



## ÍNDICE

[Los problemas en el acceso a la universidad: desigualdad entre autonomías e inflación de calificaciones.](#) **EL MUNDO**

[La enseñanza de lengua: nuevos enfoques curriculares](#) **EL PAÍS**

[La comunidad educativa mete presión en la calle al Parlamento andaluz para reducir el número de alumnos por aula](#)  
**ELDIARIO.es**

[«El sistema actual de oposiciones de Educación está agotado»](#) **EL CORREO de Andalucía**

[El laboratorio de éxito educativo escondido en un pequeño pueblo de Albacete: "Aquí cada niño tiene su habilidad, su sitio"](#)  
**EL PAÍS**

[Universidades diseña un plan de homologación de títulos ante el "cuello de botella" por los 30.000 expedientes al año](#)  
**EUROPA PRESS**

[Caos y disparidad entre comunidades en la implantación del 'coordinador de bienestar' en colegios.](#) **20MINUTOS**

[La psicologización de la motivación](#) **EL DEBATE**

[La asignatura más importante del curso: la empatía](#) **EL PAÍS**

[¿Universidad o FP? En Alemania son los colegios los que deciden qué estudia el alumno](#) **ABC**

[Expertos advierten de que más del 90% de alumnos con discapacidad sufren acoso en los centros de educación ordinaria](#)  
**EUROPA PRESS**

[La creciente privatización de la FP aumenta la exclusión de los jóvenes con menos recursos](#) **PÚBLICO.es**

[La caída de la natalidad desata las guerras por el alumnado, y la escuela pública va perdiendo](#) **ELDIARIO.es**

[El Gobierno crea un nuevo curso de especialización en robótica colaborativa](#) **EUROPA PRESS**

[La lección internacional de Derechos Humanos del colegio de Cabezón de Pisuerga](#) **EL PAÍS**

[Distrito único y prueba de selectividad común](#) **EL DEBATE**

[Protesta sindical ante "el inmovilismo" de Educación: "O avanzamos o volveremos a la huelga"](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Bruselas publica una guía para docentes sobre el uso ético de la Inteligencia Artificial](#) **EUROPA PRESS**

[Así es el plan de Ayuso para evitar la barra libre en el acceso a las universidades de Madrid.](#) **EL DEBATE**

[El instituto donde las ciencias se aprenden bailando](#) **EL PAÍS**

[La asignatura de Unión Europea se estrena en ESO: "Hay que luchar contra la desafección y el populismo"](#) **EL MUNDO**

[Fallece un joven en Ourense al desplomarse una pared del vestuario de un instituto](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Más del 60% de estudiantes españoles de inglés se abochornan en el trabajo por no manejar bien la lengua, según estudio](#)  
**EUROPA PRESS**

[Educación omite en su currículo de Infantil medidas para garantizar la igualdad de género](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Así es cómo la formación y la riqueza de tus padres condicionan lo que eliges estudiar](#) **EL DEBATE**

[Estudiantes se manifiestan por toda España en defensa de la salud mental: "Hablar del suicidio ayuda a prevenirlo"](#)  
**EUROPA PRESS**

[Los alumnos con dificultades de lenguaje son más vulnerables al acoso](#) **THE CONVERSATION**

[La programación imposible \(o la supervivencia desesperada mediante el plagio\)](#) **MAGISTERIO**

[¿Por qué las empresas no logran cubrir las vacantes tecnológicas?](#) **MAGISTERIO**

[Más de 2.500 docentes mejoran su Competencia Digital gracias a HP y AMD](#) **MAGISTERIO**

[Iolanda Guevara: «Aprender de forma competencial quiere decir que aprendes y no te olvidas, como a ir en bicicleta»](#)  
**EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[¿Es una buena idea abrir los centros públicos 11 meses al año y 12 horas al día?](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Reforma educativa y formación del profesorado: resituar su necesidad](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Machistas y maleducados](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

## Los problemas en el acceso a la universidad: desigualdad entre autonomías e inflación de calificaciones

*Hay consenso en que la prueba, que va a cumplir 50 años, tiene fallos y necesitaría ser mejorada*

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Viernes, 21 octubre 2022

Profesores y familias coinciden en que el sistema actual para acceder a la universidad, que está a punto de cumplir 50 años, es mejorable y necesita cambios. Hay diferencias territoriales, inflación de notas y unas pruebas cada vez más «rutinarias y predecibles». Los alumnos se pasan un curso entrenando para el examen y no está claro que aprendan más allá de lo que entra oficialmente:

### 1. DIFERENCIAS TERRITORIALES

Con el distrito único, la nota que un alumno saca en su ciudad le sirve para estudiar en la universidad de cualquier lugar de España. Varias CCAA se quejan de que en los grados con pocas plazas y alta demanda, como Medicina, les llegan estudiantes de regiones donde el examen o el Bachillerato es más fácil y desplazan a los suyos. El 43% de los alumnos de Medicina de Castilla y León son de fuera. «Tenemos un problema serio de equidad o igualdad de oportunidades en la prueba. El excesivo peso de la nota de Bachillerato, mucho peso de las materias comunes, criterios de corrección laxos y la nula uniformidad entre CCAA hace que, entre tribunales, centros educativos o CCAA, una misma prueba tenga un resultado distinto. Y eso hace que una competición meritocrática abierta tenga reglas desiguales», dice Lucas Gortázar, responsable de Educación del *think tank* EsadeEcPol.

### 2. NOTAS INFLADAS

Para acceder a una carrera, la nota de Bachillerato cuenta un 60% y la nota de Selectividad, un 40%. Ismael Sanz, profesor de Economía de la Universidad Rey Juan Carlos, indica que ambas calificaciones «han aumentado de forma espectacular» en los últimos años y hay «inflación». «En 20/21 los porcentajes de aprobados sobre matriculados y sobre presentados se sitúan en el máximo histórico, un 86% y un 91%, tres puntos porcentuales más que hace seis años», apunta. Además, la nota media de Bachillerato ha crecido un 9% en ese tiempo y la nota de acceso al grado se ha incrementado medio punto hasta el 7,6. En regiones como Navarra se ha duplicado el porcentaje de sobresalientes. Con las mayores facilidades que se dieron desde la pandemia, los sobresalientes se han disparado un 85%. «El problema es si los estudiantes internalizan la menor exigencia y no se preparan tan bien las pruebas como antes. Entonces, aquellos a los que les vale con aprobar podrían llegar menos preparados a los grados y tener más abandono universitario. Y las universidades tendrían que proporcionar más cursos cero antes de empezar la carrera», advierte.

### 3. ENTRENAR PARA APROBAR

Según Antonio Cabrales, catedrático de Economía de la Universidad Carlos III, la prueba «es muy rutinaria y predecible». «El alumno se puede aprender un par de problemas tipo en Matemáticas y hacerlo perfecto. Y con los temas de Historia también es muy fácil saber cómo contestar. No desafía nada y no incentiva a los docentes a encontrar temas muy exigentes y originales», asegura, y recuerda que en Reino Unido o en Francia los alumnos razonan más. Gortázar ve que esto pasa especialmente en Ciencias, lo que implica que «los alumnos, más allá de memorizar, no aprendan ni desarrollen capacidades más profundas».

Begoña Ladrón de Guevara, presidenta de la Confederación de Padres de Alumnos (Cofapa), explica que 2º de Bachillerato es «un curso orientado exclusivamente a hacer la prueba», lo que lleva a hacer lo que se conoce como *teaching for the test* o entrenar a los estudiantes para que pasen el examen. La queja generalizada es que sólo se aprende lo que entra oficialmente en el temario.

### 4. ¿PREPARAN PARA LA UNIVERSIDAD?

Cada vez hay más profesores universitarios que dicen que los alumnos llegan con lagunas. ¿Preparan bien estas pruebas para la universidad? José Carlos Gómez Villamandos, consejero andaluz de Universidades, ex presidente de la Conferencia de Rectores y ex rector de la Universidad de Córdoba, responde: «Hay diferencias significativas entre titulaciones. En las que hay una gran demanda los alumnos suelen tener una adecuada formación. En los casos en los que han hecho un Bachillerato de una rama diferente al grado, se observa déficit de formación, especialmente en el ámbito de las ingenierías».

# EL PAIS

## ***La enseñanza de lengua: nuevos enfoques curriculares***

*Los cambios en la educación lingüística suponen un desafío complejo y apasionante a la vez*

ALBANO DE ALONSO PAZ. 20 OCT 2022

“Cada lengua constituye un cierto modelo del universo, un sistema semiótico de comprensión del mundo, y si tenemos 4.000 modos distintos de describir el mundo, esto nos hace más ricos”. Así recuperaba el filólogo V. V. Ivanov a inicios de los noventa del pasado siglo la visión de la interpretación babélica de las lenguas del



planeta, una relectura llena de ecos y voces culturales que también fue rescatada por Umberto Eco en muchos de sus trabajos.

En cierto modo, esa idea de las lenguas como cajas de resonancias que encierran la pluralidad de encuentros en la comprensión —compleja y diversa— de las culturas y sociedades está presente en nuestras aulas y también en el nuevo enfoque curricular de la materia de Lengua Castellana y Literatura en la LOMLOE. Recordemos esas aulas multiculturales que, con grandes dosis de realismo, retrata por ejemplo la película *Entre les murs* (*La clase*, en su traducción al título en español), de Laurent Cantet. Es lo que vemos, cada vez más, en nuestro día a día.

En medio de un sinfín de críticas y de opiniones —muchas de ellas basadas en el discurso de la queja continua, a veces con razón— sobre el novedoso papel del docente, se hace necesario construir una reflexión que nutra de sentido y rigor a una visión problematizadora de la enseñanza tradicional de esta asignatura. Las horas dedicadas a la educación lingüística en la ordenación curricular son clave para la construcción de una ciudadanía responsable en esta época convulsa y, por ello, necesita de una “posición ética exigente” que ya menciona el también discutido perfil de salida al término de la educación obligatoria, recogido en el Real Decreto publicado por el Ministerio el pasado marzo.

Porque, sí: los nuevos enfoques curriculares de las materias de lenguas nos conducen a lo que Daniel Cassany en *El arte de dar clase* (Anagrama, 2021) llama la necesidad de fomentar la criticidad. El giro propuesto supera en cierto modo la perspectiva descriptivista que tanto ha caracterizado a nuestra didáctica tradicional de esta materia. Nos sugiere, así, sumergirnos en una mirada reflexiva sobre cuál es el sentido de la profundización en los engranajes del funcionamiento de una lengua, su impacto social (no podemos desvincular una lengua de su contexto, por más que queramos, ni de las realidades de sus hablantes), su evolución, sus giros en el uso y los aspectos pragmáticos que rodean a todo acto comunicativo, claves muchos de ellos para una convivencia plural y respetuosa y como medio para la consecución de la cultura de la paz.

Henry Giroux y otros defensores de la pedagogía crítica nos alertan sobre las consecuencias de despojar la educación del lenguaje de la responsabilidad social, situación que nace ante los temores que siente el profesorado cuando se posiciona ideológicamente, aunque sea de forma fugaz, en cuestiones de índole social. Ese temor aleja la figura del docente de lenguas de cualquier atisbo de reflexión profunda que implique una mirada relativista y pluridimensional de los enfoques lingüísticos tradicionales en los que nos movemos a la hora de dar clase.

Dicho de otra manera: el sistema de convenciones y prescripciones de la lengua, asentado durante el siglo XX y sobre el que aprendimos en las facultades cuando nos formamos en el campo de la filología o cuando nos preparamos para ejercer la docencia, parece un bien supremo inmutable, por lo que, ante la inseguridad que nos provoca mantener una posición activista y novedosa, nos refugiamos en lo que la tradición nos enseñó: la lengua como una estructura casi etérea y abstracta; un sistema alejado de todo atisbo de discusión, así como de los usos y realidades sociales emergentes; un instrumento de comunicación que funciona al dictado de muchas teorías gramaticales clásicas que, a pesar de que han sido sometidas a discusión desde diferentes ángulos, parecen mantenerse con ese aspecto impoluto y esplendoroso que recuerda a la imagen física de Dorian Gray, en la novela de Oscar Wilde, distanciada de los signos que se iban reflejando en el retrato oculto.

Alejar la lengua, en su didáctica, de las convulsiones sociales, del debate público sobre los derechos humanos, del desarrollo sostenible y del bienestar común, es un craso error: el ciudadano, para ser ciudadano, debe ser primero hablante y oyente en comunidad, capaz de identificarse con conciencia en las voces de los contextos en los que interactúa y se relaciona, por lo que su capacidad comunicativa (gran finalidad, no lo olvidemos, de nuestras clases) debe orientarse a ello. Y, en esa expresión continua, coral, dialógica e interrelacional, el alumnado tiene que saber desenvolverse con propiedad y con mirada crítica en los problemas emergentes que lo rodean y que marcan las agendas regionales, nacionales e internacionales, utilizando la verbalización como un medio, y no tanto como un fin.

La clase de lengua es el espacio más apropiado para ese diálogo, para esa construcción colectiva del pensamiento que se hilvana a través de interacciones guiadas, más que a través de los aislados análisis oracionales de la gramática tradicional basados en la abstracción que muchas veces quedan en la superficie. Este espacio se debe cimentar en una comprensión compartida de lo que encierran palabras y textos que versan sobre esta era compleja, en una globalidad comunicativa nutrida de ecos del pasado y con el horizonte puesto en la construcción de un futuro mejor. Y sus docentes no podemos permanecer impasibles ante ello, inmovilizados por el miedo a posicionarnos críticamente, junto a nuestro alumnado, en este tiempo que nos ha tocado vivir que requiere de explorar la etimología, los significados de las palabras y sus relaciones, claro que sí, pero también de impregnarse de perspectivas cooperativas y de un proceso de intercomprensión también en el plano lingüístico.

Es en ese marco de edificación de un corpus lingüístico propio y colectivo a la vez donde se justifica la nueva competencia plurilingüe, llamada a ser uno de los pilares para la necesaria educación intercultural, más allá de identidades nacionales, como una muestra más de la heterogeneidad que encierra cada individuo en una

sociedad dinámica y cambiante, también en cuanto a las lenguas que maneja y las que se manejan en su entorno próximo.

Es un proceso complicado, no lo niego. Implica cambiar esquemas preconcebidos en los que leer y escribir sigue entendiéndose como procesos mecánicos de descodificación y codificación. Y es más que eso, sobre todo cuando vamos avanzando de curso en la educación obligatoria y, por supuesto, en Bachillerato. Supone también dotar de un espacio propio a la oralidad, la gran olvidada de nuestras aulas —a veces por falta de tiempo, otras por la dificultad de realizar registros para su evaluación—, y hacer que nuestros estudiantes siempre tengan una razón para hablar, escuchar y comprender.

Por ello es necesaria esa mirada crítica, más allá de las estructuras e incluso de las macroestructuras textuales. Un acto complejo pero apasionante a la vez. Más que un anhelo, un grito de esperanza que supere la palabra en su forma, para explorar su fondo, valga la metáfora, con el fin de que lo que perviva en el estudiante sea precisamente ese grito. Porque así nos lo contó Gloria Fuertes en sus versos: “después el ronquido, / después el silbido, / luego la palabra, / después otra vez el grito.”

*Albano de Alonso Paz es profesor de Lengua Castellana y Literatura y director del instituto público San Benito de Tenerife.*



## **La comunidad educativa mete presión en la calle al Parlamento andaluz para reducir el número de alumnos por aula**

*Los colectivos que impulsan la Iniciativa Legislativa Popular se manifiestan este sábado en las ocho provincias para que la Cámara aborde cuanto antes la propuesta para la que se presentaron 53.000 firmas*

Antonio Morente. 21 de octubre de 2022

Mantener viva la llama de la reivindicación para que el pleno del Parlamento andaluz aborde cuanto antes la reducción del número de alumnos por aula. Ese es el objetivo de los impulsores de la Iniciativa Legislativa Popular (ILP) sobre la cuestión que ya está en la Cámara andaluza, pero para meter presión y acelerar en lo posible los plazos se han convocado para este sábado 22 de octubre manifestaciones en las ocho provincias andaluzas, con las que la comunidad educativa vuelve a la calle para incidir en una de sus reclamaciones históricas.

La jornada reivindicativa se vivirá en paralelo en toda Andalucía, impulsada por un movimiento que logró reunir casi 53.000 firmas, muchas más de las 40.000 que son necesarias para validar una petición de este tipo. La recogida de avales se convirtió en una auténtica carrera contra el reloj en pleno mes de agosto, después de que la Mesa de la Cámara andaluza les negase una prórroga para ampliar el plazo, una denegación sin precedentes en los últimos 16 años.

Con el lema *En defensa de la educación pública, bajada de ratio ya por ley*, la campaña de apoyo a la ILP ha convocado unas movilizaciones que reunirán a todos los sectores de la comunidad educativa (docentes, familias y estudiantes), así como a los más de 30 colectivos y organizaciones adheridas a esta iniciativa. Las actuaciones arrancaron el pasado miércoles con concentraciones simbólicas en las delegaciones de la Consejería de Desarrollo Educativo en Huelva y Málaga, en lo que se plantea como un calendario de protestas que se prolongará durante la tramitación de esta iniciativa legislativa.

*Cambiar la Ley de Educación de Andalucía*

Las firmas se entregaron el pasado 11 de agosto y ahora están siendo revisadas para su validación, paso previo para que la ILP llegue al pleno de la Cámara y dé inicio su tramitación legislativa. El objetivo es modificar la Ley de Educación de Andalucía de 2007 para rebajar las ratios máximas por unidad educativa para que queden en 20 alumnos en aulas de segundo ciclo de Educación Infantil y en Educación Primaria, 25 en Educación Secundaria Obligatoria y de 30 en Bachillerato. Frente a esta reivindicación, los impulsores de la iniciativa denuncian que “se están generalizando” ratios de 28 estudiantes en Infantil y Primaria, 33 en Secundaria y 38 en Bachillerato.

La intención ahora es que la ILP llegue al pleno del Parlamento “cuanto antes” para su debate, aprobación y aplicación, de ahí unas movilizaciones que se ponen en marcha asumiendo que la iniciativa “sólo tiene alguna posibilidad si es apoyada por una movilización social importante”. Tras un arranque de curso en el que la educación pública insistió en la necesidad de “más docentes y menos ratio”, y con los institutos públicos reclamando más personal, el que la ILP prospere queda ahora en manos del PP, que cuenta con mayoría absoluta en la Cámara andaluza y será por tanto su voto el que decida la cuestión.





## «El sistema actual de oposiciones de Educación está agotado»

*Francisco Padilla, presidente de ANPE en la región, habla con El Correo de Andalucía sobre la situación de los centros públicos y sus docentes.*

EZEQUIEL GARCÍA / SEVILLA / 21 OCT 2022

Hablamos con el presidente del sindicato ANPE, segunda fuerza en el sector público, detrás de CSIF. De un total de 372 delegados, ANPE-Andalucía aglutina a 67 (18%).

Francisco Padilla Ruiz, de 59 años, quien, además de ser el máximo mandatario regional, es el líder de la organización en Sevilla desde septiembre de 2008, siendo ratificado en los mismos, de forma sucesiva, en tres procesos electorales internos. Diplomado en Profesorado de EGB y licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, ejerce como maestro de la enseñanza pública desde fines de la década de los ochenta, momento en el que inició también su militancia sindical.

*-Sois el segundo sindicato con mayor representación en Andalucía. ¿Cuál es vuestro objetivo en el corto plazo y qué os diferencia de CSIF?*

Nuestro objetivo inmediato es revalidar, también en Andalucía, los resultados obtenidos el pasado 4 de diciembre de 2018, que nos situó como primera fuerza a nivel nacional. Estamos convencidos que alcanzaremos el mejor resultado en el inminente proceso electoral, en el que esperamos un apoyo mayoritario del profesorado a ANPE, único sindicato independiente exclusivo de la enseñanza pública, que no está condicionado por lealtades a otros colectivos funcionariales o laborales, y que durante los últimos cuatro años ha abanderado la defensa de los docentes en un contexto muy complicado. Somos un sindicato de docentes y para docentes.

*-¿Cree que la burocracia está siendo asfixiante para el profesorado andaluz?*

Uno de los principales problemas que estamos detectando en los centros en los últimos años es el crecimiento de las tareas burocráticas que nos alejan de la auténtica labor docente. Año tras año se ponen en marcha nuevos programas educativos, sin que el profesorado pueda contar con un mayor tiempo de dedicación horaria a su implantación. A lo que se añade que los docentes sufren la inestabilidad de las leyes educativas, readaptándose continuamente a nuevos modelos curriculares que sustituyen a los anteriores sin que previamente haya sido evaluada siquiera su eficiencia.

ANPE solicitó a la nueva consejera la necesidad urgente de buscar soluciones a la creciente burocracia que asfixia a los docentes. Y estamos expectantes ante el compromiso adquirido públicamente por aquella para la apertura de negociaciones, ya que es un clamor de los docentes andaluces, "más docencia y menos burocracia"

*-¿Cómo ha sido la primera toma de contacto con la actual consejera, Patricia del Pozo y su viceconsejera?*

El primer encuentro ha sido cordial. En el mismo, la consejera manifestó su compromiso con la enseñanza pública y su preocupación por conseguir los mejores resultados académicos, seguir apostando por una mejor atención a la diversidad en nuestras aulas y mejorar la oferta de Formación Profesional, apostando por la FP Dual.

En esa reunión, ANPE transmitió su exigencia al nuevo gobierno autonómico, de una política inequívoca de compromiso con el *sistema público de educación*, ya que la educación pública es la garante de la igualdad de oportunidades y por tanto, la inversión de recursos y el esfuerzo presupuestario se tienen que centrar en la misma.

*-¿Y sobre los cargos intermedios?*

ANPE es una organización que apuesta por el diálogo, el consenso y la negociación. Fieles a ese espíritu, siempre hemos mantenido el máximo respeto y consideración por los profesionales que desempeñan cargos en la administración educativa.

*-¿Qué opinión le merecía el antiguo consejero de Educación, Javier Imbroda?*

Para la comunidad educativa supuso una conmoción la noticia de su fallecimiento. Javier Imbroda era ya, antes de llegar a la Consejería de Educación, una figura apreciada por su papel en el mundo del deporte. Desde ANPE recordaremos siempre el espíritu de trabajo e inclinación al consenso de un hombre que quiso dar lo mejor de sí a la educación andaluza, con un carácter bondadoso, educado y dialogante, apreciado por propios y extraños.

*-¿Se conseguirá bajar la ratio en este mandato y no cerrar líneas?*

Históricamente, ANPE ha defendido la bajada de ratios como medida de fomento de la calidad de enseñanza y de mejora de la atención a la diversidad. La ratio máxima es definida a nivel nacional por la norma básica educativa y en ella se han venido justificando los sucesivos gobiernos autonómicos para no afrontar su disminución.

Para romper esta dinámica, ANPE ha participado de forma activa en la recogida de firmas del profesorado que desembocará en la presentación de una Iniciativa Legislativa Popular que esperamos vea la luz próximamente en la cámara autonómica. Nuestro objetivo es bajar la ratio a 20 alumnos en infantil y primaria y 25 en Secundaria y Bachillerato, garantizada por Ley y acabar así con la supresión de unidades que se ceba en la enseñanza pública.

*-¿Cómo ve la eliminación de la demanda social que la LOMCE incluía?*

Desde ANPE siempre hemos defendido una enseñanza pública de calidad. En nuestra comunidad conviven desde hace décadas las redes pública y concertada, con hegemonía de la primera. Difícilmente puede responderse a una supuesta demanda social, teniendo en cuenta que sólo la enseñanza pública llega a todos los rincones del territorio, siendo una entelequia el generar expectativas sociales sobre distintos modelos, cuando en la práctica, en la mayoría de localidades, el sector privado, concertado o no, ni está presente ni tiene interés en ello. Como sindicato de docentes de la enseñanza pública andaluza, no tenemos ningún complejo frente a otros modelos educativos. Apostamos por esta y por su permanente mejora.

*-¿Qué postura tiene ANPE sobre la escasez de plazas públicas en la Formación Profesional?*

Hace más de una década que ANPE empezó a plantear la necesidad de incrementar la oferta de enseñanzas de FP y de apostar decididamente por la formación dual. Aunque tenemos que reconocer que se han realizado tímidas ampliaciones de la oferta en los últimos años, es evidente que siguen siendo insuficientes para satisfacer la creciente demanda de estos estudios. En paralelo, nos preocupa que esta oferta insuficiente favorezca el avance de la enseñanza privada e incluso la irrupción de las universidades, que ven en la FP un mercado de futuro. Por otra parte, exigimos a la administración un esfuerzo en materia de convenios con empresas, que puedan hacer posible un incremento de la oferta de FP Dual.

*-¿Por qué el profesorado andaluz no goza, muchas veces, del reconocimiento social que merecería por la función clave que desempeña en la educación?*

El profesorado goza, afortunadamente, del reconocimiento de la inmensa mayoría de la sociedad andaluza. Desgraciadamente, son nuestros representantes políticos los que, en el terreno de los hechos, se sitúan en muchos casos por detrás de ese nivel de reconocimiento. No obstante, está claro que el profesorado es víctima cotidiana de comportamientos minoritarios por parte de distintos usuarios del servicio educativo, tanto familias, como alumnos, que demuestran una nula empatía hacia nuestra labor. Conscientes del problema, desde ANPE hemos sido pioneros en la protección del profesorado, a través de la labor de nuestro servicio "El defensor del profesor".

El reconocimiento social tiene que venir de la mano del reconocimiento profesional y este último es una asignatura pendiente de los distintos gobiernos, por lo que reivindicamos el desarrollo urgente de la profesión docente y la carrera profesional, contemplada en la reciente LOMLOE.

*-¿Cuál es el feedback que os llega de los docentes?*

El docente está muy preocupado por sus condiciones de trabajo. Todos los días atendemos quejas de profesionales indignados ante el exceso de tareas burocráticas que les restan tiempo de docencia; el hacinamiento de alumnos en las aulas que impide una auténtica atención a la diversidad; conflictos con los padres que interfieren en la tarea docente; insuficiencia de personal destinado a tareas de apoyo y refuerzo o por la necesidad insatisfecha de una disminución del horario lectivo que les permita afrontar adecuadamente tareas de coordinación y tutoría. En definitiva, inestabilidad e incertidumbre ante los continuos cambios legislativos que afectan su labor docente.

*-¿Por qué hay tanta polémica en torno al proceso de estabilización? Parece un efecto llamada a otras CCAA. ¿No sería mejor 'obligar', como Aragón, a hacerlo de forma presencial para evitar esto?*

Tal como está planteado este proceso de estabilización, es imposible que pueda verse ajeno de polémica. Su mismo origen está completamente descontextualizado de la realidad específica educativa, teniendo en cuenta que se acordó en el ámbito de la función pública para las diferentes administraciones. ANPE ha pedido en todos los foros la suficiente garantía jurídica de estos procedimientos para evitar una posible judicialización.

La propia Ley 20/2021 define este proceso como "medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en el empleo público" y su desarrollo, lejos de conseguir la estabilidad para los funcionarios interinos, plantea una fórmula rápida para estabilizar las plantillas mediante procedimientos *sui generis*, que coyunturalmente pueden beneficiar a algunos en perjuicio de otros. A la par que obliga a convocar tres procedimientos de ingreso simultáneos y diferentes en apenas dos años.

En la actual coyuntura tenemos que combinar la fórmula de oferta establecida en la Ley, como norma básica, con el principio constitucional de libre concurrencia a las convocatorias de empleo público. Por ello, cualquier experimento de una comunidad autónoma podría derivar en paralización de los procedimientos por interminables procesos judiciales.

*-País Vasco, Galicia y Cataluña introducen en sus bases para el concurso de méritos tener el idioma cooficial. Canarias intentará favorecer a sus interinos puntuando más a quienes tengan experiencia laboral allí, retrasando el concurso un año. ¿Qué hará Andalucía al respecto? ¿Qué propondría ANPE?*

Como decíamos antes, cualquier experimento que vulnere el principio de libre concurrencia podría verse abocado a recursos en un sentido u otro. No podemos entrar en un juego de comunidades por retrasar al máximo el concurso, teniendo en cuenta además que el horizonte final de este proceso se sitúa en diciembre



de 2024. La opción adoptada por nuestra comunidad en consenso con la mayoría de administraciones autonómicas, tiene las ventajas de proporcionar igualdad de oportunidades a los participantes y de evitar que algún participante pueda obtener plaza en más de una comunidad, lo que implicaría que pudieran quedar vacantes determinadas plazas. Desde ANPE, abogamos por que las convocatorias se ajusten lo máximo a la legalidad vigente y a los principios constitucionales.

*-¿Por qué no hay transparencia en la adjudicación de plazas para el concurso y el concurso-oposición transitorio? La gente duda sobre las razones del reparto de plazas para una y otra vía.*

La Ley 20/2021 establece de forma rotunda la temporalidad que deben cumplir las plazas objeto de estabilización tanto para el sistema de concurso de méritos como para el de concurso-oposición. Las distintas administraciones públicas, están obligadas a cumplir este precepto básico y no hacerlo, tendría consecuencias legales. Además de esto, debemos recordar que esta ley viene a culminar el proceso de estabilización de empleo temporal iniciado en la ley de presupuestos de 2017, autorizando una tasa adicional a las plazas convocadas entonces, que en Andalucía superaban las 12.600. Esto viene a complicar el cálculo final, porque muchas de estas plazas ya han sido objeto de convocatorias anteriores

Desde ANPE no estamos en condiciones de poner en duda que las cifras aportadas por la administración andaluza, y publicadas como oferta de empleo en el BOJA, cumplan estos requisitos, ya que los datos para poder confrontarlas, obran exclusivamente en poder de la propia administración.

*-¿A qué se debe tanta indignación entre los docentes de Magisterio y el famoso 'No al 2x1'?*

El Real Decreto 1594/2011, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros, establece que el profesorado del Cuerpo de Maestros de cualquiera de las especialidades podrá impartir las áreas propias de la especialidad de Educación Primaria. Es por este motivo que en ocasiones las vacantes ocupadas por especialistas completan el resto de su horario en Educación Primaria. Esto se ha hecho siempre así y gracias a ello se evita que existan especialistas a media jornada o que estos tengan que compartir centros.

No obstante, somos conscientes del malestar del profesorado perteneciente a las bolsas de Educación Primaria que, durante los últimos años, ven mermadas las vacantes a las que pueden aspirar, pero esto no sólo es consecuencia del denominado "2x1", sino de los procesos de estabilización iniciados en 2017 que han reducido drásticamente la tasa de interinidad de esta especialidad. La solución vendría por dotar a todos los centros de tantos especialistas de primaria como unidades tiene el mismo, ya que estos necesitan una mayor dotación de personal para atender las necesidades de atención a la diversidad del alumnado y refuerzo de la tutoría.

*-A esto, le sumamos la escasez de orientadores en los centros...*

En ANPE, tenemos muy claro que es insuficiente el número de orientadores en nuestro sistema educativo. Por ello reclamamos la presencia de un orientador en todos los centros de Infantil y Primaria, así como la dotación de un segundo orientador en los IES. Y, por supuesto, pedimos la consolidación de todas las plazas de orientadores adscritas a programas educativos.

*-¿No piensa que el sistema educativo actual, aunque se maquille, está totalmente desactualizado? ¿Cuál sería su propuesta?*

Para ANPE, nuestro sistema educativo necesita un acuerdo básico o pacto de Estado que dote de estabilidad al sistema y aleje la Educación de la confrontación ideológica permanente. Ahora bien, dudamos que este sea posible ante la incapacidad acreditada por nuestros representantes políticos. Pero con pacto o sin él, hay cuestiones que no pueden esperar. No podemos seguir asistiendo al espectáculo de que cada cambio de gobierno se traduzca en la promulgación de una nueva ley orgánica de educación.

Como hemos defendido siempre, el profesorado es el eje del sistema educativo y debe dejar de ser un instrumento en manos de los políticos para convertirse en el protagonista de las transformaciones que necesita la educación. Por ello, es necesario definir un marco general en el que su opinión, canalizada a través de sus representantes, tenga el peso que merece en una perdurable, profunda y consensuada reforma del sistema.

*-¿Está agotado el sistema de oposiciones? ¿Por qué un opositor no puede reclamar ni ver su examen tras ser corregido?*

Por supuesto que está agotado. El vigente reglamento de ingreso es una pequeña cirugía realizada en 2007, de otro anterior. Desde ANPE, venimos reclamando la necesidad de un Estatuto de la Función Pública Docente que regule nuestra carrera desde el ingreso hasta la jubilación. En este sentido, abogamos por un sistema de ingreso más objetivo y garantista en el que se prime la experiencia docente previa en los márgenes establecidos por nuestra Constitución.

Entendemos que el opositor merecería una explicación ante la calificación de su examen. No obstante, tenemos que recordar que el examen es evaluado por todos los miembros del tribunal descartándose las calificaciones más dispares. Por ello, abogamos por otro tipo de pruebas que puedan calificarse del modo más objetivo posible, como garantía para los aspirantes y sus examinadores.

-¿Adelantaría el calendario de inicio de curso?

No existen a nuestro juicio motivos para implantar dicho adelanto, puesto que cumplimos el calendario escolar recogido por la ley de educación, y cuya duración es incluso superior al de otros países de nuestro entorno. Por otro lado, esa modificación implicaría o terminar antes el curso o introducir nuevos periodos no lectivos durante el mismo, a la par que plantearía graves problemas organizativos en la planificación inicial del curso.

-¿Y reducir la carga horaria diaria en la educación secundaria a 6 horas?

En nuestro sistema educativo está consolidado un horario lectivo del alumnado de 25 horas semanales en los colegios y de 30 horas en los institutos y que sitúa su número de horas lectivas en la media de los países más desarrollados. Si queremos recortar el horario de permanencia del alumnado de secundaria en el centro, debemos considerar el recreo dentro del horario lectivo y en consecuencia aminorar la duración de cada sección horaria.

Respecto al horario semanal del profesorado, es de 35 horas, como el de cualquier otro funcionario. Dentro de él, abogamos por una reducción de las horas lectivas, para que el docente tenga más tiempo para formarse y atender mejor la función tutorial y cualesquiera otras que desempeñe en su centro de destino.

-¿En qué situación se encuentran los inspectores andaluces?

Tras la celebración de los últimos procesos selectivos, la plantilla de inspectores se ha estabilizado bastante y con las plazas que se convocaran a oposiciones el próximo año, quedara cubierta por funcionarios, prácticamente toda la plantilla orgánica.

-¿Se conseguirá, algún día, una convivencia pacífica entre pública y concertada?

Dicha convivencia pacífica existe, de hecho. Los docentes de la pública y la concertada se profesan un gran respeto mutuo y no son pocos los profesionales que en distintas etapas de su carrera llegan a trabajar en uno y otro sistema.

No obstante, nuestro reconocimiento hacia la labor social y pedagógica de la escuela concertada no nos impide denunciar los desequilibrios que se producen en la escolarización entre los centros públicos y los concertados, y que afectan tanto al reparto de alumnos con mayores necesidades educativas como a la supresión de unidades escolares en contextos de baja demanda de matrícula. Pero la culpa no es de los propietarios de los centros concertados, y mucho menos de sus trabajadores, sino de las administraciones públicas que en ocasiones los benefician.

-¿Cuál es la mayor amenaza actual de la educación pública?

La falta de consideración en su papel como pilar fundamental del sistema educativo español. Una falta de confianza que afecta al mundo de la política, de los medios de comunicación y a amplias capas sociales que equivocadamente perciben que las nuevas generaciones tienen mejores oportunidades de formarse en los centros privados y privados concertados.

Como profesionales de la red pública, única que garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, en cualquier rincón del territorio nacional, tratamos de potenciar su prestigio social, en todas y cada una de nuestras actuaciones y nuestra principal preocupación se centra en la defensa de la enseñanza pública y su profesorado.

## EL PAIS

### **El laboratorio de éxito educativo escondido en un pequeño pueblo de Albacete: “Aquí cada niño tiene su habilidad, su sitio”**

*El instituto público Río Júcar, en Madrigueras, es uno de los 3.600 centros españoles que participa en el programa Proa+, dotado con 120 millones al año. En su caso ha destinado los fondos a mejorar la atención socioemocional de sus alumnos*

IGNACIO ZAFRA. Madrigueras (Albacete) 22 OCT 2022

A Madrigueras se llega después de atravesar kilómetros y kilómetros de viñedos, campos de almendros y olivos, y dejar atrás hileras de las casas bajas y compactas típicas de los pueblos manchegos. Uno no esperaría que en esta población de 4.650 habitantes, situada a 30 kilómetros de Albacete, tras las paredes del edificio de ladrillo rojo que aloja al instituto público Río Júcar, existiera un laboratorio de innovación educativa. Y la clave son los docentes. Y a esta hora, las 11.30 de un viernes de octubre, ocho de ellos se sientan en torno a la mesa de dirección y preparan una lectura colectiva de *Don Juan Tenorio*, obra decimonónica a la que, respetando el texto, han decidido dar una vuelta para acercarla a la sensibilidad de los adolescentes en aspectos como la igualdad de género.

El Río Júcar es conocido en Castilla-La Mancha por su original sistema organizativo, basado en agrupaciones de docentes (que aquí llaman “escenarios”) de distintas materias que desarrollan proyectos interdisciplinares, y por haber implantado una enseñanza más competencial años antes de la aprobación de la nueva ley educativa, la Lomloe. Formar parte de dichos escenarios es voluntario, pero el 85% de los profesores se han sumado a



ellos, y la fama del centro hace que cada año sea solicitado como destino por docentes que se sienten atraídos por una propuesta educativa menos convencional que busca que el éxito alcance a todo su alumnado. El Río Júcar es también uno de los 3.657 centros que (a fecha de junio) participan en el Proa+, un programa para mejorar el rendimiento educativo recuperado por el Ministerio de Educación después de que hace una década, en plena crisis financiera, el Gobierno del PP lo eliminara pese a haber acreditado su eficacia.

En el Proa+, que tiene un presupuesto global de 120 millones de euros al año, cada colegio o instituto decide cómo invertir los fondos que recibe dentro del objetivo general de mejorar el rendimiento y el acompañamiento a los alumnos. Lo más habitual (lo elige el 32% de los centros participantes) es realizar “acciones de refuerzo educativo en horario no lectivo”, es decir, clases de apoyo, normalmente de matemáticas o lengua. Pero se han puesto en marcha otras fórmulas, como programas para trabajar con las familias de los alumnos, reforzar las bibliotecas escolares y abrirlas al vecindario, organizar tutorías individuales con los estudiantes que más lo necesitan, o implantar planes de acogida y formación para los docentes que llegan al centro por primera vez (de un curso a otro puede cambiar entre un 20% y un 30% de las plantillas debido a la alta proporción de interinos en la educación pública).

El Proa+ está dirigido a centros que presentan circunstancias complejas, como un alumnado socialmente desfavorecido o geográficamente disperso. El Río Júcar, que se inscribe más en el segundo grupo, lo ha dedicado a mejorar la atención socioemocional del alumnado con la incorporación de una profesora técnica de servicios a la comunidad (una educadora social) que ha reforzado el departamento de orientación. Primero, ofreciendo seguimiento psicológico a los alumnos y mejorando la conexión con los servicios sanitarios, explica Alicia Magán, la orientadora del centro, ya que a raíz de la pandemia aumentaron los casos de ansiedad, autolesiones e incluso de ideación de suicidio. Y, desde este curso, potenciando la inclusión en la hora del recreo con la organización de actividades temáticas (de baile, pimpón, cocina y otros) tras haber constatado que en el patio los chavales tendían a juntarse fundamentalmente con los de su pueblo: al Río Júcar, que tiene medio millar de estudiantes, acude alumnado de siete municipios de la comarca de La Mancha.

El instituto, afirma su director, Francisco Selva, intenta no vivir de espaldas a la sociedad a la que pertenece y aspira, en la medida de lo posible, a mejorarla. “La única etapa de su vida donde los alumnos de todas estas localidades coinciden es aquí, y nosotros tratamos de conectarlas. Y que si el día de mañana montas una empresa en Madrigueras no tengas que irte a Albacete a buscar empleados, que ya conozcas a uno de Mahora con el que has hecho proyectos, que sepas quién trabaja bien... Al final el mundo rural va a sobrevivir a base de eso”.

El director admite que tanto con el Proa+ como con el resto de programas oficiales a los que se suma el Río Júcar, lo que busca el instituto son recursos con los que afianzar su proyecto. Un ejemplo de la vocación social del centro es el peso que le da al aprendizaje servicio, una clase de proyecto orientado a mejorar el entorno. El director menciona uno, centrado en la residencia de mayores de Madrigueras, que desarrollaron antes de la pandemia alumnos de 4º de la ESO (15 años) y que abarcó las materias de Educación Plástica y Visual, Educación Física y Matemáticas. Los chavales se reunieron, elaboraron su proyecto... Y se equivocaron: habían planificado hacer bailar a los residentes, por ejemplo, con reguetón, y al llegar descubrieron que el 80% tenían la movilidad demasiado reducida como para hacerlo. “Me miraban como diciendo: ‘Esto nos lo podías haber dicho’. Pero es que en la vida, cuando haces un proyecto, primero te equivocas y luego lo corriges, no pasa nada”, comenta el director. Así lo hicieron. Analizaron qué había fallado —“El análisis del contexto y la recogida de información”— y lo reelaboraron. Para el curso siguiente, los chavales aprendieron seguidillas manchegas, un género más del gusto de los residentes, y las bailaron junto a los mayores que, por sus condiciones físicas, pudieron sumarse. Los que no, hicieron de público y animaron aplaudiendo.

En el Río Júcar los chavales estudian también los contenidos de forma más estándar. Pero estas otras actividades, cree el director, sirven para potenciar habilidades a las que normalmente la escuela ha dado poca importancia. “A lo mejor te sorprende un niño o una niña que académicamente, al empollar y memorizar, no es buena, pero en cambio habla muy bien en público, y aquí se le da su sitio. O es muy buena digitalmente, montando vídeos por ejemplo, y tiene su sitio. O es especialmente extrovertida, y es muy buena relacionándose con cualquier institución con la que nos relacionamos, y tiene su sitio. Esta es también la clave de la inclusión, darle a cada uno su espacio y su momento. Aunque es difícil”, dice el docente.

#### *Profesores de distintas materias*

El instituto Río Júcar organizó inicialmente las agrupaciones interdisciplinares de profesores que llaman escenarios de forma temática (utilizando como ejes los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas). “Pero nos dimos cuenta de que eso coartaba, y que es mejor que los escenarios se estructuren de abajo hacia arriba. Los centros educativos somos un nicho de formación, aquí todo el mundo está superpreparado, así que decidimos no cerrar las temáticas y que fluyan las ideas, que muchas veces parten de los propios alumnos”, afirma el director. El criterio para formar los escenarios es intentar que no haya en ellos profesores de las mismas disciplinas. “El conocimiento en el mundo no se presenta atomizado, por un lado el matemático y por otro el lingüístico. Lo que tienes al final es una factura de la luz, donde viene todo integrado”, añade.

El horizonte de la selectividad (al menos de la actual selectividad), hace que en Bachillerato la forma de dar clase tenga que ser más convencional también en este instituto. Adela, que tendrá la Evau en junio, lo entiende, pero echa de menos las metodologías que conoció en la ESO. La alumna, que quiere ser médica, pero a la que le gusta mucho dibujar, recuerda especialmente un corto de animación a la antigua usanza, con dibujos a mano, que hizo con compañeros de distintas edades. "Yo creo que aquellos proyectos me sirvieron para aprender cosas que de otra forma no habría aprendido igual, como a desenvolverme en público, desarrollar la creatividad, trabajar en grupo y discutir".

## europapress.es

### Universidades diseña un plan de homologación de títulos ante el "cuello de botella" por los 30.000 expedientes al año

MADRID, 23 Oct. (EUROPA PRESS) -

El Consejo de Ministros ha aprobado esta semana la actualización y modernización de los requisitos y procedimientos para las solicitudes de homologación y equivalencia de títulos extranjeros a través de un real decreto que entrará en vigor tras su publicación en el Boletín Oficial del Estado (BOE).

"La legislación del real decreto de 2014 introducía cuellos de botella como, entre otros, la necesidad de que todos los expedientes fueran informados por ANECA. Esto hace que cuando se tienen 3.000 expedientes al año, solamente de médicos 1.000 al mes, es imposible", afirmaba el secretario General de Universidades, José Manuel Pingarrón, durante su intervención en la Comisión de Ciencia, Innovación y Universidades en el Congreso de los Diputados.

El "plan de choque" impulsado por el Ministerio de Universidades para "desatascar" la homologación de títulos universitarios se llevará a cabo gracias a que el Ministerio de Hacienda y Función Pública va a permitir que "aproximadamente 60 funcionarios interinos durante nueve meses" vayan al Ministerio a "desatascar todo el atasco debido al número ingente de solicitudes". "Desde luego que hacemos un plan de choque gracias a que el Ministerio de Hacienda ha entendido que es un tema muy importante", señalaba Pingarrón.

Este plan, según aseguraba el secretario General de Universidades, "va a poder hacerse" aunque se tardará debido a que "hay muchos miles de expedientes que todavía se tienen que comunicar con el ciudadano por carta certificada". "Con el nuevo real decreto será obligatoria la utilización de los medios digitales, pero hasta ahora no era así", precisaba.

Asimismo, afirmó que con esta nueva norma "no se desvincula" la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de la homologación de títulos universitarios, sino que es "una parte muy importante de la nueva comisión de reclamaciones".

"Cuando tengamos medidas generales, que las hacemos con la ANECA, no será necesario pedir un informe. Si ya sabemos que los títulos de medicina de la Universidad de Buenos Aires, por decir una, todos se homologan porque es una buena universidad", explicaba Pingarrón, que espera que con estas medidas puedan "hacer lo que dice la ley y cumplir los expedientes en seis meses".

#### ACTUALIZAR Y MODERNIZAR LOS PROCEDIMIENTOS DE HOMOLOGACIÓN

La nueva norma pretende actualizar y modernizar la ordenación de las condiciones, los requisitos y los procedimientos para el reconocimiento de títulos universitarios obtenidos en sistemas educativos extranjeros.

Actualmente son dos los procedimientos que constituyen el grueso de las solicitudes de titulados extranjeros que cada año llegan a España: la homologación y la declaración de equivalencia de títulos extranjeros. El nuevo Real Decreto hará que ambos procedimientos se caractericen por su "eficiencia y agilidad", según subraya Universidades.

"Para ello se les dota de un diseño organizativo más ágil, que supone la simplificación de los trámites, acompañado del uso intensivo de tecnologías digitales, lo que facilitará que el tiempo de resolución no supere los seis meses. Además, en todo momento, la persona interesada podrá consultar en qué estado se encuentra la tramitación de su solicitud, realizando la totalidad de trámites por la vía electrónica", añade este departamento.

#### CREACIÓN DE UNA COMISIÓN QUE ADOPTE MEDIDAS DE CARÁCTER GENERAL

Para ello, se crea la Comisión de Análisis Técnico de Homologaciones y Declaraciones de Equivalencia (CATHDE), que formulará la propuesta de resolución en el plazo de dos meses y podrá adoptar medidas de carácter general. Estará compuesta por trece personas: tres de la secretaría general de Universidades, dos de ANECA, cuatro decanos/as o direcciones de Escuelas universitarias, cuatro elegidas entre profesorado universitario y se renovarán cada tres años, designadas con el previo acuerdo del Consejo de Universidades. Dicha Comisión podrá solicitar informes sobre conocimientos y competencias a la ANECA y a profesorado universitario o a personas expertas en el ámbito profesional del título.

Además, no será necesaria una propuesta de la Comisión, cuando se trate de un título expedido por una universidad de algún país que forme parte del Espacio Europeo de Educación Superior o si hay una medida de carácter general. Otra novedad citada por Universidades radica en la digitalización de los procedimientos ya que la totalidad de los trámites de los procedimientos de homologación y declaración de equivalencias serán



efectuados por vía electrónica. Así, las solicitudes, la documentación requerida y las comunicaciones y notificaciones se realizarán en la sede electrónica asociada del Ministerio de Universidades mientras que las credenciales de homologación y los certificados de declaración de equivalencia se expedirán en soporte electrónico.

Además, se ha adquirido el compromiso de reducir el plazo de resolución del procedimiento a un máximo de 6 meses. La norma establece plazos máximos para cada uno de los trámites del procedimiento de homologación y de declaración de equivalencia, con el fin de que sea resuelto en el máximo de 6 meses.

En casos concretos, como los que se refieren a las personas beneficiarias de protección internacional por afluencia masiva de personas desplazadas -- como en el caso de los ucranianos-- se agilizará el procedimiento y podrán sustituir la documentación exigida por una declaración responsable.



## **Caos y disparidad entre comunidades en la implantación del 'coordinador de bienestar' en colegios.**

ELENA OMEDES 23.10.2022

La implantación de esta nueva figura es una obligación establecida en la ley de infancia y la ley de educación.

La intención estaba, y la oportunidad también, pero la implantación de la nueva figura de 'coordinador de bienestar' en los colegios ha sido, si no caótica, heterogénea entre comunidades autónomas. Algunas han cargado a sus docentes con el peso de esta nueva función de prevención frente a la violencia escolar. Otras han delegado en los equipos directivos la tarea de organizarse. Sea cual fuere la fórmula, la llegada de este nuevo perfil profesional está suponiendo, en la mayoría de los casos, más carga de trabajo para los propios docentes, sin que muchos vean reducidas sus horas lectivas o incluso aunque no hayan recibido la formación específica y necesaria.

Tanto la ley de protección a la infancia como la nueva reforma educativa (Lomloe) establecen la obligatoriedad de que todos los centros educativos con menores escolarizados cuenten con una persona encargada de prevenir y detectar situaciones de acoso y violencia, así como de comunicarse con los propios alumnos y familias ante posibles casos. Hasta ahora, estos roles los llevaban a cabo los orientadores, tutores, coordinadores de los planes de convivencia e igualdad, etc. Pero desde septiembre las administraciones de cada territorio debían haber nombrado ya al profesional (nuevo o existente) que ejerza esas funciones.

Poco más de un mes después de su implantación, el escenario es difuso. La comunidad educativa denuncia la "indefinición existente" respecto a "quién, cuándo y de qué manera van a realizar su cometido los coordinadores", y exige al Gobierno que tome cartas en el asunto. Así se lo trasladó UGT durante una reunión del Consejo Escolar del Estado, en la que reclamaron al Ministerio de Educación que regule el perfil de este nuevo profesional mediante "normativa básica".

Lo que planteó el sindicato al máximo órgano consultivo en materia de Educación fue la necesidad de establecer "de forma clara" cuál es el perfil que debe cumplir la persona que desempeñe esta labor. En esa definición considera que debería especificarse la contratación de los profesionales que se ocupen de esa tarea o, de recaer en los docentes del propio centro, asegurarse que tengan una reducción "suficiente" de horario lectivo (e incluso que se dediquen plenamente a este cometido). Además, pide también que a los coordinadores de bienestar se les asigne con un "complemento retributivo correspondiente".

"Parece inaceptable que se pueda poner en marcha una medida tan necesaria sin ofrecer los medios ni dotar de recursos a los centros educativos", denunció el sindicato en un comunicado posterior a la reunión.

En definitiva, reclaman abrir el debate para regular correctamente ese perfil profesional. Desde el sindicato cuentan a este diario que consideran que debería hacerse mediante "órdenes autonómicas que tuvieran una referencia estatal"; ya sea mediante un real decreto o con un acuerdo entre todas las administraciones educativas "que permita normativas homogéneas para todos".

Fuentes del Ministerio de Educación se limitan a apuntar a *20minutos* que esto es algo que "se está definiendo" en el departamento. No concretan detalles, pero apuntan a las conclusiones que puedan salir del próximo Observatorio de la Convivencia, convocado en noviembre. Esta misma semana, por el Día Mundial de la Salud Mental, la ministra de Educación ya avanzó que estaba trabajando con las comunidades en un programa para formar a los docentes en bienestar emocional, aunque es una iniciativa todavía "en fase incipiente".

### *Grandes diferencias entre comunidades*

Ahora bien, ¿cómo ha sido de dispar la implantación de la nueva figura de coordinador de bienestar en los colegios para que se haya avivado tanto este debate?, ¿a qué se refieren los sindicatos cuando hablan de un 'sálvese quien pueda' en esta materia?

Hay comunidades -la mayoría- que han implantado la figura acudiendo al profesorado que ya tenían previamente y sumándole las nuevas funciones. Sin reducción de horas lectivas ni remuneración extra. Andalucía, Cantabria, Cataluña, Madrid, Navarra, País Vasco, La Rioja, Ceuta y Melilla forman parte del grupo de autonomías que ha optado por esta estrategia, tal y como reflejó CC OO en un informe elaborado para hacer balance del primer mes de curso escolar.

Hay otros territorios en los que, de haber disponibilidad, se abre la posibilidad a que el equipo directivo asigne ciertas horas lectivas al nuevo coordinador de bienestar. Es el caso de Murcia, Islas Baleares o Castilla-La Mancha. En cuanto a la reducción de horario lectivo, depende de la autonomía. Murcia, por ejemplo, establece en su orden la disminución de un periodo lectivo en Infantil y Primaria. También en Baleares se les asigna una bolsa de horas, pero a repartir entre las coordinaciones del plan de lectura, de transformación digital y de bienestar y protección a la infancia.

El resto de comunidades permiten una disminución de periodos lectivos, que puede ir de una a nueve horas, en función del tamaño del centro; aunque lo más habitual ha sido la reducción de uno a tres periodos por semana.

Solo Canarias y Extremadura pasan el examen de los sindicatos. Son, de hecho, los dos únicos territorios en los que se establecen criterios bien definidos de selección del coordinador de bienestar, con reducciones de jornadas lectivas e incluso (en el caso canario) con remuneraciones económicas.

#### *Faltan 22.000 docentes*

Los sindicatos calculan que, para que las funciones del nuevo coordinador de bienestar puedan desarrollarse "con garantías", habría que incorporar un cupo más a jornada completa. Esto es, 19.134 docentes para todos los colegios públicos de régimen general (Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato), y 2.876 para el resto de enseñanzas con menores escolarizados (centros de música, danza, idiomas, etc.). Es decir, faltan 22.000 docentes para que esta nueva figura opere según el objetivo del Gobierno.

## **EL DEBATE** OPINIÓN

### ***La psicologización de la motivación***

*Todos los docentes ansían tener alumnos motivados. Pero, ¿qué entienden por motivación?*

José Víctor Orón Semper 23/10/2022

Imagina un perro, feliz y contento, saltando por el campo, totalmente motivado e ilusionado lanzado sobre sus pequeñas acciones. ¿Qué motiva a un perro? La respuesta parece sencilla: vivir como perro. Entonces, ¿qué motiva a una persona? Pues vivir como persona. Esto quiere decir que la motivación, en primer lugar, no es un tema psicológico, sino antropológico. Pues si vivir como persona es lo que motiva a la persona, hace falta saber quién es la persona, lo cual es una pregunta antropológica. Pero es triste ver el ridículo actual que considera la motivación como un tema meramente psicológico. Más aún, en ocasiones se busca motivar a los alumnos con el mismo tipo de motivación que se usa con un simpático perro.

Profundizando sobre la problemática de la motivación, descubrimos que el concepto que se tiene de motivación es de ordinario muy pobre. Todos los docentes ansían tener alumnos motivados. Pero, ¿qué entienden por motivación? Cuando preguntas a los docentes qué entienden por alumnos motivados te encuentras de todo, desde los que tienen una mirada amplia sobre sus alumnos, hasta los de mirada estrecha. Los de mirada estrecha, empobrecedora de la persona, piensan que el alumno motivado hace lo que se le manda y encima sonríe al profesor. Una vez en un claustro de profesores pregunté ¿qué esperan de los alumnos? Y me decían: que entreguen las tareas a clase, que atiendan, que se callen, que... Cuando vi la pizarra llena, completamente llena, comenté: «Todo lo que hay en la pizarra son comportamientos que esperáis de ellos, ¿no esperáis más?», y añadieron: «sí, obediencia, respeto y disciplina». Pregunté ¿y no esperáis ilusión, alegría...? En la medida que les oía me llenaba de angustia y pensé: «Pobres chicos». Gracias a Dios, hay muchos alumnos desmotivados porque se resisten a ser empobrecidos. En ocasiones es difícil distinguir si hablan de motivación o de cómo manipular al niño.

Pero también hay otros profesores que se pasan por el lado contrario, y parece que les dé todo igual y mientras no les molesten a ellos, que hagan lo que quieran. Ya no son niños manipulados, sino niños abandonados.

Del ridículo de los premios y castigos ligados a la motivación ya escribiré en otro momento. Veamos ahora la problemática de ciertas aproximaciones a la motivación: el esfuerzo, hacer cosas nuevas, las emociones o la utilidad de lo que se hace.

Decía que la motivación es en primer lugar una cuestión antropológica antes que psicológica. En cambio, hay gente que dice: motiva ver que con esfuerzo se superan las dificultades. Eso sería una lectura psicológica de la motivación. ¿Motiva superar dificultades?, o, ¿motiva descubrir que uno puede ser autor de su propia vida y que ni las dificultades ahogan este deseo profundo ni es abandonado ante ellas? Motiva más bien ver que se afrontan las dificultades junto a alguien y no el mero hecho de superar dificultades. Hay muchos que superan



dificultades y no tienen alegría en su vivir. Superan dificultades los empresarios exitosos y también entre ellos hay el doble de probabilidad de entrar en depresión.

Otro ejemplo: ¿motiva el hacer cosas nuevas?, o, ¿motiva que en lo que haga se exprese la novedad de mi persona? Los esclavos pueden hacer muchas cosas nuevas y no creo que digamos que sea un contexto muy motivante.

Y otro más: ¿Motiva el estar emocionado?, o, ¿estoy emocionado porque estoy motivado? Muchos educadores, y también neuropsicólogos que juegan a ser educadores, van diciendo gratuitamente: «Hay que encontrar el botón de la emoción para así activar su motivación». De ahí surgirá el profesor *cheer-leader*, o el profesor-anuncio de televisión.

Otra triste línea de motivación es la de la utilidad: «Estudia y podrás pasar de curso» o «ponte el casco. Así, si te caes de la moto, no te matarás». Ciertamente, son cosas que vale la pena conseguir. Pero, ¿para qué pasar de curso?, ¿para qué vivir? Al «vivir para sobrevivir» parece que le falte algo. No es una mala motivación, pero sí una pobre motivación.

Para trabajar la motivación, la buena, la consistente, hace falta que sea una motivación que pueda acoger una vida con sentido, una propuesta con sentido. ¿Qué propuesta de sentido ofreces a tus hijos y alumnos?

Si propones: «vive para hacer lo que quieras y estar a gusto» ¿en qué se diferencia eso de la motivación del perro? Si propones «se eficiente y muestra tu valía» o «insértate en esta sociedad», ¿en qué se diferencia eso de ser una máquina eficiente que tiene ya definido qué hacer? Si propones «cumple tus sueños», pero, ¿qué acredita un sueño? ¿El mero hecho de ser soñado? Si todo sueño vale, es que ninguno vale. ¿En qué se diferencia eso de un astronauta perdido en el espacio que puede moverse libremente sin saber de dónde viene y a dónde va?

¿Qué motivación ofreces a tus hijos y alumnos? ¿La del perro, la de la máquina, la del astronauta perdido, otra?

Las falsas motivaciones, unas pobres y otras malas, acaban siendo pan para hoy y hambre para mañana. Podríamos más bien preguntarnos: ¿Qué sentido de vida ofrecemos? Y ese sentido, ¿es capaz de acoger al que no comparte el sentido? De ahí surgirá una motivación como persona. Una propuesta de sentido buena es aquella que es capaz de acoger a los que no comparten mi propio sentido de vida. Por ello, podemos decir que el único reto digno del ser humano es otro ser humano. En la experiencia de encuentro está una motivación robusta que llena de energía a la persona para transformar este mundo. Pon todo al servicio del encuentro interpersonal y la energía de la motivación aparecerá.

¿Qué motiva a la persona? Vivir como persona, y ¿qué es vivir como persona? Esta es la pregunta que necesita ser respondida para no caer en el ridículo. Yo pienso que somos seres para el encuentro. Pero, ¿qué piensas tú?

*José Víctor Orón Semper es director de la Fundación UpToYou Educación*

## EL PAIS

### La asignatura más importante del curso: la empatía

*Esta habilidad es uno de los requisitos clave para la inteligencia emocional y está relacionada con la comprensión, el apoyo y la escucha activa*

ROCÍO NIEBLA. Madrid - 23 OCT 2022

La palabra empatía proviene de la raíz griega  $\epsilon\mu\theta\epsilon\iota\nu$  (epathón) que hace referencia al hecho de sentir, y al prefijo  $\epsilon\nu$ , la preposición que significa dentro. Por empatía se entiende la capacidad de ponerse en el lugar del otro, y eso exactamente es lo que hacen los niños y las niñas del libro *Vivan las uñas de colores* (Nubeocho): Juan, el protagonista, los fines de semana se pinta las uñas, pero por vergüenza y miedo a que se rían de él los domingos noche se quita el esmalte. ¿Podrán entender sus amigos y amigas que le gusta algo que socialmente está considerado territorio de niñas? ¿Se pondrán en su lugar y apartarán los prejuicios y estereotipos de género? El primero que empáticamente actúa es el padre, que decide ir todos los días con las uñas pintadas tal y como desearía hacer el hijo, pero, sorpresa final, su clase acaba recibéndole con caras sonrientes y las uñas de colores.

La psicóloga Mariana Capurro explica que la empatía trata de comprender y respetar lo que está sintiendo otra persona, pero también cómo lo está procesando, las diferentes emociones que experimenta, e incluso, la intensidad: “Es uno de los requisitos claves para la inteligencia emocional y está relacionada con la comprensión, el apoyo y la escucha activa”. Pero, en un sistema “ultraindividualista, competitivo y desigual, educar en la empatía, en el otro, en pensar para y por todos, resulta muchas veces remar a contracorriente”.

“Pero, somos seres sociales, y aunque nos taladren con mensajes de autosuficiencia, la fortaleza propia y si peleas lo consigues solo...”, prosigue, “los humanos somos interdependientes y vivimos y habitamos en

colectividad. Es por eso esencial que la empatía, en contraposición al egoísmo, al ego y a la falsa percepción de independencia, sea la punta de lanza de la educación de nuestros niños y niñas”.

Capurro afirma que frecuentemente se confunde la empatía con simpatía o compasión, pero que, sin embargo, no son sinónimos: “La empatía nos conecta emocionalmente con los demás y nos ayuda a observar y entender sin juzgar. Mientras que la simpatía se trata más de nuestro deseo de agradar a los demás y de hacerles sentir cómodos con nuestra presencia”. La compasión conlleva una acción para intentar compensar lo que el otro siente, señala. Para la experta, la empatía ayuda a fomentar el desarrollo emocional de las niñas y los niños: “Esto se traduce en entender sus propias emociones y las de los demás, poder resolver situaciones de manera asertiva, ser mejor aceptados, y, por lo tanto, tener una autoestima potenciada, además de sentirse mejor consigo mismo”.

#### *Poner palabras a las acciones*

La educadora Rosa González-Nicolás trabaja actualmente en el CEIP Lope de Vega de Madrid y es madre de tres niños. La experta propone: “Hacer gala de la empatía para evitar daños innecesarios en todos los aspectos: emocionales, materiales y personales”. Considera que pone en marcha mecanismos de atención y escucha: “Centra la mirada fuera de nosotros para mirar a la otra persona y a la vez mirarnos a nosotros para entender y comprender mejor sus necesidades, sus deseos”.

Desde su experiencia profesional, en las aulas en las que está, de cero a tres años, verbaliza las acciones para ayudarles a ponerse en el lugar de la otra persona. Como por ejemplo: “A esta amiga no le gusta que le quites el chupete, ¿a ti te agrada?”. Esta tarea resulta complicada, ya que la etapa evolutiva inicial es totalmente egocéntrica y centrada en el yo, mi, me, conmigo. “Por eso, poco a poco debemos ir poniendo palabras a las acciones para que así vayan comprendiendo las consecuencias de sus actos”, asegura.

González-Nicolás dice que el proceso con sus hijos es más sencillo porque son más mayores y mayor es la comprensión: “Unas veces resalto cómo deberían de comportarse con sus iguales, y otras veces cómo deberían haberles tratado si los otros hubieran actuado empáticamente. Así pueden ver la importancia de pensar y cuidar al colectivo”. La educadora afirma que los centros escolares son esenciales en el trabajo empático, pero que lo más importante es que en casa se muestre este valor tanto en actos como en palabras. Así que, la mejor manera de educar a los hijos es que padres y madres se eduquen primero. Capurro asegura que los niños aprenden más con el ejemplo que con la teoría, “así que debemos ser la mejor versión de nosotros para que ellos puedan conocer la de ellos también”.

Es importante que vean en sus referentes la capacidad de mantener una escucha activa, es decir, que sean capaces de atender y comprenderles. Para educar en empatía, se debería ser personas alejadas de los prejuicios. “Hacer comentarios despectivos delante de los pequeños, o directamente a ellos sobre algo o alguien con lo que no estamos de acuerdo y no es beneficioso. Tenemos que adquirir la capacidad de respetar y tolerar a los demás y sus acciones, aunque no estemos de acuerdo con ellas”, afirma la psicóloga, que marca unos límites: nunca tolerar la violencia y las faltas de respeto. Y añadiría: “La intolerancia y el odio hacia colectivos vulnerables. Cero empatía con los que odian”.

Aprender a observar también servirá en el desarrollo de esta habilidad. “Entender las expresiones del otro: qué quieren decir sus gestos, sus movimientos, su postura, su tono de voz”, prosigue, “y poder responder, demostrando el interés que tenemos y haciéndolo con una actitud que favorezca la comunicación y la conexión”. Para Capurro es buena idea aprovechar todo lo que nos rodea para trabajar las emociones, por ejemplo: “Si estamos leyendo un cuento, detenernos un minuto en la lectura para hacerles preguntas sobre lo que pueden estar sintiendo los personajes, sobre lo que pueden estar pensando del otro, sobre cómo lo podrían ayudar o sobre qué haríamos nosotros si estuviéramos en ese lugar”.



## **¿Universidad o FP? En Alemania son los colegios los que deciden qué estudia el alumno**

*El Estado alemán garantiza el acceso a la educación en todos los niveles, pero decide por su cuenta quién accede a cada uno de ellos*

ROSALÍA SÁNCHEZ. Corresponsal en Berlín. 24/10/2022

¿Universidad o Formación Profesional? Los alumnos y las familias alemanas se ahorran esta disyuntiva, porque se trata de una decisión que toma el sistema educativo, basándose en las capacidades demostradas a lo largo de los ciclos escolares. El Estado alemán garantiza el acceso a la educación en todos los niveles, pero decide por su cuenta quién accede a cada uno de ellos. No está permitida la enseñanza de los hijos en casa y la escolarización obligatoria comienza a los seis años, pero incluso a esa edad los niños entran a Primaria o no dependiendo de la decisión que tomen los profesionales.

Derek es padre de dos gemelos que comenzaron juntos en el Kindergarten a la edad de cuatro años. Estos centros de preescolar son ajenos a los colegios y sus responsables determinan si cada niño está listo para pasar de nivel. «Al principio nos chocó un poco la decisión. Lara entró en la primera clase, pero en el caso de Jacob nos aconsejaron dejarlo un curso más en el Kindergarten. El argumento era que cada niño tiene su



propio ritmo de maduración y que lo mejor es respetarlo», relata. Quince años después de aquella separación, sus dos hijos estudian en la universidad y su rendimiento académico es brillante.

#### *Habilidades y rutinas*

El hecho de que los Kindergarten sean gratuitos, al igual que la educación primaria, elimina la presión sobre los padres para la escolarización temprana. «Es muy importante que cada niño disponga del tiempo necesario para alcanzar la madurez que le permite sentarse en un pupitre, lo contrario es contraproducente», explica Masuda Becker, directora del Kindergarten Blütezeit de Steglitz, en Berlín.

Durante los años de preescolar, los niños alemanes no siguen enseñanza reglada, no aprenden letras ni números, sino que ocupan su tiempo adquiriendo habilidades, rutinas y jugando libremente. Solo si están listos, pasan al colegio. Y de ese «estar listos» forma parte fundamental el idioma. En núcleos con población extranjera, es habitual que los niños no lleguen con el suficiente alemán como para seguir las clases en igualdad de condiciones, por lo que se da prioridad al periodo de integración, explica la senadora de Educación de la capital alemana, Astrid-Sabine Busse, que defiende que es preferible que empiecen más tarde en el colegio, pero con garantía de éxito.

Este es también el motivo por el que los niños que llegan a Alemania a menudo no son escolarizados en el curso que por edad les correspondería, sino en uno en el que sus conocimientos de alemán les permitan seguir las clases.

Una vez cumplida la educación primaria, denominada 'Grundschule' y que suele abarcar desde los 6 a los 10 años, el colegio decide cómo sigue la formación de cada alumno: la 'Hauptschule' termina después del noveno año escolar, con el título 'Hauptschulabschluss'; la 'Realschule', después del décimo año con el título 'Realschulabschluss'. Adquieren más o menos los mismos conocimientos básicos, pero en dos o tres años dependiendo de una u otra modalidad.

A partir de aquí, cada alumno recibe una recomendación del colegio, en la que se le orienta hacia la universidad o hacia la Formación Profesional, dependiendo de su rendimiento. Esta recomendación es en realidad un veredicto porque la exige el siguiente centro educativo para la admisión. El criterio de decisión lo forman las notas, su actitud hacia los estudios y la calificación obtenida en competencias como «capacidad de trabajo en equipo», «sentido de la responsabilidad» e «independencia».

#### *Abitur y Azubis*

Los alumnos a los que se permite estudiar el Bachillerato, dos años restantes o tres en caso de colegios bilingües, pueden obtener por esta vía el 'Abitur', similar a la española Ebaú, y acceder así a los estudios universitarios, pero incluso muchos de ellos aparcan esa carrera académica y optan por una plaza de formación dual, un sistema en el que las empresas alemanas se encargan de la formación de profesionales bajo supervisión del sistema educativo y mientras los alumnos cobran ya sus primeros sueldos. Estos alumnos son los llamados 'Azubis' y aproximadamente medio millón de alumnos toman esta opción cada año.

De nuevo aquí el centro educativo actúa como elemento conductor. Los alumnos cuentan con personal especializado en su propio colegio, asesores que estudian sus capacidades y establecen el contacto con las empresas que buscan ese perfil para sus plazas de formación dual, aunque también hay plataformas que se dedican a poner en contacto demandantes de plaza y empresas de forma independiente.

#### *Formación retribuida*

Un chico de incluso 16 años que obtiene una plaza de formación dual de la cadena de supermercados Lidl, por ejemplo, pasará a estar bajo la tutela de un supervisor de la empresa, contará con un asesor del sistema educativo público durante el proceso y tendrá que superar los exámenes propios de su título formativo, por ejemplo «Jefe de Ventas». Durante los dos años que dura su formación cobrará un sueldo neto de 1.100 euros mensuales, por encima del salario mínimo interprofesional y según acuerdo sindical, y tendrá derecho a un mes de vacaciones por año. Pueden abandonar libremente la plaza cuando lo deseen y el 19% no logra superar el proceso.

El 48% de los 'Azubis' se queda trabajando en la misma empresa en la que han realizado su aprendizaje. Sin duda la formación dual es clave en los envidiables datos alemanes de empleo juvenil. Forma en 330 diferentes profesiones. La parte práctica tiene lugar durante tres o cuatro días a la semana en una empresa y la enseñanza teórica, dos días a la semana, en una escuela de formación profesional.

Se trata de un sistema que explota los beneficios del aprendizaje en un entorno práctico y que es posible gracias a la estrecha conexión entre los interlocutores sociales, las organizaciones empresariales y el Estado, que se implican conjuntamente en el sistema educativo. Un estudio comparativo de la OCDE publicado a mediados de 2020 subraya el éxito del enfoque dual: la tasa de empleo de los jóvenes entre 25 y 34 años con cualificación intermedia en Alemania es del 88% y las perspectivas laborales de los jóvenes que han cursado Formación Profesional Dual son aquí mejores que en cualquier otro país de la OCDE.

## Expertos advierten de que más del 90% de alumnos con discapacidad sufren acoso en los centros de educación ordinaria

MADRID, 24 Oct. (EUROPA PRESS) -

El porcentaje de alumnos con discapacidad que sufre acoso en los centros de educación ordinaria puede superar el 90 por ciento, mientras que en los centros de educación especial no llega al 3 por ciento, según los datos dados a conocer en la jornada 'Bullying y discapacidad en la Escuela', organizada por el Consejo Español para la Defensa de la Discapacidad y la Dependencia (CEDDD) en el Senado, con el apoyo del senador de UPN Alberto Catalán.

Los expertos apuntan a las ratios elevadas, la irrupción de las tecnologías móviles y, sobre todo, a la ausencia de valores como las principales causas de que los porcentajes de acoso en las aulas "sigan siendo tan elevados". "Educar no es limitarse al aprendizaje, es educar en valores de tolerancia, formar a personas responsables de sus actos", afirmó el senador de UPN durante su presentación.

Tras su intervención, la experta en gestión del estrés y secretaria de Acción Sindical y Salud Laboral, Imma Badía, ofreció una radiografía del acoso escolar a personas con discapacidad. Así, aseguró que "la víctima de acoso tarda una media de un año en contarlo y cerca del 33% del alumnado con discapacidad se ha sentido aislado, rechazado o excluido".

Por discapacidades, señaló que los alumnos con discapacidad física son los que más burlas sufren (26,9%), seguido de la discapacidad intelectual o del desarrollo (26,1%), la visual (17,5), la enfermedad mental (15,4%) y la discapacidad auditiva (14,7%).

La experta aludió a un entorno socio económico "precario, un bajo nivel cultural y una baja calidad de la enseñanza" como los principales factores de caldo de cultivo para que exista acoso escolar, y expuso que "hay una relación directa entre el acoso escolar y la violencia filioparental". Según dijo, dos tercios de los menores que ejercen violencia contra sus padres han sido víctimas de acoso entre sus iguales en los centros educativos, sin que nadie alrededor se haya dado cuenta.

También intervino en la jornada el decano del Colegio Oficial de la Psicología de Madrid y experto en acoso escolar, José Antonio Luengo, que apostó por el desarrollo de protocolos de prevención del acoso escolar que involucren a toda la comunidad educativa. "Se pueden crear grupos de análisis entre padres, profesores y alumnos, en los que compartan lo que viven cada día", dijo.

Posteriormente, el neuropsicólogo y presidente de la Asociación Nacional de Centros de Educación Especial (ACEE), Carlos Valiente, afirmó que "el maridaje educación especial y bullying no suele darse" en la educación especial y que este hecho tiene su explicación en "la adaptación al contexto propio". Según explicó, en los centros especializados se trabaja "con equipos interdisciplinares con una perspectiva holística", lo cual permite tener "una visión global de cada persona".

Por su parte, la presidenta de Stophaters y abogada experta en ciberacoso, Sara García Antúnez, afirmó que "el bullying ha aumentado porque hay redes sociales" y que "los menores también son responsables penalmente cuando cometen delitos hacia otros niños, aunque la responsabilidad civil es para los padres". "Una de las cosas que se tienen que hacer es enseñar en las casas es que otras personas sufren por nuestros actos", precisó.

**TERESA, VÍCTIMA DE ACOSO: "ME MANIPULABAN, ME INSULTABAN"**

A continuación, Teresa Valencia narró en primera persona su experiencia como víctima de acoso en el colegio. "Me manipulaban, me insultaban, no se querían acercar a mí; me decían que olía mal, que era enana y me obligaban a hacer cosas que yo no quería hacer", relató la joven, quien destacó que sufrió "bastante" y que se lo estuvo callando hasta que se lo contó a sus padres porque "llegaba mal" a su casa, "destrozada".

La joven entró en un centro de educación especial: "Aquel colegio me enseñó que lo que yo había vivido no era lo normal, que aquello no estaba bien". Actualmente, Valencia está trabajando y se reconoce feliz. "Quiero que la gente vea que hay un cambio: que se puede dejar de sufrir; si se lo callan, van a sufrir. Aunque haya gente que le cueste un poco más, no la rechacéis, no la dejéis de lado, porque se pasa mal", dijo en referencia a los acosadores.



*La oferta de los centros privados y concertados se dispara y capta tres de cada cinco nuevos alumnos mientras la pública no alcanza a cubrir la demanda. Uno de cada ocho nuevos estudiantes ya se matricula en modalidades a distancia.*

EDUARDO BAYONA. ZARAGOZA. 24/10/2022

"En la FP vuelve a haber dificultad de acceso y las mismas exclusiones. Muchos chavales no se pueden permitir pagar una FP privada, en la que además puede haber cortes por notas, exámenes previos o medias de notas de la ESO, que muchos de ellos no acaban porque se quedan en segundo, que es lo obligatorio. ¿Cómo hacemos para superar eso?", plantea Andrea Serón, insertora laboral de FAIM (Fundación para la Atención Integral del Menor).

La alternativa ante la imposibilidad de acceder a una plaza en un centro de FP pasa por generar itinerarios alternativos, aunque su duración suele superar los dos años. "Tenemos que acceder por otros medios, por caminos más largos de formaciones profesionales de esa misma rama", explica, y eso, añade, "normalmente hay que compaginarlo con el mundo laboral porque quieren trabajar".

Serón, que ha participado en Zaragoza en un *think tank* de la red de oenegés Jóvenes e inclusión social, trabaja en el programa Aragón Incluye, una iniciativa pionera financiada con fondos europeos que pretende insertar laboralmente a 1.600 personas, la mayoría de ellas jóvenes que abandonaron los estudios.

"Son jóvenes que vienen con dificultades, ya sea por idiomas, por alguna discapacidad que les pueda suponer un impedimento en el mundo laboral, por una problemática familiar o porque no han podido encajar en la sociedad. Y les cuesta más trabajo incluirse en este mercado laboral, y en algunos momentos en la formación reglada", explica la insertora.

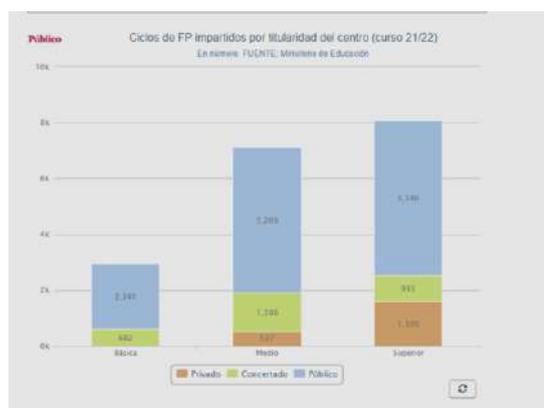
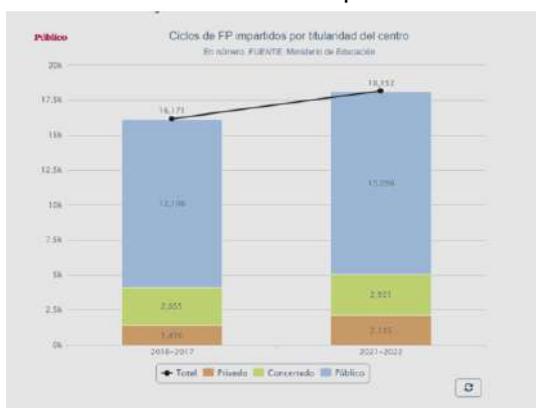
Anota asimismo cómo, por lo general, los jóvenes expuestos a riesgos de exclusión "van más a la FP porque esa es una manera de poner en práctica sus habilidades más laborales, lo que se les da bien y realmente les gusta. Es una manera de demostrar que eres un gran trabajador aunque en el mundo académico te costaba salir adelante por las razones que fuera".

*Tres de cada cinco alumnos nuevos van por lo privado*

Sin embargo, tal y como apuntaba la propia Serón, la evolución que la FP ha tenido en los últimos años no está allanando el acceso a esa formación para los jóvenes en riesgo de exclusión ni para los que proceden de las capas sociales de menor renta, sino más bien al contrario.

El proceso de mercantilización de la FP es creciente, una tendencia en la que resulta sintomático el desembarco de los fondos de inversión. Como ocurrió el año pasado con la compra de los treinta centros que gestionaba en Andalucía el grupo Medac por el estadounidense KKR, dueño de MasterD y promotor de una universidad privada en esa misma comunidad, una operación que parece anticipar una tendencia a la intensificación de ese cambio de modelo en algunos territorios.

La FP había sido históricamente la hermana pobre de las enseñanzas medias y superiores, aunque el aumento de la demanda de profesionales cualificados -entre otras causas por la jubilación de autónomos sin relevo-, lleva unos años modificando ese perfil.



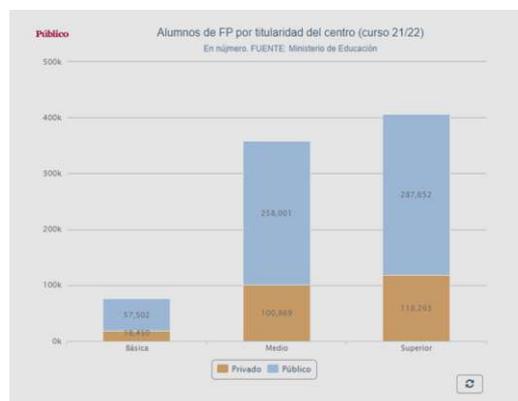
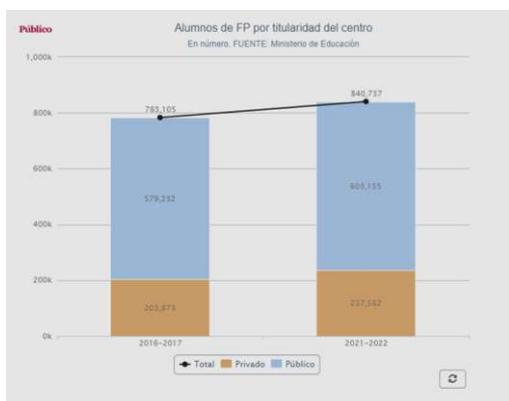
Y a partir de ahí se ha dado un aumento de la actividad en los centros privados y concertados, cuya oferta formativa, según los datos del Ministerio de Educación, ha crecido en los últimos cinco años tanto como la pública (991 nuevos ciclos por 990) cuando el peso de esta última era tres veces superior (12.106 por 4.065) al comienzo del periodo.

El crecimiento del alumnado, de hecho, se está concentrando en estos últimos centros, en los que ya estudia el 28,25% de los alumnos de FP y cuyo crecimiento en los cinco últimos años ha sido netamente superior al de la privada, con 33.709 nuevas plazas que suponen un incremento del 16,5% frente a un avance de 23.923 que se queda en el 4,1%. Tres de cada cinco nuevos alumnos van a centros privados o concertados.

## "Hay una segregación de libro"

"Está habiendo una segregación de libro desde hace años. La oferta pública no llega a todos y la privada está creciendo más", explica Rodrigo Plaza, responsable de FP en la Federación de Enseñanza de CCOO.

Señala por ello a las comunidades autónomas, que desarrollan el grueso de las competencias en enseñanza, como uno de los principales actores en ese proceso: "Hay mucha diferencia por territorios, aunque en la mayoría de ellos los fondos que ha ido habilitando el Gobierno, que en los últimos dos años daban para crear 200.000 plazas, no se han acompañado de inversión propia". En su lugar, aunque la oferta pública también ha ido creciendo, han sido redirigidos en buena parte hacia los centros privados y concertados.



Los datos de Madrid reflejan esa situación de una manera diáfana: el 58,3% de los alumnos que este año solicitaron una plaza en un centro público de FP se han quedado sin ella y tendrán que matricularse, si el nivel económico de su familia lo permite y si superan los procesos de acceso, en uno privado.

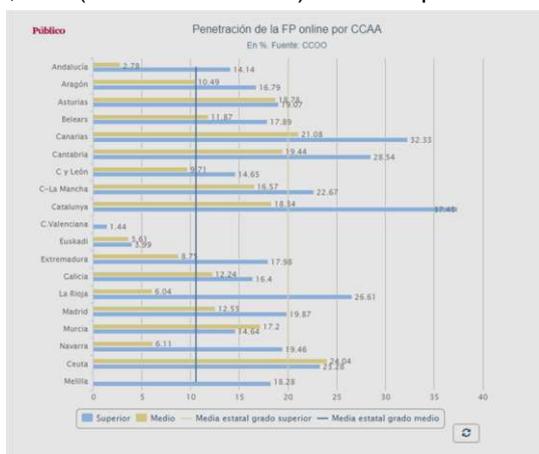
"Hay jóvenes de distintas comunidades autónomas que no están pudiendo acceder a plazas públicas", admitía hace unas semanas la ministra de Educación, Pilar Alegría, que destacaba como sintomática la situación de Madrid.

El Gobierno logró sacar adelante la pasada primavera su nueva ley de FP, cuyo objetivo declarado apunta a extender y modernizar esa rama de la enseñanza para adaptarla al mercado laboral con una inversión de 5.474 millones de euros (1.546 de fondos europeos) en tres años que comenzará el próximo con una primera partida de 1.238 con la que, entre otras actuaciones, deberán crearse 88.400 nuevas plazas.

### El intenso avance de la formación a distancia para oficios

"Veremos si el desarrollo de la ley logra poner límites a esta situación y regular la FP", anota Rodrigo Plaza, que llama la atención sobre otro aspecto: "No solo hay un crecimiento de la privada, sino también una suplantación de la modalidad con el avance de la enseñanza a distancia sobre la presencial, sobre todo en la privada, cuando hay competencias que difícilmente se pueden adquirir si no es de manera presencial".

Entre los nuevos alumnos, el ratio de la enseñanza a distancia alcanzó el año pasado un 12,05%, lo que supone que uno de cada ocho opta por ese formato. La media baja al 9,27% en los grados medios y se dispara al 14,53% (uno de cada siete) en los superiores.



Por comunidades, según recoge un estudio de CCOO, la penetración de la FP a distancia supera el 20% en los grados superiores en Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Catalunya y La Rioja y se queda a menos de dos puntos de ese nivel en Asturias, Madrid y Navarra.

En los grados medios, donde la penetración es menor, solo baja del 10% en Andalucía, Euskadi, Extremadura, La Rioja, Navarra y, por unas décimas, Castilla y León.

"Hay un nicho de negocio, y la FP se está convirtiendo en un banco de pruebas de las empresas, los fondos de inversión, las fundaciones y las multinacionales", dice Plaza, para quien "hay FP a distancia que son máquinas de expender títulos".

Hay una desregulación que permite ofertar las modalidades en formato no presencial, pero la FP no fue creada para eso".

En este sentido, un informe de CCOO reseña el aumento que en los últimos años ha experimentado la formación a distancia en materias como la sanitaria, donde desde la enseñanza privada llegaba a darse "exclusividad online" en muchas formaciones "sin tener en cuenta la calidad de esta ni las consecuencias que puede comportar formar miles de sanitarios sin haber tocado un instrumento".



### "No conocen las opciones"

El acceso a la Formación Profesional tiene una laguna en los institutos, donde, según coinciden Serón y Plaza, la orientación es escasa entre los adolescentes que acaban optando por abandonar cuando acaban el tramo de la enseñanza obligatoria en segundo de ESO.

"A veces parece que sólo está la ruta de la ESO, el bachillerato y la universidad, pero hay muchas más y pueden ser más cómodas para acceder a un puesto de trabajo", señala la insertora laboral.

Achaca una parte del abandono escolar entre los jóvenes al hecho de que "no conocen realmente todas las opciones que tienen a nivel educativo. Nuestro trabajo consiste en explicarles todo el abanico de posibilidades que tienen para acceder" a esos estudios cuando han abandonado los obligatorios.

"Algunas de las especialidades con menor demanda son de las que mejor salida tienen. Eso puede deberse a la falta de orientación [en los institutos] y a la deficiente gestión de los recursos para favorecer las recualificaciones" conforme avanza la formación, anota el sindicalista.

"La FP acaba siendo la hermana pobre del sistema educativo cuando los datos indican que la inserción laboral es mayor en los grados medios que en el bachillerato", añade, al tiempo que destaca la escasa observación y planificación sobre las necesidades futuras del mercado laboral que se da en el ámbito de la FP.



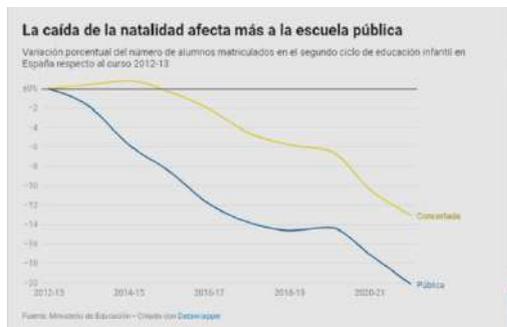
## La caída de la natalidad desata las guerras por el alumnado, y la escuela pública va perdiendo

*La segunda etapa de Infantil ya nota el descenso del número de niños matriculados, pero el efecto es desigual entre las redes: en la última década, los centros públicos han perdido un 20% de su alumnado y los concertados un 13%*

Daniel Sánchez Caballero. 24/10/2022

Hace un par de semanas, la escuela privada y la principal federación de Ampas de la escuela presentaron su estudio anual sobre el pago de cuotas obligatorias (ilegales, por tanto) en los centros concertados. En Escuelas Católicas (EC), la patronal más grande de los colegios privados financiados con fondos públicos, les estaban esperando. El informe tiene "un objetivo, claramente evidente", aseguraba la organización de la Iglesia en una nota emitida justo después: "Eliminar la competencia que supone la enseñanza concertada en un momento de descenso de la natalidad".

Más allá de las razones de unos u otros, el mensaje de EC venía a poner negro sobre blanco una situación que se da cada año con más fuerza en la Educación: la búsqueda de alumnado para las escuelas. Como explicaba la patronal religiosa, la natalidad está en claro descenso y sencillamente no hay estudiantes para todos los centros. Con este panorama, los colegios intentan atraer a las familias para evitar un posible cierre total o que se les retire alguna línea (clase), si es que la administración opta por esa vía.

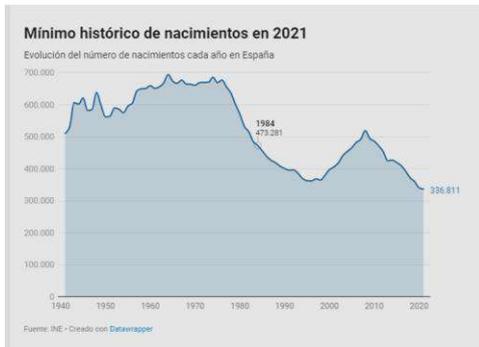


"La competición entre centros se ha ido implantando poco a poco", conviene el catedrático de Sociología Julio Carabaña. "Se hacen jornadas de puertas abiertas, los colegios tienen cada vez proyectos de centro más diferenciados...".

De fondo sobrevuela una competición entre modelos que juegan las familias pero dirime en buena medida la administración: escuela pública contra escuela concertada (la privada va a lo suyo). Caen los alumnos y alguien tiene que *pagarlo*. Todos se sienten agraviados.

Luis Centeno, secretario general adjunto de EC, que representa al 60% de toda la escuela privada concertada,

asegura que hay un "miedo profundo" entre sus centros a que "se intente que quien pague el descenso de la natalidad sea la concertada porque es más fácil, no se atreven con la pública". Y asegura que ya está sucediendo en comunidades como Extremadura o Castilla-La Mancha.



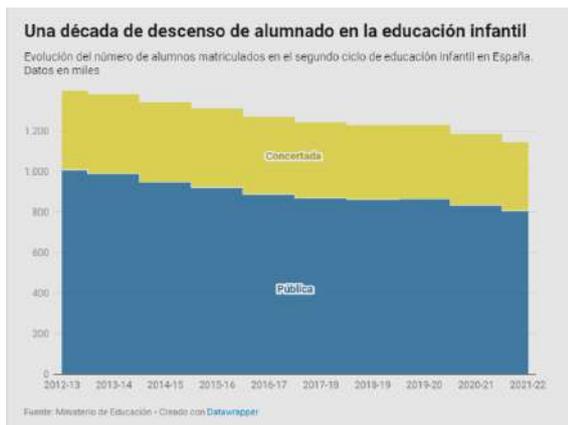
Pero Jorge Delgado, presidente de la Asociación Andaluza de Directoras y Directores de Infantil y Primaria y Residencias Escolares (Asadipre) y director del CEIP Blas Infante, de Écija, tiene justamente la queja contraria. “En las últimas planificaciones de escolarización se han cerrado unidades en Andalucía”, explica. “Y le toca casi siempre a la pública y nunca a la concertada. Reclamamos que los criterios de estabilidad de unidades públicas sean iguales para la red estatal que para la concertada”. Porque además, sostiene, la competición entre redes por el favor de las familias se juega en circunstancias desiguales. “No todos los centros públicos tenemos las mismas

herramientas para competir con otro tipo de centros. Los concertados se financian vendiendo libros, equipamientos, comedor... Muchas veces juegan en otra liga”, lamenta. Una postura que defienden los sindicatos o las federaciones de Ampas de la escuela pública.

### *Casi un millón de estudiantes menos*

Los datos dicen que por el momento la privada financiada por el Estado está sufriendo menos la caída de la natalidad. Las matriculaciones del segundo ciclo de Educación Infantil, la primera etapa en la que se está dejando notar el descenso de nacimientos, muestran que en toda España en la última década la escuela pública ha perdido un 20,1% de su alumnado por un 13% de la concertada.

Las previsiones solo apuntan en una dirección: más caída. El informe 'España 2050', elaborado por el Gobierno, calcula que dentro de 28 años habrá 800.000 estudiantes menos en la etapa obligatoria (3-16 años) y el INE sostiene que para 2030 se van a perder tres cuartos de millón de estudiantes entre Infantil y Primaria. Dicho de otra manera, en 30 años habrá unas 33.000 aulas menos en el país y de algún sitio hay que recortarlas.



Esta evolución solo deja dos posibles respuestas: o se cierran centros (o líneas) o se bajan los ratios metiendo menos alumnos en cada aula. Para el Gobierno, esto es una oportunidad. El Ministerio de Educación apuesta por aprovechar la circunstancia para avanzar en la segunda línea. El informe España 2050 ofrece un atisbo a lo que podría suceder: “Nuestro país podrá duplicar el presupuesto por alumno hasta equiparlo con el que ya tiene Dinamarca sin incurrir en un incremento significativo del gasto público”, se lee.

Centeno, de Escuelas Católicas, lamenta que para la concertada eso es elegir entre “lo malo y lo peor” y sostiene que para sus centros supone una estocada.

“Menores ratios a priori es positivo porque tienes menos niños en clase, pero en los centros públicos es más fácil de asimilar porque da igual el número de alumnos que tengan, hay un presupuesto que va a costear los gastos de ese centro. Pero en un centro concertado partimos de que el concierto es deficitario y no cubre los gastos reales de funcionamiento”, expone la queja recurrente de estos colegios. “Si tienes la mitad de niños porque no puedes matricular más, esos remanentes que podías generar con actividades complementarias como los comedores, transportes, excursiones, viajes, venta de libros de texto, uniformes... esos otros ingresos extraordinarios, legales, están en función del número de alumnos que tengas. Con la mitad de alumnos, la mitad de ingresos. ¿De dónde recortas?”.

Maribel Loranca, responsable de Educación de UGT, reclama que las administraciones planifiquen la oferta educativa teniendo en cuenta también la escuela concertada como dependiente que es del sector público, algo que no siempre sucede. “Como depende de las administraciones es más sencillo recortar de lo que gestionan ellas [que cerrar centros privados]. En algunas comunidades nos hemos encontrado con que porque faltaban alumnos han caído unidades de la pública y sin embargo no se han desconcertado unidades en la privada subvencionada”. El sindicato ve en la caída de la natalidad “una oportunidad para fortalecer la educación pública”, en la línea del ministerio.

### *Cada comunidad, a lo suyo*

Pero el problema que tiene el departamento que dirige Pilar Alegría es que la salida a esta incipiente crisis no depende de Educación. Son las comunidades autónomas las que gestionan el sector y cada una lo está haciendo a su manera.

En Madrid, la presidenta, Isabel Díaz Ayuso, apoyada por la caída de la natalidad, ha optado por bajar los ratios a 20 alumnos por clase empezando por el primer curso del segundo ciclo de Infantil mientras cierra concertada en barrios céntricos de la capital, envejecidos (este curso, 200 unidades), y abre en la periferia, más pujante y joven (190 nuevas clases, lo comido por lo servido). También se han clausurado unidades de la escuela pública en los últimos años. Euskadi o Baleares están optando igualmente por el cierre de concertada, y Catalunya tiene un programa para integrar en la pública centros con concierto que por el momento ha logrado



seis incorporaciones a la red estatal de colegios privados que iban a echar la persiana. Andalucía está optando por detraer oferta pública.

La situación va por barrios (y políticas educativas). No es lo mismo el campo, donde manda la pública, que la ciudad, coto de la privada subvencionada. Extrapolando, no es lo mismo Madrid, más urbana, que Aragón. Y en consecuencia evoluciona la presencia de unas y otras escuelas en los diferentes territorios y qué se cierra y qué no. Incluso dentro de un mismo municipio puede haber diferencias, como explica Delgado con el ejemplo de Écija.

“Yo tengo dos clases de 25 alumnos cada una, el máximo. Pero hay otro colegio que se ha quedado con 12”. Y eso distorsiona la media, que en ocasiones se utiliza como argumento para defender que la cosa va bien. “En Andalucía es de 18 o 19 alumnos por clase, pero no vale. Las ratios son engañosas, nosotros pedimos que se actúe sobre las zonas más densamente pobladas y que se estudie la convivencia entre las dos redes, porque siempre pierde la misma”, sostiene.

La concertada no piensa quedarse cruzada de brazos mientras les cierran centros, alerta Centeno. “Tenemos colegios a los que se les ha quitado una línea porque la escuela pública de al lado tiene muchas plazas libres”, sostiene, “pero lo estamos recurriendo”. Los expertos recuerdan que revocar un concierto mientras esté vigente (suelen durar entre cuatro y seis años, cuando hay que renovarlos) es complicado de justificar para la administración.

Carabaña recuerda que la historia se repite. Hace más de 40 años, entre finales de los 70 y principios de los 80, los nacimientos se desplomaron, pero apenas tuvo consecuencias. “Se redujo la natalidad a la mitad en seis años. No pasó nada. Simplemente, la capacidad disponible, lo que quedó libre, se utilizó para reducir ratios y ampliar la edad [de escolarización universalizando los tres años], algunos centros cerraron, pero las proporciones [entre la escuela concertada y la pública] no cambiaron. Preveíamos unas consecuencias mayores, pero quedó en eso, en un curso más de escuela”, relata. Ni agravio para la pública ni para la privada con concierto.

**europapress.es**

## **El Gobierno crea un nuevo curso de especialización en robótica colaborativa**

MADRID, 25 Oct. (EUROPA PRESS) –

El Consejo de Ministros, a propuesta del Ministerio de Educación y Formación Profesional, ha aprobado este martes el real decreto por el que se establece el Curso de especialización de Formación Profesional de Grado Superior en Robótica colaborativa. Este curso, de 400 horas de duración, está centrado en desarrollar proyectos tanto de brazos robóticos como de robots móviles autónomos, así como en realizar el montaje, puesta en marcha y mantenimiento de dichos sistemas, “siguiendo los criterios de calidad, seguridad, accesibilidad y respeto al medio ambiente”, según ha informado el Ministerio.

Podrán acceder a este curso aquellas personas que posean un título de Técnico Superior en Sistemas Electrotécnicos y Automatizados; Sistemas de Telecomunicaciones e Informáticos; Mecatrónica Industrial; Mantenimiento Electrónico; Automatización y Robótica Industrial; o Electromedicina Clínica. Los cursos de especialización complementan las competencias de quienes ya disponen de un título de FP de grado medio o superior y quieren especializarse en sectores emergentes de “alto nivel de empleabilidad”.

Para el Ministerio de Educación y FP, “esta oferta formativa, en permanente actualización, responde de forma rápida a las innovaciones tecnológicas y sostenibles que se producen en el mercado”. Para ello, durante el proceso de elaboración, el Ministerio cuenta con la colaboración de profesionales de empresas punteras de los distintos sectores productivos.

La aprobación de esta titulación responde a una de las actuaciones del Plan de Modernización de la Formación Profesional que está implementando el equipo que dirige Pilar Alegría. Se trata de la ampliación y renovación permanente de la oferta formativa atendiendo a los perfiles profesionales de los sectores emergentes y a los que se están viendo más afectados por la sostenibilidad, la digitalización y las nuevas tecnologías

**EL PAIS**

## **La lección internacional de Derechos Humanos del colegio de Cabezón de Pisuerga**

*Una escuela pública de un pueblo pequeño de Valladolid gana un concurso internacional gracias a los valores de sus programas educativos*

JUAN NAVARRO. Valladolid - 25 OCT 2022

Una visita a la escuela pública Melquíades Hidalgo, en Cabezón de Pisuerga, un pueblo vallisoletano de algo más de 3.700 habitantes, confirma lo que rezan algunos carteles de sus paredes: “Mi cole mola”. El centro lo decoran proyectos realizados por los alumnos, uno de sus pasillos se llama “calle de la Solidaridad”, los baños se hallan en la “plaza de las Alianzas” y el programa educativo ha recibido un reconocimiento del que presumen nada más cruzar las puertas. El proyecto *Déjame que te cuente*, que lleva a todos los cursos enseñanzas en tolerancia y valores con actividades inmersivas, ha logrado el premio de Derechos Humanos de la Fundación SM junto a la Organización de Estados Iberoamericanos (OIE) para la Educación. Cabezón ha competido con colegios de 22 países iberoamericanos.

La mejor forma de comprobarlo consiste en juntar a varios de los 320 chavales que tiene ese centro, de sexto de Primaria y en un examen improvisado en las escaleras del centro. Hugo Parra, Olivia Gil, Samuel Martín y Adrián Burón, de entre 10 y 12 años, están encantados y explican la iniciativa ante la mirada de la directora del Melquíades Hidalgo, Elena Román, y de la coordinadora del proyecto, Arancha Vilar. Gil toma la palabra y describe un ejemplo de Derechos Humanos violentados: “Los talibanes no dejan que las mujeres vayan al colegio y no tienen el derecho a la igualdad de género”. Su compañero Burón hace reír a las adultas alabando ese “colegio tan genial” al que ellos tienen la suerte de poder asistir, no como los menores de muchos países del mundo sin acceso a la educación. Martín resume que “todos somos iguales y tenemos los mismos derechos”, mientras que Parra expone el “orgullo” de sus padres a quienes “les da mucha alegría” que se les impartan estos conocimientos.

El centro triunfa, según Mayte Ortiz, directora de la Fundación SM, porque “promueve el aprendizaje mediante la participación y el protagonismo activo que asumen las niñas y niños del centro en un aprendizaje vivencial”. Ortiz ensalza que el proyecto *Déjame que te cuente* se ejecuta en todos los cursos y se adapta a la edad del alumnado para transmitir valores gracias a un “catálogo seleccionado de literatura infantil”. También ha gustado que las prácticas se hayan implantado hondamente y que los docentes dispongan de metodologías y espacios adaptados con un “profundo trabajo de planificación”. El reconocimiento, coordinado entre la Fundación SM y la OIE para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se falló en Chile el pasado 14 de septiembre y supuso un alegrón en el Melquíades Hidalgo, a miles de kilómetros.

Vilar precisa que el modelo educativo instalado en el centro se aplica en cualquier instancia, desde la filosofía del recreo hasta los ejercicios escolares: “En Matemáticas los problemas se hacen con datos de estadísticas de pobreza o de personas que viven en los continentes en lugar de con ejemplos de peras, manzanas o chocolatinas”. El cuarteto de alumnos exclama que en el libro de inglés cazaron “un micromachismo” que los hizo enfadar: “Los niños tenían que elegir aficiones entre ajedrez, andar y sudokus y las chicas entre bailar, música o lectura”. El premio recibido supone 5.000 euros que se reinvertirán en más recursos, como los fondos recabados de más galardones obtenidos por su compromiso educativo. El galardón ha reconocido el empeño por un “aprendizaje vivencial y la formación en valores”, pues “se han promovido y adaptado actividades adecuadas a las edades de los alumnos, que se desarrollan además a lo largo de todo el año escolar, y de forma interdisciplinaria”. Asimismo, logra la involucración de las familias, así que “impacta e incide de forma sistémica e integral en toda la comunidad educativa”.

“Es una propuesta que involucra a todo el claustro, lo que hace evidente el profundo trabajo de planificación, la adaptación de espacios de formación específicos para las actividades, y la implementación de metodologías como el aprendizaje-servicio y aprendizaje basado en competencias”, señala la Fundación SM, algo que se aprecia solo con transitar por los pasillos y hablar con las docentes, que aplauden las ganas de un claustro estable y motivado con esta metodología, que se activa con bloques. Primero, se incluyen actividades comunes que atañen a toda la comunidad educativa. Segundo, que cada curso tenga actividades específicas. Tercero, la formación para darle competencias al profesorado.

#### *Recreos más diversos*

La alumna Olivia Gil agradece que en el colegio se estén fomentando en el recreo actividades alternativas a los clásicos partidos de fútbol que, según la directora, se convierten en una especie de guerrilla “a muerte” en la que un balonazo una vez le hizo perder el sentido. La joven vallisoletana señala que a ella y sus amigas les gusta el balonmano y que poco a poco consiguieron un reparto más equitativo de los espacios. Para ello las clases disponen de un “consejo educativo” en el que los delegados representan a sus colegas y hacen llegar a dirección las quejas o sugerencias de los escolares, lo cual les permite descubrir los “valores democráticos” y el “diálogo”. Una de estas reclamaciones iba contra el abuso del fútbol, de ahí que se impulsaran alternativas con gran aceptación.

Román ensalza que esos consejos escolares sirven para “cultivar el espíritu crítico, es la única manera de crear agentes de cambio”. Este entusiasmo general hacia la filosofía del Melquíades contrasta con un rostro que esconde un berrinche en el patio. Un niño que luce el chándal del Fútbol Club Barcelona refunfuña, dramático: “No nos dejan jugar al fútbol”.

—¿Y qué te parece?

“Mal”, responde, aunque al segundo se le olvida la pataleta, recobra la ilusión y sale escopetado hacia la zona de los bolos. Le toca a él.



## **EL DEBATE** OPINIÓN

### ***Distrito único y prueba de selectividad común***

*La experiencia de estos veinte años ha demostrado que se ha ido produciendo y consolidando unos criterios dispares en la confección y evaluación de las pruebas*

Eugenio Nasarre. 25/10/2022 Actualizada 16:08

En el año 2001, al comienzo de la segunda legislatura de Aznar, se puso en marcha el Distrito Único universitario. Eliminando las barreras hasta entonces existentes, todo alumno, con independencia de la localidad en la que hubiera realizado el bachillerato y la selectividad, podía ya solicitar la matrícula en cualquier universidad española. Era un paso de gigante para favorecer la movilidad de los estudiantes en todas las universidades de España. Además, se crearon las llamadas «becas Séneca» para facilitar que estudiantes pudieran cursar algunas materias en universidades distintas de las que realizaban sus estudios, algo así como unas «becas Erasmus» en el ámbito nacional.

Con estas medidas podíamos hablar cabalmente de un «espacio universitario español». Era, desde luego un camino en la buena dirección. Por cierto, a las prometedoras becas Séneca se las llevó por delante el vendaval de la crisis de la pasada década. Desaparecieron, como si fueran superfluas. Habría que reponerlas cuanto antes en una inteligente política de promoción de la movilidad.

Pero el sistema creado era imperfecto. Las pruebas de selectividad (que han ido adquiriendo diversos nombres, porque no hay nada que les guste más a los ministros de turno que poner nuevos nombres a las mismas cosas) obedecían a la misma estructura, pero sus contenidos y los criterios de evaluación quedaban en manos de las Comunidades Autónomas. La experiencia de estos veinte años ha demostrado que se ha ido produciendo y consolidando unos criterios dispares en la confección y evaluación de las pruebas. En palabras pobres, mientras en algunas Comunidades se mantienen razonables criterios de exigencia, en otras ha prevalecido lo que en la jerga estudiantil se llama «coladero». Estas diferencias están creando notorias injusticias, pues –como sabemos– para lo que sirve realmente la selectividad es para elegir (en función de la «nota de corte») qué carrera cursar y dónde hacerlo. Y el alumno se juega esa fundamental elección por apenas unas décimas.

La única solución para resolver esta injusticia y la degradación del básico principio de «mérito y capacidad» es establecer una prueba única para todo el espacio universitario español con los mismos contenidos y los mismos criterios de evaluación. Realizar este tipo de prueba no reviste especiales dificultades técnicas. Basta que exista un organismo que pilote y coordine la prueba en colaboración con las Comunidades Autónomas y Universidades. Las dificultades son de orden estrictamente político: el mal de los «particularismos», agravado por el veneno nacionalista en algunas partes de España, que nos aflige desde hace tiempo. Son particularismos estúpidos, porque sólo contribuyen a erosionar la consecución del primer objetivo al que ha de tender toda educación superior: la calidad, asentada en el mérito.

La nueva reforma del ministro Subirats aborda el problema, pero no para solucionarlo sino para empeorarlo. Rehúye la prueba única para toda España y elabora un nuevo modelo de ejercicios que, por sus características, hacen prácticamente inviable la adopción de criterios homologables de evaluación, rebajan los contenidos y facilitan la «tentación» de menores niveles de exigencia. En suma, el nuevo modelo mantendrá o incrementará la inequidad del actual sistema, pero, también, hará un flaco servicio a las enseñanzas medias, ya que no servirá para estimular su mejora en conocimientos y competencias. Solamente una prueba única nacional sería un acicate para elevar el rendimiento de nuestros estudios de bachillerato, que tanto necesitamos. De nuevo, una ocasión perdida y un viraje atrás de la buena dirección.

La Comunidad de Madrid, ante la actitud de rechazo del Ministerio de la prueba única, ha formulado una propuesta que a más de uno nos ha sumido en la perplejidad. Propone un «Plan B» que consistiría en la realización de dos tipos de pruebas de acceso entre las que cada alumno podría optar: a) una prueba única en toda España, que permitiría la admisión en cualquier Universidad de España; b) una prueba autonómica que permitiría la admisión en cualquier Universidad de la Comunidad Autónoma.

Como la propuesta oficial de la CAM no entra en detalles (y ya sabemos que los detalles se los lleva el diablo), se parece más a una ocurrencia que a un modelo elaborado en serio. Porque, al tratarse de dos pruebas diferentes, los contenidos y criterios de evaluación serían diversos. Como el meollo de la cuestión es la «nota de corte» (que me permitirá elegir carrera y universidad en que cursarla), ¿cuál nota prevalecerá, la de la «prueba única en toda España» o la de la «prueba autonómica»? Si prevaleciera la nota de la «prueba autonómica», el Distrito único y el principio de movilidad habría saltado por los aires. Los estudiantes que optaran por la «prueba única», aunque fueran los mejores, quedarían relegados a la cola, a resultados de las vacantes que dejaran los que hubieran optado por la «prueba autonómica». ¡Triunfo total del particularismo autonómico! Si, por el contrario, prevaleciera la nota de la «prueba única», el modelo no serviría absolutamente para nada. La «opción autonómica» se convertiría en residual, para las vacantes que dejaran los que hubieran

optado por la prueba nacional. Y no se me diga que las «notas de corte» serían intercambiables entre las dos opciones, pues ello conduciría sencillamente al caos.

La propuesta de la CAM sólo genera confusión en un debate que debe ser serio y riguroso. En mi opinión, quien desee un sistema universitario abierto y competitivo, que favorezca la movilidad y el mérito, y unas enseñanzas medias que progresen en conocimientos y competencias en toda España, sólo puede defender con uñas y dientes, con convicción y tenacidad, la prueba de selectividad común, la única que corresponde al Distrito Único Universitario, que es un bien para España. Lo que nos desvíe de este objetivo sólo es perturbador y contraproducente.

*Eugenio Nasarre es expresidente de la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados*

**elPeriódico** de Catalunya

## **Protesta sindical ante "el inmovilismo" de Educació: "O avanzamos o volveremos a la huelga"**

*"Las sensaciones no son buenas, la reunión es un baile de documentos sin ninguna voluntad de llegar a acuerdos por parte de la 'conselleria'", señalan*

*Los sindicatos amenazan con anunciar nuevas movilizaciones si la 'conselleria' no cede o marca un calendario de reversión de los recortes*

El Periódico. Barcelona 25 de octubre del 2022

Decenas de profesores convocados por los sindicatos educativos han protestado este martes ante de la sede de la 'conselleria' de Educación, donde se celebra una comisión de trabajo en la que se negocian las reivindicaciones sindicales, contra el "inmovilismo" de la administración en la negociación.

La responsable de personal docente de CCOO, Mirnaya Chabás, ha dicho a Efe a las puertas de la 'conselleria' que sobre la mesa de la reunión técnica de esta martes están la demanda de una bajada de ratios estructural y el aumento de inversión en educación para llegar al 6 % de PIB catalán, como marca la Ley de Educación de Catalunya.

Según Mirnaya Chabás, ante esta petición, la 'conselleria' ha contestado que "está elaborando un estudio", lo que "no parece más que una manera de dilatar el tiempo", ha considerado.

En el mismo sentido se ha pronunciado a Efe el secretario general de CGT Educación en Barcelona, Miquel González, quien ha dicho que, "por las impresiones de los asistentes a la mesa técnica", "las sensaciones no son buenas", ya que en la reunión "hay un baile de documentos" pero "ninguna voluntad de llegar a acuerdos por parte de la 'conselleria'".

Precisamente, los sindicatos protestan por el bloqueo en las negociaciones y han amenazado con anunciar nuevas movilizaciones si la 'conselleria' no cede o marca un calendario de reversión de los recortes. En el último Consell Escolar Català ya advirtieron a Cambray en persona que, o había movimientos o en enero volverían a la huelga.

*Las demandas*

Los sindicatos demandan retornar el cobro del complemento de los sexenios a los seis años y no a los nueve como ocurre ahora, además de que se reconozca una deuda acumulada de 153 millones en concepto de atrasos y que se reduzcan en dos las horas lectivas entre el profesorado mayor de 55 años.

Los sindicatos han anunciado el inicio de las movilizaciones para presionar a la consellería de Educación y al Govern coincidiendo con la negociación de presupuestos.

**europapress.es**

## **Bruselas publica una guía para docentes sobre el uso ético de la Inteligencia Artificial**

BRUSELAS, 25 Oct. (EUROPA PRESS) -

La Comisión Europea ha publicado este martes una guía para docentes sobre el uso ético de la Inteligencia Artificial en las escuelas, de tal forma que evite conceptos erróneos sobre esta tecnología y se aplique de la mejor forma para desarrollar las habilidades de todos los alumnos.

La guía servirá para ayudar a los profesores de los niveles de educación primaria y secundaria, independientemente de su experiencia en educación digital. El objetivo es aclarar los conceptos erróneos populares y generalizados sobre la Inteligencia Artificial que pueden causar confusión o ansiedad, destaca Bruselas en un comunicado.

Esta iniciativa tiene en cuenta consideraciones éticas y ofrece consejos prácticos a los educadores sobre cómo planificar un uso eficaz de esta tecnología.



"La Inteligencia Artificial tiene un gran potencial de transformar la educación de estudiantes, profesores y equipos docentes, tanto para ayudar a estudiantes con problemas como apoyar a los docentes a individualizar el aprendizaje", ha señalado la comisaria de Educación y Cultura, Mariya Gabriel.

Si bien, la comisaria búlgara ha recalcado la importancia de que su uso se haga siguiendo directrices de privacidad y seguridad, especialmente cuando implica a jóvenes. "Estas orientaciones ayudarán a garantizar que estos riesgos se tengan en consideración y de que nuestros niños estén protegidos", ha apuntado.

## **EL DEBATE**

### **Así es el plan de Ayuso para evitar la barra libre en el acceso a las universidades de Madrid**

*Propone una prueba autonómica de acceso más estricta, a la que se podrían apuntar alumnos de todas las comunidades*

José Rosado. 26/10/2022

María y Carmen son dos estudiantes brillantes que quieren estudiar Medicina y residen en dos comunidades distintas. En una de ellas el nivel de Bachillerato y el examen de la EBAU es más riguroso que en la otra y quizá no llegue a la nota mínima exigida; incluso hay muchas posibilidades de que no pueda estudiar en su propia ciudad. Esto le está ocurriendo a miles de alumnos cada año ante la pasividad del Gobierno, que no quiere oír hablar de una selectividad más justa.

Este año, el porcentaje de aprobados en la selectividad alcanzó el 96,06 %, un nuevo récord tras el 96,1 % del pasado año. Y es que el modo pandemia está disparando el número de aptos al mismo tiempo que acentúa las desigualdades entre las distintas comunidades. Especialmente porque algunas autonomías, que no habían sido punteras en las pruebas internacionales, llegaron a aumentar estos porcentajes entre cinco y nueve puntos respecto al año 2019, último antes de la llegada del coronavirus.

Así, el sector educativo se venía reclamando una reforma de selectividad a un modelo más unificado para reducir estas diferencias. Hace unos meses, el Gobierno se sacó de la manga un modelo que reduce el número de exámenes e incluye una prueba de madurez académica que representará el 75 % de la nota global. Eso sí, el Ejecutivo se niega a entrar en un examen conjunto para no herir las sensibilidades de sus socios nacionalistas.

La propuesta de Educación incluye un periodo transitorio para ir implantando los nuevos cambios con el objetivo de que se establezca definitivamente en el curso 26/27. Para entonces, el examen tendrá una prueba de modalidad obligatoria elegida por el alumno y una de madurez con contenidos de todas las asignaturas y que realmente representará el grueso de la nota del alumno.

El problema es que este modelo no soluciona el cuello de botella al que se enfrenta el sistema con un acceso a la universidad de distrito único. Educación ha presentado esta propuesta a las consejerías autonómicas, que se enteraron de su contenido a través de la prensa, por las filtraciones del Ministerio, para intentar llegar a un acuerdo. Acuerdo que, a día de hoy, se antoja imposible.

*Rechazo del PP*

Las comunidades del PP han rechazado de pleno el borrador, alegando que genera más desigualdades, y defienden una selectividad única para toda España. El problema de fondo es la aplicación de la ley Celaá y el Real Decreto 948/2021 por el que se regula la evaluación, la promoción y la titulación de ESO y Bachillerato. Con la nueva ley, los alumnos podrán pasar de curso sin límite de suspensos e incluso obtener el título con dos materias pendientes si el equipo docente considera que el estudiante ha adquirido las competencias.

En las regiones gobernadas por el PP se han introducido cambios para establecer una mayor severidad en los aprobados para que la decisión sea lo más unánime posible. Esta medida, aunque se aplica por el bien de los alumnos, provocará mayores desigualdades entre las comunidades que tengan un nivel más laxo. Unas diferencias que se harán más evidentes en el acceso a la universidad.

*Selectividad de doble vía*

Ante esta situación, Isabel Díaz Ayuso ha propuesto la realización de dos exámenes entre los que cada alumno podrá optar a una prueba única en toda España que permita el acceso y la admisión en cualquier universidad de España y una autonómica solo para los centros de la comunidad autónoma correspondiente.

Fuentes de la Consejería explican que, en realidad, lo que se está buscando es defender los intereses de los alumnos de la región para que no se queden sin plaza en las universidades de la Comunidad. De esta manera, un alumno de Zaragoza o Cádiz podría presentarse a la selectividad madrileña bajo el nivel de exigencia marcado por la Consejería autonómica.

El 30,3 % de los 200.000 alumnos matriculados en las universidades madrileñas proceden de otras regiones. La mayoría proviene de Castilla-La Mancha (23,6 %), Castilla y León (13,3 %), La Rioja (11,8 %), Baleares (10,4 %) y Extremadura (10,1 %).

### *Prueba de madurez*

Por otra parte, la Comunidad de Madrid ha criticado la prueba de madurez propuesta por Educación al entender que el grado de consecución de las competencias y objetivos previstos para la etapa «puede constatarse perfectamente mediante la realización de ejercicios por cada una de las materias» sin necesidad de recurrir a la citada prueba.

«Se considera que un solo ejercicio de madurez que abarque diversas materias pierde objetividad respecto a la evaluación de las competencias específicas de las materias que lo integran», añaden.

# EL PAIS

## El instituto donde las ciencias se aprenden bailando

*El Oriol Martorell de Barcelona es uno de los 11 centros de España donde los alumnos combinan los estudios convencionales con los artísticos*

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 26 OCT 2022

Al cruzar la puerta del instituto escuela Oriol Martorell de Barcelona, enseguida se percibe que no se está en un centro cualquiera. El barullo habitual lo sustituye el sonido del piano; algunos alumnos no cargan a sus espaldas una mochila escolar, sino la funda de un violoncelo, y otros cambian el *outfit* típico de la edad por un maillot y unas mallas. No es un centro habitual, porque de hecho es el único en toda Cataluña —y uno de los 11 similares que hay en toda España— que integra los estudios de primaria y secundaria convencionales con los estudios profesionales de música y danza; en resumen, ir al instituto y al conservatorio a la vez.

La clase de 2º de ESO (13 años) trabaja estos días un proyecto STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas) centrado en la acústica y la construcción de un ecosistema sonoro. Mientras un grupo toma medidas de la clase para construir unos plafones que eviten la reverberación, otro grupo se concentra en el auditorio para poner en práctica lo aprendido mediante la expresión corporal, con la danza. Según el sonido que emite el saxo que carga Bernat, y represente un sonido limpio o uno que rebota, el resto de alumnos, colocados en círculo a su alrededor, mueven su cuerpo al unísono.

El Oriol Martorell cuenta con 610 alumnos de primaria y secundaria —no hay educación infantil— y 148 profesores, la mayoría especialistas y de instrumento. Aquí llegan alumnos de toda Cataluña, pero para acceder al centro, de titularidad pública, no son válidos los requisitos del resto de institutos, sino hay que pasar una prueba de acceso. “En primaria se les valora habilidades como la flexibilidad, el ritmo, la entonación, la creatividad...”, explica la directora, Montse Guri. Si se accede a secundaria, las pruebas son como las de acceso a un conservatorio. Los alumnos pagan un precio público que oscila entre los 420 euros en danza y 630 euros en música anuales.

En 1º y 2º de Primaria (seis y siete años) prueban las diferentes disciplinas, y en 3º ya deben elegir entre la rama de música y la de danza. Aquí los preparan para ser músicos o bailarines y algunos de ellos ya han empezado a hacer pinitos en musicales como *Billy Elliot* o en películas. Tienen orquesta de cuerda y otra de viento, una *big band* —tanto en primaria como en secundaria—, además de un coro, un octeto de chelos, un grupo de guitarras y de otro de piano. En la otra especialidad, tienen un grupo de danza clásica y otra de contemporánea.

Pero ello sin olvidar la educación convencional con clases de lenguas, Historia o Filosofía. Si en los centros habituales elaborar los horarios es complejo, aquí es un auténtico galimatías, teniendo en cuenta que hay que encajar las clases individuales de instrumento. Además, los alumnos cursan más horas lectivas: si en primaria lo habitual son 25 horas semanales, aquí llegan a 31 en música y 36 en danza; en secundaria oscilan entre un máximo de 36 en música y 44 en danza —las horas varían según el curso—, cuando los centros ordinarios imparten 30. El aumento no es muy notable porque se intenta sacar el máximo provecho del horario de base: “Aprovechamos las optativas de ESO y Bachillerato para encajar las materias artísticas y también la educación física la convertimos en trabajo físico y danza”, detalla la directora.

Este modelo de instituto es lo que oficialmente se conoce como centro integrado de enseñanzas artísticas profesionales y de enseñanzas de régimen especial. Este tipo de centros están regulados por la Ley de Educación de 2006, la LOE, pero existen desde mucho antes: el Oriol Martorell está a punto de cumplir 25 años. Actualmente, según datos del Ministerio de Educación, hay 11 centros integrados en España —seis públicos y cinco privados—, repartidos en Cataluña, Baleares, Comunidad Valenciana y Madrid.

Para los alumnos interesados en estudios profesionales de música o danza, este tipo de centro es una ventaja, primero porque ganan tiempo. Bernat, con su saxo, explica que antes de entrar en este instituto estudiaba en un centro convencional por las mañanas y en el conservatorio por las tardes. “Acababa muy tarde y apenas tenía tiempo para nada más, solo vivía para estudiar. Ahora acabo a las 5 y me quedan horas para mí”.

También lo es a nivel social y emocional, en una edad complicada. “En mi antiguo cole no entendían que un chico le gustara la danza clásica, lo veían extraño, aquí me siento más comprendido”, tercia Ot, de 2º de ESO, que ha llegado a participar en musicales como *Billy Elliot*. En este punto coincide su compañera de disciplina



Helena, que ha entrado este curso en el Oriol Martorell. “Hasta ahora, seguir una carrera artística lo veía difícil porque los profesores y orientadores de mi antiguo instituto me decían que me quitara la idea de la cabeza, que no iba a lograr nada, que no valía la pena y que eligiera otro tipo de profesión. Hace poco más de un mes que estoy aquí, pero estoy enamorada del centro, me han acogido, estoy con compañeros con los mismos intereses, nos entendemos, y los estudios están enfocados en aquello que quieres hacer. Aquí la música o la danza no son una extraescolar, estamos entrenando duro, como deportistas de élite”.

Cuando finalizan el 2º de Bachillerato, además del título habitual de este nivel, los alumnos salen con el Grado profesional en música o danza. Algunos continúan el camino y optan por estudios superiores de estas disciplinas artísticas, pero otros encaminan su futuro hacia otras profesiones. Es el caso de María, en 2º de Bachillerato, que desea estudiar Medicina. “Entré aquí hace cinco años, me gustaba cantar y bailar, hasta que probé el piano y me gustó. Pero no me quiero dedicar a ello, es demasiada presión hacer exámenes y conciertos, yo solo quiero tocar por placer”, asegura haciendo una pausa en una pieza de Mendelssohn. Y explica sobre su decisión de estudiar Medicina. “Me gustan las ciencias y pensar que puedo curar a las personas. Pero no dejaré el piano o la danza. De hecho, me veo haciendo musicoterapia”, puntualiza.

Los alumnos hacen una doble escolaridad —convencional y la artística—, lo cual les permite desarrollar habilidades como el esfuerzo, la concentración, el hábito de escuchar, la autonomía (se quedan a estudiar solos antes o después de clase) y una multitud de inteligencias (la motora, la interpersonal...), la capacidad de trabajar en grupo o el compromiso de dar lo mejor de ellos para que el conjunto funcione. “Cuando acabo un concierto y me ha salido bien, veo que ha valido la pena estudiar y que el esfuerzo tiene una recompensa”, declara David, de 2º de ESO. “El arte te aporta una manera de ver el mundo y la sociedad. Te cambia la mentalidad, te da una mente más abierta y te ayuda a despertar la curiosidad y encontrar el significado profundo de las cosas. La música nos influye y nos une a nuestras emociones”, añade María.

Xesca Casagran, jefa de estudios de danza, repasa una lista de valores añadidos que ofrece este arte a sus alumnos. “La danza te hace madurar porque tienes que superar pruebas para ir subiendo peldaños. Es una disciplina que requiere esfuerzo, pero también saber gestionar la presión y la frustración. No como ahora, que las recompensas son inmediatas. Además, aprenden la aceptación del propio cuerpo, porque cada uno tiene el que tiene”.

Con todo, la directora reclama a las administraciones que se valore este tipo de estudios y se integren de forma transversal en los currículos. “Las enseñanzas artísticas no deberían ser una extraescolar, deberían ser una materia estructural. Con ellas desarrollas unas habilidades que, si no las practicas, no las tienes. Y te hace más culto. Es otro modelo de ciudadano”.

#### *Sin duchas y sin insonorizar*

No obstante, entre tanta singularidad, el instituto escuela Oriol Martorell funciona en unas condiciones que no son óptimas. “Nos trajeron a este edificio, que es muy antiguo y nos dijeron que nos lo arreglarían, pero no ha sido así. El edificio no es adecuado para los estudios que impartimos”, lamenta la directora. Y enumera la lista de agravios: falta insonorizar las aulas; espacios específicos para las orquestas (ahora ensayan en el comedor); más aulas para las clases de instrumento, que son individuales (ahora hasta ocupan el despacho de la directora); más vestuarios; más duchas (solo hay dos); arreglar las canalizaciones (cuando corre el agua del lavabo se siente en el auditorio, donde se celebran conciertos)... Pero, especialmente, también piden un decreto propio que regule su especificidad y que les pueda aportar un currículo propio, un organigrama e igualar en las mismas condiciones los diferentes cuerpos de profesorado que tienen.

## EL MUNDO

### **La asignatura de Unión Europea se estrena en ESO: "Hay que luchar contra la desafección y el populismo"**

*Madrid y Extremadura ofertan una materia para "crear pertenencia". La Eurocámara ve necesario extenderla por toda España*

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Miércoles, 26 octubre 2022

Los alumnos de 4º de la ESO del instituto público Rey Pastor, en el barrio madrileño de Moratalaz, han confeccionado un mural que explica los pasos que da Europa en la guerra de Ucrania. En clase comentan las noticias que salen en los periódicos, desde la crisis energética provocada por la invasión rusa hasta la inflación y los fondos europeos. «La UE es una organización en donde todos se apoyan. Si un país está en crisis, el resto le ayuda», defiende Víctor Fernández, un alumno de 16 años al que le gustan la Historia y la política y que condena el Brexit pero «respetando la opinión del Reino Unido». A su lado está Elena Asensio, una compañera de su misma edad que le responde que «los británicos no deberían haberse ido porque tenían muchos beneficios, aunque ahora se están dando cuenta de su error».

Víctor y Elena son dos de los 24 alumnos de la clase de Unión Europea, una nueva asignatura de elección optativa para 3º y 4º de la ESO en la que se han matriculado 908 estudiantes de 23 centros educativos de la Comunidad de Madrid y 1.214 alumnos de 69 colegios e institutos de Extremadura. A pesar de los esfuerzos que ha hecho el Parlamento Europeo para que el Gobierno incluyera esta materia en el nuevo currículo de la Lomloe, se ha quedado fuera. A cambio, han entrado Proyecto Interdisciplinar, Servicio a la Comunidad, Emprendimiento, Orientación Profesional o Digitalización.

El Ministerio de Educación ha permitido, eso sí, que las CCAA que quieran Unión Europea -o Europa, como dicen los profesores para abreviar- puedan incluirla en sus currículos autonómicos. Además de los gobiernos madrileño y extremeño, se han mostrado interesados los de Cataluña, la Comunidad Valenciana, Baleares, Aragón y La Rioja. La Oficina del Parlamento Europeo en España, que dirige María Andrés, está trabajando para convencerlos a todos, porque considera que sería bueno generalizarla por todo el país.

«Creemos que la asignatura de Unión Europea es esencial para crear ciudadanía y sentimiento de pertenencia con el fin de luchar contra la desafección y los populismos. Necesitamos acercarnos a los ciudadanos europeos», señala Andrés, que dice que las encuestas revelan problemas de desinformación y desapego hacia Europa.

Los sondeos muestran que el **28%** de los españoles sabe poco de la UE, aunque a la mayoría le gustaría conocer más. Además, España es, con Chipre, el estado miembro con los mayores niveles de descontento entre los jóvenes (42%), por encima de la media europea, según el eurobarómetro de la juventud de diciembre de 2021. La mayoría está a favor, pero, para el **38%** de los jóvenes, la imagen de la Unión ha empeorado en los últimos tiempos y sólo ha mejorado para el **16%**. La percepción favorable aumenta conforme los entrevistados cuentan con mayor nivel educativo.

El año que viene hay elecciones al Parlamento Europeo y muchos de estos chicos desencantados tendrán que ir a votar.

«El mayor reto de la UE no van a ser las fronteras, ni la crisis energética, ni la guerra de Ucrania, sino sobrevivir a 27 visiones distintas de Europa. Los alumnos no están acostumbrados a leer los medios de comunicación y dan más importancia a cualquier tuit que les llega de un amigo que a un periódico. Eso aumenta la desafección», señala Andrés.

La programación didáctica del IES Rey Pastor, que comenzó en 2019 a impartir la asignatura de forma piloto, contempla el estudio del origen y las instituciones de la UE, su presupuesto, sus políticas de cohesión territorial, sus medidas para la educación y el medio ambiente y sus principales textos jurídicos. «Pero lo que se pretende es que los alumnos investiguen y que el currículo se combine con una aplicación práctica. Han hecho, por ejemplo, un trabajo sobre ciberseguridad», señala Paloma Juárez, profesora de Historia y una de los dos docentes que imparte Unión Europea, que cuenta con

En la clase de Víctor y Elena, sus compañeros exponen el contenido de los tratados de Ámsterdam, Niza y Lisboa sintetizados en microvideos de TikTok que luego publican en esta red social. Previamente, la profesora ha explicado «los valores de dignidad, libertad, igualdad, justicia, ciudadanía y solidaridad sobre los que se asienta el proyecto europeo, que no es sólo un contrato».

Esta asignatura también se da en el colegio concertado Sagrada Familia de Badajoz. La profesora Teresa Cordero ha participado en la elaboración de los contenidos y de un libro de texto para el profesor. Sus alumnos salen a la calle para preguntar a los vecinos qué cosas creen que se han pagado con dinero europeo.

«El futuro de la UE pasa por involucrar a sus ciudadanos desde el colegio. Y que no piensen que Europa son sólo banderitas o Eurovisión», señala. Esta docente cuenta que la invasión de Rusia en Ucrania ha descolocado a sus alumnos. «En mi colegio hay un cartel que dice que uno de los cometidos de la UE es evitar las guerras. Y los niños me preguntan: 'Entonces, ¿para qué sirve la UE si no puede parar a Putin?'».

#### *117 escuelas embajadoras del Parlamento Europeo en España*

En abril de 2020, en plena pandemia de Covid-19, se desató en Holanda una oleada de recelo hacia los países del sur de Europa después de que su primer ministro, Mark Rutte, se mostrara reacio a compartir las ayudas del fondo de reconstrucción. En España también causó mucho malestar que un ciudadano le dijera a Rutte: «¡No les des dinero a los españoles ni a los italianos!», y éste lo celebrara sonriendo y levantando el dedo pulgar. Para rebajar las tensiones, el Parlamento Europeo organizó varios encuentros on line entre alumnos de colegios holandeses y españoles. Después de varias sesiones, la visión que unos tenían de los otros cambió completamente. «Pero si nosotros somos muy trabajadores», decían los críos españoles. Y los holandeses les daban la razón: «Nos encanta España», les respondían, desmarcándose de Rutte.

Aquella experiencia sirvió para forjar unos lazos intracomunitarios que se extendieron también por otros países. Ocho meses después, cuando un terremoto en Croacia destruyó un colegio, los alumnos españoles se volcaron para darles ánimos a los croatas, enviándole vídeos y mensajes de apoyo. Todos permanecían a la Red de Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo, donde profesores y alumnos están en contacto y «experimentan la ciudadanía europea».

La Oficina en España del Parlamento Europeo reunió hace unos días a los profesores de los 117 centros educativos españoles que conforman la red. Los alumnos que pertenecen a estos colegios son junior ambassadors y participan en el programa Erasmus, viajan a Estrasburgo a debatir como si fueran



eurodiputados y celebran el Día de Europa, el 9 de mayo. María Andrés destaca que los colegios de todos los países están en contacto unos con otros, a través de grupos de WhatsApp, y organizan distintos intercambios.

elCorreoGallego.es

## Fallece un joven en Ourense al desplomarse una pared del vestuario de un instituto

*Conmoción por la tragedia en el IES Julio Prieto Nespereira, en la que también resultó herido otro alumno // Luto en la enseñanza*

JCFV. 27 OCT 2022

Conmoción total ante lo sucedido en la jornada de ayer en Ourense, donde un adolescente falleció al caerle encima una pared de un vestuario en el instituto Julio Prieto Nespereira, situado en el barrio de O Vinteún. En el propio suceso resultó también herido otro joven.

Según reportaron fuentes de los cuerpos de emergencias, los hechos tuvieron lugar poco antes de las 14,00 horas, cuando desde el centro educativo se solicitó ayuda al 112 informando sobre dos jóvenes que habían quedado atrapados por un muro que se había venido abajo en el polideportivo.

Tanto el joven fallecido como el herido cursaban 3º de la ESO y se encontraban en los vestuarios tras finalizar una clase de Educación Física. Fue en los propios vestuarios donde se cambiaban donde se vino abajo un muro que separaba la zona de las duchas.

Hasta la zona se desplazaron entonces efectivos de Bomberos de Ourense para tratar de liberar a las víctimas, así como también de la Policía Local y Policía Nacional, además de una ambulancia medicalizada y una más de soporte vital básico del 061. A pesar de todo, los sanitarios tan solo pudieron certificar el fallecimiento de uno de los jóvenes, mientras que el otro recibió asistencia por lesiones sufridas en uno de sus tobillos.

Todos los focos están puestos ahora en aclarar las circunstancias de este terrible suceso. Así, uno de los elementos que tratará de dirimir la investigación es si la infraestructura se encontraba dañada o los motivos por los cuales se vino abajo la pared.

Por otro lado, la titular del juzgado de instrucción número tres de Ourense ha solicitado un informe técnico sobre el estado del muro y el precinto de la zona hasta que se determinen las causas del suceso.

### REACCIONES.

Diferentes representantes políticos e institucionales, así como sindicatos educativos, coincidieron en señalar su pesar por el fallecimiento del joven. Así, el propio presidente de la Xunta, Alfonso Rueda, emitió un mensaje en su perfil de Twitter en el que expresó su "consternación" por esta "dolorosa noticia",

En la misma línea se pronunció la ministra de Educación, Pilar Alegría, expresando su conmoción por el suceso a través de la mencionada red social. Las reacciones también se produjeron desde la esfera municipal. El propio alcalde ourensano, Gonzalo Pérez Jácome, emitió un tuit en el que trasladó "mucho fuerza a familia y compañeros" de la víctima. "El fallecimiento de un chico de 15 años en el 6º Instituto de Ourense, aparentemente por el derribo de un muro interno del centro, es de las peores noticias que nos pueden dar", señaló este,

europapress.es

## Más del 60% de estudiantes españoles de inglés se abochornan en el trabajo por no manejar bien la lengua, según estudio

MADRID, 27 Oct. (EUROPA PRESS) -

El 63 por ciento de estudiantes de inglés considera que ha vivido alguna situación bochornosa en el trabajo por no haberse desenvuelto bien en una conversación en inglés.

Así lo refleja una encuesta realizada a 4.000 estudiantes en España por Open English, que asegura que el miedo de los españoles a la hora de hablar en inglés en público "es generalizado, ya sea por temor a quedarse en blanco o cometer errores gramaticales y hacer el ridículo delante de nativos".

Además, la plataforma afirma que más de la mitad de sus estudiantes están en clases de inglés porque piensan que así podrían alcanzar sus metas profesionales y más del 90 por ciento que cree que su realización personal, su confianza y satisfacción podrían aumentar si consiguen dominarlo.

Para superar con éxito situaciones en las que es necesario hablar inglés en público, la plataforma de enseñanza propone preparar el tema desde el principio en inglés. Así, explica que a la hora de pensar el tema

de la exposición, "es aconsejable que se prepare desde el inicio en inglés porque así el cerebro se acostumbrará a crear ideas desde una lengua que no es habitual para él".

El objetivo de esta actividad es "evitar la traducción directa para que no haya confusiones entre un idioma y otro a la hora de iniciar una conversación".

También apuesta por escribir previamente el discurso y hacer esquemas, ya que escribir -sobre todo a mano- "mejora la capacidad de retención y ayuda a asociar el qué y el dónde de la información en el hipocampo del cerebro", según lo han demostrado estudios como el artículo 'Frontiers in Behavioral Neuroscience'.

De este modo, la plataforma de enseñanza en inglés subraya que el control absoluto del esquema del discurso "mejora la confianza, sobre todo si es en un idioma que no se maneja a la perfección".

Practicar la pronunciación a través de la repetición y la escucha, es otro de los consejos para evitar situaciones bochornosas al hablar en inglés. Si el mayor temor es no conocer la pronunciación exacta de algunas palabras, "es muy importante ensayar el discurso preparado delante del espejo para interiorizarlo y aumentar la seguridad", así como acudir a aplicaciones para aprender a hablar inglés con herramientas fonéticas e imitar la pronunciación.

Asimismo, trabajar en la capacidad de escucha provoca estar más familiarizados con los distintos acentos y formas de expresión, que luego ayudará al desarrollo de habilidades para hablar. Por lo que, dejar de ver series dobladas o escuchar emisoras inglesas impulsa la capacidad de expresión en inglés, "algo muy positivo cuando hay que hacer alguna presentación o participar en una reunión en esta lengua".

Otra de las recomendaciones de Open English es repasar el vocabulario relacionado con el tema que hay que exponer. En este sentido, asegura que la falta de vocabulario es una "gran preocupación" para la gente que está estudiando un idioma porque "temen no ser capaces de hacer llegar las ideas que quieren expresar".

En esta línea, añade que las 'edtech' son un "gran aliado" porque ofrecen el estudio de distintas temáticas en sus aplicaciones, como por ejemplo "inglés para business" que ayudan a conocer las expresiones y palabras que más se usan en las empresas, o seleccionar el tema en el que se está interesado.

A la hora de hablar inglés, la plataforma incide en la importancia de "perder miedo a la equivocación" y "olvidar la frustración por no saber pronunciar a la perfección" como en el idioma materno; y defiende "utilizar coletillas y conectores que ayuden a ganar tiempo" a la hora de armar la siguiente frase, tales como 'On the other hand', 'Moreover', 'In fact', 'You know' o 'I mean'.

**LaOpinión** www.laopiniondemurcia.es **DE MURCIA**

## **Educación omite en su currículo de Infantil medidas para garantizar la igualdad de género**

*El Consejo Jurídico da el visto bueno al proyecto de la Consejería pero le exige que incluya este tipo de actuaciones a las que obliga la Lomloe*

Alberto Sánchez. 27.10.22

La Consejería de Educación ha omitido en el currículo de la etapa de Educación Infantil medidas para favorecer y formar en la igualdad de género. Esta advertencia la ha hecho el Consejo Jurídico de la Región de Murcia, que ha analizado y validado el proyecto de Decreto del departamento de María Isabel Campuzano, última fase para que el Consejo de Gobierno apruebe los currículos que ya llevan un considerable retraso en la Comunidad.

En concreto, el órgano consultivo de la Comunidad en materia jurídica determina que el decreto recoge "el contenido mínimo del proyecto educativo" al que obliga la nueva ley de educación Lomloe. Sin embargo, añade que hay un aspecto que "omite" el decreto y que debe "incluirse de forma obligatoria" en esta norma de enseñanzas mínimas: "Especificar las medidas académicas que se adoptarán para favorecer y formar en la igualdad particularmente de mujeres y hombres".

La Lomloe obliga a estipular de qué forma se tratarán los contenidos que son transversales en distintas etapas, como la igualdad de género. La Consejería sí menciona en su currículo la necesidad de impulsar acciones educativas respecto a la igualdad, pero no especifica cuáles. De la misma forma, el proyecto educativo debe mencionar cómo abordar cuestiones como la educación en valores, el desarrollo sostenible, la igualdad de trato y no discriminación, la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres, el acoso y el ciberacoso escolar, así como la cultura de paz y los derechos humanos.

Fuentes de Educación justifican que lo que apunta el Consejo Jurídico es que esas medidas "no se mencionan de forma expresa", pero no que "no se incluyan". El currículo está "redactado atendiendo a dichas medidas" y, teniendo en cuenta el apunte del Consejo Jurídico, Educación las mencionará "de forma expresa".

El Consejo Jurídico, en concreto, señala que "cuando la norma proyectada acoge y traslada al ordenamiento regional la práctica totalidad de los contenidos mínimos básicos del proyecto educativo, la omisión de uno de ellos, al que el legislador orgánico (Gobierno estatal) atribuye una especial relevancia y significación al establecerlo de forma diferenciada, podría llegar a considerarse como una actuación contraria a la norma básica, como pone de manifiesto la doctrina constitucional".



*El órgano consultivo no ve contradicción entre el decreto autonómico y estatal*

En concreto, el alto tribunal reflejaba en una sentencia que "omitir puede ser en ocasiones tanto como contradecir". El órgano consultivo sí aclara que "no se alcanza a ver una clara contradicción entre las regulaciones básica y autonómica" al no mencionar estas medidas académicas, por lo que concluye que "sería conveniente incorporar" esta apreciación sobre la igualdad de género.

Los integrantes del Consejo remarcan que los proyectos educativos de los centros "deberán especificar estas medidas" atendido a la "coherencia con el conjunto de valores y principios que inspiran el conjunto del sistema educativo, y en particular la etapa de Educación Infantil". El decreto de Educación recoge que "se potenciará la educación en valores en los ámbitos escolar, familiar y social, con especial referencia a la educación en la convivencia y a la igualdad entre hombres y mujeres", aunque deberá detallar las actuaciones.

*Los currículos, para noviembre*

Educación ya ha obtenido el visto bueno del Consejo Jurídico para el currículo de Infantil, tras completar un 40% de decreto de enseñanzas mínimas como marca la normativa estatal. La novedad para este currículo es que distingue entre el primer y segundo ciclo de Educación Infantil, ya que hasta ahora solo se regulaban los contenidos para la segunda parte de esta etapa educativa (3-5 años).

Pese a ello, la Consejería lleva un retraso importante, criticado por los centros educativos, en la publicación de estos currículos. La consejera Campuzano ha dado hasta ahora varias fechas en las que el Consejo de Gobierno sacaría adelante estos textos para Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Por ahora, el Consejo Jurídico solo ha analizado el de la primera etapa escolar, por lo que previsiblemente se retrasarán a noviembre ya que el Ejecutivo regional no podrá validarlos este jueves en su reunión semanal.

## EL DEBATE

### Así es cómo la formación y la riqueza de tus padres condicionan lo que eliges estudiar

*Los estudiantes cuyos padres tienen una ocupación y nivel formativo alto suelen cursar carreras de ingeniería y ciencias de la salud, mientras que los hijos de familias más humildes se decantan por las humanidades y las ciencias sociales*

José Ramón Pérez. Madrid. 27/10/2022

Elegir una carrera universitaria puede ser un momento clave en la vida de muchos jóvenes, ya que de su decisión dependerá buena parte de su futuro académico y profesional. No obstante, diversos estudios señalan que la vocación no es el único factor determinante a la hora de inclinarse por una opción u otra. La situación económica y profesional de los padres también condiciona en buena medida la elección de los alumnos.

La estadística del Ministerio de Universidades sobre el alumnado matriculado durante el curso 2019-20 demuestra que los estudiantes que proceden de familias donde los progenitores han realizado estudios superiores tienen una presencia mayoritaria en las carreras de las ramas de la ingeniería y la arquitectura (43 %) y de las ciencias de la salud (41 %).

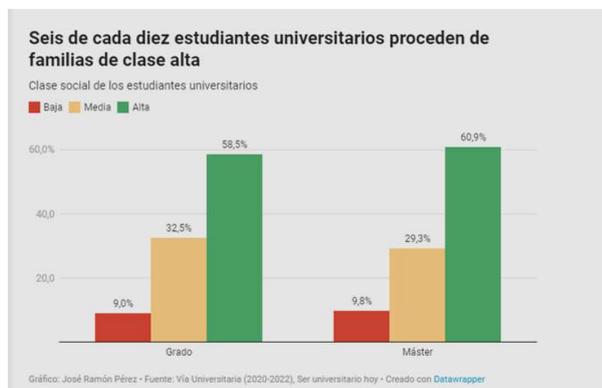


Por el contrario, los universitarios cuyos padres tienen un nivel formativo medio o bajo son más numerosos en los grados del ámbito de las ciencias sociales (41 %), las humanidades y las artes (40 %).

La misma tendencia se repite al observar el puesto de trabajo que ejercen los progenitores del estudiantado. La mitad de los alumnos de las carreras de ciencias de la salud e ingeniería tienen al menos un progenitor desempeñando ocupaciones altas, mientras que esta cifra no pasa del 41 % para los matriculados en grados de humanidades y artes.

### La familia, principal fuente de ingresos

Unos precios de los créditos más altos, una mayor duración y un mayor riesgo de repetición estarían detrás de este desequilibrio, según el informe *Vía Universitaria (2020-22)*. Ser estudiante universitario hoy de la Red Vives de Universidades. El estudio defiende que la clase social predominante hoy día en las facultades es la clase alta, cuyos integrantes copiarían el 58 % de las plazas de los grados y el 60 % de las vacantes de los másteres.

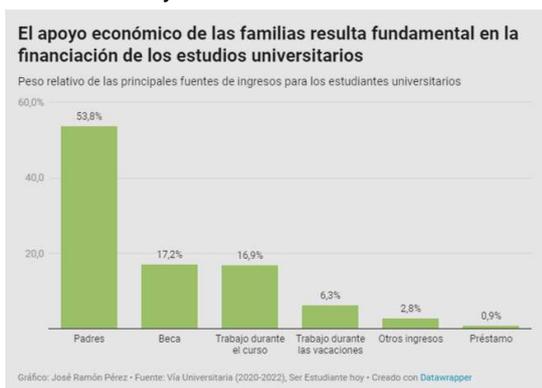


| Rama                          | Precio medio del crédito (en €) | Uno o ambos padres con ocupaciones altas | Uno o ambos padres con estudios superiores |
|-------------------------------|---------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Ingeniería y Arquitectura     | 21,94                           | 49,93%                                   | 67,80%                                     |
| Ciencias de la Salud          | 21,20                           | 49,86%                                   | 65,70%                                     |
| Ciencias                      | 20,13                           | 46,88%                                   | 64,42%                                     |
| Total                         | 19,12                           | 45,13%                                   | 61,42%                                     |
| Artes y Humanidades           | 16,79                           | 40,67%                                   | 57,94%                                     |
| Ciencias Sociales y Jurídicas | 16,50                           | 41,77%                                   | 57,20%                                     |

Así, en el curso 2019-20 había una diferencia de 5,44 euros en el precio del crédito de la primera matrícula entre las carreras de ingeniería y arquitectura y las de ciencias sociales y jurídicas. El precio medio en las primeras alcanza los 21,94 euros y en las segundas se limita a 16,50 euros. El coste medio del crédito en los estudios de ciencias de la salud y ciencias también está por encima de la media (19,12 euros).

No es una cantidad baladí en un grado de 240 créditos, y menos teniendo en cuenta que el 53,8 % de los ingresos con los que los universitarios costean su carrera son facilitados por sus progenitores, tal como señala el trabajo de la red de universidades de Cataluña, la Comunidad Valenciana y Baleares. Por el contrario, las becas (17,2 %) y el trabajo durante el curso (16,9 %) tendrían un peso mucho menor en la financiación de los estudios.

De este modo, en las carreras de ciencias y en las titulaciones mixtas «se produce una concentración de personas de nivel socioeconómico alto, con finanzas familiares más capaces de asumir un porcentaje más alto del coste de la trayectoria académica del estudiante».



Para Ismael Sanz, investigador en economía de la educación por la Universidad Rey Juan Carlos, estas diferencias «ponen en jaque la igualdad de oportunidades», ya que estos grados «dan mayor acceso a empleos de mayor calidad, más estables y de mejor salario». También cree que puede haber un problema de falta de información sobre la realidad de estas titulaciones, que lleva a los jóvenes a pensar que «son carreras que no se pueden superar».

A falta de conocer el impacto de la Ley Celáa en el acceso a los estudios superiores, Sanz apunta que «flexibilizar el aprendizaje puede hacer que personas

con un nivel socioeconómico medio-bajo accedan a estudios a los que de otra manera no hubieran llegado, pero puede generar problemas a otros alumnos por carecer de conocimientos sólidos cuando al llegar a la universidad».

### Diferencias por sexos

Por otro lado, la última edición del informe *Education at Glance* de la OCDE también detecta diferencias entre sexos en los países miembros de la organización, que pueden tener que ver con «valores culturales a los que se asocian determinados campos de educación» y a las «percepciones tradicionales de los roles e identidades de género».

El trabajo destaca que las mujeres son mucho más propensas a estudiar «materias relacionadas con los negocios, la administración y el derecho, así como con la salud y el bienestar», mientras que los hombres se decantan más por «las ingenierías, la industria manufacturera y la construcción o las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)».



## europapress.es

### Estudiantes se manifiestan por toda España en defensa de la salud mental: "Hablar del suicidio ayuda a prevenirlo"

MADRID, 27 (EUROPA PRESS)

Estudiantes se han manifestado este jueves, convocados por el Sindicato de Estudiantes, en ciudades de toda España en defensa de la salud mental y para reclamar un "plan de choque urgente". Por este motivo, la organización ha convocado una huelga estudiantil y concentraciones en Madrid, en Cataluña, Andalucía, el País Vasco, la Comunidad Valenciana, Galicia, Asturias, CastillaLa Mancha, Castilla y León, La Rioja y Extremadura.

"Hablar del suicidio ayuda a prevenir", han coreado los asistentes a la manifestación madrileña, mientras partían de la Plaza de Callao para avanzar por la Gran Vía en dirección a la Plaza de Cibeles. La huelga estudiantil, según ha asegurado la secretaria General del Sindicato de Estudiantes, Coral Latorre, ha tenido un seguimiento del 90 por ciento en todo el territorio nacional. "Ha sido una huelga con mucho seguimiento", ha señalado Latorre en declaraciones a los medios durante la concentración en Madrid. En la manifestación de la capital, cientos de estudiantes han pedido la dimisión de la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso. "Defendemos la educación pública, ¡Fuera Ayuso!", apuntaban algunas pancartas portadas por los jóvenes.

#### LA SALUD MENTAL, RELACIONADA CON EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Para la secretaria General del Sindicato de Estudiantes, la salud mental "está muy relacionada con cómo se encuentra la educación pública". "Aquí en Madrid es evidente, Díaz Ayuso es la capitana de los recortes, de las privatizaciones y lo que está haciendo es condenar a millones de estudiantes de la escuela pública a la precariedad, a que nuestros institutos estén totalmente destruidos y por eso también decimos fuera Ayuso por ser la principal responsable de la situación que vive la juventud madrileña", ha sentenciado. Durante la marcha, Latorre ha celebrado el seguimiento que ha tenido la huelga y las manifestaciones convocadas por toda España: "La lucha por la salud mental y por la educación pública conecta muchísimo con los estudiantes y por eso miles y miles hoy salimos a la huelga y a las manifestaciones". Los estudiantes, según ha explicado Latorre, han salido a las calles en defensa de la salud mental y contra la "destrucción" de la educación pública, porque, a su juicio, la situación "es totalmente insostenible".

"La salud mental con los millones de jóvenes y adolescentes, de niños también, que cada vez a edades más tempranas tenemos que lidiar con la depresión, con la ansiedad, con trastornos de alimentación, también con los intentos de suicidio, es algo totalmente que se te ponen los pelos de punta cuando lo piensas y es consecuencia de la vida que nos impone el sistema capitalista de precariedad, de no tener ningún tipo de futuro tal y como están ahora mismo las cosas", ha manifestado.

#### RECLAMAN UN "AUMENTO DRÁSTICO" DE LOS RECURSOS EN SALUD MENTAL

Para proteger la salud mental y defender la educación pública, los estudiantes reclaman un "aumento drástico" de los recursos en salud mental para llegar al menos al 15% del gasto total en salud (actualmente es del 5%) y la creación de miles de plazas de psicología y psiquiatría en la Atención Primaria, en Hospitales, y en los colegios, institutos y facultades públicas. "Por una educación sexual, emocional y de prevención de suicidios como parte de los planes de estudio", reclaman.

También exigen una educación pública 100% gratuita desde Infantil a la Universidad, así como la gratuidad total de libros de textos, la supresión de las tasas académicas en Formación Profesional y Universidad y un plan de inversión del 7% del PIB. "¡Ni un euro para la privada-concertada!", han coreado. Asimismo, los jóvenes han salido a las calles para pedir "un puesto de trabajo digno al acabar los estudios o subsidio de desempleo para todos los jóvenes". "No es posible tener una buena salud mental con salarios de miseria y contratos que nos impiden tener vida social", aseguran. Por otro lado, los estudiantes han demandado la nacionalización de la sanidad privada y la industria farmacéutica, ya que consideran que la salud "no puede seguir siendo un privilegio de clase ni un negocio, deben estar al servicio de las necesidades sociales".

El Sindicato de Estudiantes ha lamentado que recibir atención psicológica en los hospitales públicos "se ha convertido en una carrera de obstáculos, con listas de espera eternas y centros sin suficientes profesionales en salud mental". "Ante este colapso, nos quieren obligar a desembolsar miles de euros en consultas privadas, para que grandes empresas se forren a costa de nuestro sufrimiento", critican.

# Los alumnos con dificultades de lenguaje son más vulnerables al acoso

*Daniel Adrover Roig. Profesor Titular de Universidad, Universitat de les Illes Balears*

*Albert Flexas Oliver. Profesor contratado doctor interino en Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación*

*Eva Aguilar Mediavilla. Profesora titular de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación, Universitat de les Illes Balears*

*Inmaculada Sureda García. Profesora titular de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación, Universitat de les Illes Balears*

*Mario Valera Pozo. Profesor asociado de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación, Universitat de les Illes Balears*

A través del lenguaje podemos aprender sobre objetos, personas, situaciones y conceptos gracias a un sistema de códigos común que nos permite interactuar de una forma rápida y flexible. Por este motivo, el sistema educativo considera el lenguaje como una de sus principales herramientas y resulta un factor clave durante todo el proceso de escolarización.

Esto implica que las personas que tienen dificultades a la hora de expresarse o de entender el lenguaje puedan hallarse ante serias dificultades en su proceso educativo y presenten un mayor riesgo de fracaso escolar.

*El acoso escolar, una de las causas del fracaso*

Uno de los fenómenos que más contribuye al fracaso escolar es el hecho de sufrir acoso. El acoso escolar tiene lugar cuando alguien ejerce algún tipo de coacción o violencia hacia otra persona con intencionalidad, de forma reiterada, existiendo un desequilibrio de poder entre el acosador y la víctima. Este desequilibrio de poder provoca que la víctima no se sienta capaz de hacer frente a la persona o grupo de personas que la agreden, la ignoran o la rechazan, por lo que se siente indefensa.

Una situación así desemboca, con frecuencia, en problemas académicos y socioemocionales, y aumenta el riesgo de fracaso escolar. Las víctimas de acoso y sus familias experimentan un enorme malestar que puede adoptar varias formas. Por ejemplo, una menor calidad y satisfacción con la vida, problemas de ansiedad, estrés, sintomatología depresiva que incluso puede derivar en ideación suicida y conductas autolíticas.

*Efectos a largo plazo*

Además, el malestar psicológico asociado al acoso escolar no solamente se manifiesta durante el periodo en el cual éste se produce, sino que puede persistir en el tiempo, mucho después de finalizar la etapa escolar, dejando secuelas psicológicas serias.

En nuestro grupo de investigación en Educación, Desarrollo y Lenguaje (I+DEL), de la Universidad de las Islas Baleares, hemos explorado algunos de los factores más relevantes en materia de acoso escolar en los últimos años.

Por ejemplo, en un estudio reciente mostramos que las víctimas de acoso escolar manifiestan, décadas después de la situación, un mayor grado de estrés y una mayor sintomatología depresiva.

A ello se le añaden dificultades emocionales, desde el rechazo a las propias emociones hasta problemas a la hora de regularlas. Todo ello conduce a un gran malestar psíquico que puede resultar en una mayor frecuencia de pensamientos e ideaciones suicidas.

*Alumnado con necesidades especiales*

Tanto el sufrimiento provocado por el acoso escolar como los problemas escolares asociados a una mala adaptación al centro educativo se agravan significativamente en el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).

Entre las NEAE que más se asocian con las dificultades escolares se encuentran las que son altamente dependientes del lenguaje como, por ejemplo, el trastorno del desarrollo del lenguaje.

Como ya hemos señalado, los alumnos con dificultades del lenguaje presentan un menor rendimiento académico y una tasa de repetición de curso de alrededor del 58 %, muy superior al 7 % de sus compañeros sin dificultades, lo que les sitúa en riesgo de fracaso escolar.

Además, el lenguaje tiene una gran influencia en las relaciones sociales y, en última instancia, moldea nuestras habilidades tanto sociales como comunicativas para hacer frente a una posible situación de acoso. De hecho, hemos podido explorar en dos trabajos distintos los problemas que los niños y niñas con dificultades del lenguaje muestran tanto en sus habilidades sociales como en su bienestar emocional.

*La importancia de la familia y el ambiente escolar*

Por una parte, la implicación familiar y el tiempo de conversaciones en el seno de la familia resultan factores clave (más que el estatus socioeconómico) para el desarrollo emocional de estos niños y niñas.

En este sentido, el tiempo de exposición a las pantallas juega especialmente en su contra, al asociarse con un menor nivel de desarrollo del lenguaje.

No obstante, hasta la fecha, se sabía muy poco sobre la relación entre el hecho de padecer dificultades del lenguaje y el acoso escolar. Nuestro grupo ha explorado recientemente dicha relación en un artículo que pone de manifiesto el rol central del lenguaje en la victimización asociada al acoso escolar.



### *Víctimas de acoso más frecuentemente*

En este trabajo se evaluó una muestra amplia de más de 2 000 personas adultas que completaron autoinformes sobre sus dificultades en el lenguaje oral (en diversos aspectos de los dominios expresivo y receptivo) y acerca de sus experiencias pasadas de acoso a lo largo de su escolarización.

Los resultados mostraron que los participantes con dificultades del lenguaje tienen una mayor prevalencia de victimización por acoso escolar (que puede llegar a superar el 60 %) que los participantes sin dificultades de este tipo. Así, las tasas de acoso eran significativamente mayores en el grupo con dificultades del lenguaje desde el primer ciclo de Educación Primaria (6–9 años), extendiéndose hasta el Bachillerato (16–18 años).

### *Doble reto*

En consecuencia, las evidencias indican que las personas a quienes les cuesta expresarse oralmente y que muestran unas capacidades lingüísticas por debajo de lo habitual se enfrentan a un doble reto.

Por una parte, se hallan ante las dificultades académicas propias de un sistema educativo fuertemente arraigado en las capacidades lingüísticas.

Por otra, presentan un mayor riesgo de padecer acoso escolar a lo largo de su vida académica y, además, de padecer sus efectos a largo plazo si tienen que afrontar dicha situación durante la juventud.

Si bien diversas comunidades autónomas españolas, como las Islas Baleares, han implementado en los últimos años protocolos especializados para afrontar el acoso escolar y el riesgo autolítico, resulta imperativo enfatizar la necesidad de una pronta prevención, detección e intervención del acoso escolar, especialmente en niños y niñas con dificultades del lenguaje.

## **Qué es la ‘cultura oceánica’ y por qué hace falta enseñarla**

*Blanca Puig. Profesora Titular de Universidad. Didáctica das Ciências Experimentais, Universidade de Santiago de Compostela*

*Gabriela Ojeda-Romano. Responsable de la Unidad de Cultura Científica del IIM-CSIC, Instituto de Investigaciones Marinas (IIM-CSIC)*

*José Pintado Valverde. Científico Titular y Vicedirector de Cultura Científica del IIM-CSIC, Instituto de Investigaciones Marinas (IIM-CSIC)*

La oceanógrafa y pionera de la exploración oceánica Sylvia Earle lleva luchando toda la vida para proteger el océano.

*“Los seres humanos tenemos la impresión de que el océano es tan inmenso, grande y resistente que no importa lo que le hagamos. Vaya locura. La ignorancia es nuestro mayor problema”. (Entrevista en National Geographic, 2019).*

Conocer y entender la influencia que ejerce el océano sobre las personas y la influencia que ejercemos los seres humanos sobre el océano es clave para poder vivir y actuar de forma sostenible, y es la esencia de la cultura oceánica.

### *¿Cómo se define la cultura oceánica?*

El origen de la Cultura Oceánica tuvo lugar en Estados Unidos, a principios de este siglo, cuando un grupo de profesionales de la oceanografía y de la educación repararon en la escasa presencia de las ciencias marinas en el sistema educativo.

En 2002 se realizó la primera conferencia en línea para tratar esta problemática, titulada *Oceans for Life*, pero no fue hasta el año 2004 cuando se logró consensuar una definición de la cultura oceánica y sus siete principios:

1. La Tierra tiene un único gran océano con muchas características.
2. El océano y la vida que este alberga moldean las características de la Tierra.
3. El océano ejerce una gran influencia sobre las condiciones climáticas y meteorológicas.
4. El océano hace posible que la Tierra sea habitable.
5. El océano sustenta una gran diversidad de vida y de ecosistemas.
6. El océano y los seres humanos están intrínsecamente conectados.
7. La mayor parte del océano permanece inexplorado.

### *La sostenibilidad del océano*

Enseñar Cultura Oceánica significa desarrollar estos siete principios mediante actividades que impliquen no sólo concienciar al alumnado acerca del papel del océano y su relación con el cambio climático, la biodiversidad o la obtención de recursos, sino transformar sus conocimientos en comportamientos y acciones que promuevan la sostenibilidad del océano.

Los temas oceánicos pueden ser abordados de forma interdisciplinar en todas las materias, desde la ciencia hasta el arte, pasando por la historia, la literatura o la filosofía, y ahora tenemos una oportunidad única para hacerlo.

### *Nuevo modelo de currículo*

El nuevo marco curricular trae como novedad la inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El ODS14 hace referencia a “la vida submarina”. En concreto, a la importancia de conservar y emplear de manera sustentable los océanos, mares y recursos marinos.

Además, estamos inmersos en la denominada *Década de las Ciencias Oceánicas para el desarrollo sostenible (2021-2030)*, declarada por las Naciones Unidas, cuya finalidad es concebir soluciones transformadoras basadas en la ciencia marina que permitan un desarrollo sostenible, conectar sociedad y océano, y fomentar la cultura oceánica.

### *Iniciativas para la enseñanza*

Existen iniciativas interesantes por ejemplo en Portugal, para promover la cultura oceánica, como el pionero programa educativo Escola Azul, que pueden servir de modelo para la incorporación de la cultura oceánica en los planes de estudio de otros países como España.

También se está haciendo un gran esfuerzo desde los centros de investigación con programas de divulgación científica, como el proyecto *Ocean Night*. Este proyecto desarrolla recursos educativos como unidades didácticas, cómics o pósters que pueden servir de apoyo al docente para introducir la cultura oceánica en diferentes asignaturas.

### *Un único océano*

Los participantes en el proyecto también diseñamos metodologías y herramientas para medir la apropiación social de los estudiantes; es decir, el conocimiento que tienen sobre la cultura oceánica, cuánto se identifican con él y cómo lo aplican.

Con el objetivo de explorar el nivel de cultura oceánica del alumnado de secundaria, realizamos un primer estudio de aula en el que participaron 22 estudiantes de un centro público del interior de Galicia.

El trabajo mostró que la mayor parte del alumnado participante tenía dificultades para entender el primer principio de Cultura Oceánica: que el planeta Tierra tiene un único océano con distintas características.

### *Cambio de paradigma*

Todas las masas de agua del océano, como las del Pacífico y del Atlántico en los hemisferios norte y sur, las del Índico, del Antártico y del Ártico están interconectadas gracias a las corrientes oceánicas.

Identificar el océano como una única masa de agua implica entender que el impacto de nuestras acciones en un lugar tendrá consecuencias globales. Supone un cambio de paradigma a la hora de enseñar cuestiones oceánicas como la contaminación, el calentamiento o la acidificación.

Este cambio de paradigma, apoyado por campañas como *DroptheS*, requiere invertir esfuerzos en promover la cultura oceánica.

Así, en estos centros de Galicia, propuestas de enseñanza como *Vida microscópica marina. Actividades para proteger y entender el mar*, enmarcadas en el nuevo modelo de currículo, pretenden fomentar esta visión y acercarse a la diversidad marina con ejemplos de problemáticas que nos afectan, como las proliferaciones de microalgas, conocidas vulgarmente como “mareas rojas”.

Enseñar cultura oceánica es enseñar a pensar en el “océano” de forma global y sustentable, para poder actuar de forma responsable. No perdamos la oportunidad.

*Este artículo ha sido escrito con la colaboración de Noa Ageitos, profesora de Ciencias en Educación Secundaria y miembro del equipo de investigación RODA, Universidade de Santiago de Compostela; y Sandra Carreiras, graduada en Biología y estudiante en Ciencias de la Educación.*

---

## **MAGISTERIO**

### **La programación imposible (o la supervivencia desesperada mediante el plagio)**

ANTONIO J. FRAGUAS Martes, 25 de Octubre de 2022



¡Septiembre! Para muchos equipos directivos, septiembre se presenta como una pesadilla que les quitará el sueño sin remedio por mucho relax que hayan podido acumular durante el mes de agosto (que nunca es tanto como el que se necesita). Desde que se han eliminado las pruebas extraordinarias de septiembre, no se puede contar con la última semana de julio, como se podía hacer antes, para que se pueda relajar una parte del equipo directivo, pues se terminan más tarde los trabajos a realizar para tener preparado el inicio del curso.

Una vez transcurridos los primeros minutos de la jornada del primero de septiembre, ya completamente olvidados estos lejanos días de descanso agostero, comienza una carrera contrarreloj de quince días de duración en la que se realiza una interminable sucesión de importantes trabajos para iniciar correctamente el curso en todos los institutos: (recepción de profesores, claustro inicial, reparto de grupos, realización de horarios lectivos, ajuste de guardias y resto de horas complementarias, aprobación del calendario de exámenes y evaluaciones, confección de listas de alumnos en grupos completos y en cada una de las materias optativas, recepción de alumnos, realización de pruebas de nivel de nuevos alumnos...). Y, sin que hayan terminado completamente y solapándose con todos ellos, comienza una actividad determinante para el buen funcionamiento de los centros si bien, muchas veces, nunca suficientemente ponderada: la elaboración de las programaciones de todas las asignaturas que se van a impartir ese curso.

Cada uno de los departamentos didácticos se esmera en ajustar las directrices plasmadas en la normativa aprobada por las administraciones educativas, a las características de cada centro y sus alumnos. Lo que pasa es que las administraciones no se lo ponen fácil. Nada fácil. Y menos cuando cada dos por tres cambia la normativa a aplicar y se deben rehacer de nuevo las programaciones, sin que sea suficiente mejorarlas con algún ligero retoque para solucionar las posibles dificultades apreciadas en el curso anterior.

Como decimos, las administraciones educativas lo ponen cada vez más difícil, pues parece que se retan entre sí en una infinita carrera hacia un “más difícil todavía” que cada siete años y medio (esa es la media que han tardado en sustituirse las últimas cinco leyes educativas en España, de 1990 a 2020) se complica con una nueva pirueta, tirabuzón o giro mortal al ir incluyendo en las programaciones nuevos elementos, nuevos conceptos o nuevos enfoques.

La última vuelta de tuerca, que ha venido de mano de la LOMLOE, ha supuesto la incorporación de los *saberes mínimos* y de los *descriptores operativos de las competencias*. Como “compensación” se han eliminado los *estándares de aprendizaje evaluables*, que eran de los pocos elementos que intentaban aportar algo de pragmatismo a tanto concepto pseudopedagógico, pues intentaban fijar lo que los alumnos debían conocer y ser evaluados en cada asignatura de cada curso. Y por lo menos, en algunas comunidades autónomas, como la de Madrid, se han mantenido los contenidos a impartir en cada materia, porque en algunas otras, para mayor desesperación de los docentes, ni eso.

La consecuencia es que en este momento resulta prácticamente imposible relacionar correctamente entre sí todos los elementos que componen las programaciones para poder confeccionarlas de forma mínimamente coherente: los objetivos generales de etapa, los saberes mínimos, los contenidos, los criterios de evaluación, las competencias básicas y específicas, los descriptores operativos de las competencias, los instrumentos de evaluación y los criterios de calificación forman un *totum revolutum* cada vez más difícil de relacionar y coordinar, de digerir en suma por docentes, inspectores y, estoy seguro, hasta por las propias administraciones educativas.

Y los profesores, que deben elaborar las programaciones, no saben por dónde empezar. Para sobrevivir a este maremágnum sin perder el sueño y/o la cordura, muchos recurren al plagio sin ningún reparo. Descargan las programaciones propuestas por los editoriales y las “fusilan” sin miramientos.

Desde luego que, bajo mi punto de vista, reúnen bastantes atenuantes cuando realizan tales actos, pero no sé si es lo más apropiado si ellos mismos no consideran correcto que sus alumnos copien del “rincón del vago” o de sitios parecidos, sobre todo, teniendo en cuenta que desde las más altas instancias se copian tesis o se falsifican currículos sin que sus autores sufran consecuencias negativas. Tal es la sociedad que estamos contribuyendo a crear. Pero eso ya es cuestión de otro artículo...

*Antonio J. Fraguas es director de Instituto*

## ¿Por qué las empresas no logran cubrir las vacantes tecnológicas?

Según el INE, el 47% de las empresas españolas no encontró trabajadores adaptados a los requisitos de sus ofertas. Los salarios más altos de otros países son la principal causa.

AITOR CABALLERO CORTÉS Miércoles, 26 de October de 2022

La sociedad está evolucionando hacia la digitalización. Y esto hace que de igual forma también lo haga el mercado laboral, que va incluso a un ritmo más elevado que la población media. Además, no solo es que este cambio venga dado únicamente de forma natural, sino que las políticas emprendidas por gobiernos e instituciones las impulsan aún más, como es el caso de los fondos Next Generation de la Unión Europea.

Con una inversión de 140.000 millones de euros a lo largo de seis años, estos fondos tienen entre algunos de sus objetivos que de cara a 2030, para cumplir con los compromisos de la Década Digital Euro, España deberá triplicar los profesionales de las tecnologías de la información y las comunicaciones, pasando de los 730.000 actuales a 2.120.000. Un paso muy importante para digitalización del país, que según el Ranking de Competitividad Mundial del *International Institute for Management Development* (IMD), España está en el puesto 28 del mundo y tiene por delante a 14 países europeos.

Poco a poco, la Educación Digital va cobrando protagonismo en las aulas del país, y la pandemia ha provocado un salto que, de no ser por la obligación a impartir las clases de forma telemática, jamás se hubiera dado tan rápido. Al igual que los profesores, también son cada vez más los alumnos que usan las nuevas tecnologías en su día a día. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes de Secundaria, hasta el 40% de los docentes afirman que sus alumnos usan las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) para desarrollar sus trabajos según ha publicado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Dentro de no muchos años, serán hasta el 90% de los empleos los que necesitarán un conocimiento básico de competencias digitales. Es por ello que es tan importante la incorporación en etapas obligatorias de nociones de TIC, aunque según nos dicen los datos, de momento es insuficiente. Tan solo un 31% de los jóvenes de entre 16 y 24 años son capaces de entender, compartir y analizar datos, según la empresa de analítica Qlik.

Pero los problemas no residen especialmente en puestos que necesiten nociones tecnológicas, sino en puestos más especializados. Según el INE, el 47% de las empresas han tenido problemas para cubrir este tipo de vacantes, un porcentaje que asciende al 77% en compañías con más de 250 trabajadores. Un hecho relevante, ya que actualmente un 22,7% de las ofertas de empleo son en este sector según un informe de CC. OO. según su informe. Es decir, prácticamente uno de cada cuatro empleos del mercado laboral son para especialistas de *informática y robótica*.

#### *Falta de plazas*

Sin embargo, la falta de demandantes de estos empleos no reside en que en España haya pocos estudiantes interesados en estos puestos. De hecho, son más bien las universidades las que no dan más a basto para acoger a los potenciales alumnos a lo largo de los últimos siete años. Desde el curso 2015-16, las universidades han dejado fuera a más de 27.000 jóvenes que solicitaron su plaza únicamente en el Grado de Informática, según la Fundación Vass.

Si comprobamos los datos del INE, esta brecha está dentro de lo normal en comparación con otros Grados universitarios, pero la diferencia es que en Informática en concreto, el paro apenas llega al 2%, nada que ver con muchas otras. Además de ser una carrera con un paro insignificante, se constata como la quinta con mayor empleabilidad de nuestro país (un 84,6% de los graduados tiene empleo en el sector).

Pero no todos los datos son buenos: en España, es la carrera con más tasa de abandono en el primer año (29,5% en 2015) ¿Las razones? muchos estudiantes que, atraídos por la gran empleabilidad y condiciones del sector, entran en la carrera. Pero al cabo de unos meses, se dan cuenta de que esta no es la formación que realmente querían y deciden abandonar, explicaba el decano de la Facultad de Informática de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) Francisco Javier López Fraguas al diario El Confidencial.

#### *Los salarios, la causa principal*

La explosión de la oferta de trabajo en este ámbito ha dejado en evidencia las carencias tanto del mercado laboral como del formativo. Es paradójico la falta de trabajo, pero también que cada año se queden fuera de poder optar en un futuro a estos empleos miles de estudiantes. Pero también lo es como a pesar de que cada vez se incrementan las plazas en estos Grados, los estudiantes que finalizan sus estudios no se ven interesados en trabajar en las empresas con residencia en España.

Los sueldos son los culpables de esta "fuga de talento" que están sufriendo las empresas. España se encuentra un 40% por debajo de los salarios europeos en perfiles intermedios, según el informe de Infojobs sobre el mercado laboral en España. Y aunque en el ámbito tecnológico en concreto, estos perfiles ganen un 42% más que el resto de empleos, parece no ser suficiente aliciente para su permanencia en el país.

En el gremio tecnológico, los trabajadores españoles también salen perdiendo respecto al resto de europeos. En nuestro país, la retribución media de un ingeniero informático o de software ronda los 36.000 euros brutos, según Jobted o LinkedIn Salary. En cambio, con esta misma formación, en países como Reino Unido, Estados Unidos o incluso vecinos como Francia, la retribución puede llegar a ser el doble.

Las condiciones de trabajo, junto a la posibilidad de teletrabajar son factores que también han calado en los profesionales españoles, y que poco a poco las empresas nacionales intentan introducir estas medidas para ser más competitivos internacionalmente y no desperdiciar así años de formación en España para que el talento lo aprovechen otros países de nuestro entorno.



## Más de 2.500 docentes mejoran su Competencia Digital gracias a HP y AMD

*Las compañías tecnológicas impulsan la formación en Competencia Digital Docente y un estudio sobre su estado.*

SEBASTIÁN CAZORLA Martes, 25 de Octubre de 2022

Si hay un concepto que ha llegado con fuerza en el ámbito educativo es el de Competencia Digital Docente. No es ninguna sorpresa que se haya convertido en tendencia, ya que antes de 2024, el profesorado deberá contar con un certificado que avale sus destrezas digitales.

Por ello, AMD Education y HP han comenzado en España una campaña de impacto real en la docencia. Este proyecto ha consistido en acciones formativas en Competencia Digital Docente dirigido a los profesores, además de realizar un estudio para descubrir los conocimientos previos a su formación. Estos datos revelan el nivel actual del profesorado en esta competencia.

Este proyecto parte de una estrategia global que busca equidad digital en más de 150 millones de personas para el año 2030. Las instituciones han puesto en marcha una serie de acciones para la mejora de la Competencia Digital y han alcanzado a más de 2.500 profesores.

*Pero ¿qué es la Competencia Digital?*

Es probable que algún lector no conozca este concepto, por lo que es necesaria una breve definición. Según Intef (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado), las tecnologías son un objeto en sí de aprendizaje que, junto a la lectoescritura o el cálculo, son parte de la alfabetización básica de toda ciudadanía. Por ello trabajar y abordar las competencias digitales de los docentes es algo clave.

Dicho de otra forma, es la habilidad para utilizar las TIYC de forma creativa, crítica y segura. Si queremos referirnos a la Competencia Digital Docente, se puede definir como el conjunto de conocimientos y destrezas que deben ponerse en juego para desempeñar sus funciones, implementando tecnologías para resolver los problemas que pudieran aparecer, como profesionales de la educación.

La mejora en esta competencia servirá para crear un mejor ambiente laboral y personal. Además, el marco de referencia CDD no solo busca la mejora en el profesorado, ya que esos conocimientos también deben llegar a los alumnos. De esta manera, HP y AMD consideran que potenciando esta competencia se reduce también la brecha digital. Por si fuera poco, también se mejora el compromiso por la sostenibilidad.

El Marco CDD de Intef habla de seis áreas diferenciadas, que se centran en las distintas actividades de los docentes; Área 1: Compromiso profesional; Área 2: Contenidos digitales; Área 3: Enseñanza y aprendizaje; Área 4: Evaluación y retroalimentación; Área 5: Empoderamiento del alumnado y Área 6: Desarrollo de la competencia digital del alumnado.

Estas áreas presentan diferentes niveles y siguen un sistema de progresión similar al de las escuelas de idiomas. La estructura se basa en letras (A, B y C) y números (1 y 2), pudiendo avanzar desde el más bajo A1, al más alto C2.

### Diagnóstico CDD en España

El estudio elaborado por HP, AMD y Grupo AE busca ayudar a los docentes y mejorar sus capacidades digitales. Para ello, es necesario hacer un diagnóstico del estado actual del profesorado para conocer el nivel con el que partimos. Se han obtenido los siguientes datos de la muestra de 2.500 profesores:



El arco más amplio se encuentra desde el nivel A1 hasta el B1, siendo el primero mayoritario en las áreas 2, 4, 5 y 6. Son pocos los profesores capacitados que se encuentran en los niveles más altos, enfocados en la colaboración y creación, ya que normalmente necesitan una formación para llegar a esta etapa.

A su vez, destaca que la mayoría de participantes en el estudio sean mujeres, un 66%, frente al 32% masculino, más del doble. Para acotar mejor el estudio, también se preguntó la etapa educativa en la que trabajaban los asistentes: el 36.6% eran profesores de Primaria, 30% de Enseñanza Secundaria Obligatoria, 11.6% de la etapa de Infantil y por debajo del 6% profesores de Bachillerato y Formación Profesional.

A estos datos debemos añadir el tipo de tecnologías que utilizan en el aula. La gran mayoría (63%), utilizan el sistema Google, seguido de Microsoft (14%) y Apple (11%). También observamos que prima el uso de portátiles para trabajar (62%) y que el uso de móvil para la formación ha aumentado hasta el 21%.

Referente a sus estudios, observamos que un 88% de los participantes presentan estudios de Grado o Licenciatura, destacando un 21% con Master y casi un 2% de doctorados. En cuanto a las especialidades, existe una amplia mayoría de las ramas de Ciencias Sociales y Humanidades, casi un 30%, en menor medida nos encontramos con Ciencia y Tecnología (17.4%) o Idiomas (14%).

### Una formación a la altura

Tras estas encuestas conocemos el nivel de cada docente en las diferentes áreas, esto sirve como punto de partida para comprender sus necesidades. El siguiente paso es distinguir a los docentes según el nivel que deben cursar en el CompDigEdu. En este caso, los cursos se han dividido en tres niveles: Explora (A1-A2), Actúa (B1-B2) e Innova (C1-C2).

Bajo esta premisa, la formación se ha adaptado a cada usuario por su nivel y tecnología educativa que utilizan. Además, cada profesor se ha dedicado a la resolución de retos según la etapa educativa en la que se especializan, ya que poco tienen que ver Infantil con Bachillerato, por ejemplo. De esta manera, cada docente se ha enfrentado a un desafío real.

Gracias a esta metodología se ha formado a más de 2500 docentes, ayudándoles a mejorar sus competencias digitales, siempre orientadas al aula. Sin embargo, esta mejora debe ir acompañada de consistencia en el trabajo y aplicación de los conocimientos obtenidos, ya que la tecnología nunca deja de avanzar. Si se realiza una correcta aplicación de lo aprendido, la mejora será significativa.



## “ EL DIARIO de la EDUCACIÓN

### Iolanda Guevara: «Aprender de forma competencial quiere decir que aprendes y no te olvidas, como a ir en bicicleta»

*Iolanda Guevara, matemática hasta la médula, es una de las directoras de la revista SUMA, publicación de la Federación de sociedades matemáticas que acaba de publicar su número 100. Para celebrarlo, han hecho un número especial en el que recorren sus 34 años de historia. Hablamos con ella de los cambios que se han producido y de la situación de la enseñanza de las matemáticas en el albor de una nueva ley educativa.*

Pablo Gutiérrez de Álamo. 21/10/2022

Iolanda Guevara es una mujer pausada, tranquila, que busca la expresión correcta de sus ideas antes de exteriorizarlas. Es una mujer dedicada a las matemáticas desde perspectivas muy variopintas: como docente universitaria, como asesora del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, como participante en una sociedad matemática y, desde hace justo ahora 10 años, como codirectora de la revista SUMA, el órgano con el que la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas se dotó en 1988 para intercambiar ideas y prácticas entorno a la enseñanza y el aprendizaje de esta materia.

Guevara no parece hablar con vehemencia, mantiene cierto grado de serenidad que, en algunos momentos se hace menos evidente a lo largo de la conversación. Una charla de más de una hora que comienza con información sobre SUMA y termina en la necesidad de cambios en la formación inicial del profesorado que ha de dedicarse a las matemáticas. Es una convencida de las bondades de las competencias clave como instrumento, herramienta, para la mejora de la enseñanza de esta materia que, no siendo fácil, sí es bonita.

– *Hacéis 100 números de la revista Suma y tú, en concreto, 10 años al frente de la publicación. ¿Cómo nació?*

– Suma empezó en 1988. En aquellos años, había diferentes agrupaciones de profesores de matemáticas que se organizaban en grupos de trabajo para la mejora de la enseñanza de las matemáticas. Estos grupos tenían sus sociedades de docentes según los territorios y de ahí nació la FESPM. La idea es que si todos estaban por la mejora de la enseñanza de las matemáticas, habría cosas comunes en Andalucía, Cataluña, Castilla y León y, por tanto, lo que hacemos en un lugar puede revertir en otro. Esto dio lugar a que se crease una revista para recoger lo que se hacía en los diferentes lugares y, en paralelo, se montaran las JAEM, las Jornadas de aprendizaje y enseñanza de las matemáticas que las organizamos cada dos años.

SUMA mantiene la misma estructura interna desde hace años, explica Guevara. Una parte importante se dedica a los artículos que docentes de diferentes etapas les hacen llegar. «Lo que nos gusta es publicar artículos en los que los lectores, maestros y profesores, cojan ideas para mejorar su práctica en el aula. Estos textos los revisan dos asesores de la revista que son quienes deciden qué se publica y qué no. Es una revista dedicada a la enseñanza de las matemáticas y por eso lo que nos interesan son temas que puedan revertir en la práctica en el aula». Estos textos son revisados por dos personas del consejo asesor de la publicación que son las responsables de dejarlos pasar o no.

Además de la parte dedicada a los artículos, SUMA mantiene diferentes secciones que van cambiando con los sucesivos proyectos directivos que han pasado por la publicación. En la actualidad, según explica Guevara, hay una sección llamada Mujeres matemáticas rompiendo moldes; otra dedicada al Museo de las Matemáticas de Catalunya; otra, Diario, dedicada a las experiencias matemáticas, escrita específicamente por un grupo de maestras de primaria («desde la Federación y la revista, a veces, perdemos la pista de esta etapa y producimos mucho pensando en los docentes de secundaria y dejamos aparcada la parte de primaria», confiesa Iolanda Guevara). Otra de las secciones, Matemáticas a un clic, está dedicada a temas de tecnología, programación, etc. Una penúltima, Versión inglesa, con la que intentan poner el foco en cosas que están pasando fuera de España alrededor de la enseñanza de las matemáticas y, finalmente, otra llamada Sí a las calculadoras en la que hacen una defensa del uso de este instrumento tanto en las pruebas de acceso a la universidad como desde la más tierna infancia.

«Cuando preguntas a alguien qué son las matemáticas, comenta Guevara, te suele decir que son calcular y sí, forma parte de ellas, pero lo importante no es que seas un gran calculista (para eso está el ordenador o la calculadora); lo importante es que tú sepas, ante un problema, cuál es el proceso de operaciones o la operación que te permitirán solucionarlo». «No tenemos que pensar que sabemos menos matemáticas si usamos la calculadora», sentencia.

Finalmente, una última parte de la revista se dedica a las actividades cotidianas de la FESPM como puedan ser las jornadas JAEM que se celebran cada dos años o las Olimpiadas Matemáticas en las que participan chicas y chicos de todo el país.

Una de las aportaciones que hicieron Iolanda Guevara y Miquel Albertí, su compañero en la dirección de la revista, fue, precisamente el de hacer una sección dedicada exprofeso a maestras y maestros de primaria. Querían, explica, «visibilizar la idea de que los maestros son muy importantes para la matemáticas. Si los alumnos llegan a los 12 años con un mal bagaje de las matemáticas, o como nos pasa mucho, que llegan a 1º de ESO y nos dicen: ‘Las mates no me van’, es como una puñalada para los profes de secundaria». Guevara cree que es importante que se generen buenas situaciones de aprendizaje y haya un entorno adecuado en primaria para las matemáticas, «sin querer culpabilizar al profesorado» de primaria. «Las matemáticas son difíciles» y si «no se va al ritmo conveniente para llegar a todos los alumnos, una parte tira la toalla y, ya está, lo deja».

– *Efectivamente. Hace algún tiempo, la matemática Marta Macho me dijo que las matemáticas no eran fáciles, pero sí «bellas e interesantes»...*

– Exactamente. Yo, a veces, las comparo con el aprendizaje de la música. Si le preguntas a alguien qué música te gusta, pocas te dirán que no les gusta. Pero a cada cual le gusta una música distinta. ¿Qué tienen en común la música y las matemáticas? Que aprender música es complicado; según qué estudios, necesitas mucha práctica. Aspiramos a que nadie aborrezca las matemáticas. ¿Cómo conseguimos que la gente se acerque a ellas? Presentando situaciones muy diversas: desde salir a la calle a hacer fotografías con el móvil y ver formas interesantes y a partir de ahí, tirar del hilo y ver qué hay detrás. O salir a hacer encuestas a la calle y entender la necesidad de ordenar los datos para que sean útiles... Hay que conseguir que todos los alumnos piensen que las matemáticas sirven para resolver situaciones que, tal vez, no habías pensado. Las matemáticas te pueden ayudar a resolver muchos retos. Por eso, ahora, en el nuevo currículo de matemáticas hay una idea muy importante: las situaciones de aprendizaje.

– *¿En qué sentido?*

– Tanto si estás en primaria, secundaria o bachillerato, en lugar de empezar a explicar, por ejemplo, cómo se resuelven las ecuaciones de segundo grado, plantear una situación que para resolverla necesites utilizar una ecuación de segundo grado. Esa es la gracia. Coger los saberes importantes de las etapas y no meterlos de entrada, a saco, con definición y explicación en la pizarra, sino montar situaciones que tengan un contexto real, que sean un reto para los alumnos y que ante la necesidad de resolver el reto, tienes que aprender y yo te ayudaré a aprender esto que te hace falta.

– *El nuevo currículo de la Lomloe ha levantado y levanta muchas ampollas. Hay quienes, dentro del sector de las matemáticas, creen que pueden acabar desvirtuadas, convertidas en un conocimiento instrumental que les «robe» cierta importancia.*

«No, en absoluto», asegura. «Las matemáticas tienen dos grandes partes, inseparables: los contenidos y los procesos que se establecen. Por un lado tenemos la resolución de problemas, el razonamiento y la demostración, la comunicación, las conexiones, la representación... que serían procesos. Y por otro, los números, el álgebra, la geometría... Ahora hablamos del sentido numérico, algebraico, el espacial, el sentido de la medida y el estocástico. Esto se mete en un paquete que se llama: saberes. Estos saberes son los contenidos matemáticos, por decirlo de alguna manera. Estos los puedes aprender de memoria, por así decirlo, sin ningún proceso matemático por medio, aunque lo aprenderás mejor y será más competencial si lo aprendes y, simultáneamente, eres capaz de resolver problemas, razonar, demostrar...».

«Este miedo que le da a la gente de que con la competencia no hay contenido, no es verdad. Cualquier persona que se haya leído los currículos, no puede decir que no hay contenido. Claro que lo hay, pero lo hay para que sirva para algo, en el sentido general. Si hay un contenido que yo trabajo desde hace muchos años pero que no me sirve para que mis alumnos sean más competentes, te diré que ese contenido fuera».

«Sí vamos un poco en contra de ese ‘es que hemos hecho esto toda la vida’. Justamente, párate a reflexionar si eso que has hecho está al servicio de que el alumno sea más competentes y sea capaz de resolver problemas, de pensar o si lo has hecho toda la vida y los alumnos lo han aprendido para vomitarlo en el examen pero al cabo de un mes aquello ya está fundido. Esta es la idea. Aprender de forma competencial quiere decir que aprendes y no te olvidas, como aprender a ir en bicicleta».

Iolanda Guevara admite que esta enseñanza competencial, con base en las situaciones de aprendizaje es un proceso «más lento, más complicado, a veces no sabemos cómo hacer que una cosa que nos parece muy importante se aprenda y nos cueste encontrar el contexto donde tenga sentido. y tenemos que pensar un poco. También nos toca eso como docentes. Darle sentido a lo que queremos que aprendan nuestros alumnos».

Para ella, la enseñanza competencial y todo este esfuerzo extra que supondrá, al menos, en primera instancia, ponerla en marcha al profesorado, vendrá a resolver esa pregunta tan habitual de «Profe, ¿esto para qué sirve?». «Serás un buen profe si nadie te lo pregunta porque sea evidente para qué sirve. Que puede servir, incluso, para pasárselo bien, ¿eh? No hagamos todo súper trascendente pero sí, de alguna manera, que el alumno vea que lo que hace es interesante y tenga ganas de hacerlo. Y que tiene ganas de entrar a clase».

– *Comentabas antes la importancia de maestras y maestros para las matemáticas. ¿Debería haber una especialidad en Magisterio para esta materia?*



– Yo no quiero especialidad en matemáticas para maestros, pero sí quiero que hayan hecho bastantes horas de educación matemática, que no le tengan miedo y cuando lleguen al aula no piensen que les toca el mal rato de matemáticas porque no saben cómo hacerlo y se enganchan al primer libro que encuentran para hacer las fichas. Esto lo tendríamos que mejorar y creo que se están poniendo las bases.

A veces tenemos una especie de contradicción. Muchas veces llega a Magisteri una persona que vio matemáticas por última vez en 4º de la ESO porque luego cogió un bachillerato humanístico e hizo latín por terror a las matemáticas. Este es un perfil es un poco duro para luego ser maestro. Esto ha pasado muchos años, aunque ahora se está pasando un poco con las pruebas que hacen para acceder a las escuelas de Magisterio.

La formación del profesorado es una de las piedras de toque de toda reforma educativa. Iolanda Guevara, además de otras muchas cosas, también trabaja como técnica en el Departamento de Educación para temas relacionado con la formación del profesorado de bachillerato de cara a realizar una enseñanza más competencial. «Más o menos somos conscientes de que en primaria y secundaria se ha de trabajar competencialmente, comenta Guevara, pero enseguida suenan las alarmas sobre las competencias en bachillerato ¿se puede? ¿No vamos a bajar los niveles? ¿sabrán hacer las PAU? Se puede y, es más, se está trabajando con el ministerio para ver cómo harán las PAU de 2024». «La idea de materias memorísticas y venga contenidos sin entender nada, por decirlo de alguna manera, esto está trasnochado, esto ya no funciona. No vamos bien por aquí».

– *Confieso que soy ambivalente, pero tienen lógica que si hay un currículo competencial, esto afecte a la EVAU. Si no se cambia el modelo de examen dará un poco lo mismo lo que hagas antes...*

– Fíjate que el mismo decreto de bachillerato y el de acceso a la universidad dicen que este tiene que hacerse con los criterios de evaluación del bachillerato. Si estos son competenciales, no de contenidos, ya está, hemos cerrado el círculo. Tenemos que hacerlo de forma progresiva para no estresar ni a alumnos ni a profesores ni a las familias pero en el 26-27 las PAU tiene que tener una cara absolutamente distinta y, a partir del 24 que es la primera promoción que hace este nuevo bachillerato, las cosas ya tienen que ir cambiando.

Precisamente estuve en una reunión ayer con el ministerio en la que se ha hablado de que el alumnado que este curso está en primero de bachillerato, debe tener información a finales de curso muy clara sobre cómo serán las pruebas y cómo se van a elaborar, evaluar, etc. Alumnos y profes».

– *No sé si has escuchado al nuevo secretario de Estado decir el algún momento en los últimos meses, de que en los grados específicos, hubiera materias sobre la didáctica de estas especialidades pensando en una formación previa, incluso, al máster habilitante...*

– Me encanta la idea. Ojo, en Catalunya hay tres facultades en las que puedes estudiar matemáticas, en la UAB, UPC y la UB. En esta, hay didáctica de las matemáticas. En la Autònoma la había, pero se jubiló quien la hacía; y en la UPC, más de lo mismo. Se dejó de hacer didáctica. Me parece fantástico que en las facultades de Matemáticas tiene que haber didáctica de las matemáticas. Cuando yo estudié enganché un cambio de plan de estudios. A partir de tercero había especialización y una de ellas era la didáctica de las matemáticas, pero lo conseguimos a medias. Es una asignatura pendiente que en los grados universitarios de lo que sea, generalistas, tengan su didáctica, me parece fantástico. Es más, tal vez esto no te salve de hacer el máster. En matemáticas, por ejemplo, los alumnos pueden hacer prácticas en empresas, pero lo que no pueden hacer, al menos lo de la UB y la UPC, y sí los de la UAB es prácticas en un centro. Estaría muy bien que los alumnos de Matemáticas, en este caso, pudiesen decidir si hacen prácticas en una empresa o un centro. Esto les abrirá la idea de ser docente o hacer otras cosas de matemáticas. Y si quiero ser profesor, hago un máster, que tendría que ser un poco parecido a lo del MIR, un máster que me contase para mi carrera profesional, que estuviera remunerado de alguna manera, más sujeto a lo que haré después. El máster ahora en algunos casos está bastante desconectado.

El máster tiene posibilidades de mejora y una de ellas es, si tú ya has hecho lo que sea durante el Grado, que una parte del máster la puedas convalidar. Esto tendría bastante sentido.

#### *100 números de SUMA*

La revista cumplió este mes de octubre los 100 números. Se publica tres veces al año desde hace ya 34. El número 100, claro, ha sido especial. «Da un poco de vértigo llegar al número 100 porque algo tienes que hacer. Algo importante. Estuvimos pensándolo y se nos ocurrió hacer uno completamente distinto, sin artículos propios, saltándonos las secciones habituales», explica Guevara.

«En el número 100 se ven las diferentes etapas, se explica qué supuso gestionar la revistas y le pedimos a los diferentes directores y directoras, además, que eligieran uno o dos artículos de su época». «Creo, dice Guevara, que ha quedado una colección interesante sobre las cosas que han pasado en la enseñanza de las matemáticas reflejadas en estos artículos».

Esta última etapa, en la que Iolanda Guevara comparte la responsabilidad con Miquel Albertí y que ya dura 10 años (les quedan, al menos, otros dos), han intentado hacer que la «revista fuera bonita y diera ganas de

leerla», comenta la codirectora. Querían que fuera un objeto bien maquetado que cualquiera pudiera guardar y consultar. Así lo decidieron en 2012, cuando también se planteó hacerla digital y no imprimirla. La apuesta fue seguir imprimiendo y hacer que, al principio, dos profesores de dibujo se encargaran del diseño de portada. A los cuatro años, en la segunda época de esta década, recogió el testigo una exalumna de Albertí, estudiante de diseño en aquel momento. Ella fue la encargada, cuatro años después, ya en esta tercera época, del rediseño también de las páginas interiores.

## ¿Es una buena idea abrir los centros públicos 11 meses al año y 12 horas al día?

*Los centros educativos son el entorno ideal para desarrollar programas socioeducativos comunitarios, luchar contra el abandono educativo, atender al alumnado más vulnerable y desarrollar programas de refuerzo y deportivos. En este aspecto, la propuesta de ampliar la apertura abre un enorme abanico de posibilidades para reconsiderarlos como un ecosistema de desarrollo integral en colaboración con otras instituciones y entidades. Para ello es imprescindible establecer medidas paralelas que prioricen la defensa de los derechos de la infancia y avancen hacia una conciliación real de las familias.*

Daniel Turienzo / Jesús Rogero. 24/10/2022

Las dificultades para alcanzar una conciliación satisfactoria de las esferas familiar, educativa y laboral exigen seguir buscando fórmulas para mejorar el bienestar de todos los agentes implicados y, particularmente, el de la infancia y adolescencia. Con este propósito, el PSOE de la Comunidad de Madrid presentó hace unas semanas una propuesta basada en *abrir los centros públicos de educación infantil y primaria 11 meses al año, durante 12 horas diarias*, que levantó una intensa polémica. A nuestro juicio, esta propuesta tiene luces, sombras y claroscuros, y su potencial depende eminentemente de cómo se articule.

En la parte positiva observamos, al menos, cuatro aciertos. El primero de ellos es la *utilización y aprovechamiento de unas infraestructuras que, en su mayoría, ya existen*. En este punto se interpela a las administraciones públicas, asociaciones de diferente índole y ciudadanía en general a usar y disfrutar de estos espacios públicos. Esta idea supone, por un lado, reconsiderar los centros educativos públicos como espacios de socialización y cohesión social, en los que se promovería la relación entre grupos sociales que no siempre conviven; por otro lado, se concibe la escuela como un ecosistema educativo que conecta los ámbitos formales y no formales, y en el que toda la comunidad se implica para promover el desarrollo integral del alumnado. Esta forma de vivir la escuela aumentaría el sentimiento de pertenencia tanto a la escuela como al territorio en el que se asienta.

El segundo aspecto positivo de la propuesta es el desarrollo de una oferta de *actividades extraescolares de calidad y gratuitas*. Ello supone aumentar la equidad en el acceso a la educación no formal y al ocio de calidad, y considerarlos un servicio básico. En la actualidad, estas actividades están sujetas a la voluntad, el esfuerzo personal y la capacidad organizativa de AMPAS o ayuntamientos, lo que genera una gran desigualdad en la oferta de los diferentes centros educativos. En la última década, las familias de todos los estratos sociales han aumentado la demanda de actividades extraescolares, si bien son las más acomodadas quienes recurren a ellas en mayor proporción. No obstante, no está claro si la motivación surge de la necesidad de conciliar, de reforzar los contenidos escolares o de explorar otras vías de desarrollo personal. En cualquier caso, parece claro que el uso del tiempo libre está condicionado por las posibilidades económicas, origen, género y nivel formativo de las familias, por lo que democratizar y universalizar un ocio de calidad debería ser uno de los retos a asumir en los próximos años. Es por ello por lo que la LOMLOE expresó explícitamente la necesidad de facilitar el acceso a actividades extraescolares y otras enseñanzas.

El tercer aspecto positivo es la apuesta decidida por una política de *comedores escolares universalmente accesibles*. Desde diferentes instancias se ha señalado la necesidad de ampliar la cobertura de comedor hasta llegar a una propuesta universal y gratuita, concibiendo este servicio como una parte del derecho a la educación. Una apuesta decidida por servicios de comedor saludables y de acceso universal, en línea con la Garantía Infantil Europea, podría contribuir a mejorar los resultados académicos, incrementar los años de escolarización, disminuir la pobreza, lograr una mayor protección social y familiar, y reducir la obesidad infantil, que se duplica en los hogares con menos ingresos. De este modo, el servicio de comedor integrado en el proyecto educativo del centro puede funcionar como un enclave de derechos.

En España, el 72,5% de los centros educativos públicos de Primaria tienen comedor escolar (cifra que desciende drásticamente en el caso de los institutos), pero solo un 44,8% del alumnado es usuario del comedor. Por su parte, las políticas y ayudas de comedor se muestran insuficientes, no alcanzando, salvo en el caso de Euskadi, ni siquiera a la población en riesgo de pobreza infantil. En el conjunto de España, estas ayudas solo llegan al 11,2% del alumnado de Infantil, Primaria y ESO, mientras que la pobreza infantil se sitúa en el 27,4%. Los niveles de cobertura varían entre el 1,9% en Murcia y el 25,2% en Canarias, lo que refleja la necesidad de establecer medidas que permitan su armonización y garantía en todo el territorio del estado.

Finalmente, el cuarto aspecto positivo de esta propuesta es que ofrece una *alternativa flexible para la atención y cuidado de la infancia y adolescencia*. En ocasiones se traslada a la escuela las necesidades de cuidado y atención que presentan las familias, distorsionando el debate sobre tiempos y jornadas escolares. En este caso no se enmascara este debate, sino que se reconoce que es una propuesta eminentemente centrada en la conciliación, diferenciando claramente entre horas lectivas y no lectivas. España presenta pocas fórmulas de



cuidado infantil diferentes a las que proporciona el sistema educativo. Iniciativas como las desarrolladas en municipios como Barcelona (“Canguro municipal”) o Burgos (“Servicio de cuidados a la infancia”), son todavía minoritarias. Como consecuencia de esta falta de oferta, las familias utilizan menos sistemas alternativos de cuidado, como ludotecas (6 horas semanales, frente a las 10 de la OCDE). Si bien es cierto que en otros países de nuestro entorno se recurre más a estos sistemas porque tienen jornadas escolares más reducidas, los centros escolares pueden jugar un papel fundamental en la conciliación. Ello puede hacerse sin necesidad de aumentar la permanencia en el centro escolar del profesorado, que ejerce un número de horas en la media europea y ha sufrido una devaluación de sus condiciones laborales en las últimas décadas.

A pesar de sus elementos positivos, la propuesta de abrir 12 horas los centros educativos contiene sombras que pueden echar por tierra sus potencialidades. Partimos de la premisa de que *cualquier medida que afecte directamente a la infancia debe tener como fin último su bienestar*. En este caso, una cuestión fundamental es dilucidar cuántas horas es deseable que una niña o un niño de entre 3 y 11 años pase fuera de su hogar, así como a qué hora debería llegar a su casa. Si el criterio se establece atendiendo fundamentalmente a las necesidades laborales de los progenitores, nos adentramos en un universo de intereses particulares con vidas y horarios cada vez más precarios en el que el límite puede no tener fin. Siguiendo el mismo razonamiento, algunas voces sugerían la apertura de centros también en agosto, hasta las nueve de la noche y en fin de semana, para apoyar a aquellas familias que lo necesitaran. Por el contrario, si se asume que el límite lo marca el bienestar del menor, estos tiempos no serán aceptables.

Es preciso dar respuesta y cubrir el gap que existe entre la jornada escolar de 25 horas y las jornadas laborales de 40 horas, pero es necesario elegir bien cómo hacerlo. Una propuesta tan amplia y sin límites definidos supone, de facto, asumir y perpetuar unos horarios irracionales e incompatibles con la crianza. Hoy en día, un escolar español asiste al centro educativo un mínimo de 25 horas semanales. En el caso de jornada partida (o de que haga uso del comedor y extraescolares en el caso de jornada continua) la suma varía entre las 35 y 40 horas semanales. En un análisis de la Encuesta de Condiciones de Vida se concluía que, en la actualidad, el 26% del alumnado español ya tiene jornadas escolares de, al menos, 31 horas semanales, sin contar actividades extraescolares.

Si cuando se debate sobre jornada escolar se alude a los ritmos biológicos y circadianos como criterio técnico, también en este punto es necesario valorar cómo afecta el tipo de horario y el número de horas fuera de casa en el desarrollo educativo. No parece razonable que una niña o un niño de entre 3 y 11 años se despierte a las seis de la mañana, para estar en el colegio a las 7:00h e iniciar su jornada escolar a las 9:00h, o que llegue a casa a las 18:00h o las 19:00h después de una jornada de más de 10 horas en diferentes instituciones. Y tampoco parece adecuado que un niño de 3 años tenga un horario similar a otro de 12. Estos ritmos podrían tener un impacto relevante sobre el proceso educativo en términos de atención, fatiga, memoria, etc.

Muchos creemos en el axioma de que “a menos escuela, más desigualdad”, puesto que sus efectos compensatorios se reducen. Sin embargo, esta relación no es sencilla, ni directa, ni absoluta. Se hacen necesarias medidas que permitan conciliar a la mayoría de las familias, estableciendo límites claros para evitar situaciones en las que el bienestar del alumnado quede relegado a un segundo plano. Estos límites deben afectar tanto al número de horas que el alumnado permanece en los centros como a las horas en que empieza y termina la jornada.

Finalmente, cabe destacar que la propuesta asume un marco discursivo discutible. Con el actual modelo productivo, especialmente en determinados sectores, amplias capas sociales están condenadas a no desarrollar una crianza de calidad, incluso aunque se implementen políticas públicas encaminadas a aumentar las horas de cuidado y atención. Trabajos con jornadas partidas, turnos cambiantes, horas extra como medida habitual, largos desplazamientos al trabajo, la inestabilidad laboral, la creciente movilidad geográfica, el precio de la vivienda, etc. no solo dificultan la conciliación, sino que afectan a otros ámbitos clave de la vida. Asumimos como inamovible un contexto sociolaboral y económico uberizado, que es la principal causa de las dificultades para cumplir con los proyectos vitales y familiares, así como de la intensificación de la insatisfacción y los problemas relacionados con la salud mental.

En este sentido, es necesario diferenciar entre las “políticas de conciliación”, encaminadas a que las familias dispongan de más tiempo libre, más capacidad para gestionarlo y adaptarlo a sus necesidades; y las “medidas de compatibilización”, dirigidas a ofrecer alternativas de atención y cuidado diferentes a las familiares. Ambas son complementarias, por lo que cualquier propuesta debe avanzar en ambos sentidos. Un buen ejemplo es el desarrollo en paralelo de los permisos parentales y de la oferta y accesibilidad a las escuelas de Educación Infantil.

El debate sobre la conciliación debe llevar aparejada necesariamente una reconsideración de las *jornadas laborales, la corresponsabilidad en el cuidado y las políticas de familia*. Los horarios españoles tienden a terminar más tarde, con una pausa para la comida también más larga y tardía, lo que dificulta enormemente la conciliación. Urge un nuevo marco laboral que no solo reconsidere la jornada de 40 horas, sino que también apueste por una mayor flexibilidad, incluyendo el teletrabajo, y por limitar los horarios diarios comerciales y laborales. Las familias presentan dificultades para conciliar que afectan principalmente a las mujeres, siendo

ellas quienes renuncian a sus carreras laborales con más frecuencia o trabajan menos horas de las que desearían. La solución no puede pasar por que la infancia pase cada vez más tiempo fuera de casa, sino por una corresponsabilidad real. Es necesaria una mayor implicación por parte de las administraciones públicas y de las compañías privadas que aporte reconocimiento social y económico a la maternidad y la paternidad. En lo que se refiere a las políticas de protección a la infancia, nuestro país invierte solo el 1,3% del PIB, en comparación con el 2,3% de la media europea. Herramientas como las ayudas universales a la crianza, las transferencias económicas por maternidad no ligadas al empleo, los permisos por nacimiento igualitarios o los permisos remunerados para cuidar pueden ser clave para avanzar en la conciliación real.

Finalmente, un obstáculo relevante para llevar a buen término una mayor apertura de los centros es que la gran mayoría de ellos no cuentan con instalaciones y condiciones adecuadas (infraestructuras, espacios, instalaciones y climatización) para desarrollar actividades durante 11 meses, 11 horas al día. Por ello, esta propuesta no requeriría únicamente de un plan de actividades sólido y coordinado con los centros educativos, sino también financiación y tiempo suficientes, como condiciones previas a su puesta en marcha. Es necesario recordar que las reformas low cost suelen funcionar de forma inadecuada y generar problemas imprevistos.

En definitiva, los centros educativos son el entorno ideal para desarrollar programas socioeducativos comunitarios, luchar contra el abandono educativo, atender al alumnado más vulnerable y desarrollar programas de refuerzo y deportivos. En este aspecto, la propuesta de ampliar la apertura abre un enorme abanico de posibilidades para reconsiderarlos como un ecosistema de desarrollo integral en colaboración con otras instituciones y entidades. Para ello es imprescindible establecer medidas paralelas que prioricen la defensa de los derechos de la infancia y avancen hacia una conciliación real de las familias.

## 38 millones de euros para la 'escuela inclusiva'

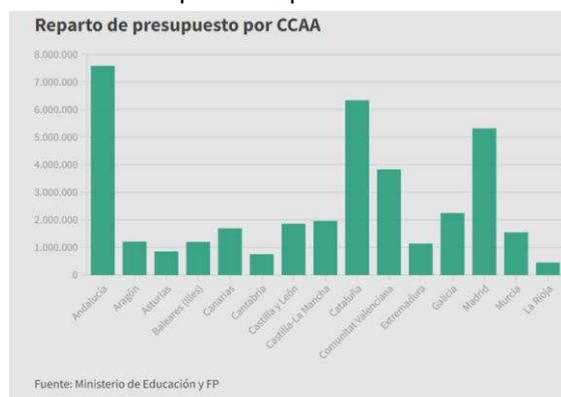
*Hace una semana, el Consejo de Ministros aprobó la distribución de 38 millones de euros para mejorar la inclusión de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Se desconocen los pormenores del proyecto, pero según la información disponible se dirigirá a mejorar la inclusión de alumnado en centros ordinarios y de educación especial.*

Redacción - Diario de la Educación. 25/10/2022

El Ministerio de Educación y FP «coló» hace unos días en el Consejo de Ministros la aprobación de 38 millones de euros para la mejora de la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, es decir, principalmente, para chicas y chicos con problemas derivados de alguna discapacidad. Entre los objetivos anunciados, además de la mejora de la detección y atención temprana de casos, se encuentra la transferencia de fondos a centros ordinarios y de educación especial financiados con fondos públicos.

La Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, firmada por España en 2008, que todas las personas tienen el derecho a una educación inclusiva de calidad, para todo el mundo. Esta educación inclusiva, eso sí, la entienden las Naciones Unidas como la que se da en aulas y centros ordinarios. No en centros de educación especial ni en aulas específicas en ordinarios. De hecho, hace no tanto el Comité que hace seguimiento del cumplimiento de los acuerdos, aseguró que España incumplía sistemáticamente la Convención al mantener aulas y centros segregados. Algo contra lo que vienen luchando decenas de colectivos y familias por todo el país.

Según fuentes de Educación, hasta que no se terminen de aprobar los Presupuestos Generales del Estado no se podrá aclarar el pormenor del plan de distribución de los 38 millones de euros aprobados hace unos días. Solo se conocen los datos ofrecidos en la nota de prensa tras el Consejo de Ministros. En ella se establece que la inversión está pensada para la educación infantil de 3-6 años y los primeros ciclos de primaria.



Los objetivos, literalmente, según la nota «son actualizar y ajustar las medidas de atención a la diversidad para garantizar la educación inclusiva en las primeras etapas educativas; impulsar la colaboración con las familias en la vida del centro y desarrollar sentimiento de pertenencia; garantizar la detección precoz de estas necesidades de apoyo educativo y la intervención temprana; y asegurar una atención especializada para este alumnado».

Según los últimos datos oficiales del Ministerio, los centros de educación especial escolarizan a 38.907 chicas y chicos. El 61 % se encuentra en centros

públicos y el resto en concertados. A este colectivo hay que sumar el de la escuela ordinaria. En infantil se encuentran 17.853 de los cuales, el 78 % está en centros públicos. La misma proporción que en primaria, aunque en este caso con 64.724 niñas y niños quienes están en estos centros públicos. El total asciende a 82.984.

La Lomloe impone un plazo de 10 años en los cuales debería aumentar la financiación de los centros ordinarios en aras de escolarizar a la totalidad del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo mientras



los centros especiales se convierten en centros de referencia para aprovechar la experiencia que acumulan con los años.

## **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

### **Reforma educativa y formación del profesorado: resituar su necesidad**

*«La actual agenda postpandémica ha evidenciado la necesidad de construcción de “capital social” entre escuelas con la comunidad, de renovar el tejido social de las escuela y de movilizar la sociedad civil en una educación para todos»*

Antonio Bolívar Botía. 21-10-2022

Con motivo de la actual Reforma Educativa, con sus cambios de lenguaje y su aplicación (precipitada), cuando algunas Comunidades Autónomas no han aprobado aún sus currículos, desde distintos colectivos, se reclama —de nuevo- la necesidad de una formación del profesorado. Si bien puede estar justificado, esta debe ser debidamente resituada, aprendiendo de la experiencia anterior, para no caer en los mismos errores. En un país en que las reformas y las contrarreformas educativas se suceden en breve plazo de tiempo, donde los cambios curriculares no van ligados a las insuficiencias de la práctica docente, sino a olas o corrientes sucesivas; la formación del profesorado no puede ser un recurso ad hoc para aplicar fielmente los cambios curriculares. Las necesidades «verdaderas» de formación del profesorado no pueden ser transitorias, «inducidas» por los cambios retóricos de las reformas, generando unos déficits en el profesorado creados, no reales.

En su momento, los cursos de formación desde la propia Administración o desde los Centros de Profesorado, con una oferta formativa mayoritariamente escolarizada, fueron empleados instrumentalmente al servicio de la implementación de los sucesivos planes de las Administraciones educativas, con un valor acreditativo (documento y horas exigidos para el «sexenio»). Desengañados ya de esta lógica instrumental, se entiende que no puede ser una «formación para el cambio», como decía mi colega Juan Manuel Escudero, sino una «formación como cambio», en el contexto de trabajo. Una formación al servicio de un desarrollo profesional y no solo con un valor «acreditativo», ni una formación para salir del paso con los «nuevos términos» en las diversas programaciones. De hecho, abandonado el papel de agencias de formación que organizan cursos, los propios Centros de Profesorado y otras instancias formativas (donde no fueron suprimidos) se constituyen en dispositivos de formación con fuerte ligazón entre las necesidades de los contextos de trabajo y los recursos y conocimientos disponibles. Se trata ahora de reorganizar con otra lógica lo que es informal: cómo resolver los problemas que espontáneamente aparecen en la escuela, en modos que puedan responder a las demandas en función de Proyectos de Trabajo colectivos.

Una propuesta reformista no es innovadora porque sea nueva, sino porque se basa en las buenas prácticas profesionales, que vienen a resolver demandas reales. Así, como en estas mismas páginas señalaba Juan José Vergara y yo mismo en otros lugares, enseñar planificando «situaciones de aprendizaje» o tareas para los alumnos, es lo que los mejores profesionales docentes siempre han hecho: plantear situaciones problemáticas o complejas en su aula, implicando a su alumnado. Sin duda, esto, precisa de los contenidos necesarios (saberes básicos), pero tomados como recursos, no como fines en sí mismos. Por eso, sirva como ejemplo, es mejor estrategia vincular las nuevas propuestas de las reformas, con el buen saber hacer de los mejores profesionales, aunque ahora se inscriban en un contexto diferente, que le aporta un significado o sentido particular.

Máxime en un país en que los cambios curriculares, por desgracia, no van vinculados a la práctica; sino a los vaivenes políticos. Así, la vuelta al enfoque competencial, tras los estándares de aprendizaje evaluables, supone «desandar lo andado», mientras en Francia (la base común de conocimientos y competencias) o en Portugal (el perfil de salida), ha habido cambios políticos, pero no han afectado a la puesta de dicho enfoque competencial que, tras una larga fase de experiencias, ha posibilitado, sucesivamente, ser reconstruido y adaptado contextualmente. Aquí adoptamos el marco europeo de Competencias Clave» de 2006, interrumpida su puesta en práctica, no hemos visto obligados a «trasladar» —tal cual- ahora el nuevo de 2018. Todo esto acentúa ese carácter retórico y no asentado en la práctica.

Ahora, además, tras la disrupción que ha generado la situación postpandémica y el informe de la UNESCO, precisamos reimaginar juntos futuros compartidos, ante los graves riesgos a que nos enfrentamos para el futuro de la humanidad y la propia vida del planeta, reinventar la educación con el fin de contribuir a afrontar los retos comunes. Ya no es un pacto político para no hacer tantas reformas, como se ha reclamado, es un «nuevo contrato social» para la educación, con una visión colectiva de la profesión docente, robusteciendo su imagen profesional. En este marco, una reforma educativa debe abrir un horizonte ilusionante de desarrollo profesional

del profesorado. Las 24 propuestas sobre el acceso, formación y desarrollo profesional docente, a contar con lo que se ha visto desde entonces, no lo abren. No basta resaltar que es preciso aprender en la práctica, sino integrar debidamente la formación teórica y la formación práctica, primando esta última como habilidades para enseñar en el contexto de trabajo. Más que disciplinar, la profesionalización debe conducir a la de un profesional del aprendizaje, en una escuela en que responsabilidad colectiva por los aprendizajes de todos los alumnos forme parte de su cultura, es decir de sus modos habituales de funcionar en proyectos conjunto.

En este escenario complejo, pues, es preciso resituar bien lo que queremos decir con las necesidades de formación del profesorado. En lugar de difundir un conocimiento para aplicar, primar las necesidades y demandas según contextos (conocimiento para potenciar el desarrollo propio). Por eso, en lugar de entretener con los «glosarios» y definiciones nominales, o de presentar lo nuevo como «tabla rasa» con lo anterior, se trata de presentar cómo se potencian las mejores prácticas docentes. Además, el escenario se complejizado aflorando nuevas prioridades, como el bienestar socioemocional de los alumnos y de los propios docentes. La inclusión ODS 4

La actual agenda postpandémica ha evidenciado la necesidad de construcción de «capital social» entre escuelas con la comunidad, renovar el tejido social de las escuelas, movilizar la sociedad civil en una educación para todos. A eso apunta «un nuevo contrato social para la educación» del Informe actual Unesco.

## **Machistas y maleducados**

*«La vejación de la mujer nunca puede ser una tradición. Ni en un colegio mayor ni en ningún sitio. Debieran saberlo ciertos estudiantes, tan "machitos" y tan "mal-educados". Y sus profesores. Y las autoridades universitarias»*

Jesús Jiménez. 21-10-2022

Lo que sucedió en una residencia madrileña no tiene un pase. No se puede mirar para otro lado. Ni ante las gamberradas ni ante los insultos. Ni mucho menos cuando van cargados de machismo por una manada envalentonada. Lo que hace pocas fechas sucedió en un colegio universitario madrileño debe llevar a una seria y serena reflexión desde el amplio mundo de la educación. Y a tomar las medidas consecuentes.

No puede decirse que ese grupo de estudiantes represente a la juventud española. Ni los hooligans representan a todos los ingleses ni los hinchas a la inmensa mayoría de socios de un equipo de fútbol. Por supuesto. Pero son un síntoma. Seguramente una minoría. En este caso, una minoría. ¿Inconsciente? ¿Inmadura? ¿«Cualificada»? O mejor, «calificada» o «clasificada». Sí, como «niños pijos». Unos privilegiados estudiantes universitarios. Situación a la que no pueden acceder muchos otros jóvenes de su misma edad.

No puede decirse que las ofensas en las novatadas, como rito iniciático, son «cosas de niños». De niños no tan «niños» y, sin embargo, tan «mal educados». Niñatos de veintitantos. No pueden ser disculpables cuando suponen la humillación del novato o novata para su entrada en la «secta» privilegiada de los «veteranos». Ni en la mili hace años ni ahora en un colegio mayor. Hay novatadas crueles. Incluso con riesgo físico para el iniciado. Y ofensivas de la dignidad humana. Niños, ¡con eso no se juega!

No puede decirse nunca que la vejación de la mujer sea tradición. Porque humillantes (y no una nimiedad disculpable) eran las expresiones que desde sus ventanas vertieron los estudiantes de la residencia madrileña. Aunque algunas (muy pocas) vecinas del colegio de enfrente, a quienes les llamaban putas, las justificasen porque «eso mismo ya se hacía todos los años». Pues no. Lo que sorprende es su postura al aguantar esos insultos tan machistas.

Sí debe (debería) decirse que el respeto a los demás está por encima de todo. Dentro de los internados. Que también son centros educativos. Aunque los y las residentes sean mayores de edad. Y fuera. Al salir a clase para estudiar o a divertirse con la pandilla. La convivencia se basa en el respeto entre las personas. Habría que ver cómo se comportan con su pareja quienes son capaces de vociferar insultos soeces hacia las mujeres desde un cierto anonimato asomados a la ventana. El machismo no es un abrigo de quita y pon.

Sí debe (debería) decirse que las autoridades no pueden lavarse cínicamente las manos. Ni ante un hecho concreto salido de madre, como el sucedido en ese colegio mayor, ni ante las «tradicionales» novatadas estudiantiles. Que están prohibidas en los reglamentos de régimen interior. Ni vale cruzarse de brazos. Hay que tomar medidas disciplinarias. No sólo contra el cabecilla y sus secuaces. También contra los que los jalean. Y acciones preventivas. Para que vayan calando en la comunidad de jóvenes que reside temporalmente en un internado universitario.

Sí debe (debería) decirse que ha resultado extraño el silencio atronador de los padres. De las estudiantes insultadas y de los vecinos insultadores.

Sí debe (debería) decirse que ya va siendo hora de acabar con la segregación por sexos en el ámbito educativo. En los colegios no universitarios y en los universitarios. Porque a estas alturas no puede comprenderse bien la pervivencia de residencias estudiantiles «masculinas» y «femeninas». Separadas. Con la anunciada Ley de Ordenación del Sistema Universitario (LOSU) se presenta una magnífica oportunidad para corregir esa diferenciación. Al menos, en los colegios mayores dependientes o adscritos a universidades públicas.

Sí debe (debería) decirse que la educación afectiva y sexual debería ampliarse y mejorarse en los niveles básicos de enseñanza. La transversal educación en valores no puede reducirse a un tema curricular ni quedar



circunscrita a las aulas de primaria y secundaria. Es formación permanente a lo largo de la vida. Y abarca también a los niveles superiores.

Sí debe (debería) decirse que la excelencia de una universidad no puede medirse solamente por el nivel de su docencia e investigación. La calidad incluye, además, la formación en un sentido amplio. De buenos profesionales y de personas responsables. Para ahora mismo y para el futuro. Muchos de quienes hoy en día ocupan los pupitres universitarios serán quienes asumirán puestos de responsabilidad en unos años. Hombres y mujeres. Seguramente, más ellas que ellos. Ya hay muchas más mujeres que hombres en la universidad. Y, por cierto, ellas obtienen mejores calificaciones.