

ÍNDICE

[Medio millar de docentes recibirán formación sobre los nuevos currículos los próximos 3 y 4 de noviembre](#) **E. PRESS**

[La justicia impide que Madrid excluya a representantes de profesores, colegios y padres para decidir sobre criterios de escolarización](#) **EL PAÍS**

[Rodríguez afirma que 'Educonvives 2025' es una prioridad de país](#) **EL CORREO GALLEGO**

[La Ley vasca de Educación recibe 35 aportaciones, con el cobro de las cuotas en el punto de mira](#) **DEIA**

['Bullying' en Leganés: el instituto público que se negó a abrir el protocolo de acoso hasta que ocho meses después se lo exigió la Inspección](#) **EL PAÍS**

[Feijóo propone financiar desde el Gobierno la educación de cero a tres años para que sea gratuita en toda España](#)
EL MUNDO

[Leticia de la Hoz: «Siempre se ha prestado más atención al acosador que al acosado»](#) **EL DEBATE**

[Un presupuesto para un cambio de paradigma educativo](#) **EL PAÍS**

[El 11% de los estudiantes se siente preparado para trabajar al acabar la universidad, según un estudio en varios países](#)
EUROPA PRESS

[La Consellería de Educación amplía en un 40% las estancias de gallegos en el extranjero para aprender idiomas este curso](#) **EL CORREO GALLEGO**

[En qué consiste el Estatuto del Docente que amenaza con romper la tregua entre Gobierno y profesores](#) **EL DEBATE**

[La escuela concertada que quiere convertirse en pública desde el corazón turístico de Barcelona](#) **ELDIARIO.es**

[Carme Artigas: "Los ciberdelitos son el primer crimen organizado a escala internacional, por delante del narcotráfico y de la trata de personas"](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno actualiza el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, que cuenta con 18 nuevas cualificaciones](#)
EUROPA PRESS

[Sí, Pilar Rubio, las tutorías son necesarias](#) **EL PAÍS**

[Docentes convocados por CSIF alertan ante Educación de su "precaria situación": "Vaya Ministerio con menos alegría"](#)
EUROPA PRESS

[Educación inicia un 'road show' por toda España para lograr un pacto en Selectividad](#) **EL MUNDO**

[Alegría señala un doble reto para afrontar el futuro: preparar a los jóvenes y mejorar la formación de los trabajadores](#)
EUROPA PRESS

[La cultura de la Defensa en la educación \(I\)](#) **EL DEBATE**

[El 90% del profesorado rechaza el avance del curso escolar en Cataluña.](#) **EL PAÍS**

[Por qué ya no deberíamos pensar en una carrera para toda la vida](#) **THE CONVERSATION**

[¿Qué es la creatividad verbal y por qué es importante?](#) **THE CONVERSATION**

[El 77% de los padres cree que existen prejuicios hacia la Formación Profesional](#) **MAGISTERIO**

[Las matemáticas cobran importancia en la era digital](#) **MAGISTERIO**

[La Xunta incrementará en un 7,5% los fondos para que los centros hagan frente a la factura energética](#) **MAGISTERIO**

[Otra oportunidad](#) **MAGISTERIO**

[Vocación docente](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Coordinador de bienestar: otra oportunidad que puede quedar deliberadamente perdida](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La tarea pendiente de evaluar la práctica educativa](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Tres jóvenes que acabaron con su adicción al móvil: «Mi mundo real dejó de existir»](#) **C. DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[¿Por qué no hay hombres en la educación infantil?](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Aurelio Sánchez: «Las reformas educativas desde 1980 hasta la LOMLOE, han generado un clima de inestabilidad que afecta a lograr un aprendizaje realmente eficiente»](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Medio millar de docentes recibirán formación sobre los nuevos currículos los próximos 3 y 4 de noviembre

MADRID, 13 Oct. (EUROPA PRESS) –

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), ha convocado 500 plazas dirigidas a docentes de niveles no universitarios. Durante los próximos 3 y 4 de noviembre, el campus de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha acogerá unas jornadas de formación en torno al nuevo currículo, según ha informado el Ministerio en un comunicado.

Además de estas jornadas, que estarán reconocidas con 10 horas de formación, el INTEF imparte actualmente tres cursos tutorizados en línea, con más de 4.000 inscritos, para orientar al profesorado sobre la concreción y aplicación, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de las enseñanzas mínimas de los nuevos currículos derivados de la LOMLOE.

Tanto las jornadas como los cursos tendrán una nueva edición en 2023. Estas iniciativas se enmarcan dentro de las acciones del Ministerio para difundir y formar a los profesores en las novedades que aporta la Ley de Educación y, concretamente, los nuevos currículos, que este año comienzan a implantarse en los cursos impares.

Para facilitar la labor del profesorado en la implantación gradual y progresiva del nuevo currículo competencial y la nueva ordenación académica, el Ministerio prepara también materiales de apoyo en los que se va a invertir un millón de euros procedente del Componente 21 del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Se trata de más de 200 documentos, cuya coordinación y supervisión está llevando a cabo un grupo de expertos y que se prevé estén a disposición de los docentes en el primer trimestre de 2023.

EL PAIS C. de MADRID

La justicia impide que Madrid excluya a representantes de profesores, colegios y padres para decidir sobre criterios de escolarización

Una sentencia del TSJM da la razón al sindicato CC OO, que denunció que la Consejería de Educación pretendía que ese servicio estuviera ocupado solo por dos funcionarios de la administración

BERTA FERRERO. Madrid - 14 OCT 2022

La Comunidad de Madrid ha vuelto a perder en los tribunales contra CC OO. En esta ocasión ha sido el Tribunal Superior de Justicia de Madrid (TSJM) el que en una sentencia del 22 de septiembre ha dado la razón al sindicato que interpuso un recurso contencioso administrativo contra una resolución que hicieron públicas el pasado diciembre las viceconsejerías de Educación en las que determinaban que los servicios de apoyo a la escolarización (SAE) tendrían un comité ejecutivo con solo dos miembros, ambos de la Administración, y sin representantes de los profesores, los centros (públicos y concertados) y los de padres de alumnos, como estima la norma. El Gobierno de Isabel Díaz Ayuso, que ha decidido que no recurrirá la sentencia ante el Tribunal Supremo, deberá contar en los SAE con representantes de toda la comunidad educativa.

Se trata, según palabras de Isabel Galvín, portavoz de Educación de CC OO Madrid, de conseguir que el proceso de escolarización sea más democrático. Los SAE se crearon con el fin de facilitar el desarrollo del proceso de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos, en cada Dirección de Área Territorial (DAT) y tienen carácter permanente. Desde ese órgano se informa a las familias y a los alumnos acerca de los servicios, las enseñanzas que ofrecen los centros de la zona y las plazas disponibles. También se garantiza la escolarización de los alumnos que no hayan obtenido plaza en ninguno de los centros solicitados previamente, se supervisa el proceso de admisión de los estudiantes y el cumplimiento de las normas que lo regulan.

Según la normativa, el SAE debe estar compuesto por un representante de la Administración regional, otro de la local, uno de los docentes, directores de centros públicos y de centros privados concertados y de padres y alumnos. Sin embargo, la Comunidad de Madrid lo limitó a la mínima expresión, donde solo tendrían poder "ejecutivo" para informar, explicar y derivar a los centros dos personas, un representante del Gobierno regional y otro del Ayuntamiento del municipio donde se pretenda escolarizar al menor.

"De esa manera solo ellos derivan a donde les interesa y pueden hundir completamente a un centro donde no mandan alumnos", explica Galvín. "Esa labor la deben realizar la comunidad educativa al completo, no solo la Administración", recalca. Y finaliza: "El TSJM ha anulado la existencia de esa comisión ejecutiva, lo que supone que la actuación de los SAE será más democrática al contar con la participación de los sindicatos en cuanto que representantes del profesorado". Galvín mantiene que el Gobierno no cumplió con la obligación de negociación colectiva ni utilizó la normativa con el rango debido, precisamente para eludir garantías de participación.

“Los reglamentos deben ser dictados por el consejero de Educación o por el Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid mediante órdenes o decretos, no por la puerta jurídica de atrás a través de circulares y resoluciones no publicadas en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM) y elaboradas por cargos inferiores”, aclara Galvín, en referencia a las viceconsejeras de Educación, que son las que elaboraron las instrucciones a finales de 2021 con la intención de reducir al máximo el número de personas que decidieran en el SAE hacia dónde derivar a los alumnos que llegan por ejemplo fuera de plazo por diferentes motivos (como un cambio de domicilio) o porque no ha conseguido plaza en ninguno de los centros donde intentó inscribir al menor.

El TSJM explica que la resolución impugnada excede “con mucho de lo que pudieran considerarse instrucciones o disposiciones organizativas dirigidas a los distintos órganos o unidades de la Administración educativa para un correcto, ordenado y uniforme ejercicio de sus cometidos”. Es más, continúa, priva “a los representantes de determinados sujetos no públicos de las funciones que les atribuye la ley”.

“Dado este contenido material de la disposición y dado que las Viceconsejeras firmantes de la resolución recurrida carecen de competencia reglamentaria alguna”, dice la sentencia, “debemos declarar la nulidad del extremo impugnado”. Por tanto, sigue, “debe desestimarse la causa de inadmisibilidad opuesta por la Comunidad de Madrid, estimando íntegramente el recurso interpuesto”.

La Comunidad de Madrid se ha defendido con el argumento de que “venía realizando esta forma de organización desde hace años porque se consideraba que era la más efectiva para el funcionamiento de los Servicios de Apoyo a la Escolarización”. “Pero como siempre hace, el Gobierno regional acatará lo dictado de la justicia, por lo que en la próxima resolución se aplicará lo dictado en la sentencia”.

elCorreoGallego.es

Rodríguez afirma que 'Educonvives 2025' es una prioridad de país

La estrategia de la cartera de Educación fue evaluada por el Consejo de Convivencia de Galicia

ES. SANTIAGO. 15 OCT 2022

Tras su aprobación por el Consejo de la Xunta, el Consejo de Convivencia de Galicia evaluó ayer la Estrategia de Galicia para la Convivencia Escolar, Educonvives 2025, centrada en potenciar el buen clima en las aulas y que presta especial atención al bienestar emocional y la salud mental.

El Conselleiro de Cultura, Educación, Formación Profesional y Universidades, Román Rodríguez, que fue el encargado de presentar las líneas básicas del documento que busca “dotar a todos los agentes del sistema educativo, tanto alumnado como profesorado y familias, de los mecanismos precisos eludir cualquier cuestión que pueda alterar la convivencia en las escuelas o el bienestar de los alumnos”. También insistió en que esta estrategia es “una prioridad de país” porque “mientras haya un solo alumno con un problema, desde la administración educativa debemos ser capaces de dar formación y respuestas ágiles y adecuadas”.

Entre los distintos ámbitos de actuación que recoge el documento, se prestará especial atención al trabajo por un buen uso de las nuevas tecnologías, para lo que se fomentarán las buenas prácticas y el uso responsable de las mismas.

Otro pilar fundamental de la estrategia *Educonvives 2025* será la salud mental y el bienestar emocional. En este sentido, se crearán comisiones provinciales y autonómicas para el seguimiento del bienestar y la convivencia en los centros, se desarrollará un plan de bienestar emocional y se contará con un Protocolo de prevención y actuación en el ámbito sanitario y educativo ante el riesgo de suicidio infanto-juvenil, ya presentado. Este eje también incluirá un protocolo básico de intervención contra el maltrato infantil.

Finalmente, la convivencia positiva será también uno de los objetivos de *Educonvives 2025*, con el objetivo de mejorar el clima social en las escuelas. Para conseguirlo, se dispondrá de herramientas como el Protocolo de apoyo conductual positivo y la Guía de prácticas restaurativas, con propuestas innovadoras para la resolución de conflictos y el fomento de acciones cooperativas y el intercambio de buenas prácticas como la participación en proyectos europeos e internacionales, y el Premio a las buenas prácticas en convivencia ConVivimos. También se promoverá la formación avanzada en este aspecto para el profesorado, especialmente el de nuevo ingreso.

deia

La Ley vasca de Educación recibe 35 aportaciones, con el cobro de las cuotas en el punto de mira

Bildarratz reitera su compromiso con la desaparición progresiva de las cuotas en los colegios concertados aunque reconoce que es un proceso "complejo".

Idoia Alonso NTM. BILBAO 15-10-22

El anteproyecto de la Ley vasca de Educación ha recibido finalmente 35 propuestas por parte de los agentes del sector y que el Gobierno vasco analizará, ahora, para "mejorar el texto inicial" y lograr una norma "sólida y eficaz". El consejero de Educación, Jokin Bildarratz ha aprovechado la sesión del pleno de control celebrada en el Parlamento Vasco para desvelar este dato, después de que se haya cerrado la fase de consulta pública para recabar la opinión de las organizaciones más representativas afectadas por la futura norma.

La actitud de mano tendida y de defensa de los principios rectores del Pacto Educativo, alcanzado con el 90% del arco parlamentario, que han teñido la intervención de Bildarratz coinciden en la misma semana en la que la plataforma Euskal Eskola Publikoaz Harro ha convocado para el 5 de noviembre en Bilbao una manifestación a favor de la red pública bajo el lema "Por la Escuela Pública Vasca ¡No a esta Ley de Educación!". Los convocantes consideran que el anteproyecto mantiene la dualidad –pública/concertada– del sistema educativo vasco, que "apuesta claramente" por privatizar los servicios públicos y supone un "retroceso" para la euskaldunización.

ESKOLA PUBLIKOAZ HARRO

Esta nueva movilización viene avalada por decenas de organizaciones del sector de la enseñanza de las que muchas han presentado sus propias alegaciones al borrador de la ley. Entre los convocantes se encuentran las plataformas educativas de Gasteiz, Oion, Bilbo, Santurtzi, Oarsoaldea, Astigarraga, Amurrio, Donostialdea, Lasarte-Oria y Ordizia. Además, sindicatos como Steilas, LAB, CCOO, ESK y CNT han llamado a sumarse a la marcha, igual que la Confereración de Padres y Madres de la Escuela Pública Vasca (Ehige) y la asociación de directores de la pública (Heize). La lista de convocantes se cierra con las principales asociaciones estudiantiles como Ikasle sindikatua, Ikasle Abertzaleak, Ikama, Ikasle Ekintza o Gazte Komunistak.

GRATUIDAD Y CUOTAS, EN EL PUNTO DE MIRA

Más allá de este detalle del proceso aprobación de la ley, la sesión de control parlamentario se ha centrado en uno de los aspectos más novedosos y controvertidos de la norma: la gratuidad de la enseñanza y la desaparición obligatoria de las cuotas en los centros concertados que se integren en el Servicio Público de Educación que reciben financiación pública. Unas cuotas, cabe recordar, que se siguen cobrando y que se habrían incrementado un 60% desde 2020, según un reciente estudio elaborado por la Asociación de Colegios Privados e Independientes (Cicae) y la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (Ceapa). Este estudio, además, revela que la red concertada vasca es la más cara del Estado, tras Catalunya y Madrid, con una cuota media de 160 euros.

El consejero de Educación ha restado validez a estos datos y ha indicado que la gratuidad de la enseñanza se ha recogido claramente en artículo 34 del anteproyecto de Ley de Educación para que "no haya ninguna duda". En este sentido la norma establece que "todos aquellos centros financiados por dinero público no podrán cobrar ningún tipo de cantidad económica". Además, ha precisado que habrá recursos para un control del régimen concertado "a fin de que no se den situaciones de financiación excesiva".

No obstante, Bildarratz ha reconocido que son conscientes de que se trata de un proceso "complejo" en el que, además, tienen que "establecer un marco de confianza, de compromiso y además de corresponsabilidad con los centros". Por ello, y de forma progresiva, se han desarrollado actuaciones para la adaptación a lo que la ley establecerá tras su aprobación dando pasos "en el compromiso con el principio de gratuidad". En este punto, Bildarratz ha recordado que el 19 de julio de 2022 el Consejo de Gobierno aprobó la actualización de diversos conceptos de los módulos económicos del Concierto, en primer lugar, la actualización y aumento del componente de funcionamiento y mantenimiento.

CRÍTICAS DE LA OPOSICIÓN

Ante las palabras de Bildarratz, EH Bildu ha defendido que en este tema se debería ir "más allá" porque ha recordado que la Ley Pública Vasca y los decretos posteriores dicen claramente que "los poderes públicos garantizarán la prestación de una enseñanza gratuita y de calidad en la escuela pública". Sin embargo, ha advertido de que para muchas familias "la enseñanza no es en absoluto totalmente gratuita", ya que hay que pagar el transporte el comedor, además de diferentes cuotas escolares", a lo que hay que añadir que en el sistema se están cobrando cuotas "que son ilegales".

Elkarrekin Podemos-IU también ha insistido en preguntar sobre los mecanismos puestos en marcha para lograr la gratuidad en la escolarización del alumnado, ya que, según ha denunciado, cobrar cuotas "es algo contrario a la ley" y se sabe que se "cobran desde hace mucho tiempo y este año más caras que nunca". A su juicio, ahora no se está cumpliendo con ese compromiso de gratuidad y "se sigue dando dinero a los centros concertados mientras estos siguen impunes al cobro de las cuotas". En este sentido, se ha referido a lo ocurrido en la ikastola de Villabona, que ha recibido financiación pública correspondiente a dos aulas que han estado vacías.

EL PAIS

‘Bullying’ en Leganés: el instituto público que se negó a abrir el protocolo de acoso hasta que ocho meses después se lo exigió la Inspección

Dos alumnas de 16 años del IES Arquitecto Peridis denunciaron insultos y aislamiento por parte de un grupo de compañeros en enero. El centro puso en marcha una mediación entre alumnos, no indicada por la Consejería de Educación, y no comunicó la resolución a las familias

ANA TORRES MENÁRGUEZ. Madrid - 15 OCT 2022

El infierno de Nuria (el nombre de las víctimas, igual que el de sus familiares, ha sido modificado para proteger su identidad) empezó hace poco más de un año, a los 15. Un grupo de unos seis alumnos de su instituto, el público Arquitecto Peridis, en Leganés (Madrid), empezó a insultarla por los pasillos, a asomarse por la puerta de su aula y gritar “guarra”, a ponerle difícil acceder físicamente a la clase de Teatro, la única asignatura en la que coincidían. Meses antes, ella había sido amiga íntima de una de las chicas de ese grupo, pero del amor se pasó al odio en pocos meses. “Ella es una chica que para su edad [ahora 16] tiene bastantes herramientas para hacer frente a esa situación de aislamiento, lo hemos trabajado, pero estaba en desventaja, los otros eran mayoría... sus notas empezaron a bajar, al igual que su peso, era algo bastante evidente”, cuenta Sofía Alderete, la psicóloga que atiende de forma privada a la niña desde hace más de un año. El miedo que sentía especialmente hacia una de las “acosadoras”, por su tamaño y corpulencia, la llevaba a regresar a casa cada día en el autobús urbano con miedo. “Ella percibía que algunos de ese grupo no se bajaban en sus paradas para perseguirla”, cuenta su madre, Elena (44 años). De lunes a viernes, a medio día, la conversación de WhatsApp que mantenían madre e hija era la misma:

—Ya en el bus.

—Ok —contesta la madre—.

—Ya en casa. ¿Qué tengo para comer?

— ¿Todo bien?

—Sí.

Recién arrancado el curso 2021-2022, Nuria, en cuarto de la ESO, estrechó su relación con otra alumna de su edad del instituto, Irene, que meses antes también había sido amiga del grupo de “acosadores”. “Siempre íbamos las dos solas y eso hizo que se ensañaran todavía más, es como que les daba rabia que nos hubiésemos encontrado y los insultos empezaron a ser cada vez más frecuentes. Nos llamaban ‘guarras’, ‘putas’. Un día durante el recreo salimos a un *chino* que está al lado del instituto a comprar y dos de ellos nos persiguieron haciendo comentarios en voz alta de lo mal que nos quedaba la ropa... al regresar se encontraron con el resto y dijeron, pues eso, ya lo hemos hecho, y todos se echaron a reír”, cuenta Nuria. “Es agotador, falté muchos días al instituto porque no tenía ganas de hacer nada”, añade. Su madre da fe de ello, unas 130 faltas, unas 130 horas de clase perdidas.

La primera llamada de alerta la hicieron las propias niñas, que en octubre de 2021 se dirigieron al director del instituto para exponerle el problema. “Nos dijo que estaría atento, que hablaría con otros profesores para ver si habían visto o escuchado algo”, cuenta Irene. No volvieron a saber nada. En diciembre, durante las vacaciones de Navidad, los padres de ambas niñas se reunieron y acordaron que en enero cerrarían una reunión con el equipo directivo. “En el instituto intentaban hacerse las fuertes, pero luego en casa se derrumbaban, estaban irascibles, sentían que el mundo estaba contra ellas”, cuenta Mónica, la madre de Irene.

“Cosas de niños”

El 17 de enero, Antonio (44 años), el padre de Nuria, mandó un correo dirigido al director solicitando una reunión, que se celebró el 24 de ese mismo mes. Acudieron los tutores de ambas niñas, la jefa de estudios y el director del centro. “El director nos dijo que eran cosas de niños, le dije si es que acaso en la vida académica entra que las llamen guarras, putas, que las empujen... entonces la jefa de estudios nos dijo que eso no era acoso escolar, que ese tipo de conflictos tenían que solucionarlos entre ellos, que ya eran mayores para que lo arreglen los padres”, cuenta Antonio. “Insistí en que no iba a permitir que mi hija fuese al colegio con ese sufrimiento continuo. Tuve una sensación de impotencia tras la reunión, nos dijeron que pondrían en marcha una mediación entre alumnos”, relata el hombre, que regenta un establecimiento de comida en Leganés. Mónica, la madre de Irene, dijo en repetidas ocasiones que había que activar el protocolo contra el acoso escolar, pero no le hicieron caso.

La solución escogida por el centro, una mediación entre alumnos recogida en su Plan de Convivencia —un documento obligatorio para todos los centros que regula la convivencia escolar—, no es la herramienta adecuada cuando hay indicios de posible acoso. “La mediación entre alumnos es una de las estrategias de resolución de conflicto entre iguales, se utiliza para conflictos puntuales, las dos partes deben estar de acuerdo y está más orientada a la prevención. Cuando un niño reporta que lo está pasando mal, el centro no tiene que imaginar que no es acoso, ante una sospecha está obligado a activar el protocolo y seguir los pasos, está todo muy marcado”, explica Isabel Serrano, jefa de la unidad de convivencia y contra el acoso escolar dependiente de la Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid. Serrano desconoce el caso concreto del IES Arquitecto Peridis, ofrece información general de cómo funciona y cómo debe aplicarse el protocolo, aprobado en noviembre de 2016 bajo la presidencia de Cristina Cifuentes (PP).

Según datos de la Comunidad de Madrid, el 78,2% de los casos de acoso se producen en Secundaria, seguido de Primaria (16,6%), Bachillerato (3,8%) y FP Básica (1,2%). A la hora de actuar, los centros son los principales responsables de iniciar los protocolos (56,4%) junto con los padres (37,1%). A continuación aparecen las propias víctimas (3,8%) y sus compañeros (2,5%). En la mayoría de las situaciones, el acoso se produce de manera grupal (76,9%), frente al 23% individual, mientras que el 89,7% de los causantes forman parte del mismo curso que la víctima.

Según la definición de acoso escolar que recoge el protocolo, es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, “negativa e intencionada”, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios. Para que se considere acoso, se tienen que dar tres circunstancias: la intención de hacer daño (físico, verbal o psicológico), la repetición en el tiempo de las conductas dañinas, y desequilibrio de poder entre las partes. “Este desequilibrio puede ser numérico, por ejemplo, cinco contra uno; físico, alguien muy corpulento contra alguien más pequeño; social, aislar a esa persona del resto, o de edad”, puntualiza Serrano. “Suponer que no hay acoso y no activar el protocolo, es un caso claro de mala praxis”, señala.

La mediación no surtió efecto. “Entre febrero y junio hubo tres reuniones con cuatro alumnos de segundo de Bachillerato. Ellos [por los acosadores] lo negaron todo y dijeron que nos estaban ignorando. Los insultos no pararon porque ellos mismos se dieron cuenta de que no servía para nada, que el centro no nos había tomado en serio”, cuenta Irene. Tras ese tercer encuentro, los alumnos de Bachillerato les recomendaron a las dos adolescentes que pasaran de ellos, que dejaran pasar el tiempo y que ya se cansarían de ellas. Cerró el curso y las familias no recibieron ninguna notificación por parte del centro. Nada.

Durante la última semana del curso, en una conversación en el chat de WhatsApp del grupo de Teatro, se puede apreciar la mofa de algunos del grupo contra la actuación de Nuria e Irene al haber intentado activar el protocolo. “Eres una acosadora”, le dice una de las chicas a otra, “cuidadito que te llevas una denuncia”. “Ya estás, denunciadas”, dice otro de los chicos, “captura de pantalla para la poli”. En otro momento de esa conversación, uno de los chicos le dice a Nuria: “Desde que entré en aquel bar vivo enamorado (de ti)”. “¿La estás llamando puta?”, dice otra de las chicas en referencia a la ropa que Nuria vestía ese día. “Chao, que me voy a la cama ya”, contesta Nuria. “Sí, vete. No pintas nada”, le responde otra de las chicas. “No pintas nada con nadie... le caes mal a todo el instituto”, le dice otra de ellas. “Esta no se ha enterado de que se pusieron de nuestro lado”, dice otra de las chicas en referencia a la actuación por parte del instituto.

El índice de riesgo de acoso escolar, según datos de la Comunidad de Madrid, se ha reducido del 3% al 1,9% entre 2015 y 2020. Sin embargo, el ciberacoso ya supone el 15,6% de los casos en primaria y el 30,5% en secundaria.

La Inspección Educativa actúa

“Confiamos en el centro, pensamos que harían algo por resolver el conflicto, por ayudar a nuestras hijas, pero no fue así”, cuenta Antonio, que estos días anda ya con el ánimo bajo. En septiembre la situación no mejoró. El primer día de clase, antes de llegar al centro, Nuria llamó a Irene para contarle cómo habían configurado los grupos de primero de Bachillerato. Nuria iba con dos de las “acosadoras”, e Irene con una. “Le dio un ataque de ansiedad en el coche, no paraba de llorar y tuve que tranquilizarla, decirle que no iba a pasar nada”, cuenta la madre de Irene. Nuria pidió un cambio de clase al grupo de Irene y ya están juntas. “Hay un grupo de chicas a las que no conocíamos y ya han empezado a imitar nuestras posturas en clase... se burlan cuando hacemos exposiciones, deben de haber hablado con el otro grupo”, cuenta Nuria.

Gracias a un vecino, Antonio se enteró hace pocas semanas de la existencia de la DAT de Leganés (Dirección de Área Territorial de Educación e Investigación), dependiente de la Consejería de Educación y donde se encuentra la Inspección Educativa. No lo dudó. Pidió cita con una de las inspectoras. Días más tarde, el instituto activó el protocolo por indicación de esa inspectora. Ocho meses más tarde de la primera reunión. “No hay derecho a cómo nos han tratado, nos han ignorado, el sistema nos ha fallado”, lamenta Antonio, que cuenta cómo su hija tiene problemas para socializar con nuevos grupos de niñas, de las que no se fía por si luego se vuelven en su contra.

“Están en una edad complicada, en la que se está formando su identidad. Si te dicen de forma repetida que algo está mal en ti, puesto que el autoconcepto no está definido, eso genera un impacto psicológico, que se agrava si los adultos a los que consideras las figuras de referencia lo consienten y no hacen nada por resolverlo, eso refuerza el mensaje de que esa conducta es adecuada”, comenta la psicóloga de Nuria.

Al activarse el protocolo, dos profesoras “imparciales” (que no han dado clase a las niñas) deben reunirse con las partes implicadas y recabar información del profesorado del centro y de las familias para elaborar un informe de manera “inmediata”, según señala el protocolo. Hay tres posibilidades. Si se determina que no hay indicios suficientes, se planificará una nueva observación, así como medidas de vigilancia provisionales. Si no hay indicios de acoso, igualmente el centro deberá desarrollar actuaciones de prevención, como acciones tutoriales, actividades de cohesión de grupo o talleres de información sobre acoso y maltrato entre iguales. Si hay evidencias, se activará el plan de intervención y se iniciará el procedimiento disciplinario. Dicho plan incluirá actuaciones con todos los implicados, incluidos los acosadores y sus familias. Además, el director debe dar traslado de la situación de acoso escolar a la Fiscalía de Menores. “El o los acosadores deben reflexionar y reparar el daño causado de manera consciente, independientemente de si hay sanción”, apunta Isabel Serrano.

Efectos psicológicos

Es miércoles, es festivo, y las dos niñas se sientan con sus padres en la mesa de una cafetería de Leganés. La madre de Irene está sobrepasada. Hace unos días, la adolescente le dijo a su padre: “A ver si me atropellan y os quedáis todos tranquilos”. Al preguntarle a Irene por esa frase, se le encharcan los ojos. “Sería lo más fácil, mi vida no está bien”, dice. La semana pasada, Irene estuvo con la orientadora del instituto y después esta llamó a la madre. “Me dijo que la lleve al psicólogo, que ella no tiene tiempo ni recursos para una terapia individual... yo estoy en el paro y tengo tres hijos y en la seguridad social me han dado tres meses para la primera consulta. ¿Qué hago?”. Su hija siempre ha sacado muy buenas notas, pero empieza a fallar. “El otro día se rieron de ella en una exposición, y horas más tarde dejó a medias un examen de inglés, salió del aula llorando. Explotó”.

El caso de Nuria es también complejo. Desde hace poco más de un año, ha recaído en un problema que tuvo cuando era más pequeña, un trastorno de la conducta alimentaria. “De nuevo, se trata de su autoestima, y estas situaciones en el instituto, donde pasa la mayor parte de su tiempo, la desestabilizan, está sacando fuerzas de dónde no las tiene”, dice su psicóloga. Desde 2019, los centros educativos de la Comunidad de Madrid cuentan con una herramienta llamada SociEscuela, incluida en el plan contra el acoso escolar, para detectar de forma ágil situaciones de riesgo de acoso. “Es un test, con sociogramas que se cruzan y dan una imagen rápida al profesorado de cómo están las relaciones en el aula. Este año incluye por primera vez un test de cribado de salud mental, que permite identificar de forma individual trastornos como la ansiedad”, detalla Isabel Serrano. Otra herramienta que el IES Arquitecto Peridis desechó.

Fuentes de la Consejería de Educación madrileña han confirmado a este periódico que fue la Inspección Educativa la que “instó” al instituto público a activar el protocolo de “manera inmediata”. “La Comunidad de Madrid está analizando las actuaciones del centro”, señalan las mismas fuentes.

EL MUNDO

Feijóo propone financiar desde el Gobierno la educación de cero a tres años para que sea gratuita en toda España

El líder del PP presenta un plan con incentivos económicos y fiscales para las familias numerosas

JUANMA LAMET. 16 octubre 2022

Alberto Núñez Feijóo cree que el Gobierno de Pedro Sánchez debería “cofinanciar con las comunidades autónomas la gratuidad de las guarderías” a imagen del “avance social inédito” de Galicia, donde este curso no se paga “ni un euro” por la educación de cero a tres años.

Al pedírselo al Gobierno, la medida se convierte de inmediato en un compromiso de Feijóo si llega a la Moncloa tras las elecciones generales del año que viene. Feijóo cree que es una iniciativa necesaria “porque no todos los niños pueden ir a la guardería, porque no todos los padres tienen dinero para financiarlo y porque lo exige la conciliación”.

Así lo ha justificado este sábado, durante su intervención en el XIII Congreso Nacional de Familias Numerosas, en Santiago de Compostela, en el que también ha anunciado otros cinco “compromisos electorales” relativos a las familias numerosas.

El primero, “mantener la tarjeta de familia numerosa para los padres y las madres hasta la edad de jubilación”. El segundo, “mantener el título de familia numerosa hasta que el último hijo cumple veintiséis años”, ha señalado. Ahora esa edad de corte es de 21 años, pero “la media de emancipación supera los 25”, ha justificado el presidente del principal partido de la oposición.

El tercer compromiso es “reconocer como familia numerosa de categoría especial a partir del cuarto hijo”. Actualmente esta condición se adquiere con el quinto. La cuarta promesa electoral de Feijóo: si llega a la Moncloa, reducirá “del 21% al 10% el IVA para la compra de vehículos destinados a familia numerosas de

categoría especial". "Es decir, ayudar a las familias que deciden tener un cuarto hijo a adquirir un coche para poder ir todos juntos", ha añadido.

La quinta propuesta del PP para familias numerosas es "recuperar la bonificación del 45% de las cuotas de la Seguridad Social para la contratación de empleadas del hogar".

Feijóo ha justificado la idoneidad de su plan en que "al 75% de los españoles le gustaría tener dos o más hijos, según las encuestas". Sin embargo, las familias numerosas son sólo el 9% de los hogares españoles, aunque representan el 20% del total de hijos en España.

"Hay que facilitarles la vida a aquellos que quieren", ha subrayado. "Y además lo necesitamos" para sostener el sistema de pensiones, "por tanto esto es un equilibrio que tenemos que mantener en nuestro país y que debemos de incluir en la agenda", opina. Y también la Unión Europea, ha insistido. "Ser más cuesta menos", ha apostillado.

EL DEBATE

Leticia de la Hoz: «Siempre se ha prestado más atención al acosador que al acosado»

La abogada, especialista en acoso escolar, analiza para El Debate las novedosas figuras del coordinador de bienestar y el canal de denuncias

Roberto Marbán. Madrid 16/10/2022

El presente curso escolar ha arrancado con algunas novedades, entre las que figuran la presencia del coordinador escolar y los canales de denuncia, que aterrizan en las aulas con la intención de prevenir casos de acoso y violencia, en virtud de la Ley de protección integral a la infancia y la adolescencia.

Al tratarse de una novedad, existía mucho desconocimiento sobre qué pueden ofrecer estos instrumentos para luchar contra algo tan preocupante como el acoso.

Para la abogada Leticia de la Hoz, directora del departamento jurídico de IDBO Consultants, «el canal de denuncias es un método estupendo para la prevención y para las investigaciones internas».

—¿En qué punto estamos actualmente?

—La mejor noticia es la de la prevención gracias a la Ley de Protección de Infancia y Adolescencia que lleva un año en vigor y estableció la obligatoriedad para todos los centros escolares de instalar la figura ahora conocida como coordinador de bienestar y en el caso de los centros deportivos, la del delegado de protección. Estas personas deben haber recibido formación en prevención de violencia, acoso y abuso en la infancia. Para ello, pueden servirse del canal de denuncias, que deben proporcionar anonimato al denunciante.

—Hasta ahora, parecía habitual que el centro donde ocurrían casos de bullying echase balones fuera...

—Muchas veces, los centros tratan de protegerse a sí mismos sin valorar que el poder investigar a fondo los porqués de esa situación permitirían evitar que se vuelva a repetir en el futuro. Ha existido mucho corporativismo. Pero se ha demostrado que esa responsabilidad existe, *in eligendo*, (culpa en la elección) por elegir a los profesores que no eran adecuados, y otras veces *in vigilando*, que es otra forma de ser responsable civil subsidiario del delito. Con la entrada de la conocida Ley de la Garantía Integral de la Libertad Sexual, que entró en vigor en octubre, se recogen los acosos sexuales y laborales modificados en el artículo 173 del Código Penal: las personas jurídicas pueden ser responsables de los delitos. Ahora mismo, los centros escolares, como los laborales, que no cumplan con el artículo 31 bis, pueden ser responsables del acoso a los menores.

—Contra el acoso infantil, ¿ha sido la sociedad consciente de sus consecuencias trágicas?

—Yo creo que no. En muchas víctimas, las consecuencias de haber sufrido acoso escolar o sexual son terribles. Antes había hasta desconocimiento. Ahora que ya sabemos lo que provoca el abuso, es una obligación de toda la sociedad trabajar en prevenirlo. Bajo mi punto de vista, los delitos que se cometen en la infancia son doble delito, y nuestro deber es proteger a los menores.

—Muchas miradas se han puesto en la pena que recibía el acosador cuando se trataba de un menor, sabiendo que su edad le podía permitir quedar 'impune'...

—Los menores de 14 años son inimputables y no puede haber consecuencias penales. En ese caso, los servicios sociales trabajan por conocer las circunstancias de ese menor e intentar ayudarle, pero las víctimas seguían quedando desprotegidas. En el acoso entre iguales de menores de 14 años se prestaba atención al acosador pero nunca a los acosados, algo que cuesta explicar a las familias. A partir de los 14 sí tienen responsabilidad con arreglo a la Ley del Menor. Solamente entra en juego el derecho penal de verdad cuando el acoso viene de un mayor de edad.

—Hemos visto que las redes sociales han amplificado el problema, hasta el punto de difundir vídeos donde un menor era acosado

—Así es, las redes hacen de altavoz. Ahora, con la ley de se considera agresión sexual a la realizada a través de internet y las nuevas tecnologías. Cuando antes había un acoso escolar, parecía que con un cambio de centro o quizás de barrio, la víctima podía comenzar una nueva vida. Ahora por culpa del mal uso de las redes,

sería imposible. Por eso el coordinador de bienestar debe estar formado en prevención y detección de acoso y abuso en redes sociales.

-¿Y se puede luchar de manera efectiva contra el acoso difundido en redes sociales?

-Existe el derecho al olvido en Internet y el derecho a la supresión de los contenidos ilícitos. La Ley de Integridad Sexual refuerza esa idea. Pero es necesario que los jóvenes reciban formación en prevención y en detección de conductas de acoso, también en las redes. En los centros se trabaja en la detección de este tipo de acoso porque aunque no ocurra dentro de las aulas, hay sentencias que dicen pero se descubre que un grupo de WhatsApp está formado únicamente por miembros de una sola clase, eso se considera acoso escolar.

EL PAÍS **OPINIÓN**

Un presupuesto para un cambio de paradigma educativo

El diputado de Unidas Podemos Joan Mena defiende unas cuentas que inciden en la educación infantil, la FP y la enseñanza inclusiva

JOAN MENA. 16 OCT 2022

Los Presupuestos Generales del Estado (PGE) son la principal herramienta que tiene el Gobierno de coalición para mostrar la vía por la que las políticas públicas deben transitar. En el ámbito educativo, llevamos ya unos años en los que las tijeras ideológicas del PP han quedado en el cajón de la historia y avanzamos hacia la media de inversión educativa europea. ¡Ya era hora! La inversión educativa [del Gobierno central] ascenderá por primera vez a más de 6.400 millones de euros, con un aumento de 760 millones de euros respecto a los PGE anteriores, esto es, un incremento del 6%.

Desde el punto de vista educativo, estos no son unos presupuestos cualesquiera porque serán los primeros que se aprueben con la nueva ley de educación, la Lomloe, ya dentro de las aulas. Se trata de que los presupuestos tengan la capacidad de entrar en las aulas de nuestras escuelas con el objetivo de mejorar el sistema educativo, dotarlo de la cohesión que perdió con los gobiernos de Rajoy y blindar el derecho a la educación que estuvo en duda durante una década en que las familias más vulnerables fueron desnudadas de un derecho tan básico. La reducción de becas, los precios que impedían a las clases populares acceder a la universidad o la falta de plazas públicas en educación 0-3 o Formación Profesional provocaron esa clara vulneración de derechos.

En las cuentas que ha presentado el Ministerio de Educación y que ahora iniciarán el trámite y el debate parlamentario para poder ser enriquecidas por parte de los grupos parlamentarios hay que destacar tres aspectos que son fundamentales para entender este cambio de paradigma que fija la Lomloe. La apuesta por la educación 0-3, la necesidad de universalizar la escuela inclusiva y el pleno desarrollo de la Formación Profesional pública en España son las categorías fundamentales para entender los PGE. Los primeros presupuestos acordados entre Unidas Podemos y el PSOE, el acuerdo de Gobierno y los últimos PGE del Gobierno de coalición ya demostraron que Unidas Podemos apostamos claramente por la educación 0-3 como una etapa plenamente educativa, pública, gratuita y de calidad. La Lomloe ya incluye una disposición adicional que mandata a los poderes públicos a dotar al sistema educativo de plazas de titularidad pública en la etapa infantil para superar este déficit histórico en nuestro país. En este sentido, debemos coordinar con todas las comunidades autónomas el cumplimiento de la ley. No puede ser que haya comunidades, como Andalucía, Murcia o Madrid, que estén desobedeciendo la Lomloe y jugando a la privatización y extensión de los conciertos educativos de la red infantil, porque va claramente en contra del criterio marcado por la ley. Por esto, los PGE destinan casi 14 millones de euros para la creación de plazas de primer ciclo de educación infantil de titularidad pública.

Si era necesario estructurar la apuesta por la educación infantil en España, la formación profesional era también una necesidad imperante. La falta de oferta pública y muchas veces alejada de las necesidades ocupacionales y formativas de los territorios, situaban a nuestro país en la cola europea de la FP. La partida destinada a la formación profesional para el empleo es la más elevada de todo el presupuesto educativo y asciende a 1.178 millones de euros, con casi 30 millones de euros más que en los presupuestos pasados. Esas partidas deben ir destinadas, sí o sí, a la FP pública que es donde España tiene una deuda de oferta de plazas. Unidas Podemos y En Comú Podem seremos intransigentes ante quien pretenda, como ha ocurrido en los últimos años, privatizar la FP y descapitalizar la pública.

Y en el mismo nivel de prioridades está la escuela inclusiva, aquella que permite que todo el alumnado conviva en el mismo centro educativo independientemente de su situación física o psíquica, y que demuestra que la voluntad es la de construir un sistema educativo para todos porque también queremos una sociedad donde quepa todo el mundo. La apuesta clara por la educación inclusiva supuso, durante el trámite de aprobación de la Lomloe, la mayor campaña de difamación y *fake news* por parte de la derecha política y mediática cuyo

único objetivo era estigmatizar la educación pública y desgastar al Gobierno de coalición. Esa campaña no les funcionó porque el sentido común de las familias, incluso aquellas que tienen hijos que requieren de atenciones especiales, dice que el alumnado debe convivir siempre que así sea posible en el mismo espacio educativo. Lo demás es segregación educativa que no ayuda a construir una sociedad justa, equitativa y democrática. La escuela inclusiva es justamente eso: más recursos, mejor adaptación de los espacios escolares para el uso del alumnado, más y mejores becas, integración de las diferentes culturas evitando el absentismo en nuestras escuelas, equilibrio territorial en el acceso a la educación y garantía de escuela pública en todos sitios. Ese es el camino y por ahí van los presupuestos del Estado.

Además de estos tres elementos que se refuerzan legislativamente en la Lomloe y económicamente en los PGE, hay un componente que es también fundamental para entender ese cambio de paradigma y es donde, especialmente la ultraderecha, está poniendo el foco mediático. Se trata del currículum educativo. Desde Unidas Podemos y En Comú Podem dimos la batalla en la negociación de la Lomloe para incorporar elementos de memoria democrática, igualdad, derechos LGTBI, educación afectiva y sexual, empatía animal o educación en fiscalidad al currículum educativo; y finalmente se recogió negro sobre blanco en la ley. Ahora viene cuando esos currículums se deben desplegar para hacer que todos estos derechos entren en el sistema. Los intolerables actos que hemos vivido recientemente en el colegio mayor Elías Ahuja de Madrid, por ejemplo, demuestran que necesitamos extender la educación sexual y afectiva a todas las etapas educativas. El machismo, la homofobia y la intolerancia sólo se combaten con políticas públicas que aborden los derechos de todas las personas. Y de eso va la educación sexual.

Estos son, en definitiva, unos buenos presupuestos que continúan el camino de reorientar el modelo educativo español hacia la senda de la equidad, la justicia social y el derecho a la educación. Mejores presupuestos educativos nos traen una mejor educación pública. Sólo así seremos capaces de resolver el déficit educativo histórico que ha padecido España en los últimos 40 años.

Joan Mena es portavoz de Unidas Podemos en la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados.

europapress.es

El 11% de los estudiantes se siente preparado para trabajar al acabar la universidad, según un estudio en varios países

MADRID, 17 Oct. (EUROPA PRESS) -

El 11% de los estudiantes dicen sentirse preparados para empezar a trabajar después de haber finalizado sus estudios universitarios, según la tercera edición del Informe del Estudiante Conectado publicado por Salesforce.

El estudio, basado en la participación de más de 1.300 estudiantes universitarios y 1.300 profesionales con estudios superiores de diversos países de todos los continentes, revela que uno de cada tres estudiantes encuestados reconoce haber tenido una gran experiencia universitaria.

El informe destaca que las instituciones "están más presionadas que nunca para acompañar e involucrar a los estudiantes a lo largo de su carrera buscando así adaptarse a las nuevas expectativas y a preparar mejor a sus estudiantes para el mercado laboral".

Este estudio incide en que las universidades "deben actualizarse" para atraer a los estudiantes en un ámbito en el que "las matrículas universitarias cada vez son más elevadas, las empresas están empezando a prescindir de los títulos universitarios para la contratación y las habilidades digitales se han convertido en un aspecto muy importante, pero poco específicas".

En concreto, destaca que el 32% de los estudiantes de la Generación Z dicen sentirse formados para aprender las habilidades digitales necesarias para su desarrollo profesional.

Además, casi la mitad (47%) de los estudiantes eligió su centro universitario por las posibilidades profesionales que le ofrece, pero sólo el 11% dice sentirse preparado para el mercado laboral; y un tercio de los estudiantes encuestados valora positivamente el proceso de solicitud y matriculación y, de ellos, el 2% dice haber tenido después una gran experiencia universitaria.

El informe también indica que casi la mitad de los estudiantes (el 48%) defiende que las habilidades adquiridas sólo serán útiles en la carrera elegida durante los cinco primeros años tras la finalización de los estudios.

Las instituciones de enseñanza superior, según apunta el documento, "tienen todavía un largo camino por recorrer en su objetivo de lograr un entorno acogedor: sólo el 12% de los estudiantes se sienten integrados en la institución".

Por otra parte, este informe resalta que las instituciones de educación superior "pueden reforzar el éxito de los estudiantes mejorando las experiencias y el apoyo que se les brinda desde el primer día, ya sea virtual o presencial". En este sentido, los estudiantes que experimentaron una buena experiencia de integración tenían 35 veces más probabilidades de tener una gran experiencia universitaria en general que el resto.

En torno a la mitad (49%) de los estudiantes encuestados, afirman su intención de adquirir habilidades y conocimientos relacionados con el trabajo en las universidades, ya sea online o presencialmente, y el mismo

número dice que la universidad podría fomentar el aprendizaje continuo proporcionando acceso a cursos gratuitos.

Otra de las preocupaciones de los estudiantes es la formación especializada; y es que, el 40% de los estudiantes sienten la necesidad de poder realizar talleres específicos relacionados con su carrera y sólo el 10% se sienten conectados a grupos de alumnos, con sólo un 24% satisfecho con los servicios y el apoyo a los estudiantes.

La salud mental se encuentra entre las preocupaciones de los encuestados. Así, un tercio de los estudiantes apostaría por una mayor planificación de la carrera, y el 36% apuesta por recursos para el bienestar (frente al 24% del año pasado), como apoyo a la salud mental o ayuda financiera.

Cuatro de cada diez estudiantes prefieren más ayuda para conciliar su vida académica, profesional y personal y, como valores que buscan en la universidad destacan la diversidad y la inclusión, siendo así la tercera opción más común de los estudiantes, sólo superada por la excelencia académica y su bienestar.

"Existe una enorme oportunidad para que la educación superior se preparen para el futuro y conecte con los estudiantes de nuevas y emocionantes formas, creando mejores conexiones, priorizando el bienestar y el apoyo para preparar mejor a los estudiantes para su vida profesional", ha afirmado la CMO, Educación y organizaciones sin fines de lucro de Salesforce.

En su opinión, las instituciones de educación superior "pueden ser poderosos agentes de cambio que ofrezcan experiencias significativas y personalizadas a sus estudiantes durante todas las etapas de su trayectoria, desde el momento en que son admitidos y a lo largo de su vida cuando buscan desarrollar nuevas habilidades".

elCorreoGallego.es

La Consellería de Educación amplía en un 40% las estancias de gallegos en el extranjero para aprender idiomas este curso

SANTIAGO DE COMPOSTELA. 17 OCT 2022

El conselleiro de Cultura, Educación, FP e Universidades, Román Rodríguez, ha anunciado que su departamento va a incrementar un 40% las estancias en el extranjero para mejorar las competencias en idiomas del alumnado gallego, hasta llegar a la inversión de 2 millones de euros en los Presupuestos de la Xunta para 2023.

El titular de Educación, acompañado de la directora xeral de Ordenación e Innovación Educativa, Judith Fernández, ha dado la bienvenida este lunes a los auxiliares de conversación que van a prestar este año servicio en el sistema educativo. El conselleiro ha señalado que este programa, junto con la red de centros plurilingües, "se ha multiplicado por diez en los últimos años".

Román Rodríguez ha destacado que Galicia cuenta con "casi 500 centros con el modelo plurilingüe del Gobierno gallego" en las etapas de Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato, así como de ciclos de Formación Profesional. Además, ha explicado que este curso habrá "un total de 630 auxiliares de conversación de 21 nacionalidades distintas" que impartirán inglés, alemán, chinés, francés o portugués.

Asimismo, ha señalado que la estrategia de fomento del aprendizaje de idiomas extranjeros que la Xunta desenvuelve desde 2009 "ha permitido que se pasase de los 12.500 alumnos beneficiados a los más de 100.000 del curso actual" y que esto prueba que "las lenguas son elementos de unión, no de confrontación".

Estas acciones se recogen dentro de la estrategia gallega de lenguas extranjeras, 'Edulingüe 2030', que contempla una inversión de 83 millones de euros en su primera fase de cuatro años hasta 2025. Su objetivo es impulsar "acciones de alto impacto y de especialización de aprendizaje de idiomas" para "poder dar un salto de calidad enfocado a los retos del futuro".

EL DEBATE

En qué consiste el Estatuto del Docente que amenaza con romper la tregua entre Gobierno y profesores

El Ejecutivo incumplió la ley Celaá al no elaborar una propuesta normativa seria sobre el desarrollo de los profesionales

José Rosado. 17/10/2022

Suenan tambores de guerra en el sector educativo después de que el Gobierno incumpliera la promesa establecida en la LOMLOE de crear un estatuto docente y no se descarta que los docentes acaben en los tribunales que regule, entre otros aspectos, los requisitos de formación inicial del profesorado así como el desarrollo de la carrera profesional.

La disposición adicional séptima de la ley Celaá establece que el Gobierno, «consultadas las comunidades autónomas y los representantes del profesorado», presentaría en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor del texto «una propuesta normativa que regule la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente».

Lo cierto es que, pasado justo un año, Educación se descolgó con un «documento para debate» que incluía 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente, un texto sin valor normativo ni articulado para ser debatido en condiciones.

En este documento, el Gobierno abordaba de manera superficial asuntos como la formación inicial, la permanente, el acceso a la profesión, las especialidades o el desarrollo profesional. Es este último asunto el que más ha escamado al sector, ya que trivializa con los procedimientos de evaluación y el reconocimiento del buen desarrollo profesional.

«Donde vimos menos interés fue precisamente en la parte más importante, la carrera profesional», explica Ramón Izquierdo, secretario estatal de Acción Sindical de ANPE, el principal sindicato independiente de docentes de la enseñanza pública. «Son solo dos propuestas genéricas y no hemos visto ningún gesto de que tengan intención de abordar el asunto. El propio estatuto docente de 2007 hubiera sido un buen punto de partida, pero vemos poco interés».

Izquierdo se refiere al proyecto de Estatuto Docente elaborado en 2007 con un consenso bastante amplio. Durante la legislatura de Rodríguez Zapatero, se discutió el asunto en dos ocasiones: en la primera reunión Comisiones Obreras bloqueó el acuerdo por una diferencia de 60 euros, mientras que la crisis financiera impidió echaron por la borda las negociaciones.

Rajoy, que como líder de la oposición en 2008 prometió un Estatuto Docente por «lo que les debo a muchos de mis profesores que me dieron clase en el instituto y la Universidad», volvió a sentarse en 2013 con los sindicatos para negociar el asunto. Los encontronazos de los representantes del profesorado y Wert acabaron con el proyecto en un cajón del escritorio.

Falta de pacto educativo

El problema, como muchos en este país, es la falta de un pacto de Estado. «Si tuviéramos un pacto educativo, tanto la ley como las políticas del profesorado se podrían asentar a medio y largo plazo, y mejorar solo con retoques».

«La LOMCE del PP no llegó a derogar la LOE, sino que modificó dejando gran parte del articulado. Ahora la LOMLOE introduce unas modificaciones, pero deja parte del articulado de la LOMCE... Es decir, tenemos tres cuartos en los que estamos de acuerdo. Esperemos que en dos o tres leyes educativas llegaremos a un consenso», concluye con sorna Izquierdo.

LAS 24 PROPUESTAS DEL GOBIERNO PARA LA MEJORA DE LA PROFESIÓN DOCENTE

- Acordar un Marco de Competencias Profesionales Docentes.
- Establecer una prueba de acceso a Grados en Educación Infantil y Primaria.
- Modificar el acceso al Máster Universitario en Formación del Profesorado.
- Promover la oferta de asignaturas de didácticas de las especialidades en los estudios universitarios.
- Revisar la oferta del Máster Universitario en Formación de Profesorado.
- Revisar los contenidos de los planes de estudio de las titulaciones universitarias habilitantes para la docencia.
- Establecer un nuevo modelo de iniciación a la docencia (PID) en la formación inicial basado en el aprendizaje en la práctica.
- Reforzar el Prácticum en el conjunto del Máster Universitario en Formación del Profesorado.
- Utilizar como referencia en la formación permanente el Marco de competencias profesionales docentes.
- Utilizar como referencia en la formación permanente el Marco de la competencia digital docente.
- Garantizar la formación permanente del profesorado.
- Asegurar la oferta de aspectos clave en la formación permanente.
- Fomentar la diversidad de modalidades de formación permanente del profesorado.
- Reformular los procesos de selección para la función pública docente.
- Reformular la fase práctica para el acceso a la función docente en el marco del nuevo modelo de iniciación a la docencia (PID).
- Actualizar y adecuar los temarios de oposiciones al nuevo modelo de acceso.
- Regular el acceso de los Profesores Técnicos de Formación Profesional al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria.
- Vincular la especialidad del Máster a la especialidad docente
- Actualizar la relación de especialidades docentes.
- Revisar las atribuciones profesionales de determinadas especialidades.
- Establecer habilitaciones docentes.

- Revisar las condiciones de cualificación y formación de docentes en centros privados.
- Impulsar los procedimientos de evaluación del desempeño de la función docente.
- Reconocer el buen desarrollo profesional docente.

eldiario.es

La escuela concertada que quiere convertirse en pública desde el corazón turístico de Barcelona

Pese a que la Administración y la Congregación propietaria del edificio se muestran favorables a la demanda del centro Sant Felip Neri, el escollo se encuentra en la petición de incluir en el equipamiento parte del convento

Pau Rodríguez. 18/10/2022

Es una de las estampas de la convivencia –o conllevancia– entre vecinos y turistas en el barrio Gótico de Barcelona. Cada mañana, en la concurrida y cautivadora plaza Sant Felip Neri, los maestros de la escuela que hay en el lugar cierran el acceso a los transeúntes y convierten la plazoleta en el patio de recreo de sus alumnos. Pero esta escena podría desaparecer junto con todo el colegio en 2023.

Desde hace más de un año, esta escuela concertada, que cuenta con 300 alumnos de Primaria y ESO, se encuentra en apuros económicos y la fundación que ostenta la titularidad ha comunicado que no podrá aguantar otro curso más. Ante el inminente cierre, el centro, animado por las familias y el profesorado, ha pedido al Consorcio de Educación de Barcelona pasar a la red de escuelas públicas, pero las negociaciones con la propiedad del edificio están encalladas.

“Somos el único centro de ESO en toda la zona norte del Gótico”, advierte Josep Maria Boronat, presidente de la Asociación de Familias de Alumnos (AFA) del colegio, que defiende que la vida escolar crea una “función social esencial” en una zona entregada al turismo. “Cierran tiendas históricas, se van los vecinos por la gentrificación... Ahora solo falta que nos quedemos sin escuela”, lamentan.

El colegio se fundó en 1959 por parte de la Congregación del Oratorio en las instalaciones que actualmente ocupa en la plaza Sant Felip Neri. Esta entidad religiosa, aunque ya no es la titular del colegio, todavía ostenta la propiedad del edificio y de los inmuebles contiguos: la iglesia del mismo nombre y la casa convento de los ‘felipons’. En 1982, la titularidad del centro educativo pasó de esta orden religiosa a la Fundación Torres i Bages.

Al conocerse los problemas económicos de la escuela, la fundación titular accedió a la petición de familias y profesores de acogerse al decreto aprobado por la Generalitat en 2019 y que está pensado para integrar centros concertados a la red pública, especialmente aquellos que están en declive. Hasta la fecha, han pasado de privados a públicos un total de siete colegios, todos menos uno en la capital catalana.

Las conversaciones parecían avanzar favorablemente cuando todas las partes manifestaron la voluntad de facilitar el cambio de titularidad. Ante la solicitud formal de la Fundación Torres i Bages, el Consorcio de Educación de Barcelona se mostró favorable y también lo hizo la Congregación del Oratorio, según recalcan ambas partes. En estos casos, la Administración educativa –que en Barcelona depende en un 60% de la Generalitat y un 40% del Ayuntamiento– negocia un contrato de alquiler con la propiedad del edificio, que suele tener en cuenta también los costes de la rehabilitación del edificio.

Desde el Consorcio de Educación aseguran que “trasladaron una serie de requerimientos” a la propiedad en cuanto a la situación del equipamiento y, sin dar más detalles, afirman que el pasado 5 de mayo hicieron una “última propuesta” de la que dicen no haber tenido respuesta. Sin embargo, fuentes de la Congregación contestan que el acuerdo estaba a punto de quedar rubricado en abril del año pasado pero que, justo antes de firmarlo, la Administración les informó que habían detectado “deficiencias” en el espacio y les hicieron llegar otra propuesta.

El convento es el escollo

Esta nueva propuesta es la que ha encallado el proceso. Tanto la Congregación como el AFA detallan que se les planteó la necesidad de usar también dos plantas del convento para actividad escolar. “Son espacios que ellos ahora mismo tienen vacíos”, asegura Boronat. Pero fuentes de la Congregación lo niegan y defienden que el inmueble tiene actividades “presentes y futuras”, entre las que hay las de culto o los ensayos del coro Sant Jordi.

En cualquier caso, la decisión última sobre los usos del convento no depende de los integrantes de la Congregación del Oratorio, sino del procurador general del organismo, que está en Roma. “Todas las propuestas las trasladamos al procurador”, apuntan desde la Congregación. Y por ahora la respuesta es que sí a que la escuela sea pública, pero siempre que sea en su actual espacio y no en el convento.

Ante esta situación, las familias, que temen quedarse en la calle el curso que viene –más aún cuando el período de inscripciones comienza en marzo–, han iniciado protestas semanales frente a la sede del Arzobispado de Barcelona. Saben que la decisión no depende del arzobispo, pero han optado por ese emplazamiento para dar visibilidad a su reivindicación. “Lo que no puede ser es que la negociación esté en punto muerto”, pide Boronat. “Si el escollo es el convento, pues hay que buscar alternativas, pero la escuela debe continuar”, dice.

El problema es que, preguntado el Consorcio sobre si contemplan otros equipamientos en el barrio para albergar parte de la actividad educativa, no parecen optimistas. “Estamos abiertos a todo y se está buscando, pero ahora mismo no hay nada viable”, lamentan.

EL PAÍS

Carme Artigas: “Los ciberdelitos son el primer crimen organizado a escala internacional, por delante del narcotráfico y de la trata de personas”

La secretaria de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial habla de la creciente importancia del cibercrimen y de cómo protegerse adecuadamente

NACHO MENESES. Madrid - 17 OCT 2022

Siete de cada 10 empresas españolas sufrieron un ataque de *ransomware* en 2021 (un 234 % más que el año anterior), según un estudio de Sophos en colaboración con más de 5.000 empresas de entre 100 y 5.000 trabajadores en todo el mundo. Una amenaza global cuyo coste (la cantidad media pagada como rescate por las empresas) se multiplicó por cinco, hasta alcanzar los 812.360 dólares (832.990 euros), a pesar de que los expertos recomiendan no pagar nunca el rescate y de que un 29 % de ellas no consiguiera recuperar la información que les había sido secuestrada incluso después de haber formalizado el pago del mismo: en España, por ejemplo, lo abonaron un 38 % de las mismas. Solo en 2021, el Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE) atendió 109.126 incidentes, de los cuales más de 90.000 correspondieron a ciudadanos y empresas. Con ocasión del mes europeo de la ciberseguridad, que celebra en 2022 su décima edición centrada en el *ransomware* y el *phishing* bajo el lema *Think Before U Click* (Piénsalo antes de hacer clic), EL PAÍS conversa con Carme Artigas, secretaria de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial.

Pregunta. ¿Existe hoy un mayor número de ciberamenazas?

Respuesta. La ciberseguridad va asociada al perímetro de la transformación digital: a medida que ampliamos la digitalización a distintos sectores productivos y actividades del ámbito personal, aumenta el perímetro de riesgo, pero este no puede privarnos de los beneficios que ofrece la digitalización. Es cierto que ante la pandemia se triplicaron los ataques en los entornos vinculados a la covid, aunque ya desde el 2021 estos regresaron a un estado normal. Lo que sí se ha ampliado es el número, la sofisticación y el alcance de los mismos.

Hoy en día la ciberseguridad forma parte de una política nacional de seguridad. La geopolítica (lo estamos viendo en el conflicto de Rusia contra Ucrania) incluye una guerra híbrida, y la ciberseguridad forma parte de este riesgo. Todos los recursos del Estado y las estrategias de seguridad nacional contemplan estrategias de ciberseguridad, que además también se pueden trasladar ámbito físico. Con un ciberataque puedo cargarme, por ejemplo, un oleoducto, que es una infraestructura crítica.

Si nos vamos a la misión que tiene un Estado de proteger a sus ciudadanos, empresas y Administraciones, ahí tenemos una labor que debemos tomarnos en serio, porque la seguridad de un país es la seguridad de su eslabón más débil. En el caso de las Administraciones públicas, España es el cuarto país más ciberseguro del mundo, y el segundo a nivel europeo. Sin embargo, tenemos una gran labor que hacer en el ámbito de las administraciones autonómicas y locales, y en ese sentido hemos preparado un plan de choque de casi 1.000 millones de euros.

P. ¿Cómo se protege a empresas y administraciones?

R. Muchos ataques que ha habido últimamente en la Administración vienen porque un Ayuntamiento pequeño tiene su página web en una nube abierta, comercial, que no sigue el esquema nacional de Seguridad. Una de las cosas que hemos hecho, como consecuencia de la guerra entre Rusia y Ucrania, es ampliar y modificar el esquema nacional de seguridad hacia un nivel más alto. Y ¿cómo protegemos a las empresas? Pues llegando al eslabón más débil: en este caso las pymes, que solo invierten un 6 % de su presupuesto en ciberseguridad. Las pymes no están ni protegidas ni son conscientes de que esto también les afecta, y solo toman consciencia cuando sufren un ataque: después de, por ejemplo, haber pagado una factura falsa, porque pensaban que pagaban a su proveedor, cuando en realidad no era así.

Los principales ataques a las pymes están relacionados con el *phishing* o, lo que es lo mismo, una suplantación de identidad, en este caso de otras empresas que obligan a hacer una transferencia a una cuenta que no es la habitual, y que pagan convencidos de que es legítima. Hace falta una parte de concienciación de los riesgos y otra parte de protección. Estamos también trabajando con el sector asegurador, para que asegure a las pymes en el ámbito de la ciberseguridad. De la misma manera que tú tienes que protegerte ante la posibilidad de que

te rompan el cristal del escaparate y te roben las joyas que tienes, si hay nuevos peligros, también debe haber nuevos mecanismos de protección.

Luego, a nivel de los ciudadanos, también tenemos que protegerlos. Y lo primero es llegar a la concienciación. Y ahí lo hicimos con el 017, que es el teléfono de la ciberseguridad de España, para hacer consultas como ciudadano, padre, educador o dueño de una pyme o de una gran empresa sobre cualquier riesgo y peligro alrededor de la ciberseguridad: desde *ciberbullying* a una posible adicción porque mi hijo lleva muchas horas jugando, el haber pagado una factura falsa o recibir un sms de mi banco diciéndome que tenía que volver a meter las credenciales, algo que le pasa a mucha gente mayor.

P. ¿Qué magnitud tienen hoy los ciberdelitos?

R. El cibercrimen es el primer crimen organizado a escala internacional, por delante del narcotráfico y de la trata de personas. No porque haya muchísimos más ataques de ciberseguridad que personas que trafican con la droga en el mundo, sino porque con muchísimos menos ataques se consigue más dinero. Con un solo ataque te encripto la información y te pido un millón de euros de rescate. Y como cibercrimen organizado que es, se mueve en la *deep web* y en otros entornos; además de ser una herramienta de ciertos Gobiernos, que han auspiciado organizaciones criminales con objetivos de desestabilización política y geopolítica.

Estamos ante un nuevo delito de escala internacional, y por eso el *ransomware* tiene un impacto tan importante: no porque una pyme lo tenga, pero sí que lo tendrá un centro de investigación, una gran compañía o un oleoducto, y ese impacto económico es altísimo. Pero el impacto que más me preocupa no es el económico, sino que detrás de ese primer daño directo hay otro más profundo, que es el daño en la confianza. Detrás de cada ataque de ciberseguridad hay un daño a la confianza, a las instituciones, a la tecnología o al proceso de modernización y digitalización. Y esto también lo tenemos que combatir, y por eso es muy importante aunar muchos esfuerzos en la parte de prevención a escala internacional.

P. ¿En qué consiste exactamente un ataque de *ransomware*?

R. Es un ataque en dos fases. Primero hay un *malware*, algo que te infecta el sistema y que puede estar latente durante meses sin que tú te hayas enterado. A veces es un portátil conectado a una red pública, o un correo que alguien de tus empleados abre sin saber que contiene un virus, y entonces ese virus se instala en tu sistema, rastreando un determinado tipo de información, de datos y ficheros que sabe que son de valor, o las credenciales de una persona para acceder a un sistema crítico. En ese momento el *malware* instalado envía una señal a su matriz. Y esa señal es la que luego desencadena el envío del *ransomware*, que es como un segundo virus, que lo que hace es llegar a ese punto débil que ha detectado el primer virus, coger esa información, encriptarla, bloquearla y exigir un rescate.

Tú te enteras de que has tenido allí un virus durante mucho tiempo cuando alguien te exige un rescate. ¿Qué hacemos nosotros con un sistema de alerta temprana? Pues que somos capaces de detectar el momento donde el primer virus está a punto de avisar a la matriz para que envíe el *ransomware*, y ahí cortamos las comunicaciones. Cuando no lo detectas, ese *ransomware* llega a ese punto caliente, encripta toda la información y te pide un rescate, inutilizando esa información. Lo que tienes que hacer es buscar tus *backups* y restituir los sistemas de origen. Y, evidentemente, nunca pagar. Esta es la clave número uno en cualquier rescate; y también en el mundo digital. La otra posible consecuencia negativa es que a la vez que te están pidiendo rescate, ya se haya filtrado parte de esta información en la web.

P. ¿De qué forma puede protegerse una persona individual?

R. Lo más importante para la ciberseguridad es el sentido común; lo importante es tener contraseñas robustas, disponer de las actualizaciones de todos los parches de seguridad de tus aplicaciones de software, copias de seguridad, hacer caso de los consejos para navegar en línea y en las redes sociales, no abrir correos sospechosos, saber detectar incluso palabras o construcciones que se intuya que puedan haber sido generadas automáticamente por un robot de inteligencia artificial... Vigila las direcciones de correo desde las que te envían esos correos, los mensajes sms... Y sobre todo protege tus datos personales: no digas que sí a todo lo que te piden para jugar a un juego, que no necesita acceder a tus fotos.

P. ¿Por qué ha habido ese crecimiento tan pronunciado de ataques de *ransomware* en 2021?

R. Porque es fácil en el fondo. Porque incluso hay en la *dark web* organizaciones que le venden paquetes de *ransomware* a otras organizaciones criminales. Al final, los ciberdelincuentes se han dado cuenta de que no estamos protegidos ni hemos invertido en ciberseguridad. El riesgo cero no existe, pero estamos muy lejos de llegar a unos niveles de protección adecuados. Imagínate que tuvieras una joyería y no dispusieras ni de alarma ni de reja: pues esto es lo que está pasando en muchas pequeñas y grandes empresas que no han invertido en ciberseguridad. Creo que ya somos lo suficientemente conscientes de estos problemas como para mantener seguros nuestros negocios, porque existen también una industria de ciberseguridad muy potente que va por delante y se está renovando cada día.

P. ¿Qué papel juega la inteligencia artificial en el futuro de la ciberseguridad?

R. Hay todo un tema de usurpación alrededor de los *deep fakes*, y la inteligencia artificial ayuda a detectar los riesgos de ciberseguridad. Piensa que, mientras el *machine learning* lo entrenas con patrones de muchos datos, la ciberseguridad no se entrena así, porque la ocurrencia de un ataque no es habitual. Por eso, el método que se utiliza es el de la detección de anomalías; las técnicas de ciberseguridad han sofisticado el nivel de ataque, pero también permiten desarrollar herramientas de defensa mucho más sofisticadas. Yo creo que la inteligencia artificial y la ciberseguridad van de la mano.

P. ¿Ha jugado la pandemia un papel importante en el aumento de los ciberdelitos?

R. Sí, porque de la noche a la mañana se aceleraron seis años los procesos de transformación digital de las empresas, del ámbito social, de la relación de las personas, de la educación... Al aumentar el ámbito de aplicación de la digitalización, aumentó el perímetro de riesgo. La necesidad inmediata de mantener una actividad social o económica nos hizo lanzarnos a la digitalización, sin pensar que también nos teníamos que lanzar a la ciberprotección. Eso es muy acusado quizá a nivel personal y de pymes, pero no tanto las grandes empresas, que ya se habían dado cuenta los últimos cinco años de que parte de sus presupuestos importantes los tenían que dedicar a la ciberseguridad. Y esta es la labor que estamos haciendo desde INCIBE.

P. ¿Estamos ya suficientemente concienciados o queda mucho por hacer?

R. Queda mucho por hacer y es una de las prioridades que tenemos. Muchos de los ataques de ciberseguridad son consecuencia de un error humano: porque te han convencido para hacer clic en un correo en el que no tenías que haberlo hecho, o cuando has dado por bueno un sms que te pedía unos códigos de tu tarjeta de crédito o de tu cuenta corriente. Aún a nivel personal, hay mucho que hacer. Y luego, en las escuelas, hemos hecho un acuerdo con las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado para hacer una formación a todos los institutos en ciberseguridad, porque nuestros hijos utilizan muchísimo las redes sociales, donde se relacionan habitualmente, y eso es una gran fuente de entrada de virus, de ataques o de accesos ilícitos a esa información. Pensamos que los jóvenes, por hecho de haber nacido en la generación digital, son conscientes de los riesgos, y no lo son. Ni de sus riesgos, ni de su exposición o de sus fotos personales, algo que también se tiene que ayudar a prevenir, porque da lugar a ataques de ciberacoso. Hay toda una serie de normas y protocolos. Tenemos un programa que se llama *Internet Segura for Kids* desde hace muchos años.

P. ¿Los mayores son especialmente susceptibles a este tipo de delitos?

R. Nosotros tenemos un Plan Nacional de Competencias Digitales que vamos a empezar a desplegar a final de año, donde una parte muy importante es la formación en ciberseguridad y también la protección de los mayores. Una persona mayor no entra en una red social, pero puede recibir un SMS en el móvil y pensar que es de su banco o su centro de salud, y dar datos personales. Y luego está la formación de profesionales. En España faltan 83.000 profesionales antes de 2024 para cubrir las demandas que están generándose, justamente porque cada vez más empresas de todos tamaños están yéndose al mundo digital.

europapress.es

El Gobierno actualiza el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, que cuenta con 18 nuevas cualificaciones

MADRID, 18 Oct. (EUROPA PRESS) -

El Consejo de Ministros ha aprobado dos reales decretos que actualizan el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP). Con esta aprobación, se crean 18 nuevas cualificaciones de ocho familias profesionales, y se suprime una. Todas ellas están vinculadas a los once sectores productivos identificados como estratégicos en el Plan de Modernización de la Formación Profesional.

Las nuevas cualificaciones responden, en su mayoría, a la tecnificación o digitalización de los sistemas productivos de Edificación y Obra Civil, Transporte y Mantenimiento de Vehículos, Informática y Comunicaciones, Fabricación Mecánica, y Electricidad y Electrónica.

Con esta renovación permanente del Catálogo Nacional de las Cualificaciones, se responde a una de las exigencias de la nueva Ley Orgánica de Formación Profesional, que consolida una oferta formativa moderna y en constante actualización para garantizar la empleabilidad de la población activa.

Para llevar a cabo este proceso de modernización, se ha contado con la colaboración de empresas referentes en cada sector productivo y se ha atendido a las técnicas más punteras del mercado utilizadas en el desarrollo de la actividad laboral que recogen.

El CNCP es el instrumento del Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional que facilita el carácter integrado y la adecuación entre la FP y el mercado laboral. Está constituido por las cualificaciones identificadas en el sistema productivo, que son la base para la elaboración de la oferta formativa de Formación Profesional.

En los últimos tres años, el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha creado 119 nuevas cualificaciones, hasta alcanzar un total de 756 en el catálogo.

EL PAÍS

Sí, Pilar Rubio, las tutorías son necesarias

Unas declaraciones de la presentadora abren el debate sobre la necesidad de que profesores y padres se reúnan a principio de curso, sin haber hecho exámenes. Los docentes explican que mantener una información frecuente sobre los progresos de los alumnos es bueno para una educativa exitosa

ANA CAMARERO. Madrid - 19 OCT 2022

Durante las primeras semanas del inicio de curso es habitual que las escuelas programen encuentros entre los padres y madres y los tutores del alumnado de cada una de las líneas educativas de las etapas de Primaria, Secundaria y Bachillerato. El objetivo de estas reuniones es favorecer el desarrollo personal del estudiante y potenciar la participación e implicación de las familias en la labor educativa de sus hijos, así como su integración y participación en la vida escolar.

Sin embargo, la presentadora Pilar Rubio se ha mostrado estos días bastante crítica con este tipo de reuniones iniciales en el programa *La Resistencia*, de David Broncano, donde manifestó su desagrado con estas palabras: “Este jueves tengo seis reuniones con profesores. Tengo cuatro hijos, pero también tienen otras actividades. Acaba de empezar el curso, ¿qué me quieres contar? Espérate a hacer un examen o algo, ¿qué hacemos reuniéndonos ahora? Lo que pasa es que es un día libre para los profesores”.

Unas afirmaciones, las de la presentadora, que los docentes han rechazado tajantemente a través de las redes sociales, donde han hecho patente su malestar por esos comentarios. Una usuaria de nombre MissKahlo aseguraba: “Palabras como las que dijo Pilar Rubio en *La Resistencia* sobre las tutorías con los padres nos menosprecia a los docentes”. Otro, llamado VibrioVibrensis, afirmaba que “Pilar Rubio tiene esta opinión sobre las tutorías. La realidad es que sirven para colaborar con los padres en una educación no solo académica, sino también psicológica y social. Que sus hijos no solo puedan ser astronautas, sino también personas que no necesiten un psicólogo”. También Salva B: “Sobre Pilar Rubio y las tutorías, lo realmente alucinante es que proteste porque la tutora de su hija quiera hablar con ella. Demostrar interés docente es contraproducente para esta señora. Lo del día libre no merece comentario”.

Los centros educativos quieren involucrar cada vez más a las familias en la educación de sus hijos y utilizan las tutorías para conseguirlo, una circunstancia que se ha reforzado especialmente tras la pandemia, convirtiéndolas en una necesidad. Antonio Bolívar, profesor emérito de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, sostiene que “ahora sabemos que, sin confianza mutua, entre padres y madres y los docentes, el proceso educativo no funciona”. En muchos casos, según explica, el absentismo y el abandono tienen su origen en esa falta de implicación mutua: “Antes las tareas estaban divididas; los padres y madres, una, y la escuela, otra. Hoy la escuela sola no puede, es una responsabilidad compartida. Mantener una información fluida y frecuente de los centros y tutores con los padres sobre los trabajos, objetivos y progresos de los alumnos suele ser una condición necesaria para una acción educativa exitosa”.

En el caso de las tutorías celebradas al inicio del curso, Bolívar indica que este tipo de reuniones son positivas tanto para el alumnado como para los padres, porque “ofrecen apoyo, mejora del aprendizaje de los alumnos, incrementa el compromiso de los profesores y profesoras y de la reputación positiva de la escuela por la comunidad”. Para el experto, es el momento de asumir la responsabilidad inalienable que, en coordinación implícita con el profesorado, tienen en el pleno desarrollo de la personalidad y educación de sus hijos: “Centros escolares que rompieron las barreras iniciales, colaborando activamente con las familias, han descubierto la importancia para su propia labor. Es también el momento en que se elijan a los delegados y delegadas de las familias en su grupo-aula, tan relevantes para esta fluidez en la comunicación, para quitar la desconfianza, para la convivencia, etcétera”.

Anabel Valera Ibáñez, directora ejecutiva de Redie España, empresa de gestión educativa, directora de colegio y consultora educativa y experta en Liderazgo Escolar, se muestra partidaria de mantener tutorías al inicio de curso “para que el acompañamiento del alumno a lo largo del año sea eficaz”. Además, Valera considera que en este tipo de encuentros la primera toma de contacto que se establece es fundamental para crear un vínculo entre ambos agentes educadores, familia y escuela, para caminar en la misma dirección durante todo el curso escolar: “De esta manera, con las tutorías”, prosigue la directora, “el tutor y las familias comparten e intercambian información esencial que ayude a conocer de manera profunda al alumno: sus antecedentes académicos y personales, su historia o su contexto familiar. También su adaptación al grupo o clase, su actitud ante los nuevos retos y novedades que presenta el nuevo curso escolar o las primeras dificultades que se puedan ir presentando”.

En esa labor de acercamiento, la celebración de tutorías iniciales es especialmente importante, sobre todo, como explica Daniel Albertos Gómez, profesor de Educación Secundaria en el IES Carpe Diem de Fuenlabrada, Madrid, “en aquellos alumnos que hayan manifestado dificultades de aprendizaje y/o problemas de comportamiento tanto en el presente como en el pasado”. Para el docente también es necesario en caso de

alguna información o novedad importante que no haya sido recogida con anterioridad, como problemas de salud, por ejemplo. Aunque, Gómez considera que no son tan necesarias para el resto de alumnado, "hasta que no se obtenga información de su rendimiento académico o se haya manifestado algún problema de comportamiento en el aula".

En aquellos chicos y chicas que cursan ESO en un centro nuevo, Gómez valora positivamente las tutorías al inicio del curso, porque aportan información muy valiosa: "Aunque los colegios de procedencia informan sobre los alumnos que pasan a Secundaria, siempre es interesante contrastar dicha información con los padres, sobre todo si ha sido detectado algún tipo de problema en Primaria". En cuanto a Bachillerato, prosigue este docente de Secundaria, "si los alumnos proceden de algún CEIPSO, colegios de primer y segundo ciclo, o de otro IES, también es conveniente conocer su trayectoria cuanto antes". Llevar a cabo tutorías requiere de una organización minuciosa por parte del equipo directivo del centro. Gómez explica que al inicio de curso, los tutores recogen toda la información del alumnado del centro del curso anterior: "Dicha información se guarda en carpetas que pasan de tutor en tutor a lo largo de la escolaridad de cada alumno. En función de la información recogida, este priorizará con qué familias debe hablar primero. Obviamente, los padres pueden solicitar tutorías cuando lo estimen oportuno".

Existe consenso en el ámbito educativo en considerar que, entre los factores que contribuyen al éxito o fracaso escolar de los alumnos, individualmente considerados, está la implicación de las familias. "El problema se acrecienta cuando, en contextos vulnerables o con familias desestructuradas, no se acude a las tutorías. En cualquier caso, sigue siendo una tarea prioritaria revalidar socialmente la función docente y de la escuela, tan falta de reconocimiento social en los últimos tiempos, sin cuya autoridad moral no cabe educación propiamente dicha, añade Bolívar. "Los padres no son clientes de los centros educativos, sino corresponsables, dos mundos llamados a trabajar en común".

europapress.es

Docentes convocados por CSIF alertan ante Educación de su "precaria situación": "Vaya Ministerio con menos alegría"

MADRID, 19 (EUROPA PRESS)

Medio millar de docentes de distintos puntos de España, convocados por la Central Sindical Independiente de Funcionarios (CSIF), se han concentrado este miércoles frente al Ministerio de Educación y Formación Profesional para protestar por la "precaria situación laboral que padece el profesorado, con sueldos insuficientes, falta de financiación y de recursos en las aulas".

Los profesores se han movilizado frente al Departamento que dirige Pilar Alegría contra el "elevado déficit de plantilla que es responsable de los altos ratios que reducen la calidad de la enseñanza". Durante la concentración, decenas de docentes se han situado tras una pancarta con el lema: 'Por la dignificación de la labor docente estatuto docente ¡Ya!'. La pancarta también abogaba 'Por la libertad de cátedra'; 'Por el reconocimiento profesional'; o por la 'Estabilidad legislativa'.

Frente al Ministerio de Educación y Formación Profesional, los profesores han gritado "vaya Ministerio con menos alegría" o "a este Ministerio le falta un pilar", en referencia a la ministra Pilar Alegría. "Menos burocracia más educación; Menos ratio más calidad; Dignificación y más educación; No es decente no escuchar al docente", han sido otros de los cánticos que se han escuchado.

"ABANDONO" DEL GOBIERNO A LOS DOCENTES DE LA ESCUELA PÚBLICA

La protesta ha sido "una llamada de atención al Ejecutivo por el abandono al que tiene sometido al colectivo de docentes de la escuela pública". El sindicato ha querido sensibilizar a la sociedad del "papel básico" de los docentes y de las "dificultades" que tienen para realizar su trabajo. Los manifestantes critican la implantación de la LOMLOE por suponer "cargar con más burocracia a los docentes sin que haya avances en mejoras del sistema educativo, como la reducción de ratios, de horario lectivo y homologación salarial a través del Estatuto del Docente", una promesa que consideran "incumplida por el Gobierno".

También han salido a la calle para denunciar la "financiación insuficiente" y que el Gobierno "vuelve a menospreciar a los docentes con una subida salarial que los condena a una nueva pérdida de poder adquisitivo e incumple su promesa de destinar el 5% del PIB a Educación".

Los profesores advierten de que España "es uno de los pocos países de la OCDE y de la UE cuyos docentes han perdido poder de compra en el periodo 2005-2021" y critican el "nefasto" estado del sistema educativo debido a que un nuevo informe de la OCDE muestra que el 20% de los jóvenes ni estudia ni trabaja y que el 36,1% de la población cuenta con titulaciones básicas y la inversión en educación sobre gasto público y PIB "está muy alejada de la media de la UE y de la OCDE".

CSIF NO DESCARTA IR A LA HUELGA

Aunque ha asegurado que su intención "es negociar", el presidente del sector nacional de Educación de CSIF, Mario Gutiérrez, no ha descartado la huelga. "Nuestra intención es negociar pero no podemos continuar así, el profesorado está colapsado y si sigue así la cuestión no negamos cualquier posibilidad, incluida la huelga", ha advertido. "No tenemos nunca un ministro que se dedique exclusivamente al sector educativo, que es uno de los derechos fundamentales de la ciudadanía. Se conoce más a la ministra por su portavocía que por la acción

de su gobierno", ha criticado Gutiérrez en declaraciones a los medios durante la concentración, en referencia al puesto de portavoz del PSOE de Pilar Alegría.

Ante "cientos" de delegados del CSIF de toda España, ha reclamado que la educación "no puede continuar así, con problemas estructurales de más de 30 años, con altos índices de fracaso escolar y de repetición, mientras tanto el profesorado con las mismas ratios, mismo horario lectivo y con peores condiciones laborales que hace doce años".

Sobre el proyecto de Presupuesto Generales del Estado para 2023, Gutiérrez ha resaltado que el sector educativo "no ve ninguna mejoría para mejorar esos problemas estructurales". "Estamos hartos, con una nueva ley orgánica que implica una burocracia que el profesorado ve absurda, sabiendo además que no va a ser una ley estable, además no mejora para nada la educación de nuestro alumnado", ha dicho.

Además, según ha asegurado el presidente del sector nacional de Educación de CSIF, con la LOMLOE "se coarta la libertad de cátedra, se ningunea la especialización docente y se ataca a la autonomía para enseñar"

EL MUNDO

Educación inicia un 'road show' por toda España para lograr un pacto en Selectividad

El 'número dos' de Alegría se desplaza al País Vasco y Baleares. Las autonomías del PP ven «difícil» el acuerdo si no se garantiza una prueba única

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Jueves, 20 octubre 2022

El secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar, ha iniciado un *road show* por toda España para alcanzar un «pacto» entre las comunidades autónomas sobre la nueva Selectividad. Su intención es desplazarse a todos los territorios en busca de «puntos de aproximación» que faciliten una reforma «consensuada» de la prueba de acceso a la universidad.

Por el momento, ya ha viajado al País Vasco y Baleares, donde se ha reunido con los responsables educativos, según explicaron ayer a EL MUNDO fuentes autonómicas. También ha mantenido contactos telemáticos con los altos cargos de las consejerías de Asturias, Aragón y Canarias. La intención es visitar también las regiones gobernadas por el PP (Galicia, Andalucía, Castilla y León, Murcia y Madrid) en aras de «avanzar en la negociación». Pero estas CCAA ven «difícil» llegar a un acuerdo si el Gobierno descarta su principal línea roja: que haya una prueba única en toda España.

Las primeras alegaciones de los gobiernos *populares*, a las que ha tenido acceso este diario, insisten en que «la naturaleza de distrito único del sistema universitario aboca a la necesidad de asegurar niveles de exigencia similares en distintos territorios y unidad de criterios de corrección de las pruebas, pues sólo así sería efectivo el principio de igualdad de oportunidades y garantizar la equidad de los alumnos».

Coinciden, además, en que el llamado «ejercicio de madurez del alumnado (EXMA)» provocará que asignaturas como Lengua Castellana, Lengua Cooficial e Inglés «queden desdibujadas», además de quitar «objetividad» a la evaluación, pues el Gobierno no definió en el borrador que presentó en junio los saberes básicos, ni fijó elementos curriculares concretos, como tradicionalmente hacía cada año en su normativa sobre la Eba. Estos gobiernos autonómicos consideran que el «cambio radical» que plantea este documento se ha realizado de forma «precipitada y sin margen para un análisis en profundidad».

CRITERIOS "HOMOLOGABLES" DE ELABORACIÓN Y CORRECCIÓN

El Ministerio es consciente de que el sistema que permite que haya 17 exámenes diferentes, aunque la nota que un alumno logra en su ciudad le sirve para entrar en cualquier universidad de España, puede generar susceptibilidades entre regiones. Ofrece, como contrapartida, pactar entre todos unos criterios comunes de elaboración y corrección «homologables», que no es lo mismo que «iguales». Por eso ha creado unos grupos de trabajo con representantes del Ministerio y de las CCAA que actualmente preparan la estructura de los exámenes, para posteriormente diseñar unas pautas «equiparables» de confección y elaborar unas normas de evaluación bajo la premisa de que «un 8 en una autonomía sea como un 8 en otra».

El trabajo de estos grupos de carácter técnico «está avanzando», según el Gobierno, y ayer hubo una reunión de subdirectores generales para definir más criterios. La idea es presentar próximamente una nueva versión del borrador de junio que incluya algunas de las sugerencias realizadas por las CCAA y los rectores, de cara a que en abril o mayo esté listo un real decreto que permita a los estudiantes que el próximo curso se incorporan a Bachillerato tener claras las nuevas reglas del juego.

Galicia ve «loable» este «intento por alcanzar consensos», pero recalca que «no parece una medida suficientemente garantista de la homogeneidad» y pide que, por lo menos, la jerarquía de estos acuerdos «se eleve a normas de obligado cumplimiento» para que tengan la suficiente «fuerza normativa».

Andalucía, por su parte, destaca que «las características de la prueba propuesta por el Ministerio enfatizan el carácter de una educación en la que no se valoran ni el esfuerzo ni la exigencia académica» y pide que el modelo que el Ministerio ha planteado como transitorio se convierta en el definitivo para que el cambio no sea tan grande.

Madrid denuncia que la EXMA, que va a tener en la fase definitiva un peso final en la nota del 75%, «rebaja la calidad del proceso» y aboga por «una única prueba de acceso y admisión para todo el territorio para que todos los alumnos españoles tengan las mismas oportunidades».

UNA PRUEBA ORAL DE INGLÉS A MEDIO PLAZO

En el Ministerio de Educación son optimistas y creen que «hay margen para el acuerdo», sobre todo porque «ya nadie discute» que hay que cambiar una forma de evaluar que lleva décadas sin tocarse y que ahora aprueba más del 90% de los alumnos. Los profesores de instituto se quejan de que se pasan todo el año «entrenando a los estudiantes para el examen», mientras que los docentes de universidad denuncian que los jóvenes les llegan cada vez con más lagunas.

El equipo de la ministra Pilar Alegría cree, en cualquier caso, que el sistema es susceptible de ir mejorando de forma progresiva. De hecho, estuvieron sopesando la posibilidad de hacer una prueba oral para evaluar la competencia de Lengua Extranjera. Se habló incluso con los profesores y con las universidades y se barajó que este examen se pudiera hacer en las escuelas oficiales de idiomas. «A corto plazo no lo vemos posible, porque presenta problemas de gestión, pero no lo descartamos a largo plazo», señalan fuentes del Ministerio de Educación.

El principal escollo de este examen oral es «la importante movilización de recursos y preparación del profesorado» que implicaría, pues casi 200.000 alumnos se presentan cada año a la Selectividad y una prueba así supondría dedicarle, como mínimo, 10 minutos a cada uno de ellos. El Ministerio está convencido, no obstante, de que «hay que cambiar la metodología», porque «la forma en que ahora está concebido el examen no evalúa debidamente la competencia comunicativa».

José Manuel Bar también quiere consultar a los estudiantes el diseño de la nueva Selectividad. En los trabajos preparatorios, además de Educación y las CCAA, están presentes el Ministerio de Universidades y la Conferencia de Rectores (Crue). El primero de los nuevos exámenes no se hará hasta 2024, pero habrá una prueba piloto muestral esta primavera para testar el modelo. En la nueva Ebaú los alumnos harán la mitad de exámenes que ahora. La memoria pierde peso en favor de las competencias y se juntan varias asignaturas.

europapress.es

Alegría señala un doble reto para afrontar el futuro: preparar a los jóvenes y mejorar la formación de los trabajadores

La presidenta de Redeia ve imprescindible la formación continua de los trabajadores por la constante "transformación" del mundo

MADRID, 20 Oct. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha afirmado este miércoles que el doble desafío que se presenta para afrontar el futuro en España es formar a los jóvenes para el mundo profesional que se encontrarán dentro de unos años y mejorar la formación de los trabajadores. "El reto fundamental que tiene nuestro sistema educativo es formar a nuestros jóvenes pensando en el futuro sin quedarnos anclados en el pasado", ha dicho durante su participación en las Jornadas de Sostenibilidad de Redeia 2022, que se celebran esta semana en Madrid.

En un diálogo con la presidenta de Redeia, Beatriz Corredor, sobre la 'Educación para el cambio', la ministra ha señalado la relevancia de esta cuestión y también la necesidad de mejorar la formación de los trabajadores, pues en España la media está en 17 horas por trabajador al año mientras que en Alemania alcanzan las 50 horas. "Si conseguimos que, cada vez más, los trabajadores se formen" y que lo hagan "a lo largo de toda la vida", será también "positivo para el propio sistema y el tejido productivo del país", ha subrayado Alegría, destacando igualmente la importancia de fomentar la "justicia social" a través del sistema de becas, que hoy en día cuenta con "una financiación como nunca había tenido".

IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Durante su intervención, ha explicado cómo la reforma educativa y la Formación Profesional (FP) pueden contribuir a construir un mundo más sostenible, acompañando los cambios del tejido productivo y ofreciendo oportunidades de un empleo de calidad. En este sentido, ha resaltado la apuesta del Gobierno por la FP frente al concepto "peyorativo" que, según ha dicho, ha habido tradicionalmente sobre este tipo de formación en España, como si fuera "de segunda división". Sin embargo, considera que esa percepción ha ido cambiando con los años porque realmente es "una formación de calidad que permite tener un empleo mejor remunerado y responder a las demandas" del mercado laboral, que precisa de perfiles más técnicos y cualificados.

Además, ha celebrado el incremento en el número de alumnos matriculados en FP en los últimos años. Corredor, por su parte, ha afirmado que es "absolutamente imprescindible" seguir formándose a lo largo de la

vida "porque el mundo lo único que tiene de permanente es la transformación". Según ha indicado, no se sabe cómo serán los trabajos del futuro y la formación tiene que capacitar a las personas para todo.

ATRAER A LAS NIÑAS A CARRERAS CIENTÍFICO TECNOLÓGICAS

Por otro lado, la ministra y la presidenta de Redeia se han referido a la situación de las mujeres y de las jóvenes y niñas. Corredor ha apuntado que las carreras científico tecnológicas son fundamentales de cara al escenario laboral futuro y que si las chicas eligen ese camino podrán acceder luego a empleos mejor remunerados. La ministra de Educación, por su parte, ha dicho que las estadísticas muestran que quienes tienen una mejor formación y titulación, tanto hombres como mujeres, pueden acceder a mejores sueldos y tienen un menor porcentaje de desempleo. "Los jóvenes con estudios terciarios, ya sea FP de grado superior o estudios universitarios, cobran casi un 40% más que los jóvenes con otras formaciones, y hasta un 60% más cuando tienen doctorados o másters", ha detallado. Corredor ha abogado por incorporar a mujeres a los equipos de las empresas porque aquellos formados únicamente por hombres son, a su juicio, más "limitados en sus enfoques y resoluciones".

A continuación, ha expuesto cómo en Redeia hay una política de empresa para ayudar a que las mujeres se incorporen a los puestos de máxima responsabilidad: "Se hace una política de sesgo porque se ayuda a las chicas a subir", tanto en la contratación, como en la formación y en la promoción, "evitando que se autolimiten y dándoles herramientas de liderazgo y formación". Pero ambas han coincidido en que primero hay que empezar por fomentar entre niñas y jóvenes las vocaciones por las carreras STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas). Corredor ha dicho que a partir de la edad de seis años se empiezan a percibir ciertas profesiones como típicamente masculinas y otras como propias de mujeres, fruto de una "autolimitación", y Alegría ha precisado que ya en la educación primaria las niñas "se autocalifican de una forma muy inferior" a como lo hacen los niños.

CONCURSO REDESTEAM

Al finalizar el diálogo sobre la 'Educación para el cambio', se han entregado los premios del concurso RedeSTEAM, promovido por Redeia junto a la asociación Power to Code en el marco de la 'Alianza STEAM por el talento femenino. Niñas en pie de ciencia', del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En este concurso, en el que se desafía a alumnas de 3º de ESO a crear proyectos tecnológicos y científicos que contribuyan a un mundo más sostenible social y ambientalmente, se han reconocido seis proyectos: 'Aire acondicionado sostenible', del IES Padre Manjón, de Granada; 'Ciudad sostenible', del colegio Julio Blanco, de Cueto (Cantabria); 'El ave fénix del incendio de Sierra Bermeja', del IES Martín Rivero, de Ronda (Málaga); 'Save energy, save the world', de Mirasur School, de Pinto (Madrid); 'AminaT', del IES Sor Juana de la Cruz, de Cubas de la Sagra (Madrid); y 'The CleanWay', del colegio Torrenova, de Betxí (Castellón).

EL DEBATE

La cultura de la Defensa en la educación (I)

Deben abordarse los valores militares tradicionales, vigentes en nuestros Ejércitos de hoy, junto con aquellos aspectos en los que éstos constituyen un referente a imitar en la sociedad civil

Luis Peral Guerra. 20/10/2022

Parece que esta vez va en serio, a pesar de los remilgos y mohines de parte del Gobierno, los mismos que no denuncian que en los países donde gobiernan sus correligionarios o sus financiadores se gaste en defensa un porcentaje desmesurado del PIB y se exhiba ese músculo militar en fastuosos desfiles.

España se dispone a cumplir el objetivo propuesto en la cumbre de la OTAN en Gales del 2014, y reiterado en la reciente cumbre de Madrid, de dedicar a Defensa el 2 por ciento del PIB. Un compromiso no fácil de alcanzar pues, a pesar del 25 por ciento de incremento previsto en los Presupuestos para el 2023, será necesario aumentar el gasto en defensa un 8,9 por ciento cada año para llegar a ese 2 por ciento en 2029, y eso sin tener en cuenta los eventuales incrementos del PIB. Existen sistemas de colaboración público-privada que ayudarían a financiar capacidades militares para lograr ese objetivo, pero este no es el objeto de este artículo.

La defensa no sólo necesita más dinero, sino también que la sociedad civil se conciencie mucho más de su importancia para la salvaguardia de los principios y derechos consagrados en nuestra Constitución. Al igual que otros valores cívicos, como el patriotismo y el respeto de los derechos humanos, la cultura de la seguridad y la defensa debe promoverse desde el sistema educativo.

En mi opinión, el punto de partida debe ser un conocimiento mejor de nuestra Historia, del papel que jugaron nuestras Fuerzas Armadas en la evolución histórica de España a lo largo de muchos siglos, pues no en vano estamos hablando de una de las naciones más antiguas del mundo y que ha dejado una impronta imborrable en la Historia Universal.

Al igual que se hace en otras grandes naciones, ese conocimiento debe incluir necesariamente el de los grandes protagonistas y figuras heroicas de nuestra Historia militar: Viriato, El Cid, Los Almorávides, Guzmán

el Bueno, El Gran Capitán, Carlos V, Hernán Cortés, Pizarro, Almagro, Orellana, Magallanes, Elcano, Álvaro de Bazán, Oquendo, el Duque de Alba, Alejandro Farnesio, Don Juan de Austria, Spínola, el Marqués de la Ensenada, Blas de Lezo, Bernardo de Gálvez, Churruca, Gravina, Alcalá Galiano, Daóiz, Velarde, el teniente Ruiz, Castaños, Agustina de Aragón, Méndez Núñez, el Almirante Cervera, Eloy Gonzalo, Vara de Rey, el cabo Noval, los últimos de Filipinas, Fernando Primo de Rivera, Francisco Franco (¿porqué no?, 5 ascensos por méritos de guerra, de teniente a general en 14 años, durante el reinado de Alfonso XIII), Teodoro Palacios...

También deben conocer y valorar los alumnos hechos históricos en los que sus compatriotas mostraron las más altas virtudes de valor, patriotismo y entrega personal: las Navas de Tolosa, Otumba, Mühlberg, Lepanto, los Tercios de Flandes, la defensa de Cartagena de Indias, el sitio de Pensacola, Trafalgar, el Dos de Mayo, Bailén, los sitios de Gerona y Zaragoza, la defensa de Chiloé, El Caney, el Regimiento Alcántara en la retirada de Annual, Krasny Bor...

Debemos fomentar el que los jóvenes españoles se sientan legítimamente orgullosos de ser herederos de quienes les precedieron con tantos méritos, sin ningún tipo de complejos ni prevenciones ideológicas, como durante tantos años se ha hecho en las grandes naciones de la Historia como en el Reino Unido, Francia, Alemania o Estados Unidos.

Deben abordarse a continuación los valores militares tradicionales, vigentes en nuestros Ejércitos de hoy, junto con aquellos aspectos en los que éstos constituyen un referente a imitar en la sociedad civil:

-Las Fuerzas Armadas como institución genuinamente democrática, en la forma de acceso y promoción de sus miembros, donde el mérito, el respeto, la disciplina y el compañerismo son valores prevalentes. Nuestras Fuerzas Armadas nos demuestran cada día cómo los superiores saben mandar con el ejemplo y con la competencia profesional –más que con la imposición de la autoridad– a soldados y marinos voluntarios que han elegido su profesión y conocen muy bien su misión y los medios, armamentos y equipos que la nación les confía para cumplir aquella.

-Nuestras Fuerzas Armadas son un ejemplo de eficiencia en el planeamiento y en la gestión de recursos limitados, tanto humanos como materiales. También ha sido muy destacable su adaptación a los nuevos requisitos de la evolución tecnológica, de los nuevos retos estratégicos y de la coordinación entre los tres Ejércitos y con otros países. Y en la atención a emergencias y catástrofes la UME es hoy un referente a nivel mundial.

-En las misiones internacionales los militares españoles han acreditado reiteradamente profesionalidad, eficacia y –lo que es muy importante– buenas relaciones y empatía con la población civil, sin que jamás esta calidad humana se haya visto empañada por conductas individuales reprobables, lo que no pueden decir todos los países.

(Continuará)

Luis Peral Guerra es doctor en Historia. Diplomado del Curso de Defensa Nacional (CESEDEN)

EL PAIS

El 90% del profesorado rechaza el avance del curso escolar en Cataluña

Un estudio de CC OO revela que los docentes consideran que el nuevo calendario no ha beneficiado a los alumnos ni la conciliación familiar

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 20 OCT 2022

El sindicato Comisiones Obreras ha puesto cifras al movimiento de rechazo al nuevo calendario escolar: un 90% considera que no ha sido una experiencia positiva y piden que no se repita el próximo año. Así lo revela una encuesta realizada por el sindicato CC OO entre el profesorado -unos 100.000- y que ha recopilado 7.000 respuestas de trabajadores de centros públicos y concertados, el 90% de los cuales son docentes, y el resto personal administrativos, de atención educativa y monitores.

El pasado mes de febrero, Educación anunció por sorpresa que el curso escolar empezaría una semana antes, lo que implicaba implantar la jornada intensiva -para compensar las horas lectivas- en septiembre y añadir una hora de actividades de ocio educativo para acabar de completar la jornada y no perjudicar la conciliación familiar. La decisión generó un fuerte movimiento de rechazo porque se tomó sin debate ni consenso previo con la comunidad educativa. Para aplacar las críticas que no han cesado todos estos meses, el departamento se comprometió a hacer una evaluación de la experiencia y corregir errores de cara al próximo curso.

Mientras tanto, CC OO ha enviado una encuesta a los centros escolares, que refleja un fuerte rechazo a la medida. Concretamente, sobre el hecho de haber avanzado una semana el inicio del curso escolar, el 90% de encuestados lo valoran como una experiencia negativa y piden que no se repita y se vuelva al calendario tradicional. Asimismo, el 86% considera que no ha tenido tiempo suficiente para preparar el curso.

La gran mayoría -un 80%- también rechaza la idea de que el nuevo calendario haya favorecido a los alumnos vulnerables o la conciliación familiar, que es el argumento que el departamento esgrime en su decisión de avanzar el curso. Por el contrario, muchos piensan que ha tenido efectos nocivos, como las altas temperaturas: el 88% de los encuestados piensa que ha aumentado la sensación de calor en las aulas. De hecho, la primera semana de curso algunos centros de Barcelona registraron temperaturas de 40 grados.

El cuestionario también contiene preguntas sobre las tardes de ocio educativo que se organizaron para compensar la jornada intensiva de septiembre. Un 55% de los encuestados consideran que la organización de estas tardes no han funcionado y un 40% responde que en su centro han faltado monitores, en general o algún día puntual.

Más contundentes se expresan a la hora de valorar la calidad de las actividades que se organizaban: un 78% considera que no la han tenido. De hecho, directores, sindicatos y familias ya habían alertado que estas tardes no se habían planificado bien y que se corría el riesgo de que se convirtieran en una simple hora de acogida y guarda de los alumnos, sin ofrecer valor pedagógico o educativo.

“El avance del curso sin consenso es una medida innecesaria y contraproducente”, valora el sindicato, que también critica al consejero de Educación, Josep González-Cambray, por haber anunciado ya que el calendario escolar se mantendrá sin tener en cuenta la evaluación de la medida.

Evaluación externa

Por su parte, el departamento también ha puesto en marcha su proceso de evaluación de las tardes de septiembre y ha encargado un estudio a una consultora especializada en temas ambientales y educativos, que tendrá un coste de 12.000 euros. Según la justificación del contrato, el objetivo es analizar las incidencias que se han producido en todos los ámbitos.

Educación ha explicado esta contratación en una reunión con sindicatos este miércoles y ha abundado que la encuesta de evaluación se pasará a escuelas y familias y se tendrán en cuenta todo tipo problemas generados por el avance del curso, como la incorporación tardía de alumnos y docentes, entre otros.

THE NVERSATION

Por qué ya no deberíamos pensar en una carrera para toda la vida

Rosa Domínguez Martín. Licenciada en Pedagogía y Doctora en Educación. Directora Grado Pedagogía. Docente Facultad Educación., Universidad Internacional de Valencia

Hace unas generaciones, elegir qué estudiar era escoger a qué dedicaríamos nuestra vida laboral. Esto condicionaba muchos otros aspectos de la vida adulta. Pero los recientes cambios sociales y en la forma de relacionarnos condicionan cómo trabajamos, e incluso cuánto trabajamos.

Actualmente, ninguna decisión respecto a nuestro futuro profesional debería ser irrevocable, lo que hace la elección de qué camino seguir en la educación superior (sea en la universidad o en una rama técnica) algo menos trascendental de lo que era décadas atrás.

La pandemia por covid-19 ha mostrado cómo profesiones para las que la presencialidad se entendía como imprescindible han pasado a la virtualidad durante un tiempo.

Esta transformación forzosa por la emergencia sanitaria ha hecho que el mundo empresarial reflexione sobre la flexibilización de tiempos y espacios, la influencia que tiene en los empleados y la repercusión en la productividad.

Una visión más amplia y relativa

Los estudiantes que hoy están comenzando su camino universitario o profesional han crecido con internet como medio de comunicación habitual, y han experimentado el crecimiento de las redes sociales. Esto les permite tener una visión más amplia de la velocidad a la que se mueve la sociedad y la necesidad de vinculación con internet.

Sin embargo, no hace más sencillo el momento de optar por continuar con un tipo de estudios u otros. ¿Por qué es tan difícil elegir carrera? ¿Qué deberíamos tener en cuenta y cómo tener más probabilidades de acertar?

Juventud y presión familiar

Probablemente lo más complicado de esta toma de decisiones sea la edad en la que se realiza y la presión familiar, social y propia que nos condiciona.

También hay opciones que no existían hace poco: por ejemplo, nos hubiera costado imaginar que alguien podría recibir beneficio económico de lo que comparte en las redes sociales. Y que este alguien pudiera convertirse en empleador y contratar a otras personas que le asesoren sobre imagen, *marketing*, *engagement* y todo un abanico de elementos que tener en cuenta.

Nuevas salidas

Además de estas nuevas profesiones (o actividades laborales con remuneración económica), también han aparecido y continúan apareciendo nuevas funciones para profesiones que ya conocíamos pero ahora están cambiando de perspectiva.

Tradicionalmente, alguien que estudia Historia del Arte encontraba su salida en la docencia, quizá en algún museo o centro cultural. Hoy podemos encontrar en la red historiadores que se dedican a asesorar editoriales, a crear contenido virtual, a la difusión de conocimiento y otras labores que, probablemente, cuando iniciaron sus estudios eran impensables.

Intentar mirar al futuro

La elección de estudios se hace con la mirada actual, el conocimiento actual y la empleabilidad que entendemos para los conocimientos que vamos a adquirir.

Pero las últimas décadas y el cambio profesional que hemos vivido nos permiten afirmar que, con mucha probabilidad, dentro de 10 años los estudiantes de hoy estarán ejerciendo profesiones que ahora no alcanzamos imaginar o en una modalidad para la que durante su tiempo en la universidad no fueron formados.

La frustración de cambiar de carrera

Muchos estudiantes comienzan unos estudios y más tarde cambian de grado; o finalizan un grado y se especializan en una vertiente que, *a priori*, no está directamente conectada.

En la mayoría de los casos, esto genera una importante sensación de frustración, no solo con uno mismo sino con el entorno familiar ante la creencia de que no han cumplido las expectativas.

Elegir lo que nos motiva

Los estudiantes de hoy, por estas razones, deberían elegir de acuerdo a sus preferencias, actitudes y aptitudes, más allá de cualquier otro interés o influencia externa. Cuando se estudia lo que de verdad gusta, se busca la forma de llevar a la práctica la profesión que apasiona.

La cuestión es cambiar el foco de atención, girarlo hacia cómo conjugar aquello que nos apasiona para convertirlo en nuestra profesión. Los estudios que cursemos serán la base sobre la que construir esa profesión.

No hay trabajos para siempre

Desmitificar el trabajo para toda la vida nos ayudará a reducir la presión sobre las decisiones que tomamos, así como a sentirnos libres de cambiar de estudios y de actividad laboral cuando consideremos que debemos hacerlo.

Cada vez nos conocemos mejor. Acudimos a sesiones de terapia cuando lo necesitamos, hacemos introspección para estar bien con nosotros mismos y relacionarnos mejor con los demás. Todo esto nos lleva a buscar aquello que llamamos vocación.

Explorar la vocación es todo un camino de autoconocimiento que a muchas personas les lleva toda la vida.

Orientación y recursos

Hoy en día tenemos recursos para emprender esta búsqueda y encontrar aquello para lo que nos sentimos llamados y nos hace sentir completos ya desde adolescentes o jóvenes.

Esto no significa que con 18 años lo debamos tener claro, ni con 25 ni con 30. Cada persona tiene sus tiempos y dejar de compararnos con lo que debería ser nos permitirá encontrar qué nos hace felices, en lugar de qué esperan los demás que me haga feliz.

Vértigo o ilusión

Podemos intentar transformar el vértigo de cambiar de carrera o ampliar nuestros estudios en otra área por la ilusión de adquirir nuevos aprendizajes en otros campos.

Es imposible saber de antemano cómo seguirá cambiando el mundo empresarial y laboral, pero sí sabemos que aquello de comenzar a ejercer una profesión y llegar a la edad de la jubilación en la misma cada vez es menos frecuente.

Nuestra sociedad está constantemente en movimiento y quienes vivimos, estudiamos y trabajamos en ella debemos hacer que nuestras decisiones sean más flexibles, para tener la capacidad de adaptarnos a los cambios del mañana, los que podemos predecir y los que hoy no podemos ni imaginar.

¿Qué es la creatividad verbal y por qué es importante?

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara. Profesora Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Murcia

Olivia López Martínez. Profesora Titular de Psicología de la Educación, Universidad de Murcia

La creatividad es un concepto de difícil definición. A lo largo de los años ha sido abordada desde diferentes paradigmas y creencias sociales. La tradición ha transmitido la idea de que la creatividad solo pertenece a unos pocos. Sin embargo, no solo la creatividad es común a todos los individuos en mayor o menor medida, sino que, además, es una capacidad que se puede enseñar y aprender.

En primer lugar, el misticismo y la espiritualidad de la creatividad en sus orígenes la hicieron oponerse al método científico. En ocasiones, también ha primado una explicación basada en la herencia genética como germen de la creatividad. Otras veces, se ha considerado la creatividad como una capacidad innata.

Creatividad con mayúscula o minúscula

La creatividad no es solo aquella que poseen los autores de las obras maestras de arte o de las innovaciones tecnológicas. También la desarrollan quienes son capaces de cocinar un plato combinando pocos ingredientes o de elaborar un ingenioso mural en su habitación con diversas fotografías.

Por tanto, es posible diferenciar entre una creatividad con “C” mayúscula y otra con “c” minúscula.

¿Las personas son creativas en todas sus tareas o solo en algunas concretas? ¿La creatividad en las artes es diferente a la creatividad en ciencias o matemáticas? ¿Las personas que generan buenas ideas al elaborar una historia destacan también al explicar fenómenos científicos?

Dominios creativos

El debate acerca de la generalidad o la especificidad de la creatividad ha sido intenso. Por una parte, las primeras teorías de la creatividad la entendieron desde un dominio general, que supone que el sujeto creativo lo es en todas las áreas. Se asume que el desempeño creativo puede generalizarse y se transfiere de un dominio a otro.

Por otra parte, actualmente se apuesta por una creatividad de dominio específico. Así, un sujeto que sea creativo en un ámbito determinado como, por ejemplo, al realizar un dibujo, puede que no lo sea al escribir un texto.

¿Se enseña el pensamiento creativo?

Hoy en día el pensamiento creativo está de moda. Ha sido incluido como nueva competencia evaluable en el marco internacional de PISA. Concretamente, la evaluación del pensamiento creativo en PISA incluye dos áreas temáticas de contenido con sus respectivos dominios:

1. Expresión creativa. Dominios: expresión escrita y expresión visual.
2. Creación de conocimiento y solución creativa de problemas. Dominios: solución de problemas sociales y solución de problemas científicos.

Sin embargo, ese pensamiento creativo ya aparecía en la competencia lectora, tal y como la define PISA y el Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo.

En dichas definiciones se asocia la tarea de comprender el texto con la idea de construir y crear significados. También se incluye la idea de desarrollar el potencial personal a través de la lectura y el compromiso con los textos.

Según lo anterior, ¿podemos hablar de creatividad verbal?

El intertexto lector

El uso del lenguaje implica la capacidad de generar ideas y emplear la imaginación. Sin embargo, la creatividad no solo interviene en las habilidades lingüísticas de expresión. También resulta fundamental en las habilidades de recepción. De hecho, es posible hablar de un nivel creativo en el proceso de comprensión e interpretación lectora.

La creatividad verbal permite prever y adelantar los detalles de una novela, por medio de un diálogo e interacción con el propio texto realizado por su autor. El lector es capaz de recrear un texto y elaborar significados, con el fin de completar su lectura, que no queda cerrada hasta que no culmina el proceso de recepción. Todo texto necesita ser actualizado por parte de su lector.

En este sentido, el concepto de intertexto lector es de gran relevancia en el proceso creativo de dominio verbal. El intertexto lector es el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Por ello, interesan en la comprensión e interpretación del texto las experiencias previas del lector, su contexto y sus saberes literarios.

La lectura que escribimos en nuestra cabeza

Las actividades de escritura creativa ayudan a establecer una relación lúdica y estética con el lenguaje. Los talleres de escritura creativa son una herramienta de promoción de la lectura.

Destaca el significado de “escribir la lectura” en *El susurro del lenguaje* del filósofo y semiólogo francés Roland Barthes. Este autor se refiere al texto que escribimos en nuestra cabeza cada vez que la levantamos del libro leído. Los pensamientos del lector representan un suplemento de sentido.

Por ello, se ha de dar una especial importancia a las expresiones creativas que surgen de la lectura. El proceso creativo nos permite convertirnos en parte de la historia. También extraer aprendizajes significativos de nuestra actividad lectora.

Educar en creatividad

En la actualidad, la creatividad debe ser entendida como un factor de gran repercusión en educación, por los siguientes motivos:

1. Ser creativo es la clave del éxito en la vida.
 2. Ser creativo es una necesidad en un mundo en constante cambio.
 3. Crear implica generar nuevas ideas.
 4. Todos somos creativos potencialmente.
 5. La creatividad es la forma original en la que los individuos se enfrentan a la resolución de los problemas diarios.
 6. La práctica de tareas creativas fomenta el desarrollo de la identidad, el rendimiento académico, el futuro profesional y la participación social.
- Las conexiones entre lenguaje y creatividad, y la práctica y el desarrollo de la creatividad verbal pueden y deben formar parte del aprendizaje formal en colegios e institutos. Enseñar a leer y escribir de manera creativa puede contribuir a una mejor formación en todos los ámbitos de la vida.

MAGISTERIO

El 77% de los padres cree que existen prejuicios hacia la Formación Profesional

La mayoría de los encuestados cree que se valora más a los universitarios que a los estudiantes de Formación Profesional. Un 6% afirma no haberse informado antes de orientar a sus hijos al no considerarlo necesario.

SEBASTIÁN CAZORLA Y LETICIA FERNÁNDEZ 14 de Octubre de 2022

Una vez finalizada la enseñanza obligatoria los alumnos deben tomar la primera gran decisión que marcará su futuro. Ante una elección tan importante, es normal que hablen con sus padres y les pidan consejo sobre que estudiar. El *II Estudio sobre la percepción de la Formación Profesional de padres y madres*, realizado por CaixaBank Dualiza, pretende conocer el papel que desempeñan en la elección de estudios de sus hijos.

La investigación muestra que un 77% de los progenitores considera que existen prejuicios hacia la Formación Profesional, **pero** solo un 23% admite ser él o ella misma quien los alberga. El estudio, que cuenta con el objetivo de conocer el papel de los padres en la elección de estudios de sus hijos, revela que la mitad de los participantes admite recopilar información de Internet o dialogando con los orientadores. Un 6% de los progenitores confiesa no haberse informado a la hora de orientar a sus hijos, ya que consideran que no era necesario.

La realidad es que existe una creciente tendencia de que los titulados de FP cada vez reciben más ofertas de empleo, superando a las de los estudios universitarios. Además, reflejan una idea negativa que todavía arrastra a gran parte de la sociedad. Según un sondeo, cuanto más jóvenes son los padres, más partidarios se muestran para que sus hijos estudien FP. En familias con alto nivel de renta es donde más comentarios negativos se registran hacia la Formación Profesional. Los padres y madres que llegan a informarse, el primer canal al que recurren es a Internet, seguido de la consulta a docentes y orientadores.

En ese aspecto, el director de *Educar es todo*, Leo Farache, señala que las madres y los padres deben ser conscientes de que su función en la educación de sus hijos es relevante y que acompañar a sus hijos en el proceso hacia su futuro profesional requiere tiempo y cariño. Añade que debe ser prioritario impulsar diferentes tareas de orientación para que las familias y los estudiantes puedan conocer todas las alternativas formativas que existen y que pueden estar a su alcance.

‘Redefiniendo el futuro’ ha permitido juntar a un grupo de padres y madres para poder dialogar sobre el futuro profesional de sus hijos, de las opciones que ellos perciben en un futuro y también de cómo estas alternativas vienen condicionadas por su propia experiencia educativa y profesional. La directora de CaixaBank Dualiza, Paula San Luis, recuerda que solo la presente época se crearán casi diez millones de oportunidades laborales y, para una gran parte de ellas, la FP se convierte en la clave para llegar a cubrirlas.

Las matemáticas cobran importancia en la era digital

La Fundación Ramón Areces y la Real Sociedad Matemática Española han celebrado el coloquio “La importancia de educar en matemáticas en la era digital”, con la participación de Andreas Schleicher y Alejandro Tiana.

LETICIA FERNÁNDEZ Viernes, 14 de Octubre de 2022

Los expertos educativos Andreas Schleicher y Alejandro Tiana llegan a la misma conclusión: es conveniente reducir la extensión de contenidos como forma de profundizar en las ideas y aumentar el interés hacia la asignatura. En el debate sobre *La importancia de educar en matemáticas en la era digital*, organizado por la Fundación Ramón Areces y la Real Sociedad Matemática Española (RSME), se ha llegado a la conclusión de que la sociedad necesita adquirir competencias matemáticas básicas para poder manejarse diariamente en mundo actual y lograr entenderlo.

El experto educativo Andreas Schleicher manifiesta que las matemáticas son un lenguaje que el ser humano debe dominar. Sin embargo, lamenta que las metodologías para enseñar la asignatura sigan siendo arcaicas y se siga basando en procedimientos de hace 150 años. Este estancamiento ha derivado en una desconexión con la vida diaria y una gran falta de interés entre las nuevas generaciones. “En España a los 15 años la mayoría odia ya las matemáticas, se han convertido en un mundo abstracto de fórmulas y en muy poco que se pueda aplicar”, advirtió el experto de la OCDE, quien aclaró que este problema se produce en casi todos los países.

El secretario de Estado de Educación entre 2018 y 2022, Alejandro Tiana, defiende que la asignatura de matemáticas es un instrumento fundamental para poder manejarnos en el ámbito digital. Además, reconoce que España tiene una cultura escolar bastante tradicional. Expone que la asignatura consta de temarios extensos y un trabajo extremadamente individualista por parte del profesorado.

Una enseñanza basada en exámenes

Para Schleicher, el mayor problema reside en una enseñanza basada en exámenes. Aseguró que las matemáticas estaban basadas en proyectos, en conversación y en interacción. Como ejemplo, expuso el caso de la región de Shanghai (China), donde al 10% de los niños más pobres les va tan bien como al 10% más rico en los países europeos en términos matemáticos. Estas cifras se deben a que se centran en una idea, les piden que la examinen desde muchas perspectivas y animan a que creen grupos que compitan para buscar una solución. Todo tiene que ver con entender una idea matemática básica.

Añadió que existen otros ejemplos de países como Estonia o Singapur donde el currículo es muy liviano, estudian unos conceptos y ni siquiera les dicen a los profesores lo que tienen que hacer, sino lo que los estudiantes deben poder saber hacer. “Sobreestimamos el poder del currículo, incluso el poder del examen”, sentenció el también creador y supervisor del informe PISA.

La Xunta incrementará en un 7,5% los fondos para que los centros hagan frente a la factura energética

La medida tiene como objetivo evitar que el alza de los precios repercuta en el bienestar de la comunidad educativa.

REDACCIÓN-COMUNIDADES Lunes, 17 de Octubre de 2022

La Xunta de Galicia va a incrementar en los Presupuestos 2023 los gastos de funcionamiento que transfiere a los centros educativos para hacer frente a la factura energética. El incremento en esta partida será del 7,5%, 5 M€ más, con la finalidad de afrontar la inflación desbocada que afecta a precios como los del gasóleo de calefacción o los de suministros que emplean los colegios e institutos. La medida tiene como objetivo evitar que el alza de los precios repercuta en el bienestar de la comunidad educativa.

De manera paralela, la Consellería de Cultura, Educación, FP y Universidades está trabajando en un plan de mejora energética que permita optimizar el consumo de los centros, consiguiendo al mismo tiempo una mayor eficiencia y un mayor confort en el marco del compromiso medioambiental del Gobierno gallego.

Para eso, el departamento educativo de la Xunta tomará como ejemplo sistemas como el proyecto de ahorro energético desarrollado por el Centro Integrado de FP “As Mercedes” (Lugo). El trabajo, pionero en España se inició en el 2012, año en el que obtuvo el primer puesto en la competición de Eficiencia Energética en la Formación Profesional convocada por Schneider Electric y el Ministerio de Educación. Precisamente, el conselleiro de Cultura, Educación, FP y Universidades, Román Rodríguez, visitó en los últimos días el centro para conocer esta iniciativa y su funcionamiento en persona.

Software de control

El sistema de gestión energética está basado en la instalación de un software desde el que se controla tanto la instalación eléctrica como la de la calefacción de los diferentes edificios que componen el CIFP “As Mercedes”. A través de una aplicación pueden cerrarse puertas para evitar fugas de calor, apagar ordenadores o desconectar la corriente eléctrica de determinadas zonas del centro.

El sistema funciona de manera autónoma partiendo de la programación de las necesidades y el control de los consumos según las necesidades de cada espacio formativo. De este modo, el control se realiza por planta, con una sectorización más específica en los talleres, en los que existe un mayor número de elementos de alto

consumo. El objetivo es evitar consumos ocultos que incrementan notablemente el gasto. De hecho, el ahorro energético puede llegar al 70%, en función del momento del curso académico en el que se mida.

El funcionamiento de este programa se combina con la aplicación de otras medidas de eficiencia energética, como la instalación de puertas automáticas con detectores de presencia o luminarias LED. El conselleiro de Educación se comprometió a analizar la posibilidad de aplicar este sistema innovador de eficiencia energética en otros centros educativos dependientes de su departamento, en función de sus características técnicas y constructivas.

Plan de Nueva Arquitectura Pedagógica

Es necesario recordar que el Gobierno gallego lleva años apostando por la reducción de emisiones y por el ahorro energético en los centros. No en vano, la Xunta lleva invertidos más de 112 M€ desde 2017 en obras de eficiencia energética en los centros educativos, lo que supone un ahorro energético medio del 45%, tanto en kwh/m2 como en emisiones de CO2.

De hecho, del total de 191 M€ de presupuesto del Plan de Nueva Arquitectura Pedagógica, el 40% está destinado a actuaciones de sostenibilidad y eficiencia energética. Solo este año se destina un presupuesto de 31 M€ para estas mejoras, que se centran en intervenciones de instalación de nuevas luminarias led o en actuaciones de mayor envergadura, como los cambios de cubierta, las renovaciones de ventanas, la impermeabilización de las fachadas o la instalación de calderas centralizadas de biomasa. Así mismo, este año se licitó un paquete de obras para la dotación de instalaciones solares fotovoltaicas en centros de Educación Especial.

Otra oportunidad **OPINIÓN**

Cuando los efectos más visibles de la pandemia en el sistema educativo comienzan a disiparse, y ante la posibilidad de volver a un curso como el que hemos iniciado, con relativa normalidad, nos damos de bruces con una nueva realidad, la implementación de un nuevo marco curricular al amparo de otra Ley Orgánica de Educación.

MANUEL JESÚS SÁNCHEZ HERMOSILLA Martes, 18 de Octubre de 2022

Parece que ya cada curso escolar supondrá nuevos desafíos y retos para los docentes, el alumnado y miembros de la Comunidad Educativa. Variados y múltiples podrán ser los factores que generen entornos VUCA (volátiles, inciertos, complejos y ambiguos), donde las certezas y la estabilidad no tengan una presencia relevante, y éstas tengan que venir de una educación ajustada a las necesidades del futuro.

Siempre he considerado, y más aún ante realidades complejas como las que vivimos, que el docente debe impregnarse constantemente de dosis ilimitadas de entusiasmo y optimismo, como señala Fernando Savater, con pesimismo solo se puede escribir contra la educación, pero el optimismo es necesario para ejercerla. Podemos permanecer reclamando constantemente un pacto por la educación que no llega, contar una a una todas las leyes educativas que se han promulgado en los últimos años de democracia, y lamentarnos de los resultados, cuanto menos, mediocres, de nuestro alumnado en las evaluaciones externas, aludir constantemente a la falta de equidad, mientras articulamos discursos teóricos cargados de ideología, pero con pocas ideas, evidencias y propuestas. Pero cuando somos corresponsables de la construcción del futuro de las nuevas generaciones solo cabe creer firmemente en la posibilidad de contribuir a un mundo mejor, que en mayor o menor medida estamos edificando cada día. Hay dos tipos de personas, quienes solo ven problemas antes las oportunidades, y quienes ven oportunidades ante cualquier problema, no nos cabe otra que ser de la segunda opción, y quienes su actitud le lleve a la primera, absténgase de continuar leyendo.

Iniciamos un curso con la aplicación con carácter diferido, a lo largo de los dos próximos años, de un nuevo marco curricular LOMLOE, y sin entrar en discusiones teleológicas sobre aspectos controvertidos vinculados con la evaluación, promoción y titulación, así como con sus contenidos de mayor o menor carácter ideológico, creo a mi entender que se nos presenta una gran oportunidad en el diseño por parte de las Administraciones Educativas y de los centros educativos de los nuevos currículos, como oportunidad para la innovación, la calidad y la mejora.

Dicha oportunidad que no deberíamos desaprovechar una vez más, pivota sobre varios aspectos esenciales para un trabajo competencial, cambios metodológicos necesarios para dotar de la excelencia que el sistema educativo necesita, demanda y en justicia social debe ofrecer. No perseguimos alumnos excelentes, pero sí que la respuesta educativa que reciban, lo sea.

Estos aspectos serían:

1.- El marco curricular LOMLOE establece el perfil de salida del alumnado al finalizar su etapa básica, y supone, delimitar los aprendizajes competenciales imprescindibles que deben ser el referente de toda práctica educativa, algo novedoso, los referentes dejan de ser los criterios de evaluación, y pasan a ser los descriptores operativos en términos de competencias, fundamentando el resto de decisiones curriculares, estratégicas y metodológicas. La arquitectura curricular es coherente y pone el énfasis en el desarrollo de las competencias clave.

2.- El perfil de salida al finalizar la etapa básica, y el perfil intermedio de educación primaria, son el referente final al alcanzar en ambas etapas educativas, y como se dice en el propio texto de la Ley Orgánica, *se persigue un doble objetivo de formación personal y de socialización, integrado de forma equilibrada todas las*

dimensiones. Debe procurar al alumnado los conocimientos y competencias indispensables para su desarrollo personal, para resolver situaciones y problemas de los distintos ámbitos de la vida, crear nuevas oportunidades de mejora, así como para desarrollar su socialización, lograr la continuidad de su itinerario formativo e insertarse activamente en la sociedad en la que vivirán y en cuidado del entorno natural del planeta. pero hasta llegar ahí, las distintas administraciones y los centros educativos tienen hasta un margen entre el 40% y el 50% que les permite enriquecerlo, adaptarlo, contextualizarlo, y dotarlo de más contenidos y saberes.

3.- Los cambios en los proyectos educativos de los centros deben dirigirse hacia la mejora, entendida como el avance en los resultados académicos del alumnado, partiendo de su realidad, y planteando el modelo de alumnado que se quiere alcanzar a través de objetivos propios más reales, abandonándose así documentos poco prácticos, extensos e inviable en la mayoría de los casos. Una oportunidad para su redefinición, simplificación y orientación hacia planes estratégicos. Más importante que saber de donde venimos, es saber hacia dónde queremos ir.

4.- Considerar el diseño curricular inherente a su desarrollo, focalizándose en la elaboración de situaciones de aprendizaje, supone un viraje hacia el aprendizaje como objeto final de la práctica docente y de los procesos que se desarrollan en el aula. Redefinir las programaciones a partir del conjunto de situaciones de aprendizaje no supone en este caso, un cambio terminológico sin más, aunque haya gran similitud de elementos con las unidades didácticas, sino que traslada lo esencial a lo que ocurre en el aula, y lo esencial no son los métodos de enseñanzas, sino los aprendizajes que queremos nuestro alumnado alcance. Para ello, los modelos de programación deben ser más abiertos, y centrado en el aprendizaje activo, exigiendo un replanteamiento metodológico, fundamental y tan necesario.

5.- Una oportunidad para potenciar la autonomía de los centros y no quedarse tan solo en cambios estructurales, visibles en la ordenación curricular, en la oferta educativa o en la configuración de las enseñanzas. Todo cambio normativo siempre lleva asociado cambios estructurales con mayor o menor acierto. Se nos brinda ahora una oportunidad de no quedarnos tan solo en la reestructuración, sino llegar a la “reculturalización” (M. Fullan, 2002), es decir, un cambio de cultura en lo relativo a la función docente (más profesionalización, menos burocracia, más liderazgo pedagógico...), a la organización de los centros y su autonomía (toma de decisiones organizativas, curriculares y pedagógica) y fundamentalmente al diseño y desarrollo del currículum basado en un paradigma competencial, simple, práctico y realista.

No es fácil la tarea que tenemos por delante, pero en medio de la dificultad reside la oportunidad. Aprovechémosla.

Manuel Jesús Sánchez Hermosilla es inspector de Educación

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Vocación docente

Mientras alguien exija la vocación docente, el perjuicio será para la profesión de enseñar y, sobre todo, para el alumnado.

Manuel Menor Currás. 17 octubre, 2022

En la experiencia personal de muchos maestros y profesores, tópicos y prejuicios han alimentado la duda de si valían para enseñar. Al entrar en la profesión alguien nombraba la palabra “vocación” como obligación, y al jubilarse, la recitaba como halago.

Formación voluntaria

Creo, de todos modos, que nunca tuve vocación docente y que procuré hacer este trabajo evitando cuanto, siendo alumno, había sido horrible o inútil por más que invocasen ese sintagma. Si la clave de mi vida profesional fuera la “vocación”, nunca sabré oficialmente —entre satisfacciones y disgustos—, si lo he hecho mal o bien. Me evaluaron dos o tres veces y nunca conocí los resultados. La primera —en un centro privado—, fue para expulsarme: había puesto en cuestión la buena imagen del colegio por la comida que daban a los alumnos. La segunda vez, el inspector que debía validar el año de prácticas en un centro público, no me había visto en todo el curso y llegó tarde; por otro lado, el CAP que había hecho para dar clase, no era un modelo con que contrastar nada. La tercera ocasión en que fui evaluado a finales de los noventa —antes de un año sabático—, el inspector que me tocó en suerte a punto estuvo de dejarme fuera; la formación permanente no era un derecho, sino una concesión a la que se accedía mediante un trámite voluntario, absolutamente individual y rutinariamente administrativo. Sacar adelante aquel concurso no exigía su repercusión en el trabajo del aula, y repetía lo gratuito de aquel juego que, de entrada, era fiel a la gratuidad de la supuesta vocación de enseñar. Para confirmarlo, aquel procedimiento cuidaba poco la igualdad: las puntuaciones de méritos eran

aleatorias y la asignación de las limitadas plazas resultaba tan azarosa que los prejuicios del evaluador generaban exclusiones adicionales de los candidatos.

En estos casos, los profesores funcionábamos *más claramente como islas que como colaboradores* implicados en un mismo trabajo, pero otros compañeros y compañeras contaban historias parecidas. En síntesis, a esto de la vocación docente —y a las evaluaciones que conllevaba— le pasaba lo que nos explicaban en la catequesis cuando éramos críos: igual que la gracia de Dios y la fe, era personal, arbitraria y, por supuesto, no era para todos. No obstante, aunque solo los agraciados tenían ese don y la responsabilidad de serle fieles toda su vida, de uno u otro modo nos era exigido a todos si se quería ser “salvados”. Esa ambivalencia resultaba muy rentable; el rigor moral que conllevaba el concepto generaba un valor añadido para quien contratara a un enseñante. Bien fuera el Estado, un empresario particular o un eclesiástico —sector muy inclinado a usar el término—, se abarataba el trabajo del candidato a maestro o profesor. Si alguien iba a una huelga —cuando fueron posibles—, si protestaba por algo que pareciera injusto o simplemente deficiente, y no se cumplía la corresponsabilidad básica de todo contrato, el pretexto de la vocación aparecía por medio. La falta de celo se estilaba mucho en estos casos y no era infrecuente que un supuesto déficit —siempre a cuenta del docente— fuera el causante de que lo pusieran en la calle. La discrepancia de imagen que pudiera haber entre un empresario y un docente en torno a lo que debía ser la “vocación”, solo tenía como referente la santa voluntad de aquel. Para colmo, cuando algún responsable político ha usado enfadado el preciado término —hay documentación, auténtica, de alguno—, casi siempre era por haberle exigido condiciones laborales mínimamente dignas; con lo cual, protestar por no querer agotarse en sacrificios sin recompensa concreta, demostraba que los descontentos no estaban a la altura de la excelsa expresión de calidad educadora.

Formación barata

El comodín de la vocación que se planteaba al mester de la docencia tenía tanta apariencia espiritual, y tan integrado estaba en los usos y costumbres escolares, que parecía dirigido a miembros del mester de clerecía. Como los clérigos, los docentes, más entregados con vocación que sin ella, ponían gratis su esfuerzo para seguir alimentando la tensión vocacional hasta después de jubilarse. Las exigencias de la vocación conllevaban seguir cualificando su quehacer docente por cuenta propia, librando a la Administración o a quien le hubiera contratado a uno de poner nada de su parte. Incluso al final, el docente era el responsable directo e indirecto de si lo que había logrado hacer en un aula de infantes sin vocación de aburrirse, tenía reflejo positivo en una evaluación estándar. La instrumentación de estos dispositivos no registraba si había habido aprendizajes mínimamente interesantes en el aula, pero dejaban el desasosiego de si se había hecho bien o mal el trabajo. Por otra parte, en estos registros cada vez más frecuentes, tampoco se reflejaba que, en la práctica organizativa interna del centro, cualquier docente, y más en la red pública, podía haber sido agraciado con un alumnado tan diverso como un grupo tan selecto que permitiera generar un clima de participación y curiosidad extraordinario o con otros en que fuera complicado simplemente entrar en clase. Ser bueno en ambos frentes podía ser complicadísimo para los que hubieran adquirido fama de tener “vocación docente”, pero en aquellas aulas aisladas, y teóricamente iguales, la extraña combinación dependía de cómo se le hubiera caído en gracia al jefe de estudios o a la dirección en el curso anterior. El efecto se advertía en la agenda escolar del curso siguiente; quienes tuvieran asignada esa aureola podían ser puestos a prueba con uno de esos grupos en que, cuando en los barrios circulaba más la droga que los bocadillos, la policía venía a clase una o dos veces a la semana buscando a alguien. Lo cuenta muy bien una novela reciente: *Un tal Cangrejo*, de Guillermo Aguirre.

En tales casos, el consuelo de los compañeros o compañeras solía ser artificial. El baremo clasificador de la supuesta vocación no facilitaba, en muchos casos, la colaboración mutua imprescindible para que el centro mereciera la pena por lo que enseñaba. La vocación no era obligatoria —ni por concepto ni por exigencia del trabajo— y no traspasaba la voluntariedad discrecional; a quienes estimaban con vocación docente les endilgaban los casos y grupos más difíciles de sobrellevar, para que demostraran sus habilidades pedagógicas. Luego, en la conversación informal, los mismos colegas denostaban los lenguajes neorreformistas que habían invadido el centro desde la LGE (en 1970) y no cesaban de honrar lo buenas que habían sido las Enseñanzas Medias y la Primaria impuestas en 1938 y 1945 respectivamente, cuando era normal que la “vocación”, y hasta la “misión” del trabajo docente, aparecieran explícitamente en las propias leyes y reglamentos que regían el trabajo de enseñar.

Invocación extraña a la profesionalidad docente

La teología política y la política teológica iban de la mano, sin preguntarse mucho quién tenía precedencia. Lo extraño es que, ahora mismo, cuando dicen que hablan en serio, pero ya se han pasado ampliamente del plazo que se daba la LOMLOE el 29.12.2020, algunos responsables de proponer una formación del profesorado digna y coherente —de la que solo se conocen 24 *medidas genéricas*—, vuelvan a invocar alegremente la “vocación” como requisito previo. Dicen estar empezando a trabajar la formación inicial y añaden ya que es muy “complejo” este asunto de la formación docente, pero si prosiguen con aquella mixtificación de lo jurídico y lo teológico de los tiempos preconstitucionales lo predecible es que dejarán el paisaje como está cuando logren adentrarse en cuanto supuestamente está implicado y no explicado en esas sugerencias.

Carl Schmitt, tan interesado en la verticalidad de lo político que les encantó a los nazis, decía en 1932 que “todos los precisos conceptos de la moderna teoría del Estado son conceptos teológicos secularizados”. Este principio, tan compartido por el nacionalcatolicismo, vale exactamente igual dándole la vuelta cuando se oyen invocaciones simplistas, que exigen a los posibles candidatos a ser docentes que muestren tener “vocación” y

plantean, además, que la evaluación de la formación permanente de quienes logren ejercitarla después de ese filtro sea “voluntaria”. El Concilio de Trento había fundado los seminarios con la misma finalidad de que arraigara la “vocación” de los buenos candidatos a clérigos. Desde mediados del siglo XVI, han pasado cosas y no parece que el sistema escolar que, en principio pretendía otros objetivos desde el siglo XIX, haya abandonado el condicionante confesional en el corazón mismo de su estructura: los docentes.

Dicho en román paladino, al margen de muy dignas investigaciones afortunadamente existentes, y de iniciativas de procesos de formación exigentes, ya en marcha en la educación escolar, lo que sucederá en las aulas con estas sugerencias vocacionales, tan llenas de recuerdos para muchos, es que no se modernice el denostado modelo actual. Si, además de otras pegadas, hay alguna Comunidad en que son más las plazas de la enseñanza privada que las de la pública —y se advierte que quien pone las condiciones formativas y las de la carrera docente es *el libre mercado educativo*—, implementar alguna medida significativa, capaz de modificar lo que hay desde 1970 —y levemente modificado en 2009— irá para largo. Cualquier alumno o alumna de los que actualmente tienen derecho a la educación no verá que sus hijos puedan experimentar algún día, en cualquier aula del sistema, un cambio relevante respecto a la educación que ellos reciben hoy. Si el trabajo de enseñar va a depender de la vocación, y no de una decente profesionalización docente, tardará en haber un Informe PISA que logre detectar que, al fin, España tiene un sistema educativo coherente con los ditirambos que han recibido sus mejores profesores; los voluntaristas, claro.

Coordinador de bienestar: otra oportunidad que puede quedar deliberadamente perdida

La nueva figura de coordinadora o coordinador de bienestar y protección del alumnado que se implanta en los centros educativos es, sin duda alguna para mí, una gran oportunidad. Pero parece abocada al fracaso por la falta de interés en dotarla de los medios necesarios y, sobre todo, por dinamitar la idea de que tenga un perfil profesional propio, con personas realmente preparadas para asumirlo con garantías de éxito.

José Luis Pazos. 18/10/2022

Seamos realistas, que este papel lo hagan docentes más o menos voluntarios y formados con cursos breves y, la mayoría, virtuales, en los cuales se emplea la mayor parte del tiempo en contarles cuáles son sus competencias al ejercer este rol en su centro educativo, no solo es un error en sí mismo, además es injusto con el sector docente. No se puede seguir haciendo ver que tenemos nuevos perfiles en los centros educativos y endosarles estos siempre a los y las docentes, dándoles unos cursitos insuficientes de preparación y una liberación horaria -cuando se les da- ridícula para abordar todos los aspectos que deban cubrir en cada caso.

Y llama desagradablemente la atención escuchar, en boca de personas que están al frente de importantes organizaciones educativas, que esta figura no es un invento porque lo que van a realizar en los centros ya se hace -afirmaciones que parecen de ignorantes atrevidos-, y también que es una figura regulada de forma ambigua, afirmación que solo es posible trasladar si no se conoce la legislación que rodea la nueva figura. Hay quienes se han quedado en la aparición de la figura con la Lomloe, al incorporar ésta un nuevo apartado 5 al artículo 124 de la LOE. El texto del apartado, vigente desde principios del año 2021, habla del coordinador o coordinadora de bienestar y protección. Ciertamente, en esta mención breve y genérica, simplemente se encarga a las Administraciones educativas que doten la figura de funciones y establezcan los requisitos que se deben cumplir.

Pero la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la violencia, conocida con LopiVI, aprobada a mediados del 2021, concreta la figura y establece las funciones que, como mínimo, deben ejercer quienes asuman este perfil en cada centro educativo. Y es ahí, en su disposición final quinta, donde se fija un plazo de seis meses para la entrada en vigor de lo dispuesto en dicho artículo. Es decir, desde principios de diciembre del año pasado. Obviamente, esto llevó a que fuera inaplazable la implementación de esta figura más allá del inicio del presente curso escolar.

Una nueva figura con funciones muy importantes

A nada que se repasen sus funciones, se tendrá la certeza de que esta figura será una pieza clave en la mejora de muchos aspectos ligados con la convivencia escolar, o una nueva decepción por la apatía de las Administraciones educativas que no hagan lo necesario para dotarla de medios y profesionales adecuados.

Al menos, serán las siguientes:

- Promover planes de formación sobre prevención, detección precoz y protección de los niños, niñas y adolescentes, que estarán dirigidos a toda la comunidad educativa.
- Coordinar los casos que requieran de intervención por parte de los servicios sociales, de acuerdo con los protocolos que aprueben las administraciones educativas.
- Ser el referente principal para las comunicaciones relacionadas con posibles casos de violencia en el propio centro o en su entorno.

- Promover medidas que aseguren el máximo bienestar para los niños, niñas y adolescentes, así como la cultura del buen trato a los mismos.
- Fomentar entre el personal del centro y el alumnado la utilización de métodos alternativos de resolución pacífica de conflictos.
- Informar al personal del centro sobre los protocolos en materia de prevención y protección de cualquier forma de violencia existentes en su localidad o comunidad autónoma.
- Fomentar el respeto a los alumnos y alumnas con discapacidad o cualquier otra circunstancia de especial vulnerabilidad o diversidad.
- Coordinar con la dirección del centro educativo el plan de convivencia.
- Comunicar inmediatamente situaciones que supongan un riesgo para la seguridad de las personas menores de edad a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, y las que puedan implicar un tratamiento ilícito de datos de carácter personal a las Agencias de Protección de Datos.
- Fomentar que en el centro educativo se lleve a cabo una alimentación saludable y nutritiva, que permita llevar una dieta equilibrada.

¿Todo esto se hacía ya? Sobre el papel, no parece razonable negarlo para todos los territorios autonómicos, pero la verdad es que, hasta la fecha, ocurre lo mismo como con lo que se ponía en las cartillas de los soldados cuando el servicio militar era obligatorio: valor, se le supone. Es decir, se supone que este tipo de actuaciones alguien las hace, pero lo que suele suceder cuando nadie está realmente encargado de realizar una función, es que quede al albur del voluntariado y de un tratamiento transversal que, como el valor, simplemente se supone que está presente y que aparecerá por ciencia infusa cuando sea preciso que se note su existencia.

Si se hacía todo y bien, ¿por qué necesitamos la nueva figura?

Pues porque estamos fracasando en la educación de nuestros menores en materia de convivencia y respeto hacia los demás. Quiero y debo ser justo. Tenemos menores que están fuera de unos parámetros aceptables de respeto y convivencia hacia los demás, y que se educan de esa forma, llegando a la edad adulta con graves carencias personales y sociales; sucesos inaceptables como el de los gritos machistas que se han producido en días pasados en ese colegio mayor de pijos malcriados lo demuestran. Pero también tenemos una mayoría de menores que son un ejemplo para muchos mayores que todavía se preocupan mucho del yo pero poco o nada del nosotros, y menos aún específicamente del los demás.

Y la necesitamos porque tenemos que corregir la tendencia de una parte de la sociedad a repetir escenarios que deben erradicarse. Aunque habitualmente la mayoría mire hacia otro lado, la sociedad es consciente de que una parte ejerce la violencia hacia el resto, vive de ejercerla y conserva sus privilegios porque la mayoría de la sociedad deja que sigan haciéndolo.

Cuando, por ejemplo, un hombre ejerce violencia hacia la mujer, perpetúa un modelo social en el que la mujer es una cosa que debe ser sometida a los privilegios de quienes han practicado siempre esa violencia y han inculcado a sus descendientes que ese debe seguir siendo el estado natural de las cosas. Los gritos de los energúmenos del colegio mayor son el reflejo de ello. Cuando hay personas que la ejercen sobre los más débiles y desprotegidos, ocurre lo mismo. Y también cuando la enfocan hacia los diferentes, los nacidos en otro lugar, quienes tienen menos estatus social, piensan distinto, aman de forma diferente, viven de manera distinta, rechazan costumbres heredadas desde la época de las cavernas, o, simplemente, combaten la violencia para intentar erradicarla. En el fondo, no defienden solo su derecho a seguir ejerciendo la violencia hacia quienes les plazca, sino que tratan de defender lo que consideran sus privilegios heredados por supuestos méritos contraídos de sus ascendientes familiares y grupales.

Desde el poder político se ha trabajado para que nada cambie

Discursos y políticas que buscan erradicar este tipo de comportamientos, inculcando a los menores valores comunes que potencien el bien común y el respeto hacia los demás, se pueden encontrar, pero también en sentido contrario. El debate sobre la existencia de una materia específica que aborde la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en valores cívicos y éticos, es buena prueba de esas dos visiones de cómo construir nuestra sociedad.

En algunos territorios autonómicos se han promulgado normas legislativas más que cuestionables sobre convivencia escolar. Normas que han establecido que la autoridad se impone por decreto, como si el autoritarismo hubiera sido efectivo de forma positiva en algún momento histórico. No, la autoridad no se respeta porque lo diga un boletín oficial, sino porque quien la ejerza sea respetado por aquel ante quien la ejerza. En los centros educativos, como en las casas, la autoridad hay que ganársela porque, de lo contrario, se impondrá en todo caso el miedo, pero no la convivencia pacífica. Y quienes son educados en el autoritarismo, aprenden que ese es el camino para conseguir lo que quieran. En cuanto tengan algo de poder ante otra persona, puede que opten por machacarla, ya sea física o mentalmente, en lugar de por ejercer ese poder de forma democrática.

Además, cuando algunas Administraciones han realizado estudios para obtener datos sobre determinados comportamientos, y han intentado ver qué tipo de perfiles personales y sociales están detrás, han actuado de forma cuestionable cuando estos resultados no les gustaron. Recuerdo perfectamente, por ejemplo, lo sucedido con un estudio realizado en colaboración con el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid,

denominado *Patrones de uso, abuso y dependencia a las tecnologías de la información en menores (internet, móvil, videojuegos, TV)*. El informe final, que se dio a conocer a dicho Consejo en abril de 2011, ofreció datos sobre el perfil de lo que el estudio consideraba transgresor activo, y resultó que estaba ligado con menores con alto nivel adquisitivo en su vida personal, es decir, con altos niveles de gasto en ocio, aficiones y adicciones varias, y transporte, entre otros. La mera relación de un perfil así denominado con menores que, a priori, parecían más vinculados con la clase alta y media-alta que con otras donde se suelen situar muchos discursos sobre transgresión de las normas, hizo que el estudio durmiera el sueño de los justos en los cajones de la Consejería de Educación, dirigida entonces en Madrid por el Partido Popular bajo la presidencia de Esperanza Aguirre, sin actuaciones al respecto que se conozcan. Nada debía aparecer que pusiera en cuestión su discurso sobre dónde están los malos y dónde los buenos. Pero el estudio no desapareció porque algunas personas y entidades guardamos copia a buen recaudo, así como se puede encontrar en Internet, aunque no vinculado al Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid ni a la Consejería de Educación, siendo que además parece ser que esta última aportó financiación para que se realizara.

En otras ocasiones, los estudios se hacen directamente para lanzar mensajes que, con la verdad, no se aceptarían. En las pasadas semanas vio la luz un supuesto estudio elaborado por una “famosa” consultora. Otro panfleto prefabricado con nulo rigor estadístico, que hablaba de problemas con bandas latinas en centros educativos. El resultado era tan burdo que quedó desmontado en cuestión de pocas horas. Se adjuntaba un listado de centros donde se suponía que existía un grave problema con ellas, pero que tuvo que ser inmediatamente retirado cuando se supo que nadie había hablado con responsables reales de estos centros, y que la opinión se había tomado incluso a una sola persona en algunos casos, desconocida por esos centros y, por tanto, ni representativa ni fiable. Dejo a un lado la opinión que me merece tal forma de proceder, ni la nula confianza que me da esta consultora cuando nos enseña sus, en mi opinión, encuestas prefabricadas sobre intención de voto, por ejemplo. Que detrás de entidades de este tipo estén políticos de partidos interesados en crear opinión, en lugar de recoger la realmente existente, explica muchas cosas. Y que, espero que no, detrás pudiera estar la intención de introducir la seguridad privada en los centros educativos públicos, ni sería una sorpresa ni una intención nueva, ya se intentó y se rechazó hace unos años, pero los interesados vuelven a emerger de vez en cuando. Ojalá que esta vez no estén detrás y sea, simplemente, un estudio que se les fue de las manos por una mala praxis que no parece puntual.

¿Cómo acertar con esta nueva figura?

La figura de coordinadora o coordinador de bienestar y protección debe tener perfil propio en los centros educativos, no ser unas horas sueltas de un docente o, incluso, solo la etiqueta pero sin reducción horaria. Pero no hace falta inventar de nuevo la rueda.

En mi opinión, coincidente con quienes así ya se han expresado y lo defienden, las y los profesionales denominados PTSC (Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad) tienen un perfil profesional muy adecuado para asumir este papel. Por supuesto, esto no quita para que los centros educativos públicos cuenten también con otras figuras que puedan complementarse con los PTSC, pero conviene definir y dotar a los centros educativos de un perfil definitivo y estable.

Además, quienes asuman este papel deben tener un horario completo en el centro educativo donde ejerzan sus funciones, contar con los recursos materiales que les permitan abordar todas las funciones con garantías de éxito, y la autonomía necesaria para abordar sus funciones sin trabas que hagan que se queden en otra buena idea mal implementada.

Es probable que en algunas comunidades autónomas se necesiten responsables educativos distintos de los actuales para que estos sea posible, pero, en tanto que ello suceda si es que las urnas dicen algo en el futuro que cambien algunas realidades actuales, habrá que trabajar sin descanso para conseguir que la nueva figura no muera por apatía antes incluso de haber echado a caminar. El papel lo aguanta todo, sí, pero el tiempo perdido en educación es, entre otras cosas, el retraso del progreso de nuestra sociedad, algo inaceptable porque se puede evitar.

La tarea pendiente de evaluar la práctica educativa

Si afirmamos que, además de la evaluación de los resultados del alumnado, es necesario poner en marcha procedimientos de evaluación de la práctica educativa, seguramente a estas alturas nadie se mostrará en desacuerdo. Tal vez tampoco si sostenemos que, dado que la educación es un derecho y dado que el sistema educativo se dota de una red de centros y de profesionales para garantizarlo, es preciso evaluar su funcionamiento para ejercer un cierto control, para rendir cuentas a la sociedad y para promover procesos de mejora.

Víctor Manuel Rodríguez. 19/10/2022

Al menos desde la Logse, todas las leyes educativas hacen referencia, con más o menos énfasis, a esta necesidad de evaluación de la práctica. Y dejan claro también que es un ámbito distinto del de la evaluación de

los aprendizajes del alumnado. Aunque conocer los resultados de aprendizaje puede darnos algunos indicadores sobre la práctica, solo se tratará de un reflejo más bien indirecto y pálido. Para entender de verdad cómo funciona el sistema, cómo lo hacemos y cómo pueden mejorarse algunas cosas, hace falta algo más, bastante más.

Hace falta conocer, por ejemplo, cómo se organizan y funcionan los procesos más generales que se llevan a cabo en los centros: las estructuras de dirección y coordinación; los procesos de comunicación; la gestión general de la convivencia; la cultura y las políticas más generales para favorecer la inclusión; las relaciones e interacciones entre los distintos colectivos que integran la comunidad e incluso las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que subyacen a las prácticas, etc. Y también es necesario ahondar un poco más en los procesos que se dan en cada una de las aulas y los espacios de aprendizaje: la gestión del clima y la convivencia en el aula; la participación de alumnado y familias; la acción tutorial; la puesta en marcha de las decisiones metodológicas y organizativas; los recursos que se ponen en juego o la forma en la que se gestiona la diversidad y se proporcionan las ayudas a quienes las necesitan, etc.

La evaluación de la práctica no es solo, como a veces algunos colegas docentes interpretan, una evaluación de las competencias docentes o del desempeño. Pero también lo es, o también debería serlo. Y esa es tal vez la principal resistencia o el principal temor que debemos afrontar para que, de verdad, se produzca un cambio y empecemos a ver las cosas de otra manera.

Porque en nuestro país, la práctica educativa no se evalúa o se evalúa muy poco. No existen ni un sistema estatal de indicadores sobre las prácticas ni mecanismos y procedimientos estandarizados y regulares para evaluarlas –con la notable excepción de alguna Comunidad Autónoma-, ni tampoco lo hay en el contexto europeo o el de la OCDE del estilo de las evaluaciones PISA, TIMSS o PIRLS que, a pesar de las críticas –muchas de ellas fundadas-, y de que algunas administraciones autonómicas tienden a ponerse de perfil cuando ven cuestionadas sus políticas educativas, ofrecen una imagen al menos homologada sobre algunos ámbitos del aprendizaje del alumnado.

La opción ha sido, como ya hemos señalado antes, dejar en manos de los centros esta evaluación. Así lo indican las normas educativas y así se exige, en teoría, cuando los centros han de elaborar sus principales documentos programáticos relacionados con la organización, la gestión y el desarrollo del currículo. Esta exigencia poco creíble, poco regulada y aún menos controlada da lugar, como mucho, a una reflexión sobre algunos aspectos del funcionamiento, a criterio del propio profesorado, tal vez partiendo de algunas sugerencias de la inspección educativa, que se refleja en las memorias anuales. Y seguramente poco más, salvo excepciones, que sin duda las hay.

Las razones de esta falta de implicación tanto de las administraciones como de los propios centros y profesionales son varias.

Por una parte, no es fácil establecer un sistema externo a las propias instituciones educativas que resulte aplicable a contextos muy diferentes. Seguramente resultaría costoso y tal vez poco eficaz como sistema de rendición de cuentas y aún más como herramienta para la mejora. Los centros y los profesionales, por su parte, recelarían aún más de estos mecanismos de control y supervisión externos, que seguramente generarían además una carga de trabajo añadida a un funcionamiento de nuestra administración ya muy burocratizado y en el que cada vez cuesta más confiar respecto a sus intenciones reales de promover procesos de mejora.

Por otro lado, los propios centros no han desarrollado, a mi entender, una verdadera cultura de la evaluación de la práctica que les haga entenderla como una oportunidad para mejorar, además de como un imperativo relacionado con su función social, que debería llevar aparejada una rendición de cuentas que vaya más allá de los resultados académicos.

Como señala Elena Martín (2022): “Lo importante no es sólo hacer una sólida argumentación teórica sino conseguir que los centros escolares experimenten realmente la utilidad de la evaluación para planificar, poner en práctica y hacer el seguimiento de sus procesos de mejora. Por eso, entonces la pregunta clave pasa a ser: ¿qué condiciones debe reunir la evaluación de un centro para convertirse en una herramienta de mejora? Muchas instituciones no han comprobado hasta ahora este beneficioso efecto y es razonable, por tanto, la desconfianza que en muchos casos existe al respecto”

Además, aunque en los últimos años se han publicado monografías y artículos sobre esta temática con un componente claramente orientador y práctico, siempre nos ha parecido que la comunidad educativa en general no dispone de muchos ejemplos y pautas que le faciliten la tarea cuando se proponen e inician procesos de evaluación en los centros educativos.

En FUHEM, hemos sido conscientes de esta carencia y hemos trabajado en los últimos años definiendo un modelo y unos instrumentos de evaluación de la práctica. Nos hemos animado con una publicación, teórica y práctica a la vez, descriptiva de nuestros procesos, pero con sugerencias y herramientas que pueden servir a quienes, como a nosotros, no les suene tan mal esa idea de evaluar cómo lo estamos haciendo y cómo podríamos hacerlo un poco mejor cada día.

Para muchos centros y profesionales, se trata de un terreno aún poco explorado. Confiamos en poder explorarlo juntos.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Tres jóvenes que acabaron con su adicción al móvil: «Mi mundo real dejó de existir»

Los dispositivos móviles están cada vez más omnipresentes en nuestro día a día. Tres adolescentes cuentan cómo aprendieron a desconectar

Noel Corregidor Gonzalez. 18-10-2022

Alejandra llega puntual a la entrevista en un bar de Madrid. Cuando programamos el encuentro, se excusó e indicó que no llevaría móvil, por lo que cualquier retraso no podría comunicarlo. La cita y advertencia recuerda a ese pasado analógico, cuando se quedaba con amigos a una hora y lugar y solo cabía esperar que aparecieran. «Un día a la semana apago mi smartphone. Cuando tenía quince años llegué a estar casi 17 horas al día conectada a Whatsapp», se justifica.

Los móviles cada vez incluyen más funcionalidades que nos hacen ser más dependientes: el GPS, juegos, redes sociales, tarjeta de crédito, cámara de fotos, aplicaciones de citas... Y, aunque en general la población española pasa enganchada al teléfono una media de dos horas al día, la tendencia se acentúa en los adolescentes. El informe anual de consumo digital de los más jóvenes de Qustodio, *Del cambio a la adaptación: viviendo y aprendiendo en un mundo digital*, recoge que en 2021 los menores pasaron una media de cuatro horas frente a una pantalla.

Según el CEO de Qustodio, Eduardo Cruz, en España los jóvenes de entre cuatro y 18 años dedican unas 1.460 horas al año de conexión a los teléfonos, lo que «sería como pasar un mes y medio sin quitar la vista de la pantalla o la mitad del tiempo de lo que dedicamos a dormir», señala.

Alejandra pasaba noches sin dormir, ponía excusas para no ir a clase o se encerraba en su cuarto. «Reaccioné cuando vi a mis padres llorando en el salón de la impotencia. Habían intentado de todo conmigo», reconoce.

El smartphone y la salud mental

El pasado 10 de octubre se conmemoró el Día Mundial de la Salud Mental y el Ministerio de Sanidad organizó el acto Salud Mental en jóvenes y adolescentes. Una prioridad compartida, en el que se abordó las buenas prácticas en salud mental en los menores. La psicóloga especialista en adicciones, Elena López, apunta a que cada vez más las redes sociales afectan a la salud mental de los jóvenes.

«Nuestra mente reacciona del mismo modo que ante una droga», expone la psicóloga, «cada vez que recibimos un “me gusta”, nos llega una notificación al móvil o vemos un meme, se activa nuestro sistema de recompensa y queremos más». Eso implica, a su juicio, muchas horas perdidas y efectos negativos como la pérdida de productividad o la aparición de alteraciones como una conducta compulsiva, similar a la ludopatía.

Los jóvenes son más proclives a tener más dependencia al smartphone, al correo electrónico o a las redes sociales con lo que su ausencia hace que «experimenten ansiedad, como una sensación de sentirse incomunicados, como si fueran a perder algo», detalla López. Es un «miedo al vacío», como lo define la psicóloga, que impacta en su salud mental.

Un ejemplo sería la aparición de nuevos trastornos, como la nomofobia (miedo a no tener el teléfono encima) o las vibraciones fantasmas (oír en tu mente tu teléfono sonar, cuando no es así), las cuales están afectando especialmente a los adolescentes. «Recomiendo no utilizar el móvil antes de dormir para que el cerebro desconecte de los estímulos de la pantalla, así como tampoco al despertar, para no iniciar el día con ansiedad y angustia», expone López.

Alejandra, 21 años: «¿Para qué?, ¿por qué ahora? y ¿qué más hay?»

La adicción de Alejandra comenzó con 15 años, pero se agravó a los 17. Recuerda que estar sin su smartphone le provocaba un llanto desconsolado y una profunda sensación de tristeza. «Mi mundo real había dejado de existir y todo sucedía a través de mi móvil», rememora. En el baño, en la cama, en la clase, en las comidas, «no me separaba de él en ningún momento», comenta Alejandra, quién asegura que se «inventó estar enferma» para no acudir a clase y seguir conectada.

Ahora, además de pasar un día sin teléfono para desconectar, sigue tres sencillas rutinas para aliviar su dependencia. Por un lado, no utilizar el teléfono cuando está con personas, por otro, apagarlo a las 10 de la noche y, finalmente, establecer una nueva pantalla de desbloqueo del móvil. «Ahora tengo que contestar a tres preguntas: ¿Para qué usarlo? ¿Por qué ahora? ¿Qué más cosas hay?», comenta Alejandra.

Carlos, 19 años: «Me siento con menos estrés y ansiedad»

«Lo revisaba más de cien veces al día y podía estar 5 o 6 horas conectado», afirma Carlos, un estudiante de Bachillerato de 19 años. Su señal de alerta fue cuando le regalaron un comic por su cumpleaños. «Era incapaz de leerlo y mantenerme concentrado», asegura y reconoce que tampoco podía mantener largas conversaciones, ni ver una película sin tocar su móvil. «Empezó a afectarme al carácter y me cabreaba con facilidad», señala e incluso cosas que antes le gustaban, «como oír un podcast o los vídeos de Youtube», le empezaban a poner ansioso.

Aunque Carlos intentó varias veces desconectarse, «borrando Twitter los fines o poniendo escala de grises en el móvil», siempre recaía y tuvo que acudir a un centro de adicciones. «Mi psicóloga me advirtió que podía sentir un malestar existencial cuando no usaba mi móvil para distraerme», expone Carlos. La terapia le ayudó a estar más consigo mismo, a apreciar el entorno, fijarse en los detalles y a volver a concentrarse. «Reconozco que el primer año fue duro, tuve que aprender a estar solo con mis ideas», pero, tras dos años de terapia, Carlos se muestra feliz y, sobretudo, «me siento con menos ansiedad y estrés».

Jacinta, madre de Clara de 17 años: «No sabía el origen del problema»

Madre e hija hacen planes juntas, especialmente el domingo, el día que se han reservado para compartir «vivencias reales». Así lo define Clara, quien durante dos años de su adolescencia se pasó encerrada en el mundo virtual de las redes sociales. «Principalmente, Twitter, Instagram y Tik Tok», destaca la joven, quien llegó a aislarse tanto que no salía de la habitación, apenas iba al colegio y le cambió el carácter. «Era muy agresiva e irascible», comenta Jacinta, su madre.

«Nunca fue muy sociable», prosigue Jacinta, «e intentamos de todo con tal de que se relacionara más con las personas». La internaron en una residencia, la llevaron a psicólogos, pero «la niña seguía en su mundo de dormir irregular, de repetir curso y de apenas hablar. No sabíamos por qué», relata la madre.

En la clínica de tratamiento de adicciones y salud mental a la que acudieron dieron con la causa: el bullying que sufrió en el colegio la llevó a refugiarse en el móvil. La terapia está dando sus frutos y Clara ha retomado sus antiguos hobbies de pintar y dibujar. También ha recuperado amistades y le gusta dedicar tiempo a sus padres. «El día parece más largo sin tener a mano un teléfono», asegura la joven, quien, sin embargo, se muestra satisfecha con el cambio. «Ahora soy consciente de todo lo que he pasado», comenta.

Elena López tiene claro que la solución no pasa por la prohibición o por pretender vivir sin móvil y tecnologías. «Forma parte de nuestro día a día», recalca, señalando que los jóvenes un día tendrán que hacer un trabajo de fin de grado en la Universidad o trabajar delante de un ordenador y, por ende, «tendrán que aprender a usar el móvil de manera sana». Y concluye. «A diferencia de otras adicciones, con los móviles y la tecnología no queda más remedio que convivir».

¿Por qué no hay hombres en la educación infantil?

Los expertos achacan este contraste a varios factores, como el vínculo entre la mujer y los cuidados y el poco reconocimiento social de los profesionales de esta etapa educativa

Mar Lupión Torres 14-10-2022

Nacho Gosálvez empezó a estudiar Matemáticas en la universidad y, al mismo tiempo, daba clases de judo una hora al día a niños y niñas en clases extraescolares: «pasó el tiempo y me di cuenta de que me gustaba más trabajar con los niños que las Matemáticas. Fue entonces cuando decidí dejar la carrera para dedicarme a la educación infantil. Empecé a formarme en un grupo de 28 mujeres y 2 hombres». Esta es la experiencia de Nacho, que ahora trabaja como Asistente Montessori en el Grace Montessori School, en Madrid y que pone de manifiesto la escasez de figuras masculinas dentro del profesorado de estas etapas tempranas. De hecho, cuanto a menor edad del niño o la niña, más posibilidades de que su maestra sea una mujer.

Según los datos del Ministerio de Universidades, más de un 95% de las personas que se encargan de la educación en las etapas de 0 a 3 son mujeres. Una cifra contundente que se entiende mejor cuando miramos a las matriculaciones en universidades públicas. En el curso 2022/2021, un total de 31.612 mujeres se preparaban para ejercer como maestras de Educación Infantil frente a 3.117 hombres. Diez años antes, en el período 2010/2011, ellas eran 28.055 y ellos 1.743. En 2014, un informe del sindicato CCOO ponía sobre la mesa este contraste, e instaba a «investigar el número y género de opositores y opositoras para disponer de nuevos datos sobre esta situación». Instaba a las administraciones educativas a «incentivar la incorporación de varones en educación infantil y primaria, de manera que no se ofrezca al alumnado una imagen casi exclusivamente femenina en las primeras edades».

Gosálvez cree que esa aplastante diferencia tiene que ver con que «que los trabajos relacionados con los cuidados se siguen relacionando con las mujeres y son ellas quienes se encargan de ellos fundamentalmente. Aunque hayamos avanzado mucho, siguen estando muy feminizados y a los hombres ni se les pasa por la cabeza dedicarse a cuidar bebés igual que no se les pasa dedicarse a fregar escaleras o a limpiar una casa. Creo que sigue teniendo que ver con la cultura o el reparto de las tareas de cuidados en general». Durante su formación, nos cuenta que «se hizo evidente que en la educación de mis compañeras las tareas de cuidados habían tenido mucho más peso que en la mía y fue entonces cuando me puse las pilas y empecé a darle la importancia que realmente tiene». Nacho reconoce que aún se encuentra con niños que se sorprenden al descubrir que se dedica a cuidar y educar a bebés porque «no se les había pasado por la cabeza la posibilidad de que un hombre realice ese trabajo, señal de que aún queda mucho por hacer». Defiende que «lo principal

es que haya referentes masculinos que se dediquen a trabajos de cuidados y de educación en estas etapas para que las nuevas generaciones lo vean como una posibilidad y como algo normal y que no está relacionado con el género. Que aprendan que no por ser mujer tienen que hacer más ni por ser hombre no les corresponde a ellos estos roles».

A su juicio, la presencia de las figuras masculinas en educación infantil es fundamental, necesaria y positiva para el desarrollo social de los niños y niñas, que deja de ver a la mujer como única responsable de la educación y cuidado de los más pequeños: «los equipos mixtos contribuyen a la ruptura de estereotipos basados en la división de funciones según el género, favorece las actitudes respetuosas, no discriminatorias y la educación en valores». Cabe destacar que es a partir de los 2-3 años cuando empiezan a entender y asimilar su identidad de género.

Una profesión poco valorada

Rosa Iglesias lleva trabajando muchos años en la Asociación Mundial de Educadores Infantiles y, desde 2018, dirige una escuela de 0-3 años. Confiesa que «en los 4 años que llevamos abiertos, nunca he recibido el currículum de un chico. Y te hablo de una escuela infantil que tiene una mejor consideración y en la que se trabaja de manera diferente». En su experiencia, «en la etapa de 3 a 6 están entrando más chicos, pero en 0-3 la escasez es absoluta. Trabajo con centros de Formación Profesional y en uno de ellos, hay solo un varón; en otro, dos».

Relata que en ese primer ciclo de la Educación Infantil «aún hay quizá ciertas reticencias por parte de las familias, sobre todo en la parte asistencial: el cambio de pañales, el aseo». Reconoce que, cuando se encuentra un hombre en estos contextos «los veo en la dirección, no tanto en el aula. O son los teachers de inglés. Pero a nivel asistencial son muy muy escasos, hay ciertas reticencias incluso por parte de las direcciones. Es la sensación que hay». Una situación paradójica que evidencia que el techo de cristal también existe en educación: su presencia es casi testimonial, pero muchos de ellos ocupan puestos de dirección.

Rosa también subraya que es fundamental que haya hombres en las aulas: «los niños tienen que tener las dos figuras presentes, reconocer las dos figuras y no solo el modelo tradicional. Quienes están en 0-3 son buenísimos profesionales porque son maestros vocacionales, pero ni socialmente ni en cuanto a remuneraciones está reconocida su labor. Quizá también por esto se decantan menos por ello». Piensa que el cambio será lento y vendrá dado por la sociedad: «cada vez vemos a más padres que se encargan de los hijos, pero es un proceso muy lento y queda mucho camino por andar. Llevamos muchos años en la asociación luchando para que se le de al 0-3 la importancia que merece. Hasta que no tenga el reconocimiento social necesario, no se animarán ni habrá más demanda de chicos que quieran trabajar en esta etapa».

En busca de la ruptura de estereotipos de género

En el ámbito académico también se analizan las causas y consecuencias de la predominancia femenina en las escuelas infantiles. Una investigación de 2015 de la Universidad Ramón Llull (*Los varones, profesionales en la educación infantil*) elaborada por Roser Vendrell, Mariona Dalmau, Sofia Gallego y Marian Baqués habla de que aún existen prejuicios por parte de los padres y madres que se quedan sin argumentos atendiendo a la «profesionalidad y calidad humana de los educadores». El estudio pone de manifiesto cómo esta situación no es exclusiva de España, sino que en la mayoría de países europeos no se supera el 5% de profesionales varones en educación infantil, solo Dinamarca y Noruega mejoran el porcentaje. Es por esto que Vendrell y compañía detectan «una disonancia entre las tendencias sociales más equitativas y el modelo que facilita la escuela infantil, claramente feminizado hasta hoy». Una circunstancia que «priva a la comunidad educativa y en especial a los niños, de la presencia en la escuela infantil de un modelo masculino, lo cual dificulta una educación basada en la equidad de género».

El propio Marian Baqués nos cuenta que, tras décadas dando clase a futuros maestros «he visto muy pocos hombres, uno o dos por clase si es que había». Hace hincapié en que los niños y las niñas «también necesitan la referencia y la imagen del hombre en las aulas. Para educarse necesitan tanto la presencia masculina como la femenina».

Sonsoles San Román, socióloga de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, en su artículo *La feminización de la profesión: identidad de género de las maestras* explica que existe un problema «estructural y discriminatorio vinculado con la distribución y/o asignación del trabajo en función de criterios culturales vinculados a roles domésticos y feminizados que se asocian a tareas de cuidado, aspecto que trasciende el ámbito laboral y que genera segregación horizontal y vertical». Lamenta que, a pesar de ser la etapa educativa sobre la que se asientan resto de los aprendizajes y de requerir una formación integral, «factores como la desconsideración gubernamental o la escasa atención y valoración social y educativa de la etapa infantil influyen en la formación inicial de su profesorado». Considera que el escenario actual «conduce a los futuros estudiantes a interiorizar un discurso de género que limita su matriculación en el grado de Educación Infantil» y señala que resulta «paradójico» puesto que «la presencia de maestros en las aulas es precisamente lo que va a favorecer la ruptura de estereotipos de género al ofrecer al alumnado modelos culturales, sociales y

educativos masculinos y femeninos, a la vez que envía a la sociedad un mensaje de equidad e igualdad en cuanto al desempeño laboral en estas etapas».

Los profesionales coinciden en los que San Román pone por escrito: «es necesario que los diferentes agentes sociales y educativos asuman responsabilidades y promuevan acciones que permitan romper con los discursos y/o las acciones que promueven la feminización y/o masculinización profesional».

Aurelio Sánchez: «Las reformas educativas desde 1980 hasta la LOMLOE, han generado un clima de inestabilidad que afecta a lograr un aprendizaje realmente eficiente»

«Los currículums de matemáticas se han caracterizado por ser muy extensos y tener un enfoque habitualmente centrado en el aprendizaje de procedimientos y técnicas»

Noelia García Palomares. 14-10-2022

Pensar en magia es también hacerlo en las matemáticas. Los números y la magia han sido socios durante mucho tiempo. En la época de Pitágoras, los números estaban más relacionados con el misticismo que con la prestidigitación, pero descubrimientos como el triángulo «3, 4, 5» fueron suficientes para hacer creer a la gente que algunos números debían tener poderes mágicos. En el siglo XIX, Lewis Carroll (también conocido como Charles Dodgson, profesor de matemáticas en Oxford) estaba fascinado por todo tipo de trucos y acertijos relacionados con los números, algunos de los cuales los magos aún usan hoy en día.

A finales de 2017, Aurelio Sánchez lanzó el blog www.ilusionesmatematicas.com con la finalidad de divulgar información sobre principios y curiosidades relacionadas con diversas ramas de las matemáticas y su aplicación a juegos de magia, rompecabezas e ilusiones ópticas entre otras formas de expresión artística. En paralelo, desarrolló varias conferencias para poder dar a conocer este tipo de contenidos de forma amena y participativa, permitiendo que el público se acercara a las matemáticas mediante la utilización de ejemplos sugerentes, anécdotas históricas, efectos de ilusionismo y otros recursos que permiten captar la atención, lograr una participación y despertar el interés de los asistentes para seguir profundizando en esta materia.

Sus conferencias han tenido lugar tanto en el marco de la celebración de las semanas dedicadas a la ciencia y la innovación como en centros culturales, bibliotecas, institutos o museos de las matemáticas, en España y otros países, siempre con una gran acogida por parte del público y los organizadores.

Actualmente, Sánchez trabaja como subdirector general en Kumon Instituto de Educación de España y es profesor colaborador en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (Especialidad: Matemáticas) de la Universidad Politécnica de Madrid.

¿Cómo se puede relacionar la magia con las matemáticas?

Al igual que sucede con las matemáticas, existen diversas ramas o especialidades dentro del ilusionismo. Para algunas de ellas es imprescindible desarrollar una gran habilidad manual, como ocurre en el caso de la manipulación de cartas, monedas u otros objetos; para otras, la técnica manipulativa pasa a un segundo plano o simplemente no es necesaria. Este último sería el caso de lo que conocemos como matemagia. En esta disciplina, las matemáticas y la magia se fusionan y podemos hablar de una doble vertiente en su utilización: por un lado, tendríamos a los ilusionistas que incorporan en su repertorio juegos o efectos en los que el secreto tiene una base matemática que mantendrán oculta con la finalidad de crear un imposible que asombre y fascine a los espectadores. Por otro lado, estarían los docentes, que pueden emplear en sus clases juegos de magia y otras ilusiones basadas en las matemáticas como forma de motivación, pero también con un propósito didáctico que les va a permitir introducir o profundizar en determinados contenidos del temario, logrando así una mayor interacción e interés por parte de los estudiantes.

Históricamente, el término matemagia (*mathemagic* en inglés) aparece como título de un libro publicado en 1933 por Royal Vale Heath, que era un corredor de bolsa en Nueva York muy aficionado a los rompecabezas y que alcanzó gran popularidad como mago. Sin embargo, independientemente de la denominación utilizada por este autor, los juegos de magia basados en las matemáticas se remontan a mucho tiempo atrás. Un ejemplo de ello lo encontramos en la obra del fraile franciscano Luca Pacioli titulada *De Viribus Quantitatis*, que se podría traducir como Sobre el poder de los números y que fue escrita entre 1496 y 1508. El matemático estadounidense David Singmaster, creador de la notación usada para la resolución del cubo de Rubik, es un estudioso de esta obra de Pacioli y considera que se trata definitivamente del primer libro sobre matemáticas recreativas.

A muchos niños no les gustan las matemáticas en el colegio. ¿Por qué no las entienden?

La falta de gusto y de motivación hacia el aprendizaje de las matemáticas es una problemática compleja que tiene su origen en una diversidad de factores. Por un lado, cuando existe una carencia de competencias matemáticas básicas, los estudiantes van a experimentar dificultades para avanzar hacia contenidos más complejos. Estas lagunas de conocimiento van a dificultar o impedir que progresen adecuadamente en su aprendizaje. Por otro lado, contar con una base sólida no es garantía de que los futuros contenidos se vayan a entender fácilmente, ya que algunos conceptos matemáticos son complejos per se y pueden resultar difíciles

de asimilar. Aquí tenemos que referirnos también a la comprensión lectora, que es una capacidad esencial para abordar actividades tales como la resolución de problemas y que si no está suficientemente desarrollada se convierte en otra importante barrera.

Habría además muchos más aspectos que se podrían analizar relacionados con esta cuestión. Por ejemplo, es necesario lograr que los estudiantes perciban claramente la conexión de las matemáticas con el mundo real para que cambie su percepción acerca de la utilidad práctica que pueden tener en su vida diaria y para su futuro.

Fuera del ámbito escolar, el entorno familiar y social también contribuye de manera notable a que nuestros hijos desarrollen en mayor o menor medida el gusto por las matemáticas. Las numerosas actividades de divulgación de esta ciencia a las que podemos acceder hoy día constituyen una vía muy adecuada dentro de la educación no formal para poder disfrutar de las matemáticas en familia.

¿Cómo se enseña Matemáticas en España?

Más allá de las opiniones o experiencias personales que cada uno podamos tener, considero muy recomendable la lectura del *Libro Blanco de las Matemáticas*, publicado en 2020 y dirigido y coordinado por la Real Sociedad Matemática Española con el apoyo de la Fundación Ramón Areces. En él se recoge un profundo análisis de la situación de las matemáticas en España, procedente de ocho líneas de investigación conectadas entre sí, siendo precisamente una de ellas la de su enseñanza en los ámbitos universitario y no universitario.

Es indudable que las sucesivas reformas educativas que han tenido lugar desde 1980 hasta llegar a la actual LOMLOE, han generado un clima de inestabilidad que afecta al objetivo de lograr un aprendizaje realmente eficiente. En el caso de la educación matemática en primaria y secundaria, los currículos de la asignatura se han caracterizado por ser en general muy extensos y tener un enfoque habitualmente centrado en el aprendizaje de procedimientos y técnicas en lugar de en la adquisición de competencias dirigidas a que los estudiantes sean capaces de resolver problemas de forma creativa, interpretar datos o tomar decisiones basadas en el razonamiento. Esta situación se hace todavía más evidente en el último curso de bachillerato, en el que las dinámicas de trabajo que se desarrollan en clase están muy condicionadas por la necesidad de preparar a los estudiantes para enfrentarse con éxito a las pruebas de acceso a la Universidad. Por otra parte, lograr que se produzca una transición fluida desde la educación secundaria a las enseñanzas universitarias en el ámbito de las matemáticas sigue siendo un gran desafío hoy en día.

¿Ha cambiado el modo de impartir clase, sobre todo de matemáticas, en estos últimos años?

Con independencia de los contenidos mínimos establecidos en los currículos estatal y autonómico, los centros educativos han tenido la oportunidad de incorporar a lo largo de los últimos años estrategias y estructuras innovadoras a través de su plan de estudios y diseño curricular. Esto ha derivado en la introducción y aplicación en el aula de metodologías activas innovadoras tales como la clase invertida, la gamificación o el aprendizaje basado en juegos, entre otras muchas, que son susceptibles de ser utilizadas en diferentes asignaturas. Algunos centros también han optado por incorporar metodologías diseñadas específicamente para la enseñanza de las matemáticas.

Es fundamental, en cualquier caso, ser consciente de que cualquier cambio o innovación en el diseño curricular tiene que ser el resultado de un concienzudo análisis previo del contexto educativo en el que se va a desarrollar la materia, para así garantizar que se adapte al alumnado y a su realidad sociocultural. Esto implica también una actualización constante de dicho diseño, basada en la observación de los resultados, que favorecerá su sostenibilidad y replicabilidad en contextos educativos que tengan características similares.

Si los niños no aprenden a calcular a mano y hacen las operaciones con el ordenador, ¿cómo van a entender lo que están haciendo?

La cuestión de fondo consiste en comprender bien cuál es el momento oportuno para cada tipo de aprendizaje y la intencionalidad del mismo, es decir, qué objetivos queremos conseguir en cada caso. También es importante que los estudiantes practiquen y entiendan la mecánica y el significado de las operaciones antes de utilizar una calculadora. Por lo tanto, ambos planteamientos pueden y deben convivir y no deberían considerarse excluyentes.

Los ordenadores y las calculadoras constituyen herramientas didácticas muy potentes si se hace un uso adecuado de las mismas. A la hora de integrar tecnología, pedagogía y contenido de una manera efectiva, es de gran ayuda tener presente la taxonomía de tipos de aprendizaje en el área de las matemáticas, de manera que el docente pueda reflexionar sobre la tecnología educativa que utilizará para apoyar la actividad que esté preparando.

Cuando nos referimos al uso de tecnologías digitales en un sentido amplio, es posible seleccionar la más adecuada para cada actividad, optimizando así el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, para una actividad en la que el estudiante tenga que comprobar una solución, podrá recurrir a una calculadora científica, una calculadora gráfica o una hoja de cálculo; si lo que tuviera que hacer fuera una demostración que corrobore que comprende un determinado concepto matemático, entonces el uso de una pizarra digital o la

utilización de programas para la creación de vídeo o presentaciones multimedia, serían las tecnologías digitales más adecuadas para esa finalidad específica.

¿El autoaprendizaje será una habilidad imprescindible en los próximos años?

Diría que ya es imprescindible en la actualidad. Además, nuestros hijos y las futuras generaciones trabajarán en algunas profesiones que aún no se han inventado y que evolucionarán con gran rapidez, por lo que es razonable pensar que los nuevos empleos van a requerir personas capaces de aprender por sí mismas y de adaptarse con rapidez a los cambios. Las próximas generaciones deberán ser más adaptables de lo que lo han sido hasta ahora los profesionales de cualquier sector y para conseguirlo será fundamental contar con una alta capacidad de autoaprendizaje. Quienes lo logren van a poder afrontar más fácilmente cualquier situación que se les presente.

Para llegar a ser autodidactas, es importante que los estudiantes desarrollen capacidades y habilidades como la autonomía, la disciplina, la constancia y la responsabilidad y, sobre todo, que adquieran una gran motivación para aprender.

¿Es necesaria la imaginación para las matemáticas?

Indudablemente. Cuando se trata de abordar la solución a un problema matemático tendríamos que hablar de la relevancia que tiene la creatividad, entendiendo esta como una sinergia generada a partir del conocimiento y la imaginación. Los seres humanos somos capaces de imaginar, pero eso no significa que todos podamos ser creativos en cualquier campo. Por lo tanto, el mayor o menor conocimiento que tengamos de una disciplina como las matemáticas, va a influir notablemente sobre nuestra capacidad para crear soluciones originales y novedosas a un determinado problema.

Cuando en las primeras etapas del aprendizaje matemático los estudiantes son capaces de automatizar y dominar algunos conceptos y ciertos procedimientos de trabajo y de cálculo, están liberando otros recursos intelectuales que pueden utilizar más adelante para explorar vías que les permitan, por ejemplo, resolver un determinado problema de muy diversas maneras. De esta forma, extraen sus propias conclusiones durante el proceso y crean las estrategias de resolución correspondientes basándose en lo que ya conocen. En consecuencia, la cantidad y originalidad de las soluciones que puedan aportar dependerá tanto de sus conocimientos previos como de su imaginación.