competencias digitales básicas, según los resultados de pruebas directas y, según la OCDE, solo algo más de la mitad de los jóvenes de 15 años de la UE notifican que se les ha instruido sobre cómo detectar si la información es subjetiva o sesgada. Es por ello que la Comisión considera "claramente necesario" reforzar la alfabetización digital. A juicio de Bruselas, "esto aumentará la resiliencia y la posibilidad de luchar más eficazmente contra el impacto de la desinformación en línea".

La comisaria de Innovación, Investigación, Cultura, Educación y Juventud, Mariya Gabriel, ha subrayado que la guía da a los docentes "los conocimientos y las herramientas que necesitan para enseñar a nuestros jóvenes a navegar por el mundo digital".

Por su parte, el comisario de Mercado Interior, Thierry Breton, ha señalado que los profesores son uno de "los modelos de referencia más importantes para los jóvenes" y por ello "es fundamental que estén formados para ayudarles a distinguir entre lo que es una noticia y lo que es desinformación".

El documento se ha elaborado con el apoyo de expertos y recoge prácticas de la radiodifusión, el mundo académico, las redes sociales y el periodismo.

Las directrices forman parte del Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027) y del Plan de Acción para la Democracia Europea. Contribuirán a la consecución del Espacio Europeo de Educación a más tardar en 2025. Además, completan el trabajo que la Comisión Europea ya está llevando a cabo para hacer frente a la desinformación a través del programa Erasmus+, el Cuerpo Europeo de Solidaridad y eTwinning.

europapress.es

Colegios concertados estiman que la subida energética puede triplicar su presupuesto anual y piden aumentar el concierto

Escuelas Católicas y CECE alertan de la "grave situación económica" por la que atraviesan los centros concertados

MADRID, 12 Oct. (EUROPA PRESS) -

Escuelas Católicas, que integra a cerca de 2.000 centros, la mayoría con algún nivel concertado, ha advertido de que el presupuesto anual de los colegios concertados podría "multiplicarse por tres" debido a la subida del precio de la energía. "El presupuesto total multiplicaría por tres los gastos de funcionamiento habituales debido a la subida energética", ha asegurado en declaraciones a Europa Press el secretario General Adjunto de Escuelas Católicas, Luis Centeno.

Tras hacer cálculos del presupuesto para el curso 2022-2023, la organización prevé que el gasto de electricidad "se va a multiplicar por dos como mínimo con respecto a un año habitual y los gastos de calefacción se van a multiplicar casi por cinco".

En este contexto, el secretario General Adjunto de Escuelas Católicas ha lamentado que "las últimas noticias son preocupantes porque la guerra se recrudece" y debido a que España "depende ya prácticamente de terceros países". "En el caso hipotético de que hubiese cualquier restricción o incidente en alguna de las vías alternativas de canalización del gas esto podría ser la hecatombe. Los precios que se manejan es multiplicar por cinco el gasto de un curso habitual en calefacción", ha alertado.

Para hacer frente a esta subida de precios, la entidad reclama a las administraciones públicas que en los centros concertados "se haga lo mismo que se decida para los centros públicos". "No se han actualizado los módulos de conciertos, que están totalmente obsoletos, no cubren ni la mitad de los gastos normales de funcionamiento", ha afirmado Centeno.

"Con la que se nos viene encima este invierno, el déficit va a ser mucho mayor. Consideramos urgente que en los Presupuestos Generales de 2023 haya un incremento relevante, no un 2%, 3% o 4%, sino en torno al 20% o 30% en la partida de gastos de funcionamiento y un compromiso de que en los próximos años se va a incrementar hasta cubrir ese coste real", ha manifestado.

CATALUÑA, BALEARES O PAÍS VASCO, "EN DISPOSICIÓN DE NEGOCIAR"

Entre las comunidades autónomas que "ahora mismo están en disposición" de negociar un ajuste del módulo de conciertos, el secretario General Adjunto de la organización ha nombrado a Cataluña, País Vasco o Baleares y ha matizado que "hay unos mínimos que todas las comunidades autónomas tienen que cumplir".

"Corresponde al Estado esa financiación, pero luego las comunidades autónomas pueden mejorar por su cuenta el mínimo establecido por el Estado. En estas tres comunidades tienen buena disposición para afrontar ese problema", ha precisado Centeno, destacando que en Cataluña "parece que los ofrecimientos son más favorables" y que en Baleares "prácticamente con la subida del IPC se agotan": "Tiene que haber unas subidas importantes".

Asimismo, ha señalado que no contemplan otras medidas como "no poner la calefacción o que los estudiantes no puedan conectar sus dispositivos libremente por el consumo de electricidad", aunque sí van a hacer "una contención del gasto en tanto sea posible" pero "sin afectar en nada al bienestar de los alumnos".

Así las cosas, ha avanzado que los centros concertados tendrán que "hacer un uso mucho más restrictivo y racional de la calefacción", así como del "uso de la electricidad para todos los dispositivos, que se han multiplicado ante la digitalización en la enseñanza".

Precisamente, ha resaltado que, aunque tiene "muchas ventajas", la digitalización también tiene "una serie de gastos necesarios de los que parece que nadie se está dando cuenta". "No solo es el gasto de adquisición de equipos, sino el mantenimiento y el consumo. Al precio que está la electricidad, la digitalización de un colegio puede disparar la factura de la luz", ha concretado.

"La única alternativa si queremos que la digitalización pueda seguir desarrollándose y que no se tomen medidas superdrásticas en los centros es que las administraciones colaboren como lo van a hacer con los centros públicos", ha asegurado Centeno.

UN "FUERTE INCREMENTO DE GASTOS" PARA LOS COLEGIOS

Por su parte, el presidente de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), Alfonso Aguiló, ha señalado en declaraciones a Europa Press que en los colegios "ha habido un fuerte incremento de gastos con el encarecimiento de la energía y la alimentación, así como de otros muchos elementos cuyo precio depende de ellos". "Muchos centros tenían precios congelados desde hacía años y han hecho pequeñas subidas, pero podemos decir que en general no se ha subido lo que corresponde al IPC. Los centros están conteniendo en lo posible esas subidas", ha afirmado.

Aunque muchos suministradores y empresas de catering "han subido los precios a los colegios según contrato con el IPC", Aguiló ha matizado que "muchos centros no están repercutiendo toda esta subida a las familias".

"Hemos manifestado muchas veces la grave situación económica por la que atraviesan los centros concertados, pues el módulo del concierto solo cubre una parte de los gastos de funcionamiento, incumpléndose los artículos 88.2 y 116 de la LOE, que obliga a la Administración a financiar adecuadamente a los centros concertados", ha recordado.

En este sentido, el presidente de CECE ha añadido que la Disposición Adicional 29 de la LOE establece que se estudie el coste real del puesto escolar, a fin de adecuar los módulos de conciertos al coste real, pero ha advertido de que "desde 2006 no se ha concluido nada al respecto".

En los últimos informes autonómicos publicados sobre el coste educativo, del Departamento de Educación del País Vasco o bien del Sindic de Greuges de Cataluña, se señala, según ha indicado Aguiló, que la concertada "recibe menos de la mitad de financiación que la enseñanza pública". "El puesto escolar concertado en España cuesta a la Administración una media de 2.900 euros, mientras que son 6.000 en la enseñanza pública", ha concluido el presidente de CECE

EL PAIS

Clara Sanz: “Ningún país puede permitirse el desequilibrio entre tener parados y no encontrar profesionales para cubrir los puestos de trabajo”

La secretaria general de Formación Profesional explica que esta opción educativa, inmersa en un profundo proceso de modernización, ha crecido un 68 % en la última década, pero el acceso a las plazas públicas es desigual

NACHO MENESES. Madrid - 12 OCT 2022

La pujanza actual de la Formación Profesional tiene, como las monedas, dos caras: una, la que muestra cómo el 50 % de las ofertas actuales de empleo están dirigidas a graduados de FP; la otra, la que deja al descubierto un gran desequilibrio, ya que solo el 12 % de los profesionales posee hoy esa formación (frente al 30 % de media europea), según datos de Emagister. Con una nueva norma reguladora desde marzo e inmersa en un profundo proceso de modernización que intensificará su carácter práctico y su empleabilidad, el futuro de estos estudios parece halagüeño. "La evidencia muestra que lo que más necesita el mercado laboral son técnicos y técnicos superiores: mientras los candidatos provenientes de la FP no tienen ninguna dificultad para encontrar trabajo, los jóvenes con otro tipo de titulación (o sin ninguna) lo tienen mucho más complicado", sostiene Clara Sanz, secretaria general de Formación Profesional. Para apuntalarlo, otro dato: solo un 13 % del desempleo juvenil corresponde a titulados de FP, lo que empieza a calar hasta el punto de que ya hay titulados universitarios que hacen una FP para ser más empleables.

Y es que, con casi un millón de alumnos, se trata sin duda de los estudios que están experimentando un mayor crecimiento. Solo en la última década, el número de matrículas ha subido un 68 %, un logro que para Sanz tiene que ver con el esfuerzo conjunto de Administraciones, empresas, agentes sociales y otros organismos, y que poco a poco ha hecho que se fuera sacudiendo el estigma de mediocridad que le persiguió durante mucho tiempo. "Actualmente se va superando, si bien es cierto que, como apuntan algunos estudios, más de la mitad de los padres siguen considerando este tipo de estudios como de segunda categoría", afirma por su parte Julio Alard, director de ciclos formativos de ESIC. La demanda sube y, sin embargo, se calcula que aproximadamente 100.000 alumnos se han quedado sin poder estudiar lo que quieren, debido a la falta de plazas públicas y a la imposibilidad de permitirse acudir para su formación a la FP privada.

¿Cómo explicar esta discordancia? Según María Luisa Vico, responsable de Educación Pública de UGT, "el número de plazas públicas que se ofertan sigue siendo insuficiente, y no cubre la demanda del alumnado (...). Además, algunas comunidades autónomas están siendo muy cicateras a la hora de destinar los fondos que el Gobierno ha financiado para la creación de plazas". Vico se refiere al plan de modernización de la Formación Profesional que el Ejecutivo de Sánchez comenzó a implantar en 2020, y que tiene uno de sus ejes en la ampliación de plazas. "Desde todos los sectores productivos, el clamor es que carecen de profesionales bien formados. Pero ningún país puede permitirse ese desequilibrio entre personas en paro y, al mismo tiempo, no encontrar profesionales para cubrir los puestos de trabajo", señala Sanz. De ahí la iniciativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional de financiar, en cuatro años y de manera extraordinaria, 200.000 plazas,

“más allá de lo que cada comunidad autónoma, en función de sus necesidades, cree con sus propios recursos”, explica la responsable ministerial. La respuesta de la ciudadanía fue tan positiva que ya han superado esa cifra en tres años, y planean llegar a las 300.000, con la exigencia de que al menos un 80 % de ellas han de ser públicas: si no, deberán devolver los fondos.

Paradójicamente, y de forma paralela a la falta de plazas públicas, la Formación Profesional de carácter privado ha venido experimentando en los últimos años un crecimiento sustancial que, por otra parte, es más evidente en algunas comunidades autónomas: si la media nacional de la oferta de FP pública se aproxima al 67 %, en algunas regiones como la Comunidad de Madrid cae hasta el 45 %, frente al 55 % de los centros privados (siendo la más baja de España), mientras que en provincias como Barcelona o Guipúzcoa la titularidad pública o privada de los centros se reparte prácticamente al 50 %. En el otro extremo, entre las comunidades con una mayor proporción de plazas públicas destacan Castilla-La Mancha y Canarias (con un 83,5 % de los centros), Baleares (74,2 %), Comunidad Valenciana (70,6 %) y Andalucía (67 %).

“Tenemos que garantizar que haya una oferta pública suficiente para dar respuesta a la demanda de los estudiantes. Porque nadie se plantea que un estudiante que vaya a hacer Bachillerato se pueda quedar sin plaza, y tampoco puede suceder con los grados [de FP]”, esgrime Sanz. Vico denuncia “la práctica sistemática de un modelo privatizador de la FP en la Comunidad de Madrid”, con una permanente carencia de plazas públicas “que luego se cubre con la creación de plazas privadas y una ayuda en forma de becas, desgravaciones fiscales o cheques escolares, para que solo unos cuantos puedan entrar”. En total, y según fuentes del sindicato, 34.281 personas de esta comunidad no pudieron acceder a la oferta pública, y se vieron obligados a elegir entre la FP privada (si podían pagarla) o cursar estudios diferentes.

Grados con mayor empleabilidad

Según el *Barómetro de empleabilidad y valores de la Formación Profesional*, elaborado por Ceac y Randstad Research tras encuestar a 900 alumnos universitarios y de FP, el 74 % de ellos valoraron esta última como una excelente opción para iniciar su carrera profesional, debido a su alto grado de empleabilidad y un acceso más rápido al mercado laboral. El estudio destaca el incremento de plazas *online* y alguno de los aspectos más valorados por los estudiantes que optan por una modalidad a distancia, como son el acceso a una bolsa de empleo, la posibilidad de estudiar a su ritmo y la posibilidad de compaginar estudios y trabajo, entre otros.

Ahora bien, ¿cuáles son los estudios que brindan una mayor empleabilidad? De acuerdo con los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, estos serían los pertenecientes a las familias de Fabricación Mecánica y Sanidad. Pero hay más: “A corto y medio plazo, la mayor empleabilidad se sitúa en las áreas tecnológicas, donde la oferta de nuevos perfiles supera con creces a la demanda”, afirma Alard. En esta línea se sitúan los relacionados con Informática y Telecomunicaciones (diseño de aplicaciones web y multiplataforma, ciberseguridad, fabricación inteligente, redes 5G o digitalización del mantenimiento, entre otras titulaciones cuya empleabilidad alcanza en algunos casos el 100 %), mientras que los ciclos de Administración y Gestión y Marketing y Publicidad también resultan laboralmente interesantes.

Mayor implicación de las empresas

Si hay algo que sobresale de la nueva ley de Formación Profesional, que entró en vigor en abril y que llegará a las aulas el próximo curso académico, es el fortalecimiento del componente práctico de sus enseñanzas, llevando el carácter dual a todos sus ciclos formativos y potenciando la corresponsabilidad entre el centro de enseñanza y la empresa. Así, la nueva norma distingue entre la FP General, que tendrá entre un 25 y un 35 % de formación práctica en empresas, y la FP Intensiva, que subirá ese porcentaje a entre el 35 y el 50 %, además de cotizar a la Seguridad Social por esas prácticas obligatorias. “La ley amplía el periodo de estancia en la empresa e incide en la calidad de la formación que recibe el alumno durante sus prácticas, con más aprendizajes *in situ* y siempre de manera coordinada con el centro, que sigue siendo responsable de realizar la evaluación final del alumno”, indican fuentes del Ministerio.

El principal escollo a la hora de desplegar este modelo tiene que ver con un elevado grado de desconocimiento, por parte de las empresas, respecto a lo que es la nueva FP dual o cómo implementarla, si bien “hoy, las grandes empresas están todas implicadas, y de hecho forman parte de la Alianza por la Formación Profesional. Para promover a las pymes y a las empresas pequeñas estamos haciendo una tarea con los interlocutores sociales, para explicarles que esto no es una pérdida de tiempo para formar a otros, sino que tiene un beneficio mutuo. De lo que se trata es de convertir a los estudiantes de FP en un elemento de innovación y de investigación aplicada, junto a los centros de enseñanza”, argumenta Sanz.

Para facilitarles la tarea, la ley contempla varias posibilidades, “como el agrupamiento de empresas pequeñas, para que los alumnos pasen por varias, y la intervención de organismos intermedios como cámaras de comercio u otros entes dependientes de los ayuntamientos”, explica la secretaria general. “También estamos barajando la posibilidad de que las empresas que colaboren en la formación profesional puedan obtener una compensación de algún tipo, o bien que el papel de tutor en la empresa tenga una compensación económica para que su labor no sea una carga económica”. Todo con el objetivo de potenciar las cualificaciones medias que tanto demanda el mercado laboral: a fin de cuentas, añade Sanz, “el motor de una empresa no son sus directivos sino los profesionales intermedios, que son los que tienen que tirar adelante un proyecto”.

El plan de modernización de la Formación Profesional incluye otras actuaciones que van más allá del redimensionamiento de plazas o de la nueva ley. Entre ellas se sitúan las aulas de digitalización aplicada en los centros “como, por ejemplo, las *Aulas Ateca*, donde los estudiantes se forman y aprenden con gemelos

digitales y simuladores"; aulas de emprendimiento en los centros; unidades de orientación profesional; aulas Mentor, para que la formación llegue incluso a los municipios más pequeños; o la acreditación de competencias profesionales: "En España, la mitad de nuestra población activa no tiene acreditadas sus competencias, porque las ha adquirido a base de trabajar, y ningún país desarrollado puede permitirse eso... Si hablamos de que la formación permanente es necesaria, tenemos que tener acreditado lo que ya sabemos a priori", argumenta Sanz. "Además, desde el Ministerio, convocamos proyectos de innovación para incorporar innovación e investigación aplicada a los centros de Formación Profesional, y que estén al servicio de las empresas que están alrededor de los centros".

europapress.es

Alegría defiende reducir el "número de alumnos por profesor y no de alumnos por aula": "Reducir la ratio es positivo"

MADRID, 13 Oct. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha defendido, a la hora de hablar de una reducción de ratio en los colegios, que "lo importante es hablar de número de alumnos por profesor y no de alumnos por aula, que es lo que siempre se habla cuando se abre el debate de las ratios, para conseguir una educación más personalizada".

"Toda reducción de ratio siempre es positiva desde el punto de vista educativo", ha señalado este jueves Alegría en una entrevista en La 2 de RTVE, recogida por Europa Press, en la que ha asegurado que "hay mecanismos que se están poniendo en marcha" para ello, como profesores de apoyo.

Entre las lecciones que ha aprendido la comunidad educativa tras la pandemia de la Covid-19, la ministra ha destacado que la presencialidad "es insustituible, sobre todo en las etapas primeras, aunque también en Educación Secundaria y Bachillerato". "Todos necesitamos el contacto con compañeros y con el profesor", ha precisado.

En este punto, ha celebrado que España ha sido "ejemplar" en el sector educativo durante la pandemia: "A veces parece que seamos muy remisos a la hora de reconocer las cosas que se han hecho bien, es honesto reconocerlo".

"Pudimos llevar a nuestros hijos desde el primer momento, apostamos por la presencialidad desde el minuto uno, a excepción de tres meses, algo que no era lo habitual y como país dimos un ejemplo. Afortunadamente nuestros hijos, nuestros jóvenes, se pudieron educar y formar, los dejamos en un espacio seguro, gracias al esfuerzo del entorno educativo y a las comunidades autónomas", ha manifestado Alegría.

Respecto a la competencia de las comunidades autónomas, la titular de Educación y Formación Profesional ha asegurado que aunque el Gobierno no tenga la competencia directa no significa que no se "implique". "A pesar de no tener competencia directa, desde 2018 el incremento en materia educativa ha superado el 60% para mejorar fundamentalmente la partida de becas", ha dicho.

Por otro lado, Alegría ha explicado que una de las "novedades más importantes" la nueva Ley de Formación Profesional "es la FP Dual". "Todas las nuevas titulaciones que se están poniendo en marcha van muy de la mano con lo que el tejido productivo solicita", ha afirmado.

"En un país en el que el porcentaje de jóvenes en desempleo es elevado, nos encontramos con numerosas empresas que piden técnicos y mano de obra que no están encontrando. Hemos iniciado la transformación y la modernización de la Formación Profesional", ha sentenciado.

EL PAIS

El ascenso de Laura, el experimento de Gastón y otras razones para estudiar un máster de FP

Los cursos de especialización para titulados en formación profesional, prometidos desde hace más de una década, arrancan su tercer año de vida con algo más de 6.000 alumnos

J. A. AUNIÓN / JAVIER MARTÍN-ARROYO. Azuqueca de Henares / Sevilla - 13 OCT 2022

En la empresa donde trabaja Laura García, de 27 años, está a punto de jubilarse un compañero que ocupa un puesto mejor. Y será para ella, le han prometido sus jefes, si completa el curso de especialización de formación profesional de grado superior en Ciberseguridad que está cursando en el instituto público Arcipreste de Hita de Azuqueca de Henares (Guadalajara). Junto a ella, durante una clase de ese mismo curso, Gastón Angulo (34 años) cuenta este martes cómo dejó hace unos meses el trabajo que tenía como instalador de redes —"No le veía posibilidad de progresar"— para seguir formándose siete años después de sacarse un ciclo superior de

Telecomunicaciones y Sistemas Informáticos. Es un experimento, explica; la idea es abrirse nuevas y mejores oportunidades de empleo, pero, tras dos semanas de clases, Angulo está todavía valorando si realmente le merece la pena toda la intendencia que requiere su plan, incluidas las dos horas que le cuesta llegar a Azuqueca en transporte público desde el centro de Madrid.

Aunque en general tienen que ver con unas jugosas expectativas de trabajo en un campo en plena efervescencia, cada uno de los 20 alumnos de este curso de especialista en Ciberseguridad tiene sus propias historias y razones para estudiar uno de estos másteres pensados para la formación profesional que se van implantando poco a poco en toda España después de años anunciando su llegada inminente; ya se abría la puerta para crearlos en los desarrollos de la LOE —la norma educativa aprobada en 2006— y se incluyeron explícitamente en la ley de FP en 2011. Ahora, en su tercer curso de vida, tendrán 6.316 alumnos en toda España en este 2022-2023 (algo más del doble que un año antes), según las previsiones del Ministerio de Educación.

La mayoría de ellos son para titulados en FP superior, pero también los hay para los de grado medio. La idea es que les sirvan para ampliar y actualizar conocimientos en los ámbitos más novedosos para estar al día en un mercado laboral con necesidades cambiantes, pero sin tener que hacer de nuevo un ciclo completo de FP dos años; estas especializaciones tienen entre 300 y 900 horas de formación. De momento, el Ministerio de Educación ha aprobado los planes de estudios de 19 de estos cursos; 12 de ellos de grado superior, según la página del ministerio TodoFP. Entre ellos, los hay dedicados a los Materiales compuestos en la industria aeroespacial, Audiodescripción y Subtitulación, Cultivos celulares o Mantenimiento y seguridad en sistemas de vehículos híbridos y eléctricos.

Sin cifras oficiales por comunidades para este año (más allá de la estimación global del ministerio), Castilla-La Mancha era el curso pasado, dentro de lo exiguo de las cifras, la cuarta autonomía con más alumnos en estos cursos: 204. Por delante estaban Comunidad Valenciana (358), Galicia (359) y, a bastante distancia, Andalucía, con 765. Aunque para este 2022-2023 el Gobierno andaluz prevé que serán más del doble: 1.700 alumnos repartidos en 102 cursos (40 más que en 2021) y en 18 modalidades diferentes.

“La empleabilidad ronda el 95% y nos llueven las ofertas”, resume Nelly Oliveras, directora del instituto Punta del Verde de Sevilla. Ante la explosión generalizada de la FP, Oliveras hace un ruego: “La Administración debería abrir más la pública a la formación profesional, por eso surgen centros privados. La gente te llora y he tenido cursos con 600 solicitudes y 25 plazas”. En su centro imparten tres másteres de FP —así se llaman oficialmente los destinados al grado superior, según la Ley de Formación Profesional aprobada el pasado abril— para 60 alumnos: Desarrollo de videojuegos y realidad virtual, Ciberseguridad en entornos de las tecnologías de la información e Inteligencia artificial y *big data*.

En el Arcipreste de Hita de Azuqueca ofrecen los dos últimos, pues toda su oferta de FP (que va del grado básico al superior) se concentra en la rama de Informática y comunicaciones. El director del instituto, César San Juan, y el jefe de estudios, José Antonio Cifo, explican que los dos másteres han tenido bastante demanda desde el principio sin que el centro hiciera publicidad alguna, y que este año han llegado el doble de peticiones de las plazas que ofertan. Ya han tenido alumnos llegados de Zamora e, incluso, de Canarias, para poder cursarlos. “Es una formación muy buena y es gratuita”, destaca Cifo, que cuenta que un graduado universitario en Criminología ha decidido matricularse este año en un ciclo superior de informática para poder estudiar, cuando lo termine, el máster de FP en Ciberseguridad (cada curso de especialización es accesible solo para los titulados en ciclos de su misma rama de conocimiento).

Para facilitarles la vida a los alumnos que estén trabajando, San Juan y Cifo explican que han adaptado el curso de Ciberseguridad para ofrecerlo de lunes a jueves solo en horario de tarde. Efectivamente, hay varios alumnos que compaginan estudios y empleo, como Laura, que lleva haciéndolo desde los 17 años, cuenta. Ella se desplaza a clase desde Torrejón de Ardoz, pero los hay que llegan desde otros municipios madrileños como Meco, Alcalá de Henares, Velilla de San Antonio la misma capital, como Angulo.

Algunos han hecho el camino profesional completo (de la FP de grado medio a la superior), pero otros estudiaron el bachillerato antes de pasar a un grado superior. Algunos están completando su formación en este curso antes de tener ningún contacto con el trabajo, y alguno ha acabado aquí como alternativa a la carrera universitaria, porque no le daba la nota (los titulados en FP compiten con su nota con los bachilleres por los mismos puestos en la universidad). Pablo Abad, de 20 años, por ejemplo, no estaba seguro de si quería hacer una carrera de cuatro años en este campo de la ciberseguridad, así que decidió probar antes la vía del máster de FP. “Si al terminar me sale trabajo, pues seguramente acabe trabajando y, si no, pues haciendo la carrera”.

El caso de Stefan Dumitrescu, de 32 años, es un poco distinto. Él se sacó un título de grado medio en Explotación de Sistemas Informáticos y desde entonces ha estado trabajando, incluyendo dos años dedicado a la resolución de incidencias en una empresa de videojuegos en Bulgaria —“Mi exnovia es de allí”, explica—. A la vuelta, su proyecto para montar su propia empresa no salió bien, así decidió seguir formándose —esta vez en un ciclo superior de Administración de sistemas informáticos en red— a la vez que trabajaba. Como “era muy difícil compaginarlo”, decidió pedir una excedencia para terminarlo y empezar este máster en ciberseguridad. En él, le enseñarán normativa, a gestionar incidentes y a hacer análisis forense informático, entre otros asuntos.

europapress.es

ANPE pide apostar por la enseñanza pública con una Ley de la profesión docente y un Estatuto de función pública docente

MADRID, 13 Oct. (EUROPA PRESS) -

La Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza (ANPE) ha reclamado al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las comunidades autónomas un "compromiso firme y decidido" con la enseñanza pública y su profesorado.

Para ello, el sindicato, en un comunicado, ha exigido a las administraciones públicas que desarrollen la Disposición Adicional Séptima de la LOMLOE y así establecer una Ley de la profesión docente y un Estatuto de la función pública docente.

En concreto, la Ley de la profesión docente que reclama ANPE regularía los derechos, deberes, un código deontológico de la profesión docente, la formación inicial y los requisitos mínimos para impartir docencia.

Por su parte, el Estatuto de la función pública docente regularía desde el acceso a la condición de funcionario docente hasta un modelo de jubilación anticipada, estableciendo una carrera profesional y la equiparación de las condiciones laborales del profesorado en todas las comunidades autónomas, reforzando el carácter estatal de los cuerpos docentes.

Para el sindicato, esta normativa debe fijar y recoger que los docentes no tengan "discriminación salarial ni diferencias en la retribución por las funciones que realizan en las distintas comunidades autónomas", así como establecer una cláusula de revisión salarial en función del IPC.

También ha exigido fijar un horario lectivo del profesorado máximo para todo el Estado, de tal manera que no pueda superar las 23 horas lectivas para las enseñanzas de Infantil y Primaria, y de 18 horas lectivas para el resto de enseñanzas, así como una reducción del número máximo de alumnos por aula en todas las enseñanzas.

ANPE solicita la inclusión de todos los docentes, con titulación universitaria, en el grupo funcional A1, manteniendo los cuerpos docentes y estableciendo mecanismos de equiparación salarial.

En cuanto a la conciliación familiar y laboral del profesorado, considera que "es necesaria una equiparación de los permisos, licencias y excedencias del profesorado en todo el Estado, además de acabar con la discriminación existente con otros empleados públicos".

Asimismo, pide una formación inicial y requisitos para impartir docencias similares en todos los cuerpos docentes "que permita la integración de todos ellos en el más alto grado funcional" y que la formación permanente del profesorado sea "gratuita y en horario lectivo".

El sindicato ha resaltado que "es necesario dar estabilidad a las plantillas de los centros a través de amplias ofertas de empleo público" y que, en cuanto a la movilidad del profesorado, además de las convocatorias de Concurso General de Traslados de carácter estatal, se regulen convocatorias de comisiones de servicio, "válidas para todo el territorio nacional y de 'concursillo'".

"Es imprescindible regular una carrera profesional, con reconocimiento económico y administrativo, basada en criterios objetivos. Hay que potenciar la convocatoria en todas las comunidades autónomas de plazas de acceso a cátedras hasta llegar al 30% de la plantilla. Es imprescindible también fijar un modelo de jubilación anticipada con carácter específico a nuestro sector y asegurar su continuidad", ha subrayado ANPE.

Igualmente, ha indicado que "es necesario establecer un Plan de mejora de la convivencia en los centros que sirva de marco para todas las CCAA, además de una normativa nacional con rango de Ley que desarrolle el reconocimiento de autoridad pública del profesorado en el ejercicio de su función".

Por último, ha exigido que "los claustros deben recuperar su protagonismo y asumir más competencias en el gobierno y toma de decisiones de los centros educativos, por ejemplo, eligiendo al director" y "reducir drásticamente la burocracia" que sufren los docentes.

THE CONVERSATION

Las escuelas rurales no tienen libros y materiales adaptados a su realidad

Laura Domingo-Peñañiel. Profesora del Departamento de Pedagogía - Especialidad: Educación en contextos rurales, Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

La organización en aulas multigrado, ya sea por motivos estructurales o por razones pedagógicas, junto al valor del contexto, es una de las principales características que definen la escuela rural.

Para que el alumnado con edades, intereses, niveles de aprendizaje y características diferentes aprenda conjuntamente en una misma aula es necesaria una respuesta educativa diversificada, que permita aprovechar el valor pedagógico e inclusivo de la escuela rural y tenga en cuenta su entorno.

Esta no puede basarse en un modelo estandarizado, siguiendo los patrones de la escuela graduada urbana. Tampoco puede ir acompañada de unos materiales y recursos didácticos que no se adecuen a la realidad de la escuela rural y que, por tanto, no resulten útiles en estos contextos.

Un claro ejemplo es el de los libros de texto, enfocados la mayoría al trabajo graduado. Especialmente, si tenemos en cuenta que un 30 % de las escuelas del mundo son rurales, con características contextuales diferentes y propias. No se trata de casos aislados, y deben tenerse en cuenta.

La importancia de los recursos didácticos

Aunque los recursos didácticos son considerados como uno de los elementos clave para el éxito de la didáctica multigrado, todavía se observa una falta de investigación sobre el tema.

Hay pocos materiales útiles y ajustados para abordar los particulares procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en estas escuelas. ¿Cómo han de ser los recursos enfocados a la escuela rural?

Nuestra investigación de alcance internacional sobre los recursos y materiales multigrado en las escuelas rurales se basó en una revisión sistemática del estado de la cuestión y permite definir cómo debían ser los recursos enfocados al trabajo en aulas multigrado.

El estudio no solo constató la falta de conocimiento sobre la naturaleza de estos recursos sino también la falta de criterios pedagógicos que ayuden a los docentes a su creación y selección.

Los resultados nos permiten proporcionar una definición de los mismos, mostrar los principales recursos y materiales utilizados en las escuelas rurales, las oportunidades y necesidades, y una serie de pautas útiles para adecuar los recursos existentes a la realidad multigrado.

Guías de aprendizaje y libros multigrado

Por una parte, los recursos pueden ser de tipo curricular: su contenido está pensado para aprender lo establecido en el currículo teniendo en cuenta la multigraduación. Por ejemplo, las guías de aprendizaje multinivel o los libros de texto desarrollados en algunos países.

Por otra parte, existen materiales o recursos manipulativos que, a pesar de no estar enfocados a la escuela rural, pueden ser adaptados en función de la metodología. Este aspecto es crucial puesto que los materiales deben ser deliberativos y estar sujetos a las decisiones de los maestros. No se debe transferir directamente de un aula a otra sin tener en cuenta las particularidades de cada una y de su territorio.

Los libros de texto, alejados de la realidad multigrado

Los libros de texto todavía son uno de los recursos más utilizados en las escuelas rurales a pesar de que no son útiles ni idóneos para el trabajo en este contexto. La mayoría están enfocados al trabajo graduado propio de las escuelas urbanas, sin tener en cuenta las particularidades de la escuela ubicada en contextos rurales.

Los docentes de las escuelas rurales no tienen facilidades para crear sus propios materiales y adaptarlos a la multigraduación, por lo que se ven obligados a usar libros de texto graduados, lo que tiene repercusiones metodológicas.

La más evidente pasa por organizar al alumnado en la misma aula por cursos, utilizando libros de distintos grados, sin incorporar diversos niveles de complejidad de los contenidos en función de las necesidades de cada alumno indistintamente de su edad.

Además, el hecho de aprender en el marco de una aula multigrado, con metodologías activas, cooperativas y participativas que permitan el trabajo conjunto y significativo, tampoco pasa por utilizar libros de texto con contenidos inmóviles y estandarizados.

Si cada alumno tiene unas necesidades e intereses diferentes, y además trabaja junto con otros de edades distintas a la suya, no podemos utilizar únicamente materiales estandarizados creados para realidades educativas homogéneas.

Apoyo, pero no eje

La única forma de revertir esta situación pasaría por no usar el libro de texto como eje de la enseñanza y el aprendizaje, sino como apoyo y orientación para los docentes. Y es indispensable que los diseñadores de estos materiales tengan en cuenta la idiosincrasia de este modelo de escuela.

Otro punto clave a destacar es que los materiales y libros de texto se crean a partir de un modelo escolar escalonado (por cursos), debido a las políticas educativas existentes, que no tienen suficientemente en cuenta otras realidades educativas a la urbana, y que condicionan a su vez a la industria editorial. Falta una toma de contacto con la experiencia educativa y con el profesorado.

Criterios para elaborar o seleccionar materiales didácticos

Los materiales didácticos han de estar alineados con el aula multigrado, el entorno rural y la interdisciplinariedad. Además han de ser creativos, flexibles, bien estructurados y con unas orientaciones de uso bien claras.

También han de contemplar distintos niveles de complejidad en las actividades que proponen, incluir referentes del mundo rural, promover el trabajo globalizado y cíclico de los contenidos curriculares y el aprendizaje basado en problemas, entre otros aspectos clave.

Finalmente, es preciso que en todo caso estos recursos sean deliberativos y estén sujetos a las decisiones docentes. Para ello es necesario que el profesorado cuente con una formación que contemple la escuela rural, el desarrollo de competencias para el trabajo en el aula multigrado y una mirada que busque aprovechar el valor pedagógico del aula multigrado.

Principales necesidades en los recursos multigrado

Los planes de formación inicial y permanente todavía no tienen en cuenta suficientemente los saberes ni las competencias necesarias para el desempeño de la labor docente en contextos rurales. Esto dificulta el uso, la creación y selección de los recursos y materiales adecuados y, por tanto, ajustar la respuesta pedagógica a las particularidades y necesidades de las escuelas rurales.

Sería muy necesario crear plataformas digitales para compartir experiencias de éxito con otras escuelas y dar a conocer los recursos y materiales que les han sido útiles en contextos afines. Con ello se conseguiría dar visibilidad a los recursos creados y facilitar a los maestros y las maestras la posibilidad de crear, compartir o adaptar sus propios materiales.

La escuela rural está viva

Es preciso darle su lugar a la escuela rural: se trata de un modelo de escuela que existe y está viva, con una gran capacidad de innovar y de dar respuesta a su complejidad.

Una escuela de la que otros centros también pueden aprender, pero que debe contar con el apoyo y los recursos suficientes y adecuados. Nuestra investigación contribuye a la mejora de la calidad de las prácticas educativas en la escuela rural, favoreciendo la igualdad de oportunidades del alumnado independientemente del lugar en el que vivan.

Cuadernos Rubio: la historia de una iniciativa familiar que resiste el paso del tiempo

Pilar Olivares Carrillo. Profesora Didáctica de las Matemáticas, Universidad de Murcia

Dolores Carrillo Gallego. Profesora de Didáctica de las Matemáticas, Universidad de Murcia

Josefa Dólera Almáida. Profesora de Didáctica de la Matemática, Universidad de Murcia

José Francisco Castejón Mochón. Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales., Universidad de Murcia

La historia de Cuadernos Rubio va ligada a la vocación del empleado de banca Ramón Rubio (1924–2001), procedente de Geldo (Castellón), que descubrió que su verdadero interés se encontraba en el gusto por enseñar a los demás.

Así, a los 25 años creó la Academia Rubio, en Valencia, por la que pasaron más de 3 500 alumnos, sobre todo opositores que deseaban optar a un puesto de contable en la banca o en una empresa.

Fue precisamente en esta academia donde se originaron los primeros Cuadernos Rubio. Para ahorrarse el tiempo que dedicaba cada día a escribir los ejercicios en la pizarra, creó unas fichas que fueron el germen de los cuadernos y, más adelante, elaboró también fichas de caligrafía.

Estas fichas se reorganizaron y se presentaron en forma de cuadernillos. Surgían así, en 1956, los famosos cuadernillos Rubio que, en sus comienzos, el propio Ramón imprimiría en su casa de forma completamente artesanal. A partir de 1959, aparecen como impresos por Ediciones Técnicas Rubio, empresa creada por él mismo que se ha hecho cargo de la publicación de los cuadernillos hasta nuestros días.

“Él lo hacía todo: se inventaba las frases y dibujaba los ejercicios, y luego un delineante los pasaba a limpio. De ahí, a la imprenta”, recuerda su hijo Enrique en una entrevista reciente.

Complemento a la escuela

Pronto vio que podían usarse como complemento a la enseñanza escolar, pues sus contenidos se referían a la educación primaria. Ramón Rubio los ofertó a centros educativos de ese nivel, como se afirma en la contraportada de los cuadernos de 1977:

“Su uso sistemático complementa y potencia las enseñanzas impartidas en los centros, habituándolos a soluciones razonadas que se reflejarán favorablemente en las evaluaciones”.

Son ejercicios para hacer en casa y durante las vacaciones. Su sencillez y la facilidad de acceso a los mismos (se venden en tiendas de papelería) ha contribuido a su popularización.

Un clásico para la generación de los 50

En los recuerdos escolares de las personas nacidas a partir de 1950 suelen aparecer estos cuadernos de aritmética o de caligrafía, asociados a las tareas escolares, al interés de los padres por la mejora de la caligrafía y el dominio de las operaciones aritméticas de sus hijos y a las tareas de vacaciones.

En los años setenta y ochenta Cuadernos Rubio llegó a vender hasta diez millones de ejemplares anuales. Por muy poco dinero –1,5 pesetas en 1960, 22 en el año 1982–, era posible adquirir en las papelerías unas libretas llenas de ejercicios para entrenar a los menores. Hasta 1980, Ediciones Técnicas Rubio casi tenía la exclusiva del mercado.

Los Cuadernos Rubio de aritmética

La colección de cuadernos de aritmética consta, desde su inicio en 1959, de 25 cuadernos. A lo largo de los 60 años desde su aparición, se han diferenciado seis épocas en el diseño de los mismos.

Los doce primeros cuadernos están dedicados al aprendizaje de los algoritmos de las operaciones aritméticas elementales.

Los trece cuadernos restantes (7 al 19) incluyen la resolución de problemas aritméticos y tienen una estructura diferente en la primera edición de 1959 y en las restantes, publicadas a partir de 1978.

En la primera edición, los cuadernos estaban divididos en “ejercicios”, cada uno de los cuales se presentaba como el trabajo que se debía realizar un día laborable, y constaba de operaciones y problemas.

En 1978 se cambió la orientación de estos cuadernos, centrándolos en la resolución de problemas “sencillos, variados y graduados”, y organizados teniendo en cuenta el ámbito numérico y las operaciones que se podían utilizar en la resolución.

Aparición de la EGB

En los años 70 del siglo XX, cambió la estructura del sistema educativo español, unificando los ocho primeros niveles educativos obligatorios en una única etapa: la Educación General Básica (EGB). Por ello, en la segunda época de los Cuadernos Rubio de Aritmética (1977 para los cuadernos de operaciones y 1978 para los de problemas) se advierte de que están “orientados a la E.G.B.”.

En esta época se introdujeron ilustraciones. Las imágenes se reutilizaban, se recortaban, se reorganizaban.



Problemas Rubio 8.13.1, de la época 2. Fondo de cuadernos escolares del CEME.



Problemas Rubio 9.6.1, de la época 2. Fondo de cuadernos escolares del CEME.

En ocasiones, con una misma imagen, la parte verbal planteaba problemas diferentes.



Problemas Rubio de la época 2. Fondo de cuadernos escolares del CEME.



Problemas de la época 2. Fondo de cuadernos escolares del CEME.



Problemas de la época 2. Fondo de cuadernos escolares del CEME.



Problemas de la época 2. Fondo de cuadernos escolares del CEME.

¿Cada vez más fáciles?

A lo largo de los 60 años estudiados se observa la disminución tanto en número como en dificultad de las operaciones aritméticas planteadas.

Este fenómeno puede relacionarse con la disminución de la importancia concedida socialmente a los cálculos aritméticos, sobre todo tras la popularización de las calculadoras y los ordenadores.

		1	1A	2	2A	3	3A	4	4A	5	5A	6	6A
	Época 1	900	499	---	612	---	368	664	335	336	---	392	---
Época 2 a 5	Operaciones	448	368	454	423	425	240	305	237	280	200	280	200
	Problemas gráficos	20	20	20	20	20	20	20	20	20	12	10	5
Época 6	Operaciones	266	216	280	272	260	141	204	160	102	82	82	82
	Problemas	17	17	17	17	16	17	17	17	17	17	17	17
	Descanso	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	2 + 2	3	3	3	3	3	3	3

Número de ejercicios por cuaderno, según épocas. Elaboración propia.

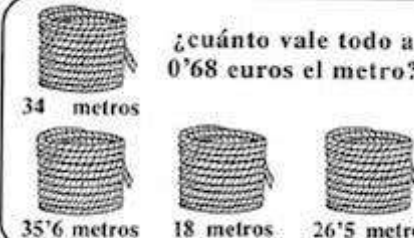
También aumentaron las ilustraciones, realizadas con mayor cuidado para hacer los cuadernos más atractivos y competitivos; las razones de los cambios fueron más de tipo comercial que didáctico.

Cambio del sistema monetario e ilustraciones más cuidadas

Los cambios a lo largo del tiempo en los cuadernos de problemas Rubio se han debido, fundamentalmente, al cambio en el sistema monetario en España (2002) y a la modificación de las ilustraciones.



Cambio de pesetas a euros en los problemas gráficos (cuaderno 6, época 3, p. 1).
Fondo de cuadernos escolares del CEME



Cambio de pesetas a euros en los problemas gráficos (cuaderno 6, época 3, p. 1).
Fondo de cuadernos escolares del CEME.

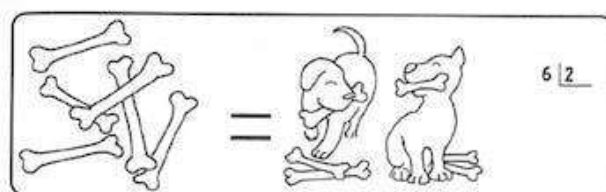
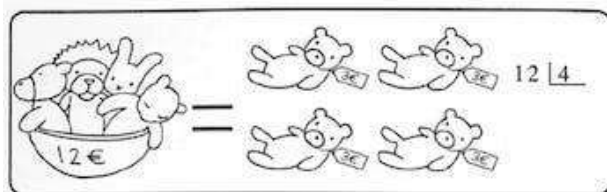
Cuando en 2002 se pasó de la peseta al euro como unidad monetaria, los cuadernos Rubio se adaptaron a esta nueva situación introduciendo los mínimos cambios posibles: sustituir la palabra “pesetas” por “euros” o por “céntimos” y, a veces, cambiar las cantidades para hacerlas más realistas.

El cambio en los cuadernos en la época 4 afectó, sobre todo, al diseño. Cambiaron las ilustraciones, pero también se modernizó la redacción de algunos problemas adecuándola a los valores que querían transmitirse al alumnado; pero el tipo de problema, los números que intervenían y la operación que lo resolvía era la misma.





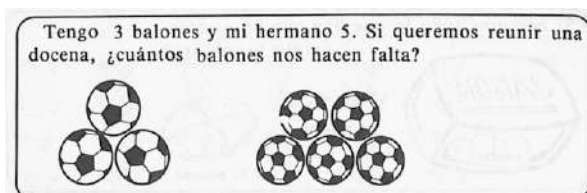
El cambio en las ilustraciones de la época 4: comparación entre la época 2 y la 4; cuaderno 4A, p. 8-9. Fondo de cuadernos escolares del CEME.



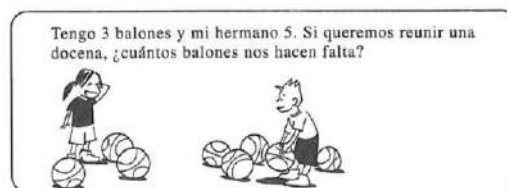
El cambio en las ilustraciones de la época 4: comparación entre la época 2 y la 4; cuaderno 4A, p. 8-9. Fondo de cuadernos escolares del CEME.

Mayor peso de la ilustración y los gráficos

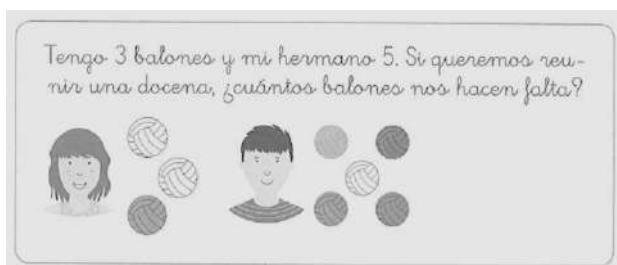
En la época 6 (a partir de 2010, aproximadamente), cambió el diseño, con ilustraciones en color, pero se redujo el 25% de los problemas planteados por eliminación de problemas verbales, aumentando de esa forma el peso de los problemas gráficos.



El problema Rubio 9.16.1 en la época 2. Fondo de cuadernos escolares del CEME.



El problema Rubio 9.16.1 en la época 4. Fondo de cuadernos escolares del CEME



El problema Rubio 9.16.1 en la época 6. Fondo de cuadernos escolares del CEME.

Actualmente se encuentran en los comercios cuadernos Rubio de las épocas 3 a la 6, es decir, de los publicados desde 1990 hasta la actualidad, a un precio aproximado de un euro.

La mayoría de los comerciantes no suelen ser conscientes de las diferencias entre los cuadernos de las distintas épocas; para ellos, a pesar de las diferencias de diseño, ilustraciones e, incluso, contenido en el caso de los cuadernos de la época 6, simplemente, son el cuaderno Rubio número X.

Han pasado muchos años desde las fichas de ejercicios, creadas por Ramón Rubio para su academia, y los cuadernos Rubio de 1959; ha cambiado la sociedad española y la legislación educativa (varias veces), y la empresa iniciada por Ramón Rubio ha evolucionado para adaptarse a esos cambios; pero las papelerías de pueblos y barrios siguen ofreciendo los cuadernos Rubio de aritmética que recogen las operaciones y problemas que había planteado su fundador.

MAGISTERIO

La Asamblea de Madrid aprueba eliminar los 400 euros de las tasas de acceso de FP

La Asamblea de Madrid ha aprobado este jueves una iniciativa de Vox para eliminar los 400 euros de tasas de acceso a la Formación Profesional con los votos a favor del Partido Popular y del grupo que lidera Rocío Monasterio.

EFE Viernes, 7 de Octubre de 2022

Con los votos a favor de PP y Vox y la abstención de la izquierda, la Asamblea de Madrid ha aprobado este jueves esta proposición no de ley (PNL) registrada por Vox, en la que insta al Gobierno de Isabel Díaz Ayuso a garantizar la gratuidad de las matrículas de FP Superior y a rebajar un 50 por ciento la tasa de repetición del módulo profesional.

“La situación económica por la que atraviesa España ha provocado que miles de familias estén pasando graves dificultades para afrontar los gastos de mantenimiento básicos, incluidos los de la educación de sus hijos”, argumentó Vox en el debate de esta proposición no de ley. En la exposición de motivos, el grupo de Monasterio señala que tras conocer los datos de la OCDE de esta semana, en los que se puso de manifiesto que el 28% de los jóvenes españoles solo tienen estudios básicos, quitar trabas económicas para el acceso a la educación es aún más urgente.

CCOO denuncia la falta de profesores de informática

Por su parte, el sindicato Comisiones Obreras acusa a la Consejería de Educación de “no hacer nada” para solventar la falta de docentes en especialidades de Informática, que afecta a 3.600 alumnos de Secundaria y Formación Profesional, y reclama una “solución urgente”. En concreto, en Secundaria se necesitan 50 profesores de Informática y en la FP faltan 72 en la especialidad de Sistemas y Aplicaciones Informáticas, indica CCOO en un comunicado.

La mayoría de estos puestos “son vacantes que no se han cubierto desde el inicio de curso. El problema afecta a 120 grupos de alumnos” que han perdido “más de 9.600 horas de aprendizaje”, asegura el sindicato. “Ha pasado todo el mes de septiembre y la Consejería de Educación no ha hecho nada”, según la secretaria de Enseñanza de CCOO Madrid, Isabel Galvín. “Necesitamos una solución urgente y desde luego haría falta que la Consejería de Educación actúe de manera ágil, firme y contundente”, reclama.

CCOO advierte de que “hay que buscar profesorado y propone campañas de publicidad y hacer revisiones respecto a la regulación de compatibilidades de manera que sea posible el trabajo en las aulas con otras actividades”. “A medio plazo”, Galvín propone “ofertar másteres gratuitos de profesorado y realizar convenios con las facultades politécnicas para que se atraigan profesionales de estas especialidades a la docencia”.

Recalca, además, la necesidad de “cuidar al profesorado con buenas condiciones laborales, reconocimiento profesional y buenas condiciones retributivas”.

Formación para el acceso a la dirección

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 10 de Octubre de 2022

La formación para el acceso al desempeño de la dirección de los centros escolares ha tenido cambios consonantes con la indeterminación del modelo de dirección en el sistema educativo español. Así, la evolución de los procesos de elección a los de selección, con planteamientos en ocasiones complicadamente eclécticos, se ve acompañada por la exigencia o no de una formación específica, además de por los distintos momentos de acreditar esta, antes o después de la elección o la selección. Los procesos de elección, establecidos en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), se mantuvieron hasta la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002), que adoptó la selección por concurso de méritos, si bien esta forma ya figuró en la primera ordenación básica del sistema educativo tras la promulgación de la Constitución Española de 1978: se trata de la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (1980), de limitada vigencia después de la interposición de un recurso de inconstitucionalidad.

En los sucesivos cambios normativos desde la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (2006), tanto con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) como con la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (2022), se mantienen, aunque con cambios en algunos aspectos, los procedimientos de selección, más vinculados al desempeño profesional de la dirección. Uno de los cambios apuntados tiene que ver con el momento en que se lleva a cabo la formación para el acceso a la dirección. La Ley Orgánica de Educación (2006) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) establecieron la formación como requisito de acceso, y la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica

de Educación (2020) determina que se realizará, manteniendo su carácter selectivo, tras la valoración de los méritos y proyectos de dirección de las candidaturas.

Una posibilidad establecida en esta última ley, la de permitir que las Administraciones educativas puedan establecer como requisito, antes de la valoración de los méritos y del proyecto de dirección, tal formación, está ocasionando discrepancias en los procedimientos de acceso. La Ley Orgánica de Educación (2006), en su artículo 134, con los cambios de la Ley Orgánica de modificación de la Ley Orgánica de Educación (2022), indica que las Administraciones educativas podrán considerar, como requisito para presentar candidaturas a la dirección, la formación a que se refiere el artículo 135. Y en este se precisa que quienes hayan superado el procedimiento de selección deberán superar un programa de formación sobre competencias para el desempeño de la función directiva, de manera previa a su nombramiento. Las características de tal formación serán establecidas por el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, y tendrá validez en todo el Estado. Asimismo, se establecerán las excepciones que corresponda a los aspirantes que hayan realizado cursos de formación de estas características, antes de la presentación de su candidatura, o acrediten experiencia en el ejercicio de la función directiva con evaluación positiva de su trabajo.

Hasta el momento, no se cuenta con el desarrollo que regule dicha formación y las correspondientes excepciones. Por tanto, no parece posible establecer ese requisito de formación, pues no se dispone de su configuración básica. Sin embargo, algunas Administraciones educativas lo han considerado, al estimar los cursos propios de la formación determinada en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). De modo que han sido inadmitidos candidatos que no acreditaban formación porque entendieron que no había de aportarse, ya que no estaba desarrollada la nueva formación establecida en la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (2020). En tanto que sí se ha estimado, en algunas convocatorias de selección, la formación regulada en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), que este caso no corresponde a la considerada, y por desarrollar, en la actual ordenación del sistema educativo.

Aunque algunas cuestiones, como la entidad de la formación para el acceso –que debiera ser de carácter superior, en lugar de una limitada actividad formativa–, merecen interés, importa desarrollar sin demoras la formación indicada para el acceso a la dirección, ante la realización de procesos de selección, mediante convocatorias de concursos de méritos, que se llevan a cabo por las Administraciones educativas.

Modelo sujeto a constante indeterminación, el de la dirección de los centros educativos, y coyunturalmente afectado por el alcance y el desarrollo de la formación para el acceso al desempeño.

UGT denuncia que Madrid devolvió al Estado financiación destinada a Formación Profesional

La Comunidad de Madrid devolvió al Estado 2,3 millones de euros de la financiación recibida para Formación Profesional pública en 2019 y 2020, que el Gobierno regional no ejecutó, denuncia este martes el sindicato UGT, que considera el hecho "inmoral" y "una vergüenza", y destaca que fue "la única" comunidad que devolvió dinero destinado a Formación de profesorado en 2020.

EFE Martes, 11 de Octubre de 2022

En una nota de prensa remitida esta mañana, UGT dice que por tal motivo, en la distribución de financiación estatal para FP en 2022 a las comunidades autónomas se conceden a la Comunidad de Madrid 444.203 euros, ya que en 2019 devolvió 1,13 millones de euros correspondientes a "Formación, Perfeccionamiento y Movilidad de Profesorado" y por el mismo concepto otros 753.000 euros en 2020. Además, en 2019, la Comunidad de Madrid reintegró al Tesoro del Estado 431.314 euros destinados a "actuaciones de calidad" en FP, por lo que este año por este concepto recibe 419.420 euros, "descontados los remanentes no ejecutados" en 2019.

Según las tablas publicadas el pasado día 8 en el Boletín Oficial del Estado (BOE) referidas a la distribución del crédito destinado por el Estado en 2022 para la FP pública, la Comunidad de Madrid reintegró al Estado en total 2.318.610,17 euros en 2019 y en 2020. UGT recuerda que las dos partidas presupuestarias de las que Madrid reintegró dinero al Estado van destinadas a los centros y profesorado públicos de FP para "la formación adecuada del personal docente público, cursos de mejora de FP y orientación profesional, digitalización y sostenibilidad de cada sector productivo, formación a lo largo de la vida y desarrollo de aplicaciones informáticas y bases de datos. Y también a la difusión, organización y participación en campeonatos de FP, la mejora de la calidad de las enseñanzas y las competencias, a través de módulos voluntarios y la conectividad y equipamientos de los nuevos grupos de FP en los centros públicos.

UGT considera que "la devolución y no ejecución de la financiación estatal es una vergüenza y es inmoral", y añade que "las explicaciones, ajenas todas ellas a la mejora del sistema educativo, solo pueden ser partidistas y un ataque frontal a la red pública de Formación Profesional desde la Consejería", en lo que respecta a la modernización del sistema y a la formación del profesorado. En opinión del sindicato, "la consecuencia es clara: la Comunidad de Madrid no quiere mejorar la Formación Profesional pública ni dotarla de más financiación, aunque proceda del Estado y no de sus propias arcas. Si dicho presupuesto pudiera ser utilizado para la red privada, sin duda, no habría sido reintegrada al tesoro y se hubiera ejecutado". "Es, pues, una desfachatez que el Gobierno Regional pida continuamente financiación al Estado cuando por la puerta de atrás devuelve la misma, siempre que no pueda destinarla a financiar empresas privadas", dice UGT en su nota.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Hacer de la lengua de signos una materia obligatoria, otro paso de la inclusión

El CEIP Colón de Córdoba es un centro pionero en la implantación de una materia para todo su alumnado que tiene como contenido el aprendizaje de la Lengua de Signos Española (LSE). El colegio lleva años siendo referente de alumnado sordo en la ciudad desde hace 15 años y ahora ha dado este salto.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 11/10/2022

La inclusión del alumnado sordo en la escuela ordinaria no es algo nuevo. Seguramente es uno de los ejemplos palmarios y más antiguos de este ejercicio que es que toda la infancia tenga cabida en el mismo espacio independientemente de su etiqueta.

En el CEIP Colón de Córdoba llevan años, muchos, asumiendo alumnado sordo. Se han convertido con el paso del tiempo en un centro de referencia en la ciudad. Es algo bastante común en muchas poblaciones por todo el estado. Su sensibilidad ante la situación de estas niñas y niños les llevó hace mucho tiempo a presionar a las administraciones públicas hasta que consiguieron, poco a poco, que se les dotara de personal y recursos suficientes para atender, a lo largo de toda su escolarización en el centro, a su alumnado.

Hoy por hoy cuentan con una persona de apoyo para el alumnado sordo en todos los cursos que tienen en el colegio. Una figura a medio camino entre la pareja educativa y la intérprete, aunque más cerca de la primera que de la segunda. Al menos, así lo entiende Mar Molina, maestra del centro y una de las responsables de este servicio de acompañamiento al alumnado.

LSE como una lengua más

El CEIP Colón tiene una larga trayectoria. Molina explica que hace tres o cuatro décadas ya comenzó a acoger alumnado sordo aunque la lengua de signos, dice, estaba mal vista por aquel entonces, de manera que la educación era de «tradición oralista». Las cosas han cambiado muchísimo y, sobre todo, a partir de 2007 y 2011. En esas fechas se aprobó la legislación que daba carta de naturaleza a la LSE como lengua de enseñanza y aprendizaje, en España y Andalucía.

Desde ese momento, las familias comenzaron a reivindicar que se utilizara en el centro, con las chicas y chicos que había en sus aulas. Hoy son 10, explica Molina, repartidos entre infantil de 3-6 y 6º de primaria.

Aunque en todos los cursos hay niñas y niños sordos, no lo están en todas las líneas. De esta manera, sí se concentran en una misma aula por curso. Esta organización facilita el que puedan trabajar seis personas conocedoras de la LSE en las aulas del centro, a tiempo completo, durante las horas lectivas en las que están niñas y niños en clase. Esto también ha hecho que haya ido creciendo el interés de la comunidad, poco a poco, por conocer esta lengua. Tanto entre el resto del claustro como entre las y los compañeros de aula que han ido aprendiendo «de manera natural», asegura Molina.

Hasta el punto que otros muchos y muchas compañeras pedían aprenderla y, gracias a la autonomía que la Lomce primero y la Lomloe ahora conceden a las comunidades autónomas y a los centros educativos para crear un cierto número de asignaturas, han podido poner en marcha este mismo mes de septiembre, una asignatura específica para que todo el alumnado del centro tenga la oportunidad (y la obligación) de aprenderla.

Molina explica que el curso pasado elaboraron el currículo de la materia y que lo enviaron a la Delegación de Educación que lo aprobó. Y así, en septiembre pudieron implantarlo como proyecto interdisciplinar en los cursos de 3º y 4º de primaria, «con la idea de subir cursos para que acabe en toda la primaria y en infantil», explica.

El tratamiento es el mismo que para el inglés o cualquier otra lengua, dice Molina. Si el alumnado se cruza con la maestra de lengua de signos ha de saludarla o despedirse utilizando los signos correspondientes. Según Molina, niñas y niños están encantados con esta situación, también las familias, que en muchos casos han sido el motor que ha empujado a la administración a poner los recursos necesarios para que hoy tengan seis personas en el equipo, una por curso.

Cuenta que a lo largo de los años han sido muchas niñas y niños los que han mostrado interés por esta lengua, han intentado aprenderla en el tiempo de los recreos junto con sus compañeros signantes. Un interés que ya se puede ver desde infantil puesto que desde los tres años se adaptan materiales, asambleas o canciones al alumnado con diversidad auditiva. Como se adaptan, explica, otros momento como los actos conmemorativos que celebran como el Día de la Paz o cualquiera otro. Ahora ya no tienen excusa para no hacerlo.

Proyecto bilingüe

Desde 2007 el centro desarrolla su proyecto bilingüe con la LSE. Según explica Molina, esta situación obliga a que en las aulas en las que está el alumnado sordo se utilicen dos lenguas, la de signos y la oral, al mismo tiempo y para alcanzar los mismos objetivos.

En su caso, aunque empezaron lógicamente, poco a poco, primero dos maestras, luego tres ya hora seis. La idea es que estas maestras no hagan una simple traducción de la explicación de la compañera, sino que hay un trabajo previo de coordinación sobre el qué y el cómo se va a explicar en la clase. El objetivo no es que niñas y niños sordos tengan un currículo o una explicación diferente, sino que ambos se adapten a todo el alumnado, que la maestra «oralista» tenga en cuenta la situación también a la hora de pensar su clase.

El objetivo con el uso de la lengua de signos es múltiple. El primero de ellos, tal vez, responde al interés de las familias en que el sistema educativo utilice el idioma que estos menores y sus familias usan en casa. Y, de esta manera, se desarrollen algunos otros como el objetivo de que «no pierdan información, que esta llegue al mismo tiempo y con la misma calidad que al resto de los compañeros», resume Molina.

Para el proyecto, un de los puntos clave, claro, es que las maestras estén todo el tiempo en el aula. Las cinco horas diarias que el alumnado está en el aula. La explicación, por obvia, no deja de ser importante: «El alumnado sordo lo es las 5 horas al día, no una. Esto a la administración le cuesta entenderlo muchas veces», comenta Molina quien, además, defiende este aprendizaje teniendo en cuenta que el ambiente en un centro educativos suele ser ruidoso y esto puede interferir con audífonos o implantes cocleares.

El CEIP Colón es un buen ejemplo de cómo la inclusión es bidireccional. No solo impacta en el alumnado con diversidad sino que, de una manera u otra, impacta en todo el colectivo. Al punto de tener la voluntad de que todo el alumnado que pise sus aulas sea competente en LSE.

«Mientras haya alumnado sordo en las aulas (del colegio), habrá una maestra por cada una de ellas. Esperemos que no recorten y volvamos para atrás», explica Molina. Esta maestra defiende el modelo del centro. Un modelo en el que «la normalidad está a la orden del día».

Los registros en la evaluación continua: apuntes para la mejora **OPINIÓN**

Albano De Alonso Paz. 11/10/2022

En mis años como jefe de estudios y, ahora, como director de un instituto público, me han surgido muchas cuestiones e incógnitas relacionadas con la evaluación del alumnado, el que tal vez es el aspecto más peliagudo de la función docente en la parte exclusivamente didáctica, con el fin siempre de buscar la mejora y la eficacia. Recuerdo que, en estas lides, una vez una persona dedicada al noble oficio de educar me comentaba que planificaba a lo largo del curso muchos exámenes porque era la forma de cubrirse las espaldas ante una posible reclamación por parte de las familias y, sobre todo, ante la inspección. Me comentaba algo así como que, cuando todo “se pone feo”, lo primero que te piden, además de la programación, son las copias de las pruebas y los resultados de estas; es decir, cómo las hemos calificado a partir de un registro escrito en el que tradicionalmente asignamos valores numéricos a las preguntas y las respuesta en función de su correspondencia más o menos aproximada con los criterios de evaluación de nuestra materia.

La verdad es que esa perspectiva está bastante desviada de la finalidad de la educación y, de forma más concreta, de lo que representa la evaluación continua, esto es, la evaluación a lo largo de un proceso que se desarrolla en el tiempo. Si una familia nos pide únicamente copia de los exámenes realizados, bien porque desconfían de los resultados o bien para que puedan servir de cara a la preparación en clases particulares (esto último también se da bastante, créanme), pues peor me lo ponen: esa familia está pensando que poco se ha avanzado en los procedimientos para registrar las evidencias del proceso formativo del estudiante en cuestión y, probablemente, debido a sesgos y recuerdos de sus etapas como estudiantes, estén aplicando sus vivencias personales de lo que era el sistema educativo hace treinta o cuarenta años. Este comportamiento lo tenemos hasta los propios docentes, como parte de nuestro sistema de creencias.

No me atrevo a poner la mano del todo en el fuego pero, en la actualidad, es muy poco probable que desde la inspección educativa, a la hora de resolver una reclamación al final de curso si esta llega a ese órgano tras la intervención en primera instancia de la dirección del centro, se nos pida simplemente copia de pruebas escritas; las leyes educativas, en sus desarrollos regionales, y bajo el paraguas del marco estatal en forma de reales decretos de evaluación y de currículos, son claras en ese sentido: los instrumentos de evaluación deben ser variados y adaptados —ojo con esto— a las características de nuestro alumnado (y es ahí donde entre en liza el llamado Diseño Universal para el Aprendizaje, que exige un mayor detenimiento para su análisis en otro artículo).

Nuestra labor como profesionales de la educación es la de llevar a cabo un proceso de enseñanza sustentado sobre una evaluación objetiva, sí, pero también continua y formativa. Y es en ello en lo que debemos apoyarnos a la hora de supervisar el trabajo del alumnado y sus resultados: Para ello debemos tener al día esos registros fehacientes que presenten evidencias de cómo ha evolucionado un alumno o una alumna en cuestión, y qué procedimientos de mejora o refuerzo hemos llevado a cabo cuando hemos detectado una dificultad, no solo al finalizar un trimestre —en esos momentos en los que siempre informamos a través de las ya legendarias entregas de notas—, sino en cualquier momento del curso. Ahí está la clave: no podemos llegar al final de curso sin haber hecho esto, y sin poder demostrar que lo hicimos.

Y esto se alcanza logrando, en el desarrollo de las distintas sesiones de clase, demostraciones que nos permitan evidenciar lo que ha alcanzado o no un estudiante mediante un procedimiento concreto. Para tal fin, los exámenes serán válidos “en la medida en que podemos inferir lo que ha aprendido en función de lo que ha realizado en la prueba”, tal y como explican Mariana Morales y Juan Fernández en **La evaluación formativa** (SM, 2022): así, no es tan importante la nota que sacan en ellos, sino lo que son capaces de aprender, lo que no y, si es el caso, por qué no lo han aprendido. Ello se consigue a través de ese carácter formativo que debe tener la evaluación, principio que nos permitirá adecuar el proceso de enseñanza del profesorado a las necesidades de aprendizaje del alumnado.

Para tener esos resultados de aprendizaje (objetivo último, no lo olvidemos, de la evaluación), tenemos que diseñar tareas que incluyan, por un lado, estrategias que permitan recoger información sobre esos resultados (que pueden ser desde entrevistas o cuestionarios, hasta pruebas orales o escritas, pasando por la propia observación sistemática registrada en un diario de clase) y, por otro, los instrumentos, que serán la plasmación de dichas evidencias y las herramientas, es decir, los soportes físicos: un informe, un portafolios, una producción escrita o audiovisual, etc.

¿Qué es lo que debemos demostrar? Pues que en nuestra labor hemos recurrido a esas estrategias, técnicas, instrumentos y herramientas lo suficientemente variadas en función de los objetivos de aprendizaje de nuestra materia, y lo hemos logrado registrar con medios que ya hoy en día son mayoritariamente digitales. Estos medios constatan la realización de ese seguimiento al estudiante rápido y eficaz basado en la retroalimentación y el diálogo permanente con él y su familia, con la intención de que puedan sentirse siempre partícipes de un proceso que, no lo olvidemos, siempre es compartido.

Por ello, lo importante no es tanto aquello que nos conduce a un ingente trabajo –muchas veces casi imposible de abordar si no ocupamos nuestro tiempo libre y fines de semana en ello–, que es la elaboración de exámenes y su arduo proceso de corrección sistemática, sino que logremos detallar en lo posible la evaluación de nuestro alumnado, con medios y soportes a los que podemos recurrir o usar la mayor parte de veces durante una clase. Esta fórmula permite hacer de la evaluación un momento que se va construyendo en el día a día, en contacto directo con nuestro alumnado y que, al menos en su base, se aleja de la presión por la calificación final que tanto nos maniatra en nuestra imperante labor de detectar dificultades y activar los mecanismos adecuados para resolverlos, o buscar apoyo o consejo si no podemos actuar para solventarlos de manera individual (el tan fundamental trabajo en equipo).

Todo ello nos conduce a ofrecer una perspectiva de la distancia a la que se encuentra nuestro alumnado con respecto a los aprendizajes esperados, la meta al final del curso, a los que llegarán mediante estrategias diversas y una propuesta curricular siempre adaptada a nuestro contexto y a nuestro grupo –y por esto es tan importante ahora el principio de autonomía pedagógica–. Y es por eso por lo que los registros son ahora, con el nuevo diseño curricular, más importantes que nunca, y no tanto la cantidad de pruebas que diseñamos para recabar información y que muchas veces no permite al alumnado participar en la evaluación de sus logros: lo que tenemos que buscar si de verdad pretendemos que sean parte activa en la construcción de uno de los momentos más importantes de sus vidas: aprender en la etapa escolar.

Desterrar el ecopostureo al desarrollar la Lomloe **OPINIÓN**

Carmelo Marcén Albero. 12 octubre, 2022

Han transcurrido varios años desde que los colegios e institutos comenzaron a tratar cuestiones ambientales. En algunos casos se limitaron a pequeñas intervenciones en el contexto de actividades complementarias o extraescolares. En otros supusieron una transformación pedagógica y una apuesta colectiva para transformar la escuela. Ahí están, sin citar a todos, los proyectos de redes que siguen vivos ([Fuhem](#), [ESenRED](#), [Escuelas andaluzas por el Clima](#), [Profes por el futuro](#) y sus [28.000 por el clima](#), la continuación de las [Escuelas Verdes](#) en Cataluña, [Programa Aldea en Andalucía](#), [Centres Sostenibles de la Comunitat Valenciana](#); acciones diversas en Extremadura, Cantabria, Baleares, Galicia, etc.). Lo que es indudable es que la escuela se mueve, y mucho, dentro de sus posibilidades.

Sin embargo, no siempre cuenta con el reconocimiento social. No quiere aplausos pero le gustaría una corresponsabilidad creciente en su misión transformadora. Varias veces hemos comentado en este blog que estas efervescencias o proyectos de cambio social necesitan el apoyo de la comunidad educativa al completo. Tanto en lo que se refiere a las administraciones (demasiado preocupadas por la gestión de recursos y menos atentas a las revoluciones pedagógicas contrastadas) como a las familias (empeñadas en las notas y en que sus hijos e hijas aprendan lo mismo que padres y madres, muchas veces a su pesar y teniendo que vencer el aburrimiento). Tampoco le vendría mal una acogida o acompañamiento sociales, que parece que empieza a fraguarse en algunos asuntos.

Si un centro educativo quiere de verdad aportar su parte reformadora en el cambio ecosocial también tiene que vencer las continuas muestras de ecopostureo que imperan en la sociedad. Por desgracia, en este cometido ecosocial, lo que le llega de fuera de la escuela al alumnado sepulta lo que con mucho tiempo y esfuerzo se

trabaja dentro; en particular la reflexión crítica sobre nuestros compromisos ambientales. Para superar esa lectura de la separación ambiental entre lo que predomina en la vida y lo que promueven los contenidos/competencias de la Lomloe vamos a proponer la reflexión sobre algunos condicionantes. Más que nada para que el profesorado los utilice como limitadores, algo así como cambiantes extremos que siguen estando presentes, o pueden estarlo, en su acción pedagógica. Pero advertimos que cada pareja de posibles son casos hipotéticos y cuesta mucho afinar las acciones. Se podría resumir como una contraposición de propuestas de avance frente a resistencias de la particular caracterización de las materias o del pensamiento docente sobre algunas de estas. La lectura reposada de la propuesta de la Lomloe en cada CCAA (o el borrador en el caso de aquellas que no hayan divulgado el suyo) es obligada para acertar en los intentos. Así se podrán contrastar las ideas previas personales y profesionales con lo que suponemos que dice el decreto que regula la enseñanza. Será más fácil caminar con paso firme en la configuración del proyecto educativo; hay que aprovechar los ampliados meses de presentación del Proyecto Educativo a la Administración, ¡ya era hora!, que dan la mayoría de las CC.AA.

Cabrían, por tanto, varias posibilidades de aclaración del tipo de enseñanza que se desea sobre un tema complejo sobre el cual no hay unanimidades personales ni profesionales. Por eso, es ineludible que en cualquier proyecto de este estilo haya un debate previo, bien preparado y documentado con pros y contras, sobre lo que se entiende por desarrollo, por sostenible y por ciudadanía global (argumentos que aparecen unidos en la Lomloe). Primero de manera aislada pero mejor en algunas de las relaciones que quedan reflejadas en la Ley o no, se escuchan en la vida ciudadana o en los mensajes de administraciones y entidades sociales o empresariales. En las siguientes reuniones de trabajo deben abordarse las distintas dimensiones que la Lomloe pretende introducir en este caso, que tienen también bastantes implicaciones en la caracterización global del centro y su propuesta de modelo educativo.

Se podría hablar/debatir/consensuar sobre algunas cuestiones, entre otras las que afectan a:

- El profesorado formado en la práctica educativa de la sostenibilidad frente a la necesidad de formación específica y generalizada.
- La asunción total sin discusión de los postulados sobre sostenibilidad de la Lomloe versus la concreción del término y su repercusión educativa llevada a cabo en los Equipos Directivos, Claustros y sobre todo en los currículos de los departamentos o programaciones de ciclo.
- Caracterización de una educación competencial que entienda la complejidad y la globalidad de la vida vs la división competencial muy ligada a determinadas materias o los mismos desarrollos curriculares, deudores del sentido global.
- Anclaje en el perfil de salida de los principios de la UE, la Unesco y otras instancias internacionales sobre sostenibilidad vs modelos tradicionales de la elaboración de los Proyectos de centro y los currículos.
- Comprensión y aproximación pedagógica de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) vs creencias personales del profesorado y competencias profesionales del mismo.
- Atención a la sostenibilidad a medio plazo, con su concepto complejo y sus múltiples variables, versus la acción urgente ante la amenaza que supone la multicrisis actual.
- Desarrollo de pequeñas acciones en el entorno (basura, papel, consumos, etc.) vs un proyecto curricular cuyo eje sea la sostenibilidad multiforme como fin principal de la educación.
- Transformación del entorno que promueve la Lomloe (de forma comprometida, responsable y sostenible) vs el aprendizaje/comprensión del complejo ecosistema que puede ser objeto de estudio en cada curso vistos los currículos de las materias.
- Aprendizaje lento de la complejidad competencial en la aproximación a la sostenibilidad vs elaboración rápida de las programaciones anuales y búsqueda del aprendizaje exprés del alumnado.
- Obligación de incluir la sostenibilidad en competencias de por sí muy concretas vs el planteamiento curricular separado y casi epistemológico que es tradición en los desarrollos curriculares.
- Acogimiento de la sostenibilidad como concepto complejo vs dar prioridad curricular al estudio de la naturaleza y la sociedad.
- Reconocimiento de los ecopostureos sociales, cada vez más presentes en la vida cotidiana vs estudio de cómo aborda algunos casos la Lomloe y contraponerlo con el día a día.
- Desarrollo de la competencia clave determinada vs una competencia genérica sobre la dimensión ecosocial de la vida y su trascendencia en un mundo real, próximo o lejano, por ahora competitivo.
- El enfoque interdisciplinar y cooperativo hacia la inclusión vs la epistemología básica de cada materia.
- Acogida de lo propio y cercano como temática educativa frente al reconocimiento y la comprensión lo que sucede en el mundo global.

Podríamos citar muchos más pero por ahora sirven estos. Incluso es posible que bastantes centros estén desarrollando ya una acción combinada con respecto a los extremos formulados y hayan superado sus diferencias. Para quienes quieran avanzar mucho más recomendamos acudir a la librería de la Fuhem (Fundación Hogar del Empleado) y adquirir para el centro, como mínimo *Educación con enfoque ecosocial*.

Análisis y orientaciones en el marco de la Lomloe; Miradas. Un enfoque ecosocial e interdisciplinar en 1º de ESO; Miradas: un enfoque ecosocial e interdisciplinar. 2º ESO; La energía. Una mirada ecosocial en 3º de ESO; El mundo actual: una mirada ecosocial e interdisciplinar. 4º ESO. No son las únicas propuestas que merece la pena utilizar como anclaje y contrastación del proyecto propio; unas serán útiles este año mientras que otras necesitarán más tiempo de lectura. Seguro que si miramos bien y adaptamos nuestra primera iniciativa a las capacidades colectivas del grupo concreto y sus intereses razonados vamos dejando atrás algunas intervenciones escolares cercanas al ecopostureo, tan extendido en la vida corriente y sus aledaños. Esta tendencia nos alivia momentáneamente pero no satisface casi nunca; menos aún cuando hacemos balance del proceso. Por eso, no estaría de más consultar Educación ecosocial prefigurativa (frente al colapso medioambiental y civilizacional) de Alberto Estrella.

En fin, no se disgusten ni desfallezcan si algo no sale como se creía, si el alumnado no siempre sigue su invitación al debate razonado sobre la película de la sostenibilidad. Inténtelo de nuevo al curso próximo. Porque algo de razón tenía el sabio cuando opinaba que "no es nada sencillo entender lo simple". Anotémoslo para el profesorado y para el alumnado. Por lo tanto qué decir de lo que cuesta aproximarse a lo complejo y vivir en sus cambiantes interiores.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Gastar más, pero bien

«Existe un acuerdo generalizado sobre la necesidad de ampliar los presupuestos para educación. Porque se entiende que la educación es una inversión y no un gasto. Pero, a lo mejor, también habría que preguntarse dónde y cómo se gasta lo que se "gasta". ¿O no?»

Jesús Jiménez. 07/10/2022

Estamos en tiempo de espera. De presupuestos. En el último trimestre del año todas las administraciones públicas tienen que elaborar su presupuesto. Donde más claramente se reflejan las intenciones políticas de cada gobierno. Sea estatal, autonómico o municipal. Los del próximo ejercicio serán determinantes. En un año eminentemente electoral. ¿Qué hueco tendrá la educación en esos presupuestos?

Se supone que serán expansivos. Con un alto techo de gasto. Si se puede y donde se pueda. Pero es de esperar que todos presenten incrementos. Por la cuenta que les trae de cara a las urnas. Otra cosa es de dónde vayan a sacar los ingresos. Especialmente, con esa carrera por las reducciones fiscales que han comenzado algunos. ¡Menudo guirigay! En todo caso, crecerán. Como crecieron el año pasado. El estatal y los de casi todas las comunidades autónomas.

No conviene quedarse en las cifras globales. Hay que entrar en las partidas y capítulos. ¿Cuánto se dedica a la educación? Datos oficiales. Del INE. Los últimos publicados (2020). El gasto público en educación no universitaria ascendió a 39.826 millones euros en España. El gasto de los hogares, a 11.054 m. Y ya la primera reflexión. El de los hogares españoles es, respeto del gasto público, mucho mayor que en otros países. En Finlandia, por ejemplo, supone aproximadamente el 1%. Aquí las familias tienen que hacer un esfuerzo mucho mayor en la escolarización de sus hijos.

Centrémonos en el gasto público. Hay que aumentarlo. Seguro. ¿Cuánto? Siempre se marca una cifra de referencia europea respecto al PIB. En la LOMLOE, un mínimo del 5% en dos años desde su entrada en vigor (D. Adic. 8) Pues ya toca. Habrá que estar atentos a los presupuestos estatales del próximo año. Seguramente, con la ayuda de los fondos europeos, se alcanzará la cifra anunciada en esa ley orgánica. Un paso importante. Pero está por ver si el gasto público en educación se incrementa en igual medida en todas las comunidades autónomas. ¿Qué porcentaje de su PIB autonómico dedican a la educación que gestionan en su territorio? Porque hay algunas que lo tienen casi congelado desde hace tiempo. Aunque un día y otro también sigan quejándose en los medios de que no les llegan suficientes fondos estatales. Y cuando llegan, no saben gastarlos. Algunas, incluso, tuvieron que devolver fondos covid no ejecutados.

La clave, sin embargo, no radica sólo en el montante global incorporado a la sección correspondiente. Hay que analizar cómo se distribuye por programas y capítulos. Sin entrar en cuestiones técnicas. ¿Cuánto se asigna a la enseñanza pública y cuánto a subvenciones y conciertos para la privada? ¿Cuánto a personal, a gastos de funcionamiento y a inversiones en la pública? ¿Cuánto a becas y ayudas al estudio? ¿Cuánto a subvenciones para promover la participación de la comunidad educativa? ¿Cuánto a la estructura administrativa y cargos (políticos, sobre todo) del ministerio, consejería o concejalía respectiva? ¿Cuánto de los fondos europeos para FP se deriva hacia centros privados en algunas comunidades autónomas? Y se podría seguir. Las partidas

presupuestarias reflejan claramente la política educativa. Al menos, las intenciones. Y hay diferencias sustantivas.

Y una clave más. Fundamental. Que no debería pasarse por alto. El presupuesto es, como su nombre indica, un «pre-supuesto». Anticipa lo que, «supuestamente», va a gastarse el próximo año. O se tiene intención de gastar. Otra cosa es (o puede ser) lo que «realmente» acaba gastándose al final. La ejecución presupuestaria. A veces, a lo largo de los meses, se introducen modificaciones presupuestarias que cambian el sentido de las partidas inicialmente previstas. Incluso alguna administración deja sin ejecutar, año sí y año también, una parte importante del presupuesto. Y los remanentes le sirven para «engordar» el siguiente ejercicio. ¿Incremento real o trampa consentida a una deficiente gestión del presupuesto inicial?

Todo ese tejemaneje de los presupuestos acaba en los centros. Vayamos, pues, a lo concreto. A la economía doméstica. Un solo capítulo como ejemplo. El de personal. Se necesita más profesorado. Pero, ¿en todos los centros en igual medida? Seguramente, no. Hay centros que tienen muchas más necesidades objetivas que otros. Aquí no vale el mismo café para todos. Y la pregunta consiguiente, una vez se ha ampliado el cupo de un determinado centro: ¿cómo y dónde se asigna el nuevo profesor? ¿para «reducir» una hora semanal la carga lectiva de todo el profesorado de ciclo o de departamento? ¿para atender mejor a la diversidad del alumnado? ¿para impulsar un proyecto de innovación? ¿para qué?

En resumen. No se le puede exigir más a la escuela (en su más amplia acepción) sin darle más medios. Totalmente de acuerdo. Pero los que le llegan hay que emplearlos con criterio y con eficiencia. Cuánto hay presupuestado y en qué partidas. Cuánto acaba realmente ejecutándose y en qué se gasta. Y esas preguntas sirven para las administraciones (todas) y también para los centros educativos (todos). Gastar más, pero gastar bien.

Fernando M. Reimers: «Cualquier escuela o sistema educativo debería analizar qué aprendieron durante estos dos últimos años»

Carmen Pellicer. Directora de Cuadernos de Pedagogía

Es un honor poder conversar con usted. Quiero empezar esta entrevista sabiendo quién es Fernando M. Reimers

Soy profesor de Educación Internacional y Comparada en la Escuela de Posgrado de Educación de la Universidad de Harvard, donde he ejercido diferentes roles desde el año 1983, año en el que inicié mis estudios de postgrado, concluyendo el doctorado en 1988. Posteriormente, trabajé como investigador en el Instituto de Desarrollo Internacional de la Universidad, donde realicé estudios sobre efectividad escolar en Pakistán, Jordania, Egipto, Honduras, El Salvador y Paraguay, en el contexto de asesorar a gobiernos en esos países en reformas educativas. Trabajé luego como especialista educativo en el Banco Mundial, donde estuve a cargo de programas de reforma educativa en México y Perú. En enero de 1998 me incorporé como profesor en la Facultad de Educación y he trabajado en esta escuela desde entonces.

Nací en Venezuela, donde mis padres inmigraron desde España, en una época en la cual Venezuela recibió a muchos inmigrantes españoles, portugueses, italianos, así como de otros países del mundo, en particular Europa y Sudamérica. Crecí allí en una época maravillosa en la que el país estaba tratando de aprender a ser una democracia. Muchos de los inmigrantes que habían venido lo habían hecho en busca de oportunidades económicas en una época muy difícil en España. En el caso de mi madre, también con el desencanto producto de haber vivido la Guerra Civil y la posguerra.

Cuando reflexiono sobre ello, pienso que mi madre debió sufrir lo que hoy llamaríamos «estrés postraumático» porque las conversaciones durante las cenas con frecuencia trataban sobre la tragedia de la guerra civil y lo que ella había significado fragmentando familias, generando pobreza y sufrimiento y en pérdidas de vidas humanas. Ella decía que lo peor que podía pasarle a un país era una guerra civil donde las mismas familias se dividían, y en ocasiones luchaban en bandos distintos en el frente, por sus diferencias políticas.

No tengo duda que en el caso de ella la decisión de emigrar a América coincidió con un deseo de reinventarse y vivir en un continente que era el de la esperanza. Donde todo era posible y donde nadie podía imaginarse una violencia como la sufrida en España o en Europa durante la segunda Guerra Mundial.

Mi infancia transcurrió así en un país que estaba aprendiendo a ser una democracia después de 10 años de dictadura, en una familia agradecida de haber sido acogida y que le daba esperanza de una vida mejor, sobre todo de una vida en paz y con oportunidades. Esta y otras fueron las razones por las que me interesé por la educación en Venezuela. Pensaba que la educación era el camino para que todo fuera posible, tanto para las personas como para la nación. Para que todas pudieran prosperar y hacer el país cada vez mejor. En aquellos años desarrollé la convicción de que la democracia contenía una garantía de que el futuro solo podía ser mejor, que llevaba en si misma las semillas de su continuo perfeccionamiento. No podría haberme imaginado que la democracia podía ser interrumpida.

Con el paso de los años, me he dado cuenta de que esa idea de que la democracia es para siempre era una ilusión. Venezuela es hoy infinitamente menos democrática que cuando nació. En verdad no es una democracia, es una autocracia, una dictadura como cualquier otra. Pero el mismo proceso de retroceso democrático se

observa en otros países, inclusive en democracias de más vieja data como la de Estados Unidos. Cuando uno mira el estado del mundo con esta violencia reciente causada por los ataques, completamente arbitrarios del señor Putin a la población de Ucrania, se hace evidente la fragilidad tanto de la democracia como de la paz, por las amenazas que para la misma representan tanto los enemigos externos como internos. Por eso, es necesario educar a las personas para que tengan formas de resolver sus diferencias sin violencia y para comprender la necesidad de un mundo basado en la idea de que cada persona tiene ciertos derechos básicos simplemente por ser persona, idea reflejada en la declaración universal de derechos humanos adoptada en 1948, al término de la segunda guerra mundial.

Esta es a grandes rasgos mi biografía que está estrechamente ligada a mi interés por la educación como medio para desarrollar la libertad de las personas, la democracia y la paz. Evidentemente, es un trabajo en el que hay todavía mucho trabajo por hacer.

Su formación primera fue en Psicología...

Antes de hacer estudios de postgrado en educación en Harvard, estudié Psicología Experimental en Venezuela por pura casualidad. Cuando estaba finalizando el Bachillerato, y tenía la intención de estudiar Derecho, en Venezuela se constituyó un Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia, y Luis Alberto Machado, un político que eventualmente sería ministro para el desarrollo de la inteligencia, había escrito, antes de llegar al cargo, dos libros breves pero muy poderosos. El primero se titulaba «*La revolución de la inteligencia*» donde argumentaba que el talento simplemente se desarrolla como resultado de tener oportunidades adecuadas. Cuando lo leí, tenía 16 años, me produjo mucha disonancia. En aquella época, yo hacía un recorrido de aproximadamente dos horas desde mi casa hasta el colegio. En ese trayecto veía toda la geografía no solo física sino socioeconómica de la ciudad de Caracas. Pasaba por algunos lugares donde las condiciones de vida eran muy pobres, los niños caminaban descalzos, había desagües abiertos, había niños vendiendo periódicos y lustrando zapatos en las calles, y luego llegaba a urbanizaciones, como en la que estaba el colegio, donde los niños descendían de coches conducidos por chóferes. Esas diferencias socioeconómicas y leer el libro, que sostenía que la inteligencia es el resultado de oportunidades, me hizo preguntarme por qué siendo así había gente que vivía tan miserablemente. Luis Alberto Machado publicó «*El derecho a ser inteligente*» al año siguiente, cuya tesis era el corolario político del anterior. Explicaba básicamente que, si sabemos que la inteligencia se desarrolla como resultado de las oportunidades de las personas, la obligación de un estado democrático es crear las condiciones que les permitan a las personas desarrollar su talento. Esta lectura resolvió la disonancia que había fomentado en mí su anterior libro, pues efectivamente eso era lo que había que hacer y lo que sucedía era que no habíamos creado oportunidades para todas las personas. Entonces, decidí que quería estudiar aquello que me ayudase a avanzar en esa idea.

Al comunicarles mi decisión de dirigir mi formación en esa línea, las consejeras de la escuela consideraron que cometía un error y que mi camino profesional se encontraba en el Derecho para en un futuro encauzar mi destino hacia la política. Después de varias conversaciones en las que insistí que mi interés estaba en avanzar oportunidades educativas para todos, y que no veía en los estudios de derecho una vía para hacer esto, me animaron a estudiar psicología porque para ellas estudiar educación no era una buena decisión. Así que pensé que si los estudios de psicología iban a permitir que estas personas se quedasen tranquilas y yo pudiera hacer lo que quería hacer, entonces, estudiaría esto.

Esa época fue un momento fantástico para estudiar psicología en Venezuela, porque Luis Alberto Machado, el autor de esos dos libros, era ministro de Estado y desde esa posición impulsó una serie de programas innovadores para crear oportunidades educativas. Muchas personas de mi facultad en la Universidad Central de Venezuela participaban de diferentes maneras en distintos proyectos, desde las maternidades para dar a las madres una serie de capacidades para promover el desarrollo cognitivo de sus niños, en estudios sobre las pautas de crianza en zonas de mucha pobreza, programas para cultivar el talento musical en poblaciones de bajos recursos, hasta proyectos hechos por la organización que mejoraba las competencias laborales para trabajar en las fábricas y dar oportunidades laborales para desarrollar sus capacidades cognitivas, etcétera. El estudiar psicología en ese momento hacía muy claro que la investigación y el conocimiento científico podían tener mucha incidencia en mejorar las condiciones de aprendizaje de las personas.

Aunque fue una época muy interesante, lo que me seguía atrayendo era la educación. Tanto es así que mi tesis de pregrado fue una síntesis de una serie de investigaciones psicológicas para analizar cuáles eran sus implicaciones educativas. Mi comité de tesis recomendó que la misma fuese publicada por la editorial universitaria y al término de mis estudios fui contratado para enseñar psicología experimental. Ahí comencé a hacer estudios sobre como promover la creatividad de niños en preescolar. Este fue el camino que seguí después, utilizar los conocimientos basados en la ciencia de la psicología para desarrollar mejores oportunidades educativas.

Le he seguido en este tiempo y el trabajo que ha llevado a cabo sobre el análisis del impacto que la pandemia ha tenido sobre el aprendizaje. ¿Podría describirnos qué ha sucedido a lo largo de estos dos años en este tema?

El impacto educativo de la pandemia tiene claroscuros. Es un vaso medio lleno y medio vacío. En febrero de 2020, conversaba con un colega, epidemiólogo, que es profesor en la escuela de salud pública en Harvard, y le contaba que «*Educación global para mejorar el mundo: Cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*» se iba a publicar en el siguiente mes y yo iba a viajar a México a presentarlo. Durante esa conversación me comentó que no creía que viajara a México, ni en marzo ni en mucho tiempo, y que sería mejor que me preparara para mantenerme aquí durante los próximos 18 a 24 meses. Me explicó que lo que había estado leyendo sobre el nuevo virus, que de momento estaba concentrado en Asia, se iba a extender y se convertiría en una pandemia. «Y ¿sabes lo que ocurre cuando hay una pandemia?», continuó. «Que hasta que no hay una cura es mejor aislarse y el peor lugar para estar en una pandemia es un avión o un aeropuerto. Así que no creo que sea prudente que hagas planes de viajes.»

Tras esta conversación, llegué a mi oficina, revisé la página de la Organización Mundial de la Salud, como me había aconsejado, y comprobé que tenía razón. En ese momento, me hice varias preguntas: ¿qué va a pasar con la presentación de mi libro? ¿cómo voy a enseñar si no vamos a poder reunirnos? ¿cómo vamos a hacer las investigaciones de la iniciativa global en educación que necesitaban trabajo de campo? Y ¿cómo va a enseñar nadie si todo esto es cierto? Comencé por la última de estas cuatro preguntas ¿Qué iba a pasar con la educación en el mundo?

Cómo lo gestionó...

Llamé a varios colegas que trabajan en la Unesco, OCDE o la Agencia de Desarrollo en Estados Unidos para decirles que parecía que iba haber un período de tiempo en el que iba a ser difícil reunirse físicamente y que tendríamos que intentar hacer algo útil que ayudase en estos tiempos difíciles para la enseñanza. Andreas Schleicher, director de Educación en la OCDE, me contestó casi de inmediato para decirme que estaba de acuerdo. Comenzamos así a colaborar realizando estudios que apoyasen a las autoridades educativas en tomar decisiones durante la pandemia. Lo primero que hicimos fue un estudio sobre las estrategias que tenían previstas los gobiernos para enseñar durante la pandemia. A finales de marzo del 2020 publicamos los resultados de ese estudio y la principal conclusión era aterradora porque nadie tenía planes de qué hacer y todo el mundo anticipaba que iba haber una enorme pérdida de posibilidad de aprender y un aumento enorme en las desigualdades.

Tanto nos preocupó el resultado que valoramos que no podíamos publicar solo estos resultados de la encuesta, así que reunimos un pequeño grupo de ministros de educación, gente muy experimentada con la que ya habíamos trabajado, y elaboramos un protocolo sencillo de 25 ideas que debían ser parte de una estrategia de continuidad educativa y el mensaje principal de esa publicación no fueron los resultados de la encuesta, sino que todo el mundo debía tener una estrategia y recomendaciones específicas sobre que incluir en ella.

Presentamos estos resultados en una serie de foros virtuales en los que participaron miles de personas. Nos encontramos con conversaciones donde en los mismos foros teníamos maestros, madres y padres, hasta ministros de educación. Esto fue muy interesante porque nos permitió aprender a todos. Muchas organizaciones se interesaron en publicar estos resultados en diversos idiomas y en un tiempo muy breve el informe estuvo disponible en una docena de idiomas y circulando a través de múltiples redes. Este gran interés que generó el estudio nos hizo darnos cuenta de que había un riesgo enorme de convertirnos en caja de resonancia de un mensaje muy desesperanzador. Como una manera de ofrecer esperanza frente a una realidad muy crítica comenzamos a estudiar los esfuerzos que se estaban haciendo para enseñar en esa situación, a pesar de todas las dificultades creadas por las medidas de distanciamiento físico y otras consecuencias de la pandemia. Creamos un grupo pequeño con el que empezamos a estudiar qué se estaba haciendo en municipalidades de educación, en países, en fundaciones, redes escolares, etc. Esto nos dio una perspectiva diferente a la de la encuesta, y empezamos a publicar estudios de ejemplos innovadores que desarrollaron oportunidades de aprendizaje durante la pandemia. Estos estudios hicieron evidente que en esta situación tan difícil nadie estaba cruzado de brazos, había muchos esfuerzos y mucha innovación, muy interesante, sobre todo en los primeros seis meses de la pandemia.

¿Realizaron algún estudio para entender qué efectos estaba teniendo la pandemia en la educación?

Sí, hicimos dos estudios comparados, de forma remota y con las limitaciones que imponían las medidas de distanciamiento físico. El primero fue un estudio comparado para ver las decisiones políticas que se estaban permitiendo seguir enseñando durante la pandemia en distintos países y qué efectos estaban teniendo. Toda esta información está recogida en el libro «*Primary and Secondary Education during Covid19. Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*» que analiza de qué manera trece países diferentes estaban respondiendo a la pandemia.

En la segunda investigación, basada en los 45 estudios de casos a los que me refería antes, que mostraron que quiénes estaban generando soluciones, muchos de ellos lo lograban asociándose con otros, con redes escolares, universidades, etc. Así que realizamos otro estudio comparado sobre la manera en que las universidades, en diversos países, se habían asociado con redes escolares y con administraciones educativas para ayudarlas en ese contexto. Este estudio dio lugar al libro «*University and School collaborations during a pandemic*» que mostraba como veinte universidades de países diversos habían respondido a la pandemia exclusivamente desde el punto de vista de apoyar o a redes escolares o a sistemas educativos, ya fueran estos municipales o nacionales.

El verano pasado me interesé en qué medida la pandemia había creado la condición para que dentro de estas innovaciones se hubiese intentado algo alineado con las ideas recogidas en el reciente informe de la UNESCO

sobre los futuros de la educación, en cuya elaboración participé. E hicimos un informe basado en innovaciones que habían perdurado en estos 18 meses, y que tenían alineamiento con las ideas principales de la publicación de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. La pregunta central era en qué medida la pandemia creó una condición que acelerase la innovación educativa, que anticipase el futuro de la educación.

¿Qué conclusiones extrae de estos estudios?

La primera, que efectivamente la pandemia supuso una pérdida de aprendizaje para muchos niños y también que se desenganchasen de la escuela, sobre todo aquellos más pobres y marginados. En este sentido, la pandemia aumentó las brechas de oportunidades educativas tanto dentro de los países como, sobre todo, entre los países. Por qué. Porque en los países de menor nivel económico el impacto de la pandemia se agravó por los efectos de la pandemia en salud, por el impacto económico y por tener unas condiciones institucionales de mayor precariedad. No hay duda de que las dos condiciones que más mediaron en el impacto educativo de la pandemia fueron la nacionalidad de un estudiante, porque las decisiones y condiciones de cada país mediaron mucho, y la clase social del mismo. En este sentido, el mundo es mucho más desigual educativamente de lo que era en febrero de 2020.

La segunda conclusión es que las decisiones que tomaron los gobiernos tuvieron muchísima importancia. Si alguien tuvo alguna vez curiosidad sobre de qué manera afectan las decisiones de los gobiernos, la pandemia lo muestra de manera clara. Hubo lugares como, por ejemplo, Portugal donde la educación fue una prioridad y se trabajó para que las brechas educativas no se ampliaran. Sin embargo, en países como Brasil o México, sus gobiernos federales, sobre todo en el primero, se desentendieron, provocando un aumento de las brechas de desigualdad enorme.

Tercera conclusión, la gobernanza de los sistemas educativos también ha marcado una gran diferencia. Donde hay buen alineamiento entre la gobernanza nacional y municipal las cosas fueron infinitamente mejor que donde hubo mal alineamiento. Fue también importante que hubiera buena coordinación entre sector de la salud y el educativo, como fue el caso ejemplar de Singapur, por ejemplo, en comparación con los EEUU donde la coordinación no ha podido ser peor, en parte, porque el gobierno federal en aquel momento tomó una actitud muy destructiva de negar la información basada en el saber científico.

Al mismo tiempo que la pandemia ha tenido efectos negativos, ha sido una ocasión de innovación sin precedentes en el sistema educativo. Y lo ha sido, en parte, porque la administración educativa se dio cuenta que quienes estaban más cerca de la enseñanza son los que entendieron lo que mejor se podía hacer. El denominador común de todos estos estudios que hemos realizado es que los profesores, cuando no trabajan solos, sino que lo hacen con sus colegas y sobre todo con los docentes de otras escuelas, son capaces, de un gran profesionalismo y de innovar. Los profesores demostraron, al igual que las enfermeras y los médicos en relación con la salud, un gran compromiso por asegurar el derecho a la educación de los niños. Hicieron cosas realmente heroicas, con relativamente poco apoyo, basándose en su imaginación, en su creatividad. Si comparo los estudios durante los primeros seis meses de la pandemia con los que se hizo a los dieciocho meses de su comienzo, tengo la sensación de que hubo más innovación en los primeros meses que después. No tengo certeza de por qué.

Una hipótesis que valoro es que, durante los primeros meses, la administración educativa se dio cuenta que necesitaba a los profesores. Algo que no ocurre normalmente. Sin embargo, dieciocho meses después los administradores educativos se sintieron empoderados apagando toda esa innovación surgida durante los primeros meses de la pandemia.

Entre las cosas interesantes que han pasado, primero, es haber sido un experimento extraordinario de utilización de la tecnología, aunque no se hizo en condiciones ideales. Pero, es evidente, que la mayor parte de los docentes del mundo han experimentado el poder de las tecnologías. Al hacerlo se han dado cuenta de todo lo que se puede hacer, de lo mucho que les falta aprender y de las limitaciones de las tecnologías, lo cual es un saber muy valioso. No tengo dudas de que de ahora en adelante desarrollar las capacidades digitales de los profesores y de los estudiantes va a ser una prioridad. Y espero que lo sea no para reemplazar la educación presencial sino para expandir la educación presencial, porque hemos observado que con la expansión de herramientas digitales hay una posibilidad de personalizar un poco más la enseñanza que es algo que sabíamos que había que hacer antes de la pandemia y que la pandemia ha hecho más evidente.

Ha habido muchísima innovación en formas de trabajo colaborativo entre los profesores y también entre redes de escuelas, y entre escuelas y universidades.

Ha habido mejor comunicación con las familias, hemos redescubierto una cosa que no es de la pandemia pero que ha confirmado que la educación funciona muy bien cuando los padres y las madres se comunican bien con los docentes y todos hacen lo que les toca para que aprender sea un continuo entre la casa y la escuela.

¿Cree que hemos aprendido la lección o nos encontramos ante un posible efecto bumerán?

Temo que podemos perder este dividendo educativo, que no estamos aprovechando todas las lecciones que aprendimos durante la pandemia. En estos momentos, cualquier escuela o sistema educativo debería analizar

qué aprendieron durante estos dos últimos años. Esta pandemia fue un enorme experimento donde las reglas normales del sistema educativo estaban suspendidas y pudimos ensayar cosas que no habíamos podido experimentar anteriormente. No se está haciendo este análisis.

Además, esto es una especulación, creo que hay fuerzas conservadoras muy poderosas que reflejan los sistemas educativos que teníamos antes y que han empujado para asegurar que las cosas no cambien demasiado. En esta universidad, por ejemplo, durante el verano del 2020, se tomó la decisión de autorizar que se ofrecieran cursos de posgrado completamente a distancia. Esto no se había hecho nunca anteriormente aquí. Yo llevaba una década interesado en este tipo de enseñanzas a distancia proponiendo que ensayásemos ese tipo de clases en mi facultad, pero la respuesta que recibía era que no éramos esa clase de universidad. Sin embargo, con la pandemia las autoridades comprendieron que era la única forma de enseñar durante el siguiente año. Y sucedió algo curioso, aplicaron más personas que de costumbre a estos programas a distancia, recibimos candidatos interesantísimos, con perfiles diferentes a los que habíamos sido totalmente ciegos en el pasado.

¿Qué significaría que hubiéramos aprendido la lección? Incrementar esta forma de enseñanza. Aunque, no hemos sido completamente ciegos a la lección porque hemos iniciado un pequeño programa a distancia en mi facultad, lo estamos haciendo de manera muy tímida, avanzando muy despacio en relación con las enormes posibilidades que hemos descubierto. Este ejemplo nuestro lo estoy viendo en otras instituciones educativas, como fuerzas conservadoras, no políticamente conservadoras, sino educativamente, que se sienten cómodas en la forma en cómo se han venido haciendo las cosas hasta ahora, y que encuentran muy difícil asimilar lo que supondría hacer las cosas como la pandemia nos ha enseñado que pueden hacerse.

Creo que hay un riesgo de que perdamos la que podría ser la oportunidad más importante en nuestras vidas de poder transformar la educación.

Es cierto, por lo menos desde Europa, que se ha hecho una inversión en tecnología, pero creo que se están olvidando otras lecciones de la pandemia. Se fortalece la tecnología en la escuela, pero usted ha manifestado muchas veces, que no es solo tecnología, que hay que buscar lo esencial. ¿Cuáles son esos aprendizajes que no se deben perder?

La pandemia dejó claro la importancia de atender primero el bienestar emocional de los niños. Una de las lecciones importantes de la pandemia es la importancia de educar integralmente. La pandemia ha mostrado que nadie aprende cuando tiene miedo, y que la buena educación desarrolla de manera integral. Tengo la sensación de que esta es una lección que hemos aprendido. Los efectos a largo plazo del estrés de haber vivido durante estos años en aislamiento de otros niños se harán más evidentes. Por eso, esa idea, la de educar integralmente, ha ganado fuerza.

La lección que podemos perder es la del poder de que los profesores trabajen colaborativamente y que se pregunten qué es lo que tiene más sentido para sus estudiantes.

Esto nos lleva a hablar de currículum. Sé que es un gran experto en estudios curriculares. Parece que existe mucha distancia entre los deseos, las leyes, los grandes discursos o los papeles y la rutina diaria en las escuelas. Se observa una disparidad entre el currículum real y esa resistencia de los sistemas por priorizar este tipo de cosas...

Esa brecha va aumentando. En cierta manera ese es el foco de la Iniciativa Global de Innovación y Educación donde estudiamos de qué manera los sistemas educativos se plantean metas curriculares más ambiciosas y cómo se organizan para lograrlas. Antes de la pandemia era ya una de las conclusiones de los distintos estudios comparados que habíamos hecho. Hay sin duda una serie de consensos que están haciendo que los países se planteen currículos más ambiciosos. Es este uno de los mensajes del nuevo informe de la Comisión de los Futuros de la Educación al que me refería antes. Pero esos consensos raramente van acompañados de cambios en el desarrollo de las capacidades de los profesores, en la organización del sistema educativo, en el acompañamiento a las escuelas, en cambios a la evaluación que permitan llevar a la práctica esos deseos.

Se requiere de una atención sistémica al proceso de cambio y en especial comprender que uno de los factores que ayudan a esa transformación es la formación de los profesores tanto inicial como a través del acompañamiento continuo. En este tema hemos hecho varios estudios desde Iniciativa Global sobre los esfuerzos de ampliar las ambiciones del currículum que se hayan reflejado en cambios en la formación de profesores y donde haya una evaluación que muestre si hay cambios en la práctica. Tanto nos sorprendió ver que lo que hacían estas redes y estos programas de gran escala era diferente a lo que se entiende por formación profesional que no sabíamos si debíamos buscar otra palabra porque ese concepto «formación profesional» podría llevar a un equívoco ya que es un concepto que recoge practicas tan heterogéneas como una charla de tres horas, un seminario de dos días, frente a lo que hacen estos programas que consiste en programas de formación continua de mucha mayor duración e intensidad. Estos programas tenían en común que ninguno de ellos miraba al profesor como la unidad de cambio, sino que se pensaba en el equipo en la escuela como la unidad de cambio.

Por otro lado, la mayor parte de esos programas trabajan con redes escolares no con una sola escuela y utilizaban la red como un mecanismo en sí mismo de formación. Y, por supuesto, era una red acompañada por alguna otra institución que servía de movilizador, de acompañar en una escuela y recoger lo que estaban aprendiendo y llevar ese conocimiento al resto de la red. En verdad hay muchos programas de formación del profesorado que no hacen ninguna de estas cosas.

¿Cómo influye PISA, que se centra sobre todo en las competencias instrumentales, sobre las políticas que suelen tener un horizonte a corto plazo, como es el caso de España?

En general, la influencia de PISA y de otros sistemas de evaluación sobre la educación ha sido positiva. He vivido suficientes años para recordar lo que era el mundo antes de que hubiera estas evaluaciones comparadas o evaluaciones a cuyos resultados tuviese acceso el público. Tratar de conducir un sistema educativo sin algún tipo de información de qué están aprendiendo los alumnos es como navegar un barco sin brújula, a ciegas. Ese mundo existía no hace mucho, solo un par de décadas. Por el contrario, tener instrumentos que hagan visible, aunque sea en un número limitado de dimensiones, qué están aprendiendo los chicos y, más importante, conocer qué factores están asociados con tener niveles más altos o bajos de desempeño, es muy positivo.

PISA se inventó ayer, históricamente hablando, hace tan solo veinte años. Recuerdo que el primer informe de PISA, publicado en el año 2000, tenía un cuadro que cambió la conversación en educación. En él, se mostraban los resultados educativos promedio de los estudiantes en los distintos países que habían participado reflejando el nivel de desempeño promedio de los estudiantes del país y el grado de relación que había entre el nivel socioeconómico del alumno y su familia y su nivel de desempeño. Esa información cambió lo que hasta entonces se consideraba un dogma en la comunidad educativa que consistía en que uno tenía que escoger entre excelencia o equidad, pero no podían ser ambas cosas. Ese cuadro mostró que no era cierto. Sí era cierto que había países que escogían entre esos dos factores, pero también los había que hacían las dos cosas, y algunos que no eran ni excelentes ni equitativos. Esto es un ejemplo de la manera en cómo la evaluación ha jugado una influencia positiva en generar un conocimiento más apegado a la realidad, a la evidencia.

Uno de los riesgos de la evaluación, claro, es que crea un foco muy preciso en aquellas capacidades que se miden. La buena educación es multidimensional, consiste en desarrollar una serie de capacidades, en diversos dominios: cognitivo, social, emocional. Por recurso de método los ejercicios nacionales de evaluación se centran en algunas de estas competencias, las que son más fáciles de evaluar, aquellas sobre las que hay más consenso sobre como evaluarlas, etc., pero es bueno recordar que la evaluación es tan solo un muestreo de la multidimensionalidad del proceso educativo, y de que no podemos olvidar el desarrollo en dimensiones incluso si no podemos aún evaluarlas. Si la influencia que va a tener PISA es generar un consenso de que lo único que importa son las capacidades de lecto-escritura, matemáticas y ciencias no habrá sido útil porque la educación es mucho más que eso.

Hace varios años, me invitó el secretario general de la OCDE a conversar sobre estos temas con los especialistas educativos de la organización. En mi presentación hablaba sobre la fragilidad del futuro de las democracias en el mundo, y de la necesidad de desarrollar las capacidades que nos permiten entendernos sobre todo en un mundo diverso, que permitan avanzar en un mundo donde los derechos humanos sean una realidad, que permitan sostener culturas democráticas. Es evidente que la democracia está en retroceso no solo en el país en el que nací sino en muchos otros países, incluido Estados Unidos. Como resultado de estas conversaciones Andreas Schleicher me invitó a preparar una propuesta para la junta de gobierno de PISA sobre la importancia de incluir evaluación sobre ciudadanía global. Es un gran paso que PISA haya empezado a evaluar en qué medida las personas tienen algunas capacidades que les permiten funcionar en un mundo culturalmente diverso. Esto demuestra que esfuerzos de evaluación comparada como el de PISA son esfuerzos vivos, dinámicos, que pueden ir mejorando, perfeccionándose, con el tiempo. Creo que este camino de perfeccionar la evaluación es preferible al de negarse a la evaluación, en respuesta a las limitaciones obvias de cualquier evaluación.

Durante las dos últimas administraciones, incluso en la primera la de 2000, PISA ha estado empezando a evaluar competencias socioemocionales que me parecían muy interesantes. Más que el desempeño de los niños en la prueba de lectura había una pregunta que me resultaba sugerente: ¿crees que a tu profesor le importa que tú aprendas? Había cinco preguntas que medían el clima de aula y en qué medida el alumno se sentía acogido y apoyado. Esto es tan importante como cómo le va al estudiante en la prueba. Estos resultados hacen visible que hay estudiantes que piensan que no les importan a sus profesores. Como educadores, esta realidad debe preocuparnos tanto o más que el desempeño de los estudiantes en las pruebas.

En respuesta a su pregunta, creo que la evaluación, sea PISA u otra, nos ayuda mucho a mejorar el funcionamiento de los sistemas educativos. Es un proceso que como todos debe ir mejorando; primero, evaluando de forma más integral lo que aprenden y luego evaluando no solamente resultados de aprendizaje, sino también otros procesos, como el clima escolar, las prácticas pedagógicas, las características de organización de la escuela. Es este conocimiento, multidimensional, el que permite al final mejorar la educación. Segundo, tenemos que ir desarrollando nuestras capacidades de utilizar la evaluación inteligentemente. Creo que el uso menos inteligente que se puede hacer de PISA es mirar los rankings de países y preguntarse por qué no somos todos como Finlandia o porque subimos o bajamos en los rankings. Un ranking es, al fin y al cabo, una medida relativa. La forma más fácil de mejorar en un ranking es incluir a otros

países con bajo desempeño, o que los demás países empeoren, lo cual es irrelevante desde el punto de vista de las capacidades que ello demuestra de que los estudiantes puedan tener una vida mejor.

Una mejor utilización de estas evaluaciones consiste en analizar las relaciones entre resultados de aprendizaje y condiciones de aprendizaje, de la gran diversidad que representa el conjunto de países. Los estudios comparados son así un observatorio del mundo educativo como laboratorio educativo, y son fuente de hipótesis —dadas las limitaciones que los estudios correlacionales tienen para establecer causalidad— que permite ir refinando nuestras teorías sobre cómo mejorar las oportunidades de aprendizaje.

Sé que hay algunos países donde el desempeño, y me refiero a Latinoamérica, es tan bajo que los políticos le han cogido miedo a PISA y, entonces, algunos están desarrollando una narrativa anti-PISA, que ha generado todo un movimiento en contra. Esta apreciación de PISA como una herramienta de dominación neoliberal como un nuevo colonialismo educativo, en verdad, es una apreciación muy poco informada y de consecuencias negativas porque supone que la autarquía educativa, el aislamiento, es un mejor camino para mejorar que el abrirse al mundo, al conocimiento y a la discusión pública. No hay experiencia histórica de mejora educativa resultante de estos procesos autárquicos.

Ha tocado un tema que está estrechamente relacionado con el Tema del Mes que se incluye en este número y que está dedicado a la Competencia Global. En relación con los últimos acontecimientos de la guerra en Ucrania, ¿cuáles serían los aspectos de esa competencia global que deberíamos adoptar en los currículos?

Para contestar a esta pregunta voy a remitirme a las palabras de Terencio que vivió en la Roma de hace veinte siglos. Este hombre, que nació en el norte de África, fue traído a Roma como esclavo de un senador romano quien quedó tan impresionado por su talento que le ayudó a que se educara y le dio la libertad. Posteriormente, se convirtió en autor de obras de teatro. En una de sus obras, Terencio dice: «soy humano y por lo tanto nada humano me es ajeno». Esta es una idea poderosa. La educación, ciertamente la educación global, debería entender en profundidad esa idea de que ser humano es vivir de manera que nada humano nos sea ajeno. La educación de la ciudadanía global nos permite desarrollar el conocimiento, las disposiciones y capacidades para que nada humano nos sea ajeno, sea la invasión de Ucrania, el regreso talibán a Afganistán o la pobreza en el mundo.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), acordados en la Asamblea de Naciones Unidas hace cinco años, presentan una visión del mundo en el que cabemos todos y cómo nos relacionamos con los demás y con el planeta de una manera sostenible. El desarrollo de la ciudadanía global nos ayuda a desarrollar las capacidades para que esto sea verdad. Estos objetivos se basan a su vez en otro acuerdo que se produjo en otro momento de nuestra historia de una gran violencia como fue la II Guerra Mundial y me refiero a la Declaración Universal de Derechos Humanos. Un invento de un grupo de personas, liderado por Eleonora Roosevelt, que viendo la tragedia de la II Guerra Mundial se preguntaron cómo habría que hacer para construir un mundo donde no volviéramos a ver una violencia de tal magnitud.

«Debemos adquirir la comprensión de qué significa educar, aprender, para qué lo hacemos y cómo lo hacemos»

Esa idea se plasmó en un texto que aboga por que la dignidad de cada persona sea reconocida simplemente porque son personas sin importar raza, sexo, religión, etc. Se trata de una de las creaciones más poderosas de la imaginación humana. Todo el sistema de Naciones Unidas fue construido para avanzar en esos derechos. Desde mi punto de vista los ODS son la actualización de esa visión. Entonces, ¿qué significa desarrollar las competencias globales? El que los estudiantes, independientemente de la etapa educativa en la que se encuentren, desarrollen las capacidades que les permitan entender por qué es necesario que exista un mundo sin pobreza, etc. En esto consiste la ciudadanía global. No se trata de que los niños aprendan a recitar los ODS, sino que tengan una serie de experiencias en la escuela que les permitan desarrollar tanto el conocimiento como las capacidades para contribuir a ese mundo.

Afortunadamente, hay muchos profesores e instituciones haciendo cosas muy interesantes en ese sentido.

Usted ha participado en la Comisión internacional sobre los Futuros de la Educación que estableció la UNESCO y que publicó el informe Reimaginando juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación, donde han logrado generar esa utopía compartida de gente tan diversa. ¿Qué hace falta para alcanzar un pacto educativo que sea generoso?

Es necesario tener confianza en que hablando y, sobre todo, escuchando la gente se puede entender. También que todo el mundo participe en esa conversación. Este informe de la Comisión de los Futuros de la Educación, que fue publicado el pasado año, fue escrito entre enero de 2020 y finales del 2021, con una única reunión presencial, utilizando tecnologías de comunicación para comunicarnos y para recoger las contribuciones de más de un millón de personas y como pasajeros de una pandemia que indudablemente influyó en lo que se recoge en el documento.

Este escrito, reflejo de lo que estábamos observando durante su elaboración, es escéptico del poder que tienen los ministerios de educación para cambiar la educación. Dice en verdad que la cultura educativa la hacen todas las personas, los profesores, los estudiantes, las familias, y si queremos cambiar la cultura educativa lo que hay que promover es un diálogo incluyente, democrático, participativo donde los docentes y estudiantes de una escuela se pregunten que significa para nosotros los Objetivos de Desarrollo Sostenible, qué capacidades queremos desarrollar, de qué manera lo que estamos haciendo lo consigue, qué tenemos que hacer distinto.

Es esencial que se pongan de acuerdo, no en las grandes metas de qué tenemos que hacer distinto de aquí a diez años, sino en qué tenemos que hacer diferente mañana, y el próximo lunes.

Este documento es una invitación a un diálogo global. Animado también por la convicción y preocupación de varios miembros de la comisión de que esta pandemia corre el riesgo de desplazar la prioridad sobre el tema educativo frente a las prioridades económicas y sanitarias. Por eso, el texto propone una movilización de toda la sociedad en pro de la educación para que no se nos olvide mantener oportunidades efectivas de aprendizaje en estos momentos de pospandemia. La manera de que no se nos olvide no es pedir a los ministros, que al final tienen que negociar sus prioridades con el resto del gabinete, sino pedir a las familias que se interesen por la educación.

Además, este documento habla de la necesidad de transformar la cultura educativa. Debemos adquirir la comprensión de qué significa educar, aprender, para qué lo hacemos y cómo lo hacemos. Y para *reimaginarse* la cultura educativa hay que reflexionar sobre el currículum, la pedagogía, la manera de organizar la escuela, la profesión docente y el ecosistema que le permite a las personas aprender a lo largo de toda su vida. Para conseguirlo, el informe habla de cuatro palancas de cambio: una, todos nosotros. El ciudadano común y corriente. Otra, las universidades, no solo porque debe actualizarse sino porque también debe articularse con el resto del sistema y promover la transformación del este. Una tercera sería reimaginar la cooperación internacional. Y finalmente la investigación y la innovación.

Me gustaría antes de finalizar esta maravillosa conversación, dado que la revista está dedicada a docentes, que les enviara un mensaje

Una de las cosas que caracteriza la profesión docente, la frase no es mía, es que la maestra o el maestro toca la eternidad. Para mí, esta idea refleja la realidad, por un lado, de que la educación no solamente refleja las condiciones en las que uno vive, sino que tiene la capacidad de cambiar esas condiciones, de construir un mundo mejor que el que tenemos.

Por otra parte, los profesores tienen la autonomía y la libertad de hacerlo a pesar de que las condiciones no sean las más propicias. Retomo mi infancia, marcada por la emigración de mis padres quienes habían vivido la guerra civil española, un acontecimiento que marcó a mi madre y también a mí, para recordar una historia que me contaba mi madre sobre la señorita María, una maestra que durante la guerra civil creó una escuela en su casa para que los niños que no podían asistir a la escuela por el cierre de estas siguieran acudiendo a dar clase. Esta idea, la de un profesor que en medio de una guerra tiene el coraje de recibir a niños en su casa para enseñarles, en la esperanza de que habrá paz eventualmente, es extraordinaria. Este es el poder de cualquier maestro, el construir un mundo mejor que el que tenemos, aun en contextos de gran dificultad, como lo es en muchos sitios del mundo el momento en que vivimos.

Gracias por permitirme conversar con usted

El gusto ha sido mío.

Día Mundial del Docente: la LOMLOE, en el punto de mira

Docentes veteranos y noveles reflexionan sobre la profesión. Metodologías, sobrecarga de trabajo, vocación y, sobre todo, la nueva ley educativa, marcan el debate

Rubén M. Mateo 07/10/2022

Si un cirujano del siglo XIX viniera hoy a operar a un quirófano, lo tendría muy difícil para adaptarse. Un profesor no tendría apenas problemas para dar la clase. Al profesor de Música Josep Rius siempre le gusta poner este ejemplo para hablar del sistema educativo actual. «Seguimos instalados en la antigua usanza, en el método antiguo, en la clase máster y la enseñanza memorística. Todavía hay mucho de esto en Secundaria. Se va pasando de generación en generación. Es algo que nos duele un poco a los profesores que nos hemos instalado en la innovación», explica Rius. Fue en los años noventa cuando le picó el gusanillo de la docencia. Cuando terminó la carrera empezó a preparar la oposición para la orquesta del Liceo. Tocar el clarinete se le daba bien, pero creía que, desde la Música, el «lenguaje de las emociones», como la describe, había mucho que decir en el ámbito de la Educación. Decidió entonces opositar también a Secundaria. Tras casi 35 años enseñando concluye que los profesores todavía no están preparados para cambiar la mirada y la metodología. «No hemos dado ese paso todavía. Que haya centros innovadores que incorporen nuevas metodologías es algo que parte más desde el voluntarismo. Todavía no es una ola que arrase y que cambie la forma de enseñar», subraya.

Una revisión curricular es una de las cosas que propone para avanzar en la dirección correcta. «Estamos enseñando muchas cosas que no hacen falta. Los de matemáticas se me enfadan un poco cuando digo esto. Pero claro, ¿cuántas veces hemos usado las raíces cuadradas en nuestra vida?», se pregunta el profesor, que pide una ley de peso, con una estructura consensuada de lo que debería ser la educación.

Pone como ejemplo el caso de Suecia. «La LOGSE se aprueba en el año 90. Es una traslación de la Ley sueca a España. El ministro de Suecia tardó 30 años en salir y decir que la ley educativa estaba consolidada. Se

aprueba en los años 50 y sale el ministro en los años 80», expone Rius, que echa en falta debates políticos en los que saquen a la palestra el tema metodológico. «Estamos ideologizando mucho las leyes y estamos retrasando el verdadero empuje, que no es la parte ideológica. Lo importante es que los docentes empecemos a trabajar de otra manera», añade Rius, que cree esencial dejar crecer en el tiempo a la ley educativa, acompañarla con presupuesto y que no se le pongan palos en las ruedas, aunque de vez en cuando haya que cambiarle los tornillos.

La pandemia trajo cambios en la Educación. No solo a nivel práctico, debido a la necesidad de trabajar desde casa, también impulsó algunas modificaciones en ciertas comunidades para contrarrestar el decalaje de no asistir al aula. «En la Comunidad Valenciana hubo una medida por parte de la Consejería de Educación que me parece bien. Para facilitar la flexibilidad curricular por la pérdida de clases presenciales, se optó por que todos los primeros de la ESO trabajaran las áreas instrumentales del currículo en forma de ámbitos. Eso es una estructuración metodológica diferente. Se puede trabajar por proyectos, donde el alumnado tiene menos profesorado. Es mucho más asequible para ellos. Esto vino por decreto y se ha quedado. La mayoría de los claustros votaron que sí a continuar con esta metodología. Los cambios creo que vienen por ahí», sostiene Rius, para afirmar que la nueva ley educativa, la LOMLOE, ha caído como un jarro de agua fría en el cuerpo docente.

Trabajo competencial. Evaluación por competencias. Cambios estructurales. Nuevos currículos y nomenclatura. Formaciones. Nueva programación. Aprendizaje basado en proyectos. La nueva ley ha pillado con el pie cambiado a muchos maestros y maestras. Si bien muchos de los consultados comparten el espíritu y las buenas intenciones de la LOMLOE, también coinciden en su carácter utópico y critican la falta de recursos para ponerla en práctica. «Esta nueva Ley incita mucho al trabajo competencial. Y ahora lo que habría que hacer es formar al profesorado en cómo se trabaja por competencias. Tenemos que formarnos mucho. Por desgracia, el docente de Secundaria, por lo que yo conozco, no está muy por la labor de formarse», se queja Rius, para señalar que «cualquier libro de sociología de Educación dice que el primer elemento a tener en cuenta en una reforma educativa es el profesorado».

«Estamos asfixiados»

¿Alguien piensa en nosotros? ¿Alguien piensa en cómo quedan las materias? ¿En el trabajo inmenso que es reprogramar cada vez que cambia una ley educativa? Se pregunta la profesora Almudena Becerril, que imparte en la Comunidad de Madrid. Durante sus 26 años en la enseñanza pública ha visto pasar diversas legislaciones y, desde su punto de vista, ninguna mejora a la anterior. Como buena profesora de Economía, repasa los últimos datos publicados. Y es que el porcentaje de la población española de entre 18 y 24 años que no estudia ni trabaja (19%) sigue entre los más altos de los países de la OCDE. Mientras, en la franja de 25 a 29 años, el porcentaje aumenta hasta el 25,8% —un 18,8% es la media en los países OCDE—. Así lo refleja el último informe del organismo, *Education at Glance 2022*, que subraya además que el 28% de los jóvenes españoles de entre 25 y 34 años solo ha terminado, como mucho, la secundaria obligatoria, un dato que dobla al de la media de los países OCDE.

«Tendríamos que pensar si estas leyes están siendo beneficiosas o más bien todo lo contrario», se cuestiona Becerril, que incide en el alto volumen de trabajo al que están sometidos los profesores y la enorme burocracia. «Solamente 20 horas están dedicadas a la docencia directa del alumno. Todo lo demás es burocracia. Son esfuerzos que tenemos que realizar en ponernos al día en plataformas digitales, informes, memorias... Me parece que se está abusando. La enseñanza no es eso. Estamos olvidando el contenido», señala la profesora. «Se habla mucho de la figura del personal de bienestar para los alumnos en los institutos y me parece muy bien. Pero es que los docentes también lo necesitamos. Estamos haciendo un esfuerzo enorme en horas y la gente no lo sabe. No sale a la luz. Estamos muy asfixiados. Desde que comencé no levanto cabeza. No salí en todo el fin de semana. Estuve haciendo informes y programando. Esto de que estamos 37 horas es mentira. Siempre hacemos más horas de las debidas. Yo estoy trabajando muchas semanas 50 horas. No llegas», denuncia Becerril, que describe la nueva ley educativa como una «distopía».

¿Cómo es posible que estemos pensando en diseñar situaciones de aprendizaje en Madrid donde la mayoría de los institutos son de especial dificultad o de difícil desempeño? ¿Cómo es posible que nos estemos rompiendo la cabeza para programar en base a la nueva ley? Se pregunta Becerril, para resaltar el carácter «irreal» de la nueva normativa. «Se buscan situaciones de aprendizaje irreales. Tenemos en las aulas de la ESO a 30 alumnos o más, en Bachillerato a 34 estudiantes. Y yo, dada mi especialidad, tengo 5 niveles distintos y más de 200 alumnos», critica Becerril, que reconoce ser víctima del síndrome del profesor quemado, aunque subraya que su enorme vocación por la enseñanza es lo que le da fuerzas para continuar. «En el fondo nos sigue moviendo la vocación que tenemos. Yo soy muy feliz en una clase que me atiende, que demuestra inquietud. Yo ahí soy feliz, transmitiéndoles mi pasión. Pero hay tantas cosas alrededor, sobre todo administrativas, que nos están ahogando», resume.

A sus 52 años, Becerril no es la única que señala esta desmotivación del profesorado. Las docentes más jóvenes también apuntan al gran volumen de trabajo que hace que no den abasto. «El sistema educativo no se está dando cuenta de eso. Está consiguiendo profesores cada vez más desmotivados y jóvenes, que es lo triste. Puedo llegar a entender que alguien de 60 años, que lleva toda su vida, esté cansado, pero un grupo de profesores de entre 25 y 30 años no puede estar cansado. Es ilógico», explica Balma Beltrán, profesora de inglés. Esta maestra de 28 años, que comenzó desde bien pequeña pidiéndole a los Reyes Magos pizarras

para enseñar a sus muñecos y peluches las lecciones que aprendía en clase, cuenta que, en su grupo de amigos de la Universidad, todos docentes, el sentimiento de frustración y agotamiento ha ido en aumento.

«La gente joven tenemos ganas e ilusión por cambiar las cosas. Lo que yo he podido experimentar en el grupo es que los jóvenes, si bien nos encanta la profesión, estamos quemados por ver las limitaciones y los problemas más que las facilidades. Esto es un problema. Es una lástima porque quien recibe ese input son los alumnos. Por las leyes educativas, por la falta de motivación de los profesores, por recortes en educación, siempre pierden ellos. Si un profe no tiene ilusión es una rueda que va a peor», subraya Beltrán, que propone de urgencia solucionar el problema de las altas ratios.

Una ley «utópica»

«Es totalmente imposible dar una atención personalizada de calidad con 25 alumnos en clase. Siempre hay alguien que se queda colgando. Alguien que se aburre porque va sobrado y tú ayudas a otros, o al revés», destaca la docente. Por su parte, la también profesora de inglés Gemma Hervàs incide en esta cuestión. «Funcionaría bien si fueran 15 estudiantes, pero no lo son. Al final los docentes hacemos malabares. Sabemos que no llegamos y la frustración es horrible. Intentas hacerlo lo mejor que puedes, pero no llegas porque no das abasto. O se baja la ratio o se cambia la fórmula. Si no, este sistema de inclusión no es viable. Sobre todo, cuando tienes alumnos con unas necesidades educativas muy importantes».

Recursos y formación también son demandas del profesorado para la mejora del sistema educativo. «No nos pueden pedir que trabajemos competencia digital si los alumnos no tienen acceso a un ordenador por persona para poder trabajar de forma transversal en todas las asignaturas. No nos pueden pedir una cosa legislativamente si ellos no nos proporcionan recursos», señala Hervàs, profesora novel que inició su carrera docente en Secundaria el pasado año tras haber probado en una etapa anterior «la precariedad laboral de las academias». «La ley se ha hecho de forma muy utópica. Tenemos que crear situaciones de aprendizaje, proyectos, etcétera. Pero los recursos son mínimos. También creo que lo han hecho muy mal a la hora de implantarla porque nos dieron los currículos dos o tres semanas antes de empezar a trabajar en el centro. Hemos tenido que ir deprisa y corriendo y aún estamos con programaciones. Son un quebradero de cabeza. Cambia el sistema por completo. Creo también que falta formación del profesorado. La ley en algunos aspectos está muy bien, con elementos transversales, pero, por otra parte, veo que la forma de plantearla no ha sido la adecuada», concluye Hervàs.

La figura del asistente de profesor, como hacen otros países, es una solución que plantean para poder respirar y aliviar el ritmo de trabajo. «En otros países lo hacen posible porque también hay conciliación. El Estado da más recursos. En Inglaterra tienen asistentes. Nosotros tenemos un auxiliar de conversación en el colegio. Como mínimo dos horas a la semana en cada grupo. Eso favorece muchísimo. Además, nosotros somos comunidad de aprendizaje y hacemos grupos interactivos con voluntarios que vienen a ayudar. Eso facilita mucho el trabajo porque tienes un voluntario cada cuatro niños», señala la profesora Fanny Navarro, quien recomienda a los docentes probar la «experiencia enriquecedora» del Erasmus+, que le ha permitido empaparse de otras culturas y metodologías alrededor del mundo. Navarro, también dedicada a la enseñanza de inglés, pide que se cultiven más otros campos, como por ejemplo el de las emociones, para formar a futuros padres y madres y «romper con cosas que no van bien».

Para la orientadora María José Egido, estamos en un período de transición en la mentalidad del profesorado, en la que vamos hacia una escuela más inclusiva. «Estamos en un camino de transición entre metodologías tradicionales, de alumno sentado y con lápiz y papel, y otras formas de trabajo tanto dentro como fuera del aula. La nueva ley ya no se basa solo en las competencias académicas, sino en que el alumnado esté preparado para la vida. Se presta más atención a la inteligencia emocional y competencias emocionales. La nueva ley hay que ponerla en marcha y rodarla», sostiene Egido, quien se inició en la enseñanza interesada en trabajar con la infancia y la adolescencia.

«Cuando hay un cambio en forma de trabajo siempre tiene que haber una formación detrás. Asesoro mucho al profesorado sobre nuevas metodologías y formas de trabajar. Ahora mismo se habla mucho del diseño universal de aprendizaje. Este tiene que reflejar toda la accesibilidad cognitiva, emocional, sensorial y física para los alumnos. Hay que prepararse para proporcionar materiales y espacios que favorezcan esta formación integral de los niños», recalca Egido.

Navarro, por su parte, reconoce que los docentes necesitarán tiempo para ir adaptándose a la LOMLOE. Si bien son medidas inclusivas, la normativa, dice, puede resultar algo «utópica». «A nivel personal me gusta, pero hay que hacerla real. El grupo docente de mi centro está comprometido con proyectos, en formarnos, pero luego está la parte de la durabilidad. ¿Es sostenible? ¿Tenemos los recursos? Ahí es donde cojea un poco la ley», afirma Navarro, que aspira a que la normativa dure para que ayude a personas que están ancladas en una metodología tradicional a dar el paso hacia un cambio.

«¿6 horas sentados es un aprendizaje real?»

José Ramón Triviño solía vérselas con su padre, que le decía que siempre quería estar en la calle jugando al fútbol y al baloncesto. Un ocio que le podía desviar de los estudios. Su padre, confiesa, le despertó la

curiosidad para convertirse en profesor de Educación Física al explicarle que él podía enseñar a otros niños sus conocimientos y las reglas de sus deportes favoritos. Tras 23 años de experiencia en la enseñanza, cree que el método no cambia mucho. «Se sigue enseñando lo mismo. Cambian los nombres porque cada cuatro años entra un nuevo gobierno. Ahora no son contenidos, son saberes. No son criterios, son competencias. No son unidades didácticas sino situaciones de aprendizaje. Ahora quieren que los niños se sientan protagonistas. Crear una relación con la realidad. La teoría es genial, pero a la hora de la verdad, ¿quién lleva eso a la práctica? Seguimos con las clases en el aula. La teoría está bien, pero debería ser mantenida en el tiempo», opina Triviño, quien se pregunta si de verdad se están dando los pasos en la dirección correcta.

«La propia LOMLOE habla de aprendizaje reales. ¿Estar sentado en un centro seis horas te parece aprendizaje real? Entran a las 8 y salen a las 14 y la mayoría de tiempo están sentados atendiendo la masterclass de un profesor...», expone este profesor de Mérida, que cree que los recursos son mejorables y que la creación de espacios dinámicos motivaría al alumnado. «Que haya movimiento. Que exista esa filosofía griega del niño rotando en base a diferentes contextos», recomienda.

La disciplina y el respeto es importante en el deporte, y es algo que Triviño echa de menos en la estructura del sistema educativo. «Creo que las familias deberían tener algo más de responsabilidad. Hablo de una normativa para las familias que no cumplen. No ocurre nada si el chico llega tarde, si no trae los deberes. ... Esto explica las tasas que tenemos de abandono y de otro tipo. Todo empieza por ahí», destaca, para hablar sobre la figura de autoridad del profesor. «No es que se haya perdido. Yo creo que antiguamente los padres estaban muy preocupados por la educación de sus hijos. El maestro era una figura importantísima. Y ahora el maestro es una figura que se puede hasta discutir. Todo se puede llevar a juicio. Antes era muy simple: el maestro me representa y es una figura que quiere lo mejor para ti y estamos en el mismo barco», explica Triviño.

Un punto al que también se refiere la profesora Balma Beltrán. «He pasado por colegios en los que equipos directivos han dado más la razón a un niño que a un profesor en un conflicto. Y eso te crea una inseguridad tremenda. O el tema de los padres. Un niño te desmonta una clase y vas con miedo de decir algo porque el padre lo mismo te come. La autoridad de un profesor se ha perdido y es una pena. No te sientes muchas veces libre dentro del aula. Debería haber un punto intermedio. No sentir un respeto hacia el docente ha empeorado mucho el sistema educativo. Ahora vas a clase con pies de plomo y es perjudicial para los alumnos y todo el sistema», concluye Beltrán.

Defendiendo con mayor o menor vehemencia, con menos o más grado de frustración, lo que está claro es que todos los profesores, en el Día Mundial de los Docentes, comparten un mismo espíritu, el de no abandonar el pensamiento crítico, clave en cualquier sistema educativo, y una misma misión, la de pelear por mejorar el futuro de sus alumnos.

Los colegios buscan fórmulas para calentar las aulas de forma sostenible

Los expertos piden a las administraciones que rehabiliten para ser más eficientes. Además, insisten en la necesidad de concienciar a los más jóvenes

Mar Lupión Torres 10/10/2022

Aunque parece que el verano y las temperaturas altas se resisten a abandonarnos, toca prepararse para el invierno. Con el desplome del mercurio, suelen comenzar las quejas de alumnos, padres y profesores por las bajas temperaturas que se alcanzan en algunas aulas, ya sea por deficiencias en el funcionamiento de los sistemas de calefacción o por un mal aislamiento. En la memoria de todos están las dificultades experimentadas en los cursos pasados en los que los protocolos antiCOVID obligaban a dejar ventanas abiertas para ventilación. Ahora, esas restricciones forman ya parte del pasado y cada vez son más las voces —tanto de expertos como de la comunidad educativa— que abogan por promover una mayor eficiencia en los centros. Un tema que cobra especial importancia de cara a este invierno, con restricciones energéticas previstas en toda Europa debido a la invasión rusa de Ucrania y con un decreto de ahorro energético activo en nuestro país que, de momento, excluye a la escuela.

La sostenibilidad y la educación ambiental no son temas novedosos. Ya en la nueva ley educativa, se establece que «el sistema educativo no puede ser ajeno a los desafíos que plantea el cambio climático del planeta» y recoge que «la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo —tanto en el ámbito local como mundial— a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo».

También a nivel internacional se habla de este tema, ya que la educación ambiental es transversal y subsidiaria a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que propone Naciones Unidas. Nos referimos, concretamente, a la meta 7 del objetivo 4, que plantea que, de aquí a 2030, todos los alumnos aprendan «los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.»

Hace unos meses, la primera ola de calor del verano nos sorprendía con las clases aún en funcionamiento y los termómetros superando los 27 grados. Tras esto, la ministra de educación, Pilar Alegría, adelantaba que se estaba trabajando en un plan de «adaptación climatológica» de los colegios con más de 200 millones de euros. No obstante, no especificó en qué consistirían las medidas, orientadas a mejorar la situación de los centros tanto en verano como en invierno.

Si miramos a Europa, España es el tercer país de la UE en el que los ciudadanos consumen menos energía en sus hogares, de acuerdo con Eurostat. Sin embargo, cabe señalar que un menor consumo energético no significa necesariamente más eficiencia energética. Por ejemplo, no es lo mismo calentar una casa en España que en Austria. Si nos centramos en la eficiencia energética de los hogares, España ocupa el séptimo puesto de los 27, según las cifras del proyecto europeo Odysee-Mure. Sin embargo, de todos los edificios con un certificado de eficiencia energética, menos del 10% de las viviendas están certificados como eficientes energéticamente y más del 80% tienen una certificación de baja eficiencia energética, según el Instituto de Rendimiento de Edificios de Europa.

Alexandra Delgado Jiménez, Doctora Arquitecta Urbanista de la Universidad de Nebrija nos cuenta que, con el nuevo marco normativo, «los edificios son de consumo energético casi nulo, pero tenemos que enfocarnos en cómo rehabilitar el parque edificatorio existente. En este caso, los centros educativos deben ser prioritarios para proyectos piloto porque la escuela siempre es el mejor laboratorio del cambio».

Por otro lado, hace hincapié en la importancia de la educación ambiental: «los colegios pueden favorecer la formación de ciudadanos que entiendan el mundo y sus retos y que no estén con los ojos cerrados ante ellos, una ciudadanía ambiental». Considera que los retos ambientales a los que nos enfrentamos «necesitan de la participación de la escuela. La escuela es un prototipo de nueva sociedad que no es ajena, sino que transforma la sociedad en la que se encuentra. No darles una educación ambiental es dejarle sin algunas herramientas esenciales. Y los estudiantes van a vivir en un futuro con crecientes desafíos ambientales».

Las escuelas suspenden en calidad de aire

Quienes llevan años dedicados a estudiar cómo mejorar la eficiencia energética y cómo ser más sostenibles, tienen muy claro que los colegios e institutos españoles, actualmente, no cumplen con los requisitos necesarios para ser más verdes.

La doctora Jiménez nos explica que, durante muchos años, «se ha construido sin tener en cuenta la energía y su coste, por lo que la eficiencia energética de los centros depende de la época de construcción y de la normativa vigente». Asegura, que, actualmente, «existen muchas soluciones para mejorar esa eficiencia, tanto en el aislamiento, como la mejora de carpinterías, la incorporación de medidas pasivas y, por supuesto, el uso de energías renovables. Es importante, además, que se rehabiliten los edificios antes de construir, ya que se necesitan entre 20 y 30 años —a veces más— para que el carbono operativo acumulado del consumo de energía iguale o supere la huella de carbono incorporada de la construcción inicial de un edificio nuevo».

La Plataforma de Edificación Passivhaus (PEP), es una asociación sin ánimo de lucro formada principalmente por técnicos y personas afines al sector de la construcción sensibilizadas con la edificación de alta eficiencia energética, mínima demanda energética y alto confort interior. En un estudio llevado a cabo con la Universidad de Burgos, han analizado más de 700.000 parámetros de temperatura, humedad relativa y niveles de CO2 en las aulas de 42 centros escolares de toda España. Las conclusiones no son precisamente positivas: tan solo un 16% del tiempo que los estudiantes pasan en la escuela lo hacen en condiciones adecuadas de confort y calidad ambiental. Durante cinco de cada 6 horas lectivas sufren calor o frío y/o soportan elevados niveles de CO2. Daniel Sánchez Peinado es director técnico de la Plataforma PEP y nos explica que esto «tiene repercusiones de diversa índole que afectan tanto a alumnos como a profesores y al personal de administración. No solo afecta a la concentración y al rendimiento escolar, sino que también tiene repercusión sobre la salud, tal y como indican numerosos estudios que relacionan la calidad del ambiente interior y la calidad de temperatura y humedad a la que se somete una persona y su salud o las patologías que pueda tener».

Sobre el uso tradicional de calefacciones o aires acondicionados para mejorar la temperatura, nos dice que «con este tipo de sistemas puedes mejorar condiciones de ambiente interior, pero no todas. Por ejemplo, si hace calor en el aula y se pone el aire acondicionado, se mejorará la temperatura, pero no el grado de humedad. De hecho, es posible que estés secando más el ambiente. Tampoco actúas sobre la concentración de CO2, no depuras el aire, solo lo enfrías». Defiende que «si queremos ahorrar energía, poner aires acondicionados o calefacciones no va a conseguir que reduzcamos esa necesidad. Habría que actuar sobre la parte pasiva primero y, en todo caso, ir a sistemas de climatización más eficientes».

En la Plataforma PEP creen que su estudio deja claro que los centros necesitan rehabilitaciones «integrales, no parciales ni puntuales». Dichas rehabilitaciones «deben enfocarse en todos los aspectos del edificio, empezando por la parte pasiva que reduce la demanda energética. El siguiente paso, será cambiar los sistemas activos por otros más eficientes». Sánchez Peinado señala que «se puede acometer en distintas

fases. En el caso de los colegios, es muy interesante porque tienen un período de uso muy definido y se podría proyectar una rehabilitación sin que interfiera para nada en el uso normal del edificio durante el curso lectivo».

En términos económicos, la Plataforma PEP calcula que, si se rehabilitaran energéticamente los 43 centros analizados en el estudio, en 3 décadas se duplicaría el número inicial de centros educativos hasta los 93 sin necesidad de invertir ni un euro público más. Para ellos, se emplearía lo ahorrado con la reducción de la climatización y el consumo y destinándolo a actuaciones en otros centros: «la renovación de 50 centros educativos a lo largo de las próximas legislaturas saldría completamente gratis al Estado, como resultado de la inversión inicial en 43 colegios repartidos por toda España».

Involucrar a la comunidad educativa

Ecooo es una cooperativa de la economía social y solidaria que lleva muchos años trabajando para promover el autoconsumo de hogares y pequeñas comunidades, como pueden ser las vecinales, pero también los centros educativos. Su proyecto Ecooo Educa 50/50 tiene tres objetivos: ahorrar energía y reducir coste energético en colegios, hacer partícipe a la comunidad escolar y potenciar el trabajo en equipo. De los ahorros conseguidos, el 50% se destina a medidas de eficiencia energética y el otro 50% decide la comunidad educativa dónde invertirlos.

Laura Feijóo García, coordinadora del área de Autoconsumo de Ecooo Energía Ciudadana nos explica que con su iniciativa «el ahorro es un poco más costoso en esfuerzo porque tienes que implicar a la comunidad educativa y que se lo crea». Eso sí, «la inversión es poca porque es una asesoría técnica de unos expertos que acompañan y dinamizan un grupo mixto de la comunidad educativa con los que se analiza cómo se consume, cómo se puede consumir mejor y cómo acometer cambios».

Esos grupos mixtos están formados por perfiles diversos: alumnos de distintos cursos, profesores, personal de administración y equipo directivo. En primer lugar, «hacemos sesiones dinamizadas y talleres en los que se explica qué es la energía y dónde se consume mirando las facturas de suministros». Se buscan las causas y, después, se establecen acciones: «por ejemplo, ponemos un delegado en cada clase que se encargue de apagar las luces cuando salimos al patio. Es un agente energético que hará esa tarea durante uno o dos meses y es rotativo. De esta manera, se responsabilizan, entienden y es un juego para ellos a la vez que conseguimos que se produzca un cambio. Los niños son esponjas y son los más permeables. Es interesante porque no solo conseguimos un cambio en un colegio de forma clara porque lo ven, sino que ese cambio los traslada a sus hogares y a sus familias y les explican por qué hay que cerrar el grifo y apagar la luz». Tras un tiempo, se vuelven a medir los consumos para comprobar que las iniciativas hayan tenido efecto. Feijóo nos cuenta que «con lo que se ha ahorrado, la mitad se dedica a que el colegio establezca medidas de mejora energética y el otro 50% se gasta en lo que eligen los estudiantes: puede ser desde mejorar el patio a comprar tablets o estuches para todos».