

ÍNDICE

[Cataluña estudia ampliar jornada y pagar horas extras a los profesores de FP ante la falta de especialistas](#) **EL PAÍS**

[Universitarios critican que los becarios son "mano de obra barata o gratuita" y piden un nuevo texto del Estatuto](#) **EUROPA PRESS.**

[Ayuso aumenta un 28% los fondos para becas en centros privados a las que optan familias que ganan más de 100.000 euros](#) **EL PAÍS**

[El valor de humanizar](#) **ABC**

[¿Es posible conseguir que la educación 0-3 años sea gratuita gracias a las políticas de género?](#) **EUROPA PRESS**

[Tecnología al servicio de la educación](#) **EL PAÍS**

[Maestros](#) **EL DEBATE**

[El 'agujero' de las oposiciones docentes: con 200 euros se pueden conseguir los puntos por "otros méritos" en una tarde](#) **ELDIARIO.es**

[Diccionario básico de la reforma educativa](#) **EL PAÍS**

[Educación destina 3,6 millones de euros a la elaboración de recursos digitales para docentes](#) **EUROPA PRESS**

[Los títulos malditos de FP que casi nadie quiere estudiar: "A tus hijos tampoco los mandarías, si tienes otra opción"](#) **EL PAÍS**

[Las deficiencias de la FP, la asignatura pendiente de la Generalitat en Cataluña](#) **EL CONFIDENCIAL**

[El monitor de los recreos llega a los colegios de Andalucía](#) **DIARIO DE SEVILLA**

[La ley de enseñanzas artísticas dejará los estudios fuera de la universidad y permitirá a los docentes trabajar en su disciplina fuera de las aulas](#) **EL PAÍS**

[El PP vuelve a pedir a Educación reorientar el borrador sobre la nueva EBAU para que la prueba sea única en toda España](#) **EUROPA PRESS**

[Los profesores gemelos de Salamanca que conquistaron EE.UU. con su método educativo](#) **ABC**

[Uno de cada cuatro niños sufre acoso escolar en España](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[La pandemia agiganta la brecha educativa entre ricos y pobres](#) **EL PAÍS**

[Alegoría pide a los alumnos no permanecer "impasibles ni en silencio" para combatir el bullying: "Ante el acoso, actúa"](#) **EUROPA PRESS**

[La mitad de las familias españolas que pidieron una beca para el comedor escolar no la obtuvieron](#) **ELDIARIO.es**

[El PP, a punto de romper con Educación por la reforma de la selectividad](#) **EL DEBATE**

[La idea de Madrid para cambiar la Selectividad que ha acabado por no defender ni el Ejecutivo regional](#) **EL PAÍS**

[Suspense en sobresalientes](#) **FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN**

[Qué es el optimismo académico y cómo lograrlo](#) **THE CONVERSATION**

[Motivación y pertenencia: las claves para que las mujeres se queden en las ingenierías](#) **THE CONVERSATION**

[Miguel Ángel Santos Guerra: "No es de recibo que hayamos tenido ocho leyes educativas en menos de cuarenta años"](#) **MAGISTERIO**

[Cuatro de cada 10 jóvenes deserta de la FP Básica y del resto del sistema](#) **MAGISTERIO**

[DUA, por decreto](#) **MAGISTERIO**

[Jaume Funes: «Necesitamos que el sistema de salud mental pase la mitad de su tiempo en la escuela»](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Los padres de Kira López exigen responsabilidades penales para los centros que no actúen ante casos graves de acoso escolar.](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Colegios a examen tras las últimas investigaciones de pederastia](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[El profesorado bajo sospecha](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Cataluña estudia ampliar jornada y pagar horas extras a los profesores de FP ante la falta de especialistas

La medida está pensada para los estudios de Informática, donde algunos alumnos todavía no han podido empezar las clases

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 28 OCT 2022

La falta de profesores especialistas en algunos ciclos de la Formación Profesional empieza a ser un problema endémico. El Departamento de Educación estudia una medida, hasta ahora insólita, que pasa por ampliar la jornada laboral a los docentes que lo soliciten, que se compensaría pagando horas extras, para poder así cubrir las vacantes donde no se halla profesor porque las bolsas están vacías, especialmente en ramas como la Informática. Educación no concreta cuándo se empezará a aplicar, pero los directores urgen a su puesta en marcha ya que hay alumnos que todavía no han podido iniciar las clases en alguna especialidad.

Desde el instituto Illa dels Banyols de El Prat de Llobregat explican que les faltan cuatro profesores y medio de las familias de Electricidad, Mantenimiento o Automoción. En el instituto Escola del Treball de Barcelona las cifras son parecidas: dos profesores de Sistemas Informáticos y dos de Instalaciones y Mantenimiento desde el inicio de curso. Pero la problemática se replica en numerosos centros. Según FPEmpesa, la asociación que reúne a centros de FP públicos y privados, de media faltan entre dos y tres especialistas en muchos centros de Barcelona, especialmente en Informática, un problema que ya se produjo el curso pasado. Para minimizar el impacto, los centros han dejado de hacer desdoblamientos, pero aun así admiten que hay horas que no se pueden cubrir.

La consecuencia más directa la padecen los alumnos. Uno de los varios centros consultados por este diario admite que los estudiantes pueden perder de cuatro a ocho horas semanales de clase. En otro, la situación es peor: "en los casos más extremos, de seis horas lectivas diarias, los alumnos a lo mejor solo hacen dos efectivas", admite su director, que prefiere no hacer público el nombre del centro. En el instituto Montsià la semana pasada lograron cubrir la última vacante pendiente, pero desde principio de curso han faltado profesores en dos grados. "Cuando esto pasaba lo cubríamos con los de guardias, pero muchas veces son de otra especialidad, así que los alumnos se quedan sin hacer clase, es terrorífico. A veces los alumnos se quejan porque parece que vengan a perder el tiempo, y no les falta razón", admite el jefe de estudios, Toni Morant.

¿Por qué faltan tantos profesores? Básicamente porque la gran mayoría opta por el sector privado, donde los sueldos son muy superiores. "Los institutos somos un termómetro. Faltan técnicos en el mercado de la fotovoltaica, y también profesores de este sector. También se exigen unos requisitos para poder ser profesor, entre ellos un máster de 6.000 euros, y ello puede ser una barrera", terea Joan Cañete, director del Illa dels Banyols.

El problema no es nuevo y ya se produjo el curso pasado. Tampoco es exclusivo de Cataluña. En otras comunidades, como la valenciana, Andalucía o Madrid se han producido incidencias similares. De hecho, a principios de octubre el sindicato CC OO denunciaba que en esta última región faltaban 72 profesores solo de la especialidad de Sistemas y Aplicaciones Informáticas, lo que afectaba a unas 120 aulas y 3.600 alumnos.

El Departamento de Educación catalán asegura que la problemática se centra principalmente en la rama de Informática. "Se trata de unos estudios con mucha demanda del mercado y un aumento de plazas y alumnos, pero no encontramos profesores", argumenta Dolors Collell, directora general de Profesorado, quien añade que las incidencias en otras especialidades son más "puntuales y dependen de cada territorio". Los sindicatos, que también detectan carencia en las ramas industriales, electrónica, carpintería o automoción, achacan el problema también a una falta de planificación de la Generalitat. "El Departamento no puede ofrecer un paquete de ciclos sin tener asegurado el profesorado y haber hecho el cálculo de la demanda", coinciden varias centrales sindicales.

Para solventar el problema, Educación estudia una medida inédita que consistiría en ampliar la jornada laboral a los actuales profesores, a los que se les pagaría un complemento, para que puedan cubrir las horas vacantes. La iniciativa, propuesta por los centros educativos, ya ha pasado por la mesa de negociación con los sindicatos y fue anunciada a la junta permanente de directores. Aunque falta por conocer los detalles de la medida, en estos momentos se negocia que el aumento pueda ser de cinco horas semanales y tenga un carácter excepcional.

Los sindicatos mantienen posturas diferentes. "No seremos belicosos, pero aceptamos la medida siempre que en la bolsa no haya nadie", afirma Xavier Massó del sindicato de Profesores de Secundaria, Aspepc. "Solo la aceptaríamos en casos *in extremis*, y solo para este curso, porque no queremos que se consolide y abrir la puerta a establecer las horas extras en la función pública", asegura Rosa Villaró, de CC OO. Ustec lo rechaza plenamente porque consideran que no será una medida temporal.

Educación tampoco concreta cuándo se aprobará, mientras que los institutos urgen a ello. "Las soluciones están tardando mucho en implementarse. Con esta medida yo podría solucionar mi problema, aunque sea a corto plazo. Necesitamos medidas a medio y largo plazo", demanda José Luis Duran. El director, que también es vicepresidente de FPEmpresa, propone que se flexibilice la normativa para que personas del sector privado

puedan hacer unas horas de docencia y diseñar itinerarios formativos para que profesionales de especialidades afines puedan transitar hacia la Informática, como los matemáticos o los ingenieros de telecomunicaciones.

Paralelamente, la Generalitat trabaja en otras medidas como abrir las plazas a todos los territorios - normalmente cada zona tiene sus vacantes-, así como dejar la bolsa permanentemente abierta para que cuando alguien obtenga el título se pueda apuntar a ella. Desde los sindicatos también proponen hacer más atractiva la carrera docente (con un incremento de salarios) o flexibilizar los requisitos para estar en la bolsa. "Pero también hay que ampliar el foco y no centrarse solo en la Informática y tener en cuenta otras ramas donde ya faltan profesores, ya que el problema se puede hacer más grande.", alerta Villaró.

europapress.es

Universitarios critican que los becarios son "mano de obra barata o gratuita" y piden un nuevo texto del Estatuto

MADRID, 28 Oct. (EUROPA PRESS) –

Los Consejos de Estudiantes de nueve universidades españolas han criticado que los trabajadores en prácticas funcionan "como mano de obra barata o gratuita", por lo que han abogado por su laborización, por lo que han reivindicado una nueva redacción del Estatuto del Becario "con más garantías".

El nuevo Estatuto impulsado por el Ministerio de Trabajo y Economía Social conocido como el Estatuto del Becario incluye, según han explicado, medidas que tienden hacia la laboralización de las prácticas porque garantiza a los estudiantes derechos similares a los de los empleados, como vacaciones y zona de descanso. Se establece también que las empresas deben dar de alta en la Seguridad Social a cada estudiante y este tiempo sumará en el cómputo para la pensión.

Los alumnos se han opuesto a la opinión de las Universidades por considerar "que la naturaleza de las prácticas debe ser puramente académica" y consideran "imperativo" poner encima de la mesa la "situación real" que los estudiantes padecen en el mercado laboral. Asimismo, han lamentado que el Ministerio "no haya tenido en cuenta" su perspectiva para resolver los problemas que afrontan y han reivindicado "la necesidad de una reforma integral de las prácticas, especialmente en el ámbito académico, que garantice su carácter formativo, remuneración, cotización y calidad".

"Consideramos que la supresión de las prácticas extracurriculares no conlleva la eliminación del fraude, pues creemos que la principal política para suprimirlo es la remuneración de las prácticas académicas, así como dignificar la actividad formativa del estudiantado y permitir la permanencia de aquellas personas con menor capacidad económica", han apuntado. Además, han incidido en que es "totalmente necesario mantener la existencia de las prácticas extracurriculares, dotándolas de las mismas garantías mencionadas".

Desde los Consejos de Estudiantes han exigido al Ministerio de Trabajo una propuesta negociada con toda la comunidad universitaria, "que atienda a la necesidad de un cambio del modelo formativo y que les sitúe al estudiantado en el centro de la reforma".

EL PAÍS

Ayuso aumenta un 28% los fondos para becas en centros privados a las que optan familias que ganan más de 100.000 euros

La Comunidad de Madrid tiene previsto invertir 163 millones en el curso 2023-2024 para financiar los estudios en cuatro etapas no obligatorias fuera de colegios públicos

JUAN JOSÉ MATEO / BERTA FERRERO. Madrid - 29 OCT 2022

El proyecto de Presupuestos para 2023 de la Comunidad de Madrid avanza la apuesta del gobierno de Isabel Díaz Ayuso por incrementar un 28% los fondos destinados a becas para estudiar en centros privados a las que optan familias que ingresan más de 100.000 euros. Aunque el PP aún necesita recabar el apoyo de Vox para aprobar las cuentas públicas, la documentación enviada a la Asamblea, referente a 2023, sienta las bases para que en el curso 2023-2024 aumente de 127 a 163 millones de euros la partida de dinero público para financiar los estudios de más de 62.000 estudiantes en cuatro enseñanzas no obligatorias a cursar en centros privados (Infantil, Bachillerato, y Formación Profesional de grado superior y medio). Como consecuencia, el presupuesto recogido en las cuentas de 2023 para todas las ayudas educativas, que incluye las becas de comedor, transporte o acceso a libros, se disparará por encima de los 260 millones de euros.

El programa para becas en centros privados lleva en el centro de la polémica desde que EL PAÍS desveló en junio que un cambio en los requisitos de acceso para el curso actual (2022-2023) permite que opten a ellas familias con ingresos de más de 100.000 euros. De cara al próximo curso (2023-2024), la Administración no

aclara si modificará esos parámetros para restringir las ayudas a familias con menos recursos económicos. Tampoco detalla si introducirá el requisito de la excelencia académica del alumno para optar a las becas, como planteó el pasado verano el vicepresidente y consejero de Educación y Universidades, Enrique Ossorio. Ni explica si Madrid dejará de darlas exclusivamente para centros privados, lo que convierte a esta región en una excepción en toda España.

“En cada convocatoria anual se establecen los requisitos específicos de cada beca del curso escolar correspondiente”, explica un portavoz gubernamental. “Se publican a lo largo del primer trimestre del año”.

Lo único seguro es que va a haber más dinero. Mucho más dinero. En el curso 2023-2024 se invertirán más de 35 millones más que en el curso 2022-2023 en esta política, que este año ha concentrado en un 10% de alumnos que van a centros privados el 60% del presupuesto de ayudas escolares.

Así, la cuantía para becas de Educación Infantil aumentará de 50,6 millones a 67,3; la de Bachillerato subirá de 43,4 millones a 54,3; la de FP de grado superior se elevará de 30,5 millones a 38,2; y la de FP de grado medio pasarán de 2,43 millones a 3,04.

De esas cifras, proporcionadas a este diario por la Consejería de Educación, se deduce que los 62.000 alumnos que han aprovechado el dinero público para financiar parcialmente sus estudios en centros privados este curso serán muchos más en el próximo. O que aumentará la cuantía individual de unas ayudas que en estos momentos están bloqueadas por la burocracia de la Administración.

Ninguna de las familias solicitantes del curso 2022-2023 ha cobrado todavía un solo euro, según confirma un portavoz de la consejería de Educación. Dos meses después de que hayan abierto guarderías, colegios e institutos, las familias afrontan el pago de la tercera mensualidad de los estudios de sus hijos sin siquiera saber si su solicitud ha sido definitivamente aceptada. Un dato que refleja que se está gastando dinero público para que estudien en centros privados alumnos cuyas familias realmente no necesitan la ayuda, según denuncian los sindicatos: todos han podido pagar hasta ahora sus mensualidades, pese a no tener aún el giro mensual de la beca.

“El pago de las cuantías comenzará a efectuarse en breves fechas, tras pasar los pertinentes trámites administrativos como los plazos de reclamación, subsanación de errores y comprobación de datos de los solicitantes por parte de la Administración”, explica un portavoz gubernamental.

Mientras se resuelve la convocatoria actual, el Gobierno de Díaz Ayuso está decidido a profundizar el modelo educativo implantado en la región por los gobiernos del PP, un partido que lleva en el poder ininterrumpidamente desde 1995. Así, Madrid invertirá en el curso 2023-2024 un 150% más de fondos para este tipo de becas que en el curso 2021-2022. Un salto de gigante con el sello del consejero Ossorio que se ha dado en apenas tres cursos.

El resultado de esa política mantenida durante décadas es que Madrid se ha convertido en el paraíso de la educación privada: solo un 40% de los estudiantes de la capital de España acuden a centros públicos, por el 55% de media de la Comunidad, el 67% del conjunto de España y el 81% de Europa. Más madera: Madrid es la región española con más estudiantes en centros privados puros (15,8%) y tiene un 29,6% en concertados. Sumando las dos variables (45,4%) solo es superado por el País Vasco (48%). Y desde el curso 1994-1995, último con un gobierno socialista en la región, ha perdido el triple de estudiantes en la pública que la media nacional (1,6 puntos).

El curso que viene, el Ejecutivo de Díaz Ayuso dará un paso clave para acelerar esa tendencia: invertir más dinero en financiar con fondos públicos estudios no obligatorios en centros privados.



El valor de humanizar **OPINIÓN**

Antonio Piñas Mesa. Madrid 30/10/2022.

La larga marcha del hombre a lo largo de la historia bien podría ser descrita como un periplo en el que hemos ido aprendiendo el arte de humanizar nuestras relaciones personales y nuestro entorno. Eso sí, hemos tenido y tenemos capítulos en los que la barbarie ha oscurecido este esperanzador proyecto de humanización.

En la actualidad tenemos algunas luces que nos hacen seguir creyendo en la voluntad del hombre por seguir construyendo una cultura de la humanización que alienta también una mejora de las prácticas del cuidado, sobre todo a los más vulnerables.

El humanismo, paradigma que parte del valor de lo humano y que se traduce en una práctica de vida consecuente con esa creencia en que el ser humano tiene un valor singular, es el pilar fundamental de la humanización. Este humanismo tiene que ser alimentado para que sea fuerte ante los vendavales de los antihumanismos y transhumanismos que nos azotan, con el potencial de los saberes humanísticos.

Las humanidades, discretas disciplinas de los currículos académicos, cuando son bien aplicadas en los planes de estudio, favorecen el desarrollo en el alumnado de una puesta en valor de lo humano y sus creaciones. La educación en humanidades permite ayudar a reconocer valores éticos, estéticos, religiosos, vitales, etc. y,

además, favorece la incorporación de esos valores a la propia vida convirtiéndose en virtudes que transforman el mundo personal y los entornos en los que hacemos la vida.

El problema es que, de las humanidades y del humanismo nos acordamos, como de Santa Bárbara, cuando truena... El valor de educar añade riqueza y, además, nos previene de los escenarios de deshumanización que tanta desolación generan. Cuando los valores son ignorados se daña a personas; en ese momento reclamamos ética para rehumanizar el trato a los pacientes, a los clientes de las oficinas bancarias que no saben usar las nuevas tecnologías y, por ello, sufren un mal trato, etc.

Debemos seguir apostando por el 'valor de los valores' pues de ello dependerá una sociedad en las que el cuidado del otro sea un cuidado humanizado; es decir, a la altura del ser humano y su valor.

Antonio Piñas Mesa, es profesor de Filosofía de la Universidad CEU San Pablo.

europapress.es

¿Es posible conseguir que la educación 0-3 años sea gratuita gracias a las políticas de género?

MADRID, 30 Oct. (EUROPA PRESS) -

Financiar la educación infantil de calidad, universal y gratuita para los menores de tres años "es factible gracias a las sinergias con las políticas de género". Así lo refleja el estudio de investigación llevado a cabo por la profesora del Departamento de Economía Aplicada de la UNED, Cristina Castellanos, y la economista Ana Carolina Perondi, que retoman el análisis económico y el impacto social que supondría una reforma del sistema de educación de 0 a 3 años en España, presentando diferentes presupuestos asumibles, "especialmente si se aprovechan las sinergias con

El estudio recuerda que la entrada en vigor plenamente de las medidas para la garantía de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo y la ocupación, que equipara el permiso de paternidad al de maternidad por nacimiento y cuidado del menor, "ha demostrado que el 75% de los padres utilizan el permiso de forma simultánea, situando el cuidado del bebé fuera del hogar a partir del cuarto mes, siendo entonces su entrada en la formación de Educación Infantil".

Esta legislación actualmente se sigue revisando para modificar aquellas trabas actuales que dificultan la no simultaneidad de los permisos que, "de ser efectivos y eficaces, supondría que los permisos por nacimiento serían cubiertos durante ocho meses por cuidado en el hogar, iniciando su etapa en educación infantil con 8 meses".

En términos generales, la investigación asegura que si se mantuvieran la calidad del sistema y el diseño del permiso por nacimiento actual, universalizar la educación de 0 a 3 años "podría costar entre 2.221 y 2.361 millones de euros a precios corrientes, para incrementar unas 399.000 plazas respecto a la estimación del curso 2020/2021".

En este punto, revela que si se modificara el permiso por nacimiento para garantizar un uso consecutivo de forma mayoritaria, "se podría ahorrar un coste de entre 622 y 662 millones de euros, una reducción de un 28 por ciento del coste de universalizar la educación infantil".

Con los más de 600 millones que actualmente están financiando permisos de nacimiento simultáneos, se podrían mejorar las condiciones laborales de toda la plantilla en un sistema universal de 0 a 3 como el actual, esta mejora de la calidad del sistema propiciada por mayores salarios, según el estudio, "reduce la rotación y se atrae a mejores profesionales con estudios universitarios pedagógicos". Si se plantea un sistema de mayor calidad y con horarios más flexibles, el incremento del coste ascendería hasta los 3.207 millones de euros. Este aumento del coste por establecer un primer ciclo de Educación Infantil de alta calidad "podría reducirse casi 900 millones de euros si se modificaran los permisos por nacimiento para cubrir ocho meses de cuidado". Igualmente, se podría rebajar el coste entre 700 y 800 millones de euros "si se produjera una reducción general de la jornada a 35 horas semanales".

Es decir, el estudio concluye que con políticas que establecieran jornadas laborales de 35 horas y permisos por nacimiento que se puedan usar mayoritariamente de forma consecutiva, "se podría universalizar el primer ciclo de educación infantil con una calidad muy alta por 2.051 millones de euros, una reducción considerable del coste del que se parte con la situación actual".

BENEFICIOS DE UNIVERSALIZAR EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La investigación apunta que los beneficios totales, provenientes del incremento de los ingresos generados por la creación de empleo directo (personal de escuelas infantiles), de empleo indirecto (aumento de la participación femenina en el mercado laboral) y de la liberalización del dinero que antes las familias destinaban al sistema educativo, ascienden a 3.753 millones de euros.

En el estudio se observan distintos niveles de beneficios netos, condicionados por el resto de políticas públicas, en especial aquellas con impactos directos en el cuidado de menores de 3 años, como el sistema de permisos parentales, las jornadas laborales y la calidad del sistema educativo, así como el resto de políticas estructurales, como las políticas laborales, educativas, sociales o fiscales, "que inciden en escenarios de crecimiento económico más o menos favorables relacionados con la igualdad de género".

El informe concluye que "se pueden encontrar sinergias y complementariedades en las políticas públicas que avancen en el mayor bienestar infantil y conseguir la igualdad de género desde distintas vías". "No se trata de un 'trade-off' entre políticas, sino de realizar un diseño que contemple y refuerce las complementariedades y permita conseguir los objetivos definidos", asegura.

EL PAIS

Tecnología al servicio de la educación

147 millones de estudiantes perdieron más de la mitad de su aprendizaje presencial desde el 2020. Aunque la pandemia impulsó innovaciones sin precedentes. ¿Cómo garantizar el aprendizaje con una revolución digital cuando más de dos tercios de los estudiantes en edad escolar no tienen acceso a internet en sus hogares?

MANOS ANTONINIS, MARIANO JABONERO, MAGDALENA BRIER. 30 OCT 2022

La Cumbre para la Transformación de la Educación, que se celebró en Nueva York del 16 al 19 de septiembre, hizo un llamamiento a los países reunidos en la Asamblea General de las Naciones Unidas y a los miembros de las comunidades educativas a transformar la educación para evitar una crisis mundial del aprendizaje. ¿Es la tecnología la solución que el mundo necesita?

Pocas veces la educación había vivido un momento tan importante como el que está viviendo hoy. Puede que la última vez que se le dio un papel tan relevante en las agendas de los líderes globales fuera en mayo de 2015, cuando 1.600 participantes de 160 países, entre los cuales se encontraban 120 ministros, se reunieron en la República de Corea y aprobaron la Declaración de Incheon para la Educación 2030. Este documento estableció la hoja de ruta para la agenda educativa mundial durante 15 años, haciendo un llamamiento a todos los países a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Fue allí donde el Informe de seguimiento de la educación en el mundo de la UNESCO (Informe GEM) recibió el mandato de 160 gobiernos de realizar el seguimiento e informar sobre el progreso de la educación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y en especial del ODS 4, objetivo mundial para la educación. También, apoyar la implementación de estrategias nacionales e internacionales para que los socios rindan cuentas de sus compromisos.

A pesar de estos compromisos, estamos lejos de alcanzar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Estimaciones recientes del Informe GEM y del Instituto de Estadística de la UNESCO confirman que 244 millones de niños y niñas continúan sin escolarizar, mientras que 147 millones de estudiantes perdieron más de la mitad de su aprendizaje presencial desde el año 2020. Aunque la pandemia de la covid-19 impulsó innovaciones sin precedentes y ayudó a muchos países a reimaginar sus sistemas educativos, también puso en evidencia la brecha digital dentro de los países y entre los mismos. ¿Cómo transformar el aprendizaje con una revolución digital cuando más de dos tercios de los estudiantes en edad escolar no tienen acceso a internet en sus hogares?

Con la pandemia, se hizo evidente la necesidad de acelerar el uso de la tecnología en la educación. El cierre de las escuelas obligó a los gobiernos a recurrir a la formación a distancia para no interrumpir el aprendizaje. En los países de recursos más limitados, se utilizaron programas de radio y televisión, herramientas que tradicionalmente habían utilizado estos países para llegar a las poblaciones más remotas. Los teléfonos móviles y las plataformas de aprendizaje en línea surgieron como alternativas y se multiplicaron los actores alrededor del mundo proponiendo herramientas, plataformas y programas al servicio de la enseñanza.

Si se aprovecha adecuadamente, la revolución digital podría ser una de las herramientas más poderosas para garantizar educación de calidad para todos

Sin embargo, la pandemia rápidamente demostró que no era suficiente con tener acceso a dispositivos y a una conexión rápida y estable a internet. Sin programas de formación docente y sin metodologías de enseñanza-aprendizaje innovadoras que acompañen el dominio de competencias básicas y digitales, no puede haber una verdadera transformación educativa. La conectividad es una condición indispensable, pero no es suficiente.

¿Puede revolucionarse el aprendizaje con el uso de la tecnología? Si se aprovecha adecuadamente, la revolución digital podría ser una de las herramientas más poderosas para garantizar educación de calidad para todos y para todas, transformando la forma en que los profesores enseñan y los alumnos aprenden. Pero si no, podría exacerbar las desigualdades y socavar los resultados del aprendizaje, como ocurrió en algunos países durante la pandemia. Esta idea, que sirve como piedra angular del próximo Informe GEM sobre tecnología y educación, también se vio reflejada en la declaración del secretario general de las Naciones Unidas, António Guterres, al culminar la Cumbre sobre la Transformación de la Educación celebrada en septiembre.

El Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023 sobre tecnología y educación de la UNESCO, que será publicado en julio de 2023, abordará dos temas centrales: ¿qué problemas educativos pueden ser resueltos con el uso de la tecnología? ¿Y qué condiciones deben cumplirse para que la tecnología esté al servicio de la enseñanza? El informe sugiere que en lugar de tomar la tecnología como punto de partida, como ocurre a menudo, debemos centrarnos en el tipo de formación que queremos y en los principales desafíos a los que nos enfrentamos para conseguirla. La Agenda 2030 y los compromisos acordados durante la Cumbre nos dan una visión, la pregunta es cómo pasar a la acción. Para ello se requieren alianzas y la colaboración de varios actores, incluidos representantes del sector privado, organizaciones multilaterales, internacionales y regionales, así como miembros de las comunidades educativas.

Si queremos generar un verdadero cambio en la vida de millones de niños y niñas a través de la educación digital, debemos trabajar juntos y buscar soluciones innovadoras. Para ello, es imprescindible poner la tecnología al servicio de la enseñanza y no al revés. Debemos reconocer que se requiere mucho más que dispositivos y conectividad para generar un cambio positivo en los sistemas educativos y trabajar con docentes, padres, alumnos y líderes para transformar los procesos de formación y aprendizaje. Por último, necesitamos evidencia y datos para tomar decisiones acertadas en educación digital que generen un impacto positivo en el desarrollo de las generaciones más jóvenes.

Manos Antoninis, director del Informe de seguimiento de la educación en el mundo de la UNESCO.

Mariano Jabonero, secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Magdalena Brier, directora General de ProFuturo.

EL DEBATE **OPINIÓN**

Maestros

En nuestra palabra «maestro» resuena escondida la idea de que enseñar es augurar y entrever lo mejor y lo peor en el destino de lo pequeño y poner remedios o ayudas para que logre su propio auge

Higinio Marín 31/10/2022

Las palabras tienen más importancia de la que solemos suponer y su uso o desuso según los tiempos puede ser muy revelador. Por eso, en el marco de la inauguración de un postgrado en educación, sugerí a los asistentes reflexionar sobre por qué los maestros han dejado de querer que se les llame así y parecen preferir que se les llame «profesores». Desconozco si hay razones de fondo, pero, tal vez sea porque así se ha llamado tradicionalmente a los profesores universitarios y a los de enseñanzas medias y les parezca que de esa manera dignifican su oficio.

Sin embargo, resulta curioso porque en la Universidad se llama «maestros» solo a los profesores que lo son en grado eminente y destacan entre los demás por su magisterio creando escuela o renovando la doctrina. También en los más variados oficios civiles, desde la tauromaquia hasta la albañilería, se ha reservado la condición de maestros para aquellos que no solo podían dirigir a los demás, sino que les superaban en habilidad y saber. La paradoja se vuelve chocante si se recuerda que estábamos inaugurando un postgrado cuya denominación más popular es la de «master» y cuya traducción es la de maestría. Así que podría darse el caso de que quienes querían ser *master* en inglés prefirieran ser «profesores» en castellano.

Los avatares en el uso de las palabras tienen que ver con gustos y modas. No obstante, las palabras tienen su propia naturaleza, es decir, su historia que si se olvida puede oscurecer aquellas realidades que quería significar. Por ejemplo, maestro procede del latín *magister* y está compuesto a partir del adverbio *magis* cuyo significado está relacionado con grande (magno). De hecho, el término «magisterio» es originalmente el antónimo de «ministerio» y se distinguen como la misión de lo grande y de lo pequeño. Así pues, el maestro es el que se ocupa o tiene la misión de lo grande. Pero, como los *magister* eran los que enseñaban en sus casas a los niños de las familias patricias o similares, hay que concluir que los maestros son los competentes o capaces de lo grande al respecto de los menores.

Adivinar lo grande en lo pequeño, es decir, entrever las potencialidades y perfecciones de las que es capaz un niño hasta hacerlas florecer y que resulten manifiestas, es lo propio del maestro. Pero es también lo que se cuenta que hicieron tres sabios magos con un niño pequeño y pobre al que agasajaron con los dones de los reyes, porque lo era. La vocación de maestro es como esa estrella que guía a través de largos trechos o desiertos y que a veces hay que perseguir sin poder verla, pero que tiene como misión procurar que lo que puede ser grande llegue a serlo.

Que les llamemos «magos» no implica que fueran unos ilusionistas o hechiceros, sino que su don consistía en adivinar lo que no era del todo visible y estaba escondido para los demás. Esa es la sabiduría que emparenta al magisterio con la magia y al maestro con el mago (*wizard* que en inglés deriva de *wisdom*, sabio), cuyos

dones consisten en adivinar la índole oculta de las cosas y, en este caso, de los niños y sus facultades, de sus talentos colaborando para convertirlos en reales en tanto que capaces de sí mismos.

Hay una palabra castellana cuya polisemia describe bien las dimensiones del magisterio: alumbrar. Alumbra quien pone a la luz lo que antes estaba oscurecido; pero alumbramiento es también sinónimo de nacimiento, de traer a la vida y hacer capaz a lo que tendrá que valerse desde sí. Uno y otro sentido coinciden en que alumbrar es hacer brillar a lo otro revelando su realidad.

Así que el magisterio es la epifanía, o, si se quiere, la luz natural que adivina y hace crecer las grandezas que habitan en lo pequeño. Por eso, el maestro como el jardinero saben hacer crecer desde la certeza de que no pueden sustituir el vigor de lo que cuidan, aunque puedan suscitarlo, alimentarlo y robustecerlo. Ese llevar las cosas a su auge colaborando con sus fuerzas interiores, en latín se dice con el verbo *augere*, de donde proceden los términos castellanos autoridad, augurio, autor y autenticidad.

Así que en nuestra palabra «maestro» resuena escondida la idea de que enseñar es augurar y entrever lo mejor y lo peor en el destino de lo pequeño y poner remedios o ayudas para que logre su propio auge. No hay maestro sin el saber que coopera para evitar el malogramiento y alcanzar la plenitud de lo que solo puede crecer desde sí mismo. Y en eso consiste la auténtica autoridad que requiere el magisterio y mediante cuyo ejercicio el maestro llega a serlo: hacer crecer. Disminuir o desautorizar a un maestro es privarle de los medios para cumplir su ministerio, su misión: buscar lo grande en la pequeñez del hombre, es decir, en la infancia, pero también en la torcida debilidad e indigencia de lo humano.

Renunciar a ese tesoro escondido en el nombre del propio oficio, «maestro», es ciertamente una torpeza y una pérdida para la autocomprensión. Pero si tiene lugar entre quienes han de enseñar a los más pequeños a encontrar el camino que llevan escrito en sus propios talentos, entonces se convierte también en el peor de los augurios para todos. Hasta podría ocurrir que los significados de la palabra maestro fueran como la viga maestra o la pared maestra que si faltan dejan en precario a todo el edificio de la educación.

Quizás ya haya ocurrido. Al finalizar aquella breve disertación de quince minutos, algunos colegas profesores del postgrado universitario en educación, opinaron que había resultado incomprensible.

Higinio Marín es filósofo



El 'agujero' de las oposiciones docentes: con 200 euros se pueden conseguir los puntos por “otros méritos” en una tarde

Academias de formación venden cursos homologables para oposiciones que convalidan formaciones de cientos de horas pero que se pueden aprobar en un rato sin control alguno ni necesidad de conocimientos

Daniel Sánchez Caballero. 31/10/2022

Te das de alta en la web, entras, seleccionas un curso. *Nuevos entornos digitales apoyados en la TIC* ofrece 130 horas de formación homologables por 50 euros. Pagas. El sistema te da acceso, con un apartado de “Material del curso” y otro de “Autoevaluación”. Te bajas el material: es un PDF de 34 páginas. Abres directamente la autoevaluación, sin mirar siquiera el texto. Una pregunta dice: “¿Cuál es el recurso digital más utilizado para favorecer el aprendizaje?”. Ofrece cuatro respuestas posibles. Vas al PDF, buscas la expresión “favorecer el aprendizaje”. Salta directamente al párrafo que da la respuesta: son las páginas web. 30 segundos.

Otra pregunta. La 15 dice: “El modelo Escuela Vittra nace en...”. Vuelta al PDF, control + F, tecleas “Escuela Vittra”. El buscador te lleva directo al párrafo que contiene la respuesta y marcas “Suecia” en el test. Repites el ejercicio 28 veces más –la complejidad de las preguntas y respuestas no escala mucho– y ya tienes tu formación de 130 horas completada, avalada por una universidad (casi siempre privadas) y con el visto bueno de la administración. Y si pese a todo se da mal este primer test, se puede hacer tantas veces como uno quiera dentro de un plazo.

Con cuatro cursos como ese –este específicamente lo ofrece la academia Magister– un aspirante a profesor puede conseguir hasta dos puntos en la parte de méritos del concurso oposición en prácticamente todas las comunidades autónomas, aunque las casuísticas varían ligeramente entre unas y otras. Pero, dicho con trazo grueso, con 200 euros llegas al máximo posible en el apartado de “otros méritos” en media tarde.

Hay comunidades algo más exigentes, que obligan a espaciar los cursos en el tiempo –que pasen algunas semanas entre cursos– en un intento (inútil) de control. Las academias lo tienen previsto y aunque para entregar la acreditación del curso que permite sumar los puntos hay que esperar determinados plazos de tiempo, la plataforma permite completar la formación en un rato. Luego solo queda sentarse a aguardar el certificado.

Magister, la academia que ofrece este curso y una de las principales empresas de formación de España, explica a este periódico: “Estimamos que dominar y comprender el contenido del material en PDF

correspondiente al curso que se proporciona lleva máximo 130 horas". En cuanto al poco control con las evaluaciones, la portavoz añade que "confiamos en nuestro alumnado y en que, aunque se trate de una formación 100% online, harán uso de su honradez a la hora de aprobarlo".

Tras una larga temporada de sequía con las convocatorias de empleo público derivada de la crisis de la pasada década, se vienen buenos años para los opositores y las academias lo saben. Entre el envejecimiento de las plantillas que provocó la congelación de las oposiciones y las jubilaciones que traerá y que la UE ha obligado a España a rebajar su tasa de interinidad en la administración pública al 8%, se prevé que en los próximos tres años se convoquen unas 125.000 plazas si se quiere cumplir con Bruselas. En algún momento del proceso las administraciones deben convocar un concurso de méritos (solo para funcionarios interinos) en el que también contarán otros puntos, por ejemplo por formación. El mercado opositor está caliente y los candidatos se cuentan por cientos de miles. Hay que destacar sobre el resto.

Las webs de las academias están llenas de ofertas de formación que apelan directa y destacadamente a las horas homologables para las oposiciones. Con una interfaz que se asemeja más a la de Amazon que a un centro formativo, se promocionan *packs* de cursos con lo necesario para sumar los puntos máximos en los que apenas se ven los contenidos o los títulos de los programas.

Estos cursos de formación suelen estar avalados por universidades privadas. La Francisco de Victoria, Antonio de Nebrija o la Camilo José Cela son tres de las que certifican estos cursos habitualmente. Este periódico ha preguntado a las tres por los sistemas de control de calidad, bien sea a la hora de evaluar los materiales y la correspondencia entre lo que se publicita y lo que se da o que la duración estipulada se acerque a la real, pero ninguna de las tres ha contestado a este periódico.

El sector público se mantiene al margen de estos cursos, mayoritariamente, aunque hay universidades como la de Murcia o la Pablo de Olavide, en Sevilla, que sí los ofrecen. Estos dos centros tampoco han respondido.

Sí son más habituales en los sindicatos, que ofrecen descuentos por cursarlos a sus afiliados —o se puede afiliarse quien esté interesado y obtener el descuento, doble ganancia—. También aquí se trabajan los *packs* y los cupones de descuento. Esta web, vinculada a Anpe y que dice tener al Ministerio de Educación como "entidad colaboradora", ofrece una rebaja del 40% a los afiliados del sindicato o del 35% a quien se matricule de tres cursos.

También están en el catálogo del Intef, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación. El director de este organismo, Julio Albalad, recuerda que los cursos que ofrece el Intef son gratis, por lo que se desactiva el factor negocio. "También avalamos cursos, pero son de calidad, llevan nuestro sello detrás. Buscamos siempre la calidad y que ofrezcan cosas que nosotros no ofrecemos", cuenta. Pero detalla que antes de avalar a nadie el Intef revisa materiales, visiona los vídeos, comprueba las evaluaciones y la documentación.

Una usuaria habitual de estos cursos confirma que son más serios que los de las academias. "Quizá no se correspondan tampoco las horas de que consta un curso con las horas reales que lleva hacerlos, pero está cerca. Igual uno de 100 horas se puede hacer en 50 o 60", cuenta esta opositora.

La Comunidad de Madrid explica a este periódico que su único papel en este proceso es verificar que los aspirantes hayan efectivamente realizado los cursos, no el contenido de los mismos ni su evaluación. "El control de calidad de este tipo de cursos lo realiza quien los homologa y la Comunidad de Madrid no homologa este tipo de cursos".

EL PAIS

Diccionario básico de la reforma educativa

Situaciones de aprendizaje, criterios de evaluación, descriptores operativos, DUA... Desentrañamos con la ayuda de varios profesores los conceptos que encierran los principales cambios de la Lomloe

J. A. AUNIÓN. Madrid - 31 OCT 2022

"No veo salida a la elaboración de la programación Lomloe. No entiendo nada y cuanto más me cuentan, menos entiendo y más difícil me parece", decía hace unas semanas un profesor de secundaria en Twitter. "La definición de situación de aprendizaje es tan poco concreta, que casi todo vale. En cambio, estoy viendo por Twitter unas plantillas para hacer situaciones de aprendizaje que son una marcianada. Y hay compañeros que se desorientan", aportaba otro, unos pocos días antes. Aunque no conviene confundir las redes sociales con un espejo fiel de la realidad, parece innegable que hay un buen número de docentes que andan en este arranque de curso despistados con los cambios que trae consigo la reforma educativa, la Lomloe, a lomos de unos novedosos conceptos que pueden llegar a resultar oscuros y hasta abstrusos.

A la vez, también es cierto, hay muchos docentes y formadores que tratan (un buen número, también a través de las redes) de explicarlos y de allanar el camino para su puesta en práctica; aunque en demasiadas

ocasiones con interpretaciones distintas o guías administrativas que no coinciden en todas las comunidades. Este artículo trata de poner un granito de arena para aclarar a cualquier interesado en el asunto el significado y la intención de algunos de esos conceptos novedosos. Lo haremos de la mano de la legislación estatal, de las explicaciones de las administraciones (esta página del Ministerio de Educación, por ejemplo) y de varios docentes de la escuela pública: dos de primaria —Miguel Ángel González, de Sevilla, y Salvador Barrientos, de Burriana (Castellón)— y cuatro de secundaria: Rosa Liarte, de Fuengirola (Málaga), María Medina, de Belvís de La Jara (Toledo) y los cántabros Roberto González y Alonso Gutiérrez. Desde la escuela concertada, también ha aportado su punto de vista Patricia Audrie Torres San José, del Colegio FEC de Jesús, en Madrid.

1. ÁMBITOS
2. CALIFICACIÓN
3. COMPETENCIAS CLAVE
4. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
5. CONTENIDOS BÁSICOS
6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN
7. CURRÍCULO
8. DESCRIPTORES OPERATIVOS
9. DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)
10. EVALUACIÓN
11. PERFIL DE SALIDA
12. PROGRAMACIÓN
13. SABERES BÁSICOS
14. SITUACIONES DE APRENDIZAJE

1 Ámbitos

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se organiza en materias y ámbitos, dice la ley. “Los centros podrán establecer agrupaciones en ámbitos de todas las materias de los tres primeros cursos de la etapa”, especifica. Se trata, básicamente, de unir varias asignaturas afines en una sola, impartida por un único profesor. Se pueden unir dos, tres y hasta cuatro asignaturas. Por ejemplo, Geografía e Historia, Lengua e Inglés se convertirían en un ámbito lingüístico-social, o Matemáticas, Tecnología y Física y Química en uno científico-tecnológico. Esta posibilidad ya existía, pero la Lomloe la refuerza y la favorece.

Salvador Barrientos opina que los ámbitos facilitan “la coordinación y cooperación entre docentes” y son, en general, “una manera adecuada” de plantear la transición de primaria a secundaria. Alonso Gutiérrez Morillo va, incluso, más allá: “La ESO se debería estructurar en ámbitos en vez de en materias, lo que estaría más de acuerdo con el carácter educativo básico de esta etapa y eliminaría notablemente los problemas educativos que plantea la transición” del colegio al instituto, punto en el que se atascan muchos alumnos.

Uno de los objetivos es facilitar una enseñanza más aplicada e interdisciplinar, fomentando que los departamentos de las distintas materias colaboren en el diseño de las clases que puede el mismo profesor, pero también dos o tres, alternándose en las sesiones, o dos conjuntamente (codocencia), que sería la fórmula ideal.

Pese a esas buenas intenciones, hay docentes que no ven los ámbitos con buenos ojos. Por ejemplo, María Medina: “Son un auténtico error: por un lado, resta calidad educativa, en tanto que los docentes somos especialistas en una determinada materia/disciplina y tenemos nociones didácticas para enseñar nuestra materia, pero no otras. Por tanto, si a un profesor de Lengua le toca dar Inglés e Historia, no lo va a hacer igual de bien que si Historia lo explica un especialista en Historia e Inglés, un especialista en dicha lengua. Por otro lado, los adolescentes, por la etapa en la que se encuentran de su desarrollo humano, necesitan dinamismo, salir de la monotonía, de modo que no es lo mismo tener dos o tres horas con el mismo docente que con profesores distintos”.

2 Calificación

“Es la expresión cuantitativa o cualitativa de la valoración que hacemos de los logros y la actividad del estudiante”, en palabras de Rosa Liarte. Suele haber cierta confusión entre calificación y evaluación, y un agrio debate de fondo entre las formas clásicas y las nuevas de entender ambos conceptos, entre otras cosas, porque las notas oficiales vuelven a evitar los números: “Los resultados de la evaluación se expresarán en los términos siguientes: «Insuficiente (IN)», para las calificaciones negativas y «Suficiente (SU)», «Bien (BI)», «Notable (NT)», o «Sobresaliente (SB)», para las calificaciones positivas”, dice la ley. “Si nos centramos en el término calificación, podríamos definirlo como la nota numérica conseguida por un alumno ante la adquisición de uno o varios conocimientos.

Sin embargo, esta reforma de ley choca directamente con este concepto”, explica Patricia Audrie Torres. Y continúa: “La calificación va unida a la evaluación, estableciendo un equilibrio entre ambas. En otras palabras, el alumno podrá obtener una calificación con otra nomenclatura, no basado en aspectos numéricos (similares a

lo que conocíamos tradicionalmente como “suficiente”, “bien”...), pero realizándose una evaluación más reflexiva del propio individuo inmerso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, del propio método utilizado en el proceso y de la práctica docente empleada”.

Medina, por su parte, defiende la calificación numérica: “La nueva ley pretende hacer desaparecer las calificaciones, al menos, en términos numéricos. Ya se eliminó, hace tiempo, la calificación de 0, para alumnos con una situación de abandono de su proceso de enseñanza-aprendizaje, por cuestiones emocionales: puede causar un trauma. Creo que este concepto es necesario y no le encuentro connotaciones peyorativas. De hecho, por mucho que se busquen otras formas de expresarlo (insuficiente, suficiente, bien, notable, etcétera), finalmente, será inevitable recurrir a la calificación numérica, pues, ¿cómo, si no, se seleccionará al alumnado en el acceso a la Universidad? ¿Cómo se van a seleccionar los candidatos a beca en función del expediente?”.

3 Competencias clave

“Desempeños imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Son la adaptación al sistema educativo español de las competencias establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22/05/2018”, señala Miguel Ángel González citando el texto de la ley. Hay ocho competencias clave: comunicación lingüística; plurilingüe; matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; digital; personal, social y de aprender a aprender; ciudadana; emprendedora; y en conciencia y expresión culturales. .

Todas ellas están en el centro del cambio más profundo de la nueva ley (y el más polémico), pues se trata de pasar de un modelo centrado en enseñar unos contenidos concretos a otro en el que los contenidos, una vez adquiridos, se sepan relacionar y aplicar. Impulsado desde hace varios lustros por numerosos organismos, mencionados en las leyes anteriores y aplicados desde hace tiempo por algunos docentes, nunca como hasta la Lomloe se habían señalado tan claramente como motor del currículo.

Barrientos aporta una visión crítica: “Son las [competencias] definidas en el informe Delors [un influyente estudio publicado por la Unesco en 1996], en la LOE de 2006 y redefinidas recientemente. Como dijo [el catedrático de Didáctica José] Gimeno Sacristán, no aportan nada nuevo. Tampoco creo que sean un caballo de Troya de la OCDE, como sostienen algunos profes de secundaria que, curiosamente, dan clase como les daban a ellos hace un montón de años. El profesorado, en general, no ha creído ni ha comprado este discurso. Nos viene dado, pero no lo hemos hecho nuestro”. Roberto González, por su parte, las defiende: “Son la evolución natural y necesaria de lo que debe ser una educación integral”.

4 Competencias específicas

“Desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área o ámbito. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el perfil de salida del alumnado, y, por otra, los saberes básicos de las áreas o ámbitos y los criterios de evaluación”. Así lo define la ley. Traducido: las competencias clave se subdividen a su vez en destrezas un poco más específicas para cada etapa (descriptores operativos) que a su vez se subdividen un poco más en destrezas más pequeñas para cada materia y ciclo (estas competencias específicas) que permiten vincularlas con lo que efectivamente se enseña en cada asignatura cada día (véanse las situaciones de aprendizaje) y con su evaluación.

Medina pone un ejemplo de la clase de Lengua, que sería la competencia específica que “hace referencia a la comprensión e interpretación de textos orales y escritos de distinta tipología, identificando la intención comunicativa del autor y reconociendo sus ideas principales y secundarias”. De nuevo, lo que para Roberto González es “un gran acierto” de la ley, para Medina es otra idea vacía: “Este es un concepto al que no le encuentro sentido alguno, más allá de querer ‘llenar’ el currículo de la palabra ‘competencia’, tan de moda en estos tiempos”. Barrientos, por su parte, vuelve a tirar de ironía: “[Las competencias específicas son] Ramificaciones sin fin de las competencias clave. Si te gustan los sudokus, pueden ser entretenidas”.

5 Contenidos básicos

“A base de ir quitando capas de la cebolla curricular, se está quedando bastante pelada. Estoy a favor de una gradación de contenidos, en un sentido de su importancia con relación a los objetivos generales de la etapa”, explica Barrientos. Señalados de refilón en la Lomloe, se usan básicamente como sinónimo del conjunto del currículo que fijan entre el Ministerio de Educación, las comunidades y, a partir de ahora y en mucho menor medida, cada centro. La intención expresa de la nueva ley era aligerar un currículo demasiado enciclopédico, prolijo y específico en sus contenidos. A esto se refieren las palabras de Barrientos.

“Creo que es un término que debíamos abandonar”, aporta Roberto González. Y explica por qué: “Pienso que los contenidos, enunciados como literales del conocimiento científico, clasificaciones, definiciones, desarrollos... se han traducido al sistema educativo para ser memorizados y reproducidos, escasamente para ser analizados, criticados o asimilados. No niego su necesidad, pero no tiene sentido acumular contenidos, ¿para qué? ¿Para olvidar? Si no nos sirven para ser utilizados y empleados, no tienen sentido”.

6 Criterios de evaluación

“Es el referente que se usa para evaluar”, señala de forma sencilla Liarte. La ley dice: “Referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada área en un momento determinado de su proceso de aprendizaje”. Y Barrientos aporta: “Son necesarios, pero tan específicos... no lo creo. Se ha complicado tanto la tarea de programación que parece que el peso del trabajo se ha ido a ese documento, cuando lo fundamental ocurre en clase. Pensar cómo mejorar en el aula, qué recursos utilizar, cómo temporalizar y qué hay que pedir al final: con eso está la programación. Los criterios evitan la excesiva subjetividad, aunque siempre hay un componente subjetivo en la evaluación. Si se tienen claros los objetivos y los contenidos básicos, los criterios salen solos”.

Cada competencia específica está vinculada a unos saberes básicos (que son los conocimientos y destrezas concretos) y a estos criterios para evaluarlos. Aquí va un ejemplo de una competencia específica de Educación Artística en 4º de primaria (11 años) y sus criterios de evaluación:

COMPETENCIA ESPECÍFICA 3	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales, para producir obras propias.	• 3.1 Producir obras propias básicas, utilizando las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales básicos y mostrando confianza en las capacidades propias. • 3.2 Expresar con creatividad ideas, sentimientos y emociones a través de diversas manifestaciones artísticas, utilizando los diferentes lenguajes e instrumentos a su alcance, mostrando confianza en las propias capacidades y perfeccionando la ejecución.

7 Currículo

Aunque no es novedoso, Miguel Ángel González cree imprescindible incluir este concepto para entender lo que estamos tratando de explicar aquí: “Es el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la Lomloe”. Es el contenedor que enumera y desarrolla lo que se ha de enseñar y aprender y cómo tiene que hacerse y medirse, en este caso, a través de los contenidos, los objetivos, competencias, los saberes básicos, los métodos... “El diseño curricular de la nueva ley define cuáles son los aprendizajes esenciales para la vida considerados fundamentales e imprescindibles para desarrollar en nuestro alumnado una ciudadanía plena en un mundo sin fronteras. Apuesta decididamente por un diseño más competencial y flexible. Aumenta la autonomía de los centros escolares”, resume Gutiérrez Morillo.

Y Medina aporta: “El hecho de que exista un currículo oficial establecido por la Administración me parece bien. Otra cosa es si las personas encargadas de definir y establecer el currículo oficial son las mejores y las más competentes”.

8 Descriptores operativos

Otro imprescindible, según Miguel Ángel González: “Son las concreciones del grado de adquisición de cada competencia clave que definen el perfil de salida y, por tanto, la consecución de los objetivos previstos en la etapa”. “Las competencias clave, junto a los ‘descriptores’ de cada una de ellas, nos ayudan a evaluar la adquisición de las mismas con palabras como ‘comprende’, ‘utiliza’, ‘analiza’, señala Torres San José.

Como ya explicamos en la entrada de competencias específicas, es un primer desmenuzamiento de las competencias clave para llevarlas a la práctica en cada etapa. El siguiente es un ejemplo de descriptor operativo de algo concreto (más o menos) que debe dominar un alumno al final de la primaria dentro de la competencia básica lingüística: “Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, con acompañamiento puntual, para participar activamente en contextos cotidianos y para construir conocimiento”. Y otro para la competencia matemática al final de la ESO: “Utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y emplea diferentes estrategias para resolver problemas analizando críticamente las soluciones y reformulando el procedimiento, si fuera necesario”.

Una vez más, Medina representa el sentir más crítico y Roberto González, el más favorable: “No le encuentro sentido alguno para la práctica docente. El docente tiene las herramientas necesarias para pautarse o planificar el grado de adquisición de las competencias clave. No creo que vaya a afectar a incrementar la calidad del sistema educativo, más bien todo lo contrario. Toda esta terminología dificulta la comprensión del currículo y genera rechazo”, dice ella. Y él: “Me parecen otro acierto. Los enunciados de los objetivos de la etapa o los mismos fines del sistema educativo quedan muchas veces un tanto alejados de la práctica diaria y debemos dar pasos en la concreción y para que el propio alumnado y sus familias conozcan qué se espera de ellos y colaboren más en su propia formación”.

9 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Explica Rosa Liarte que es la traducción al ámbito educativo de un concepto que viene de la arquitectura y que impulsa un diseño de los edificios que se adapte y sea accesible para cualquier persona. Del mismo modo, en

este caso se trata de que el aprendizaje sea accesible para cualquier persona, yendo un paso más allá de lo que tradicionalmente se trataba bajo el epígrafe de atención a la diversidad, ofreciendo distintas adaptaciones de cada pieza del currículo, cada actividad, a las necesidades de cada estudiante.

Más allá de las posibilidades reales de que esto llegue a cada alumno de cada clase de cada colegio cada día del año —“Este modelo requiere de ratios bajas, un gran despliegue de recursos materiales y humanos, menor carga horaria de los docentes...”, advierte Medina—, Barrientos lo describe así: “[Es] un esfuerzo por incluir a la mayor parte del alumnado (a todo, en teoría) en el transcurso del proceso de enseñanza aprendizaje, adaptando las tareas a las capacidades de cada alumno, evitando sacar del aula a los que muestran retraso curricular. También se quiere evitar que estén en el aula haciendo tareas completamente distintas de los demás compañeros. Es un buen planteamiento: con coordinación docente y una planificación de actividades que se mantenga en el tiempo, puede funcionar”.

10 Evaluación

Miguel Ángel González explica : “La evaluación del alumnado será global , continua y formativa, y tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias clave y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje. Se evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente”. Rosa Liarte aporta: “Es un proceso complejo de recogida de información a través de diferentes instrumentos, que permite al docente regular sus procesos, tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar, conocer el aprendizaje real de los estudiantes y sus niveles de comprensión, y además ayuda también al estudiante a regular sus procesos de aprendizaje, a conocer sus niveles de comprensión y tomar decisiones sobre cómo seguir aprendiendo. La evaluación es mucho más que solamente calificar”. Y Barrientos: “En España, por desgracia, se ha confundido con calificación, lo que empobrece el concepto y su práctica. La evaluación es un juicio razonado, basado en evidencias, sobre la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe incluir la autoevaluación de las prácticas del profesorado, de su programación y temporalización y debe proporcionar retroalimentación para futuras decisiones y para rediseñar escenarios de aprendizaje, así como planteamientos didácticos. Sin una evaluación global ponderada, no se pueden esperar mejoras sostenidas en el tiempo”.

La clave, según numerosos especialistas, es entender que el objetivo de la evaluación es la mejora, no el veredicto de un juicio. El atasco para muchos se produce porque ya no son el objeto de evaluación los contenidos (por ejemplo, si el alumno se sabe las fases del ciclo celular o la función biológica de la mitosis, la meiosis y sus fases), sino las destrezas, véase, si sabe “analizar conceptos y procesos biológicos y geológicos interpretando información en diferentes formatos (modelos, gráficos, tablas, diagramas, fórmulas, esquemas, símbolos, páginas web, etcétera), manteniendo una actitud crítica, obteniendo conclusiones y formando opiniones propias fundamentadas”.

11 Perfil de salida

Miguel Ángel González: “Es la herramienta en la que se concretan los principios y los fines del sistema educativo español. Identifica las competencias clave que se espera que el alumnado haya desarrollado al completar la educación básica”. El perfil de salida es, básicamente, la suma de las competencias clave que ha de adquirir un alumno al final de la ESO, con sus correspondientes descriptores operativos que señalan con más detalle qué es lo que deben saber los alumnos para que se consideren cumplidos al final de cada etapa. La norma dice, específicamente: “Se quiere garantizar que todo alumno o alumna que supere con éxito la enseñanza básica y, por tanto, alcance el Perfil de salida sepa activar los aprendizajes adquiridos para responder a los principales desafíos a los que deberá hacer frente a lo largo de su vida:

- Desarrollar una actitud responsable a partir de la toma de conciencia de la degradación del medioambiente y del maltrato animal basada en el conocimiento de las causas que los provocan, agravan o mejoran, desde una visión sistémica, tanto local como global.
- Identificar los diferentes aspectos relacionados con el consumo responsable, valorando sus repercusiones sobre el bien individual y el común, juzgando críticamente las necesidades y los excesos y ejerciendo un control social frente a la vulneración de sus derechos.
- Desarrollar estilos de vida saludable a partir de la comprensión del funcionamiento del organismo y la reflexión crítica sobre los factores internos y externos que inciden en ella, asumiendo la responsabilidad personal y social en el cuidado propio y en el cuidado de las demás personas, así como en la promoción de la salud pública.
- Desarrollar un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan.
- Entender los conflictos como elementos connaturales a la vida en sociedad que deben resolverse de manera pacífica.

- Analizar de manera crítica y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, en particular las de la cultura en la era digital, evaluando sus beneficios y riesgos y haciendo un uso ético y responsable que contribuya a la mejora de la calidad de vida personal y colectiva.
- Aceptar la incertidumbre como una oportunidad para articular respuestas más creativas, aprendiendo a manejar la ansiedad que puede llevar aparejada.
- Cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas.
- Sentirse parte de un proyecto colectivo, tanto en el ámbito local como en el global, desarrollando empatía y generosidad.
- Desarrollar las habilidades que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, desde la confianza en el conocimiento como motor del desarrollo y la valoración crítica de los riesgos y beneficios de este último”.

12 Programación

El gran quebradero de cabeza de todo este asunto, pues es el documento en el que los profesores tienen que volcar y plasmar todos los conceptos que se están tratando aquí: qué se va a enseñar y cómo y de qué manera está ligada cada actividad o situación de aprendizaje a los saberes básicos, las competencias específicas, a los descriptores operativos, al perfil de salida y las competencias clave, con sus criterios de evaluación en cada caso... Cada departamento debe redactar una programación didáctica para el curso y, aunque no es obligatorio (o al menos no está del todo claro que la inspección pueda obligar a hacerlo), la inmensa mayoría de los profesores lo concretan en su propia programación de aula.

“Se atenderán a los criterios generales recogidos en el proyecto educativo y tendrán en cuenta las necesidades y características del alumnado”, explica Miguel Ángel González. Barrientos vuelve a insistir en la distancia entre intenciones, concreciones y resultados: “Es una herramienta imprescindible, absurdamente recargada en las últimas leyes orgánicas, que permite trazar un rumbo a seguir durante el curso. En España, por lo general, programar es llorar, parafraseando a Larra. Los libros de texto hacen gran parte del trabajo y el profesorado, en su mayoría, no sabe prescindir del libro de texto y de su programación. La reforma de la Lomloe nos ha puesto nerviosos porque los libros no han cambiado su visión normalmente tradicional, su estructura libresca clásica, mientras que la forma de la programación exigida sí es muy distinta. Miedito. En primaria se programa de manera más global, se puede coordinar más —ojo, no quiere decir que suceda— y en secundaria se hace una programación una vez y se tiene para siempre, cambiando las tapas y el curso”.

13 Saberes básicos

Son los conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área/materia/ámbito y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas. Son los contenidos concretos que deben llevar a la adquisición de los saberes básicos, de ahí a las competencias específicas y luego a las clave, pero no solo, insiste Liarte, pues ahora incluyen “destrezas y actitudes que se asocian a las competencias”.

Sin embargo, Barrientos no le ve mucha diferencia: “Son parte del galimatías de definiciones de la Lomloe. La diferencia entre estos saberes y los contenidos mínimos es cuestión de fe. Entiendo, bromas aparte, que estos saberes tienen un componente práctico que quizás falta en los contenidos. Digamos que es un planteamiento más dinámico, palabra tan postmoderna. Pedirle al profesorado que distinga entre ambos constructos es otro acto de fe. La Lomloe es para creyentes, o para crédulos. Total, para que después las editoriales hagan el mismo planteamiento de siempre, que es lo que se va a dar en clase por regla general”.

14 Situaciones de aprendizaje

Así las define la ley: “Situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas”. Los docentes deben plantearlas en las programaciones. Antes de llegar a la valoración que de ellas hacen nuestros docentes —ya vieron que están en el centro de muchas quejas—, veamos un par de ejemplos sacados del banco de recursos del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Intef), que permite buscar por niveles educativos, competencia y tendencia metodológica.

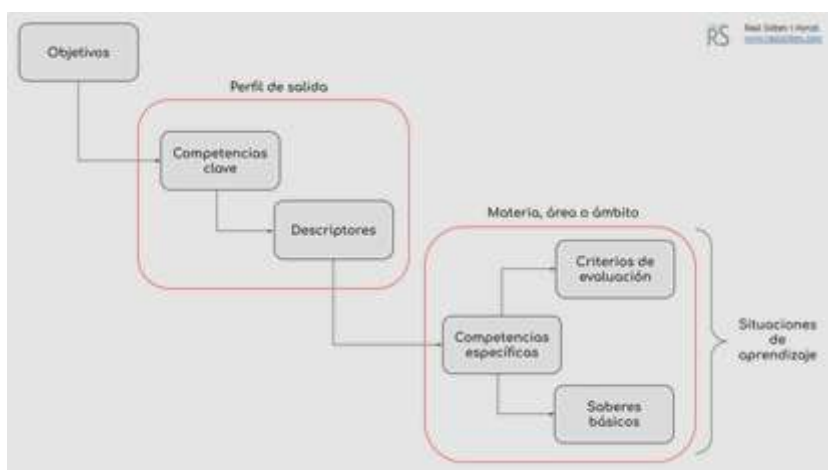
Así, al pinchar, por ejemplo, en primaria / competencias de ‘pensamiento crítico y resolución de problemas’ y ‘comunicación’ / aprendizaje inclusivo, sale, entre otras: “La oficina de redacción de una revista. Los alumnos se convertirán en redactores de una revista atendiendo a diferentes secciones: noticias, recetas, anuncios, etcétera”. Este viene asociado a actividades concretas y, a su vez, a objetivos, capacidades y competencias.

Para Roberto González son “la última concreción de currículum”: “Es todo aquello [un supuesto, una noticia, un texto, un problema complejo] que puede ayudar a articular uno o varios criterios de evaluación, diversos saberes, distintas formas de hacer, varias tareas complejas vinculadas lo más posible a situaciones reales. Deben tener como referente los distintos elementos curriculares, poner de manifiesto la creatividad del docente y emplear metodologías activas y participativas”. González opina que no están bien definidas en la ley, lo cual puede ser un grave problema.

Barrientos tiene una opinión parecida que resume de manera más contundente: “Una vez más, buenas ideas aplicadas de manera nefasta”: “Es una manera de decir aprendizaje por proyectos sin decirlo. Es un concepto

con potencial, la verdad, que permite globalizar, partir de la realidad del alumnado, plantear una cuestión o problema a investigar... Topamos con algunas dificultades: han de ser coordinadas, no tiene sentido que cada tutoría, cada clase plantee unas situaciones distintas: sería más artificial que el libro de texto [...]. Una situación de aprendizaje, además, requeriría actuaciones como salir de clase, hacer encuestas, buscar en internet... Y supone un enorme trabajo de programación, ya que se ha de justificar lo planteado y lo hecho”.

Son, en definitiva, el final de un trayecto conceptual que nos dan pie para terminar con un resumen: las competencias clave que hay que adquirir al final de la educación obligatoria, se definen en competencias y destrezas más específicas que se llaman descriptores operativos (los hay para cada etapa) que deben dar como resultado un perfil de salida. Los descriptores operativos se concretan un poquito más, en competencias específicas en cada una de las asignaturas y ciclos. Cada una de estas competencias específicas deben tener asociadas, por un lado, unos saberes básicos para poder enseñarlas a través de diferentes situaciones de aprendizaje y, por otro, unos criterios para poder evaluarlas. Si les quedan fuerzas, aquí va un esquema tomado de la web de Raúl Solbes:



europapress.es

Educación destina 3,6 millones de euros a la elaboración de recursos digitales para docentes

MADRID, 31 Oct. (EUROPA PRESS) -

El Ministerio de Educación y Formación Profesional destinará 3,6 millones de euros para la elaboración de recursos educativos digitales para el profesorado. Esta partida se incluye en la adenda al Convenio 'Educa en Digital' firmado en 2020 por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), el Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital y la entidad pública Red.es, probada este lunes en el Consejo de Ministerios.

El acuerdo prevé la dotación de 1,8 millones de euros cada año de 2022 y 2023 para la creación de estos materiales, que incluyen vídeos explicativos, ejemplos de evaluación, actividades para desarrollar en clase y proyectos de investigación para el alumnado.

Los recursos quedarán a la disposición de todo el profesorado del país. Se atenderá a todas las etapas educativas y el material será traducido a los idiomas cooficiales. El Ministerio transferirá a Red.es estas cuantías para su ejecución mediante las licitaciones que sean necesarias.

Esta iniciativa se suma a las ya realizadas en el marco del convenio 'Educa en Digital' (2020-2024), el cual se firmó en 2020 en respuesta a la situación provocada por la pandemia de Covid-19 y con el fin de apoyar la transformación digital en el sistema educativo.

A través de Red.es se han entregado ya 437.113 equipos informáticos con conectividad que facilitan la educación digital, tanto desde el hogar como de forma presencial, al alumnado de familias en situación de riesgo, matriculados en centros educativos sostenidos con fondos públicos de todo el territorio nacional.

Esta primera parte ha contado con un presupuesto global de 229.585,699 euros, de los que Red.es ha aportado 185.641.175 euros a través de los fondos FEDER y el resto ha sido aportado por las comunidades y ciudades autónomas adheridas al programa.

NUEVO CURSO DE ESPECIALIZACIÓN EN AUDITORÍA ENERGÉTICA

Por otro lado, el Consejo de Ministros, a propuesta del Ministerio de Educación y Formación Profesional, ha aprobado el real decreto por el que se establece el Curso de especialización de Formación Profesional de

Grado Superior en Auditoría energética. Hasta la fecha, el Gobierno ha creado 21 cursos de especialización y 10 titulaciones más de FP.

Este curso, de 420 horas de duración, proporcionará formación relativa a auditar y asesorar en el uso y consumo de energía y coste asociado en edificios, instalaciones u operaciones industriales o comerciales, transporte vinculado a la actividad o servicio privado o público, con el objetivo de identificar e informar sobre los flujos de energía y de su potencial de mejora.

Podrán acceder a él aquellas personas que posean un título de Técnico Superior en Desarrollo de Proyectos de Instalaciones Térmicas y de Fluidos; Mantenimiento de Instalaciones Térmicas y de Fluidos; Eficiencia Energética y Eficiencia Solar Térmica; Proyectos de Edificación; Sistemas Electrotécnicos y Automatizados; Centrales Eléctricas; Energías Renovables; Proyectos de Obra Civil; Organización y Control de Obras de Construcción; y Gestión del Agua.

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.

EL PAÍS

Los títulos malditos de FP que casi nadie quiere estudiar: “A tus hijos tampoco los mandarías, si tienes otra opción”

Cada año miles de plazas de Formación Profesional se quedan sin cubrir y hay titulaciones en las que las vacantes alcanzan el 80% o más. Suprimirlas plantea el dilema de qué hacer con su profesorado

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 31 OCT 2022

El martilleo que resuena en la nave, el de la aguja atravesando por primera vez la piel de un zapato, se escucha cada vez menos en el taller de calzado del instituto público La Torreta de Elda, Alicante. El motivo es que la matrícula de esta titulación de Formación Profesional lleva años languideciendo: tiene 13 alumnos, una cuarta parte de los que la profesora María José Soto, que lleva dos décadas dando clases en el ciclo, tuvo en los buenos tiempos, y un 78% de plazas vacantes. En casi todas las comunidades sucede lo mismo: algunos ciclos de FP tienen muy poca demanda, mientras miles de alumnos se quedan sin poder entrar en otros por falta de plazas. La enseñanza pública no es rápida a la hora de reorientar su oferta, y la privada aprovecha, entre otros factores, esa lentitud para crecer.

El sondeo realizado por este periódico entre una decena de comunidades autónomas (el Ministerio de Educación no dispone de datos globales y una parte de los territorios no han contestado) refleja que entre un 12% y un 22% de las plazas se quedan sin cubrir. Hay excepciones, como Navarra, donde la matrícula se acerca al 100%, o Baleares, donde las vacantes se han reducido del 18% al 7% en cuatro años. Parte de las plazas sin ocupar proceden de títulos con demanda, pero que se ofrecen mucho. Como Gestión Administrativa (lo que se estudia para ser administrativo o recepcionista) en Canarias, donde puede cursarse en 40 institutos y el curso pasado quedaron 398 plazas vacías. En casi todas las comunidades hay, sin embargo, títulos que sencillamente muy pocos chavales quieren estudiar.

El hecho plantea cuestiones incómodas, como qué hacer con dichas titulaciones y, si desaparecen, con el profesorado que tienen asignado. Ainara Zubillaga, directora de Educación y Formación de la Fundación Cotec, y Rodrigo Plaza, responsable de FP de Comisiones Obreras, coinciden en que, además de poder reciclarse para dar clase en otras titulaciones (o en una actualización de las suprimidas), dichos docentes atesoran unos conocimientos que van más allá de la disciplina que enseñan en el aula, que podrían aprovecharse para impulsar el gran despliegue de la Formación Profesional que ha lanzado el Ministerio de Educación y persigue la nueva ley de FP. Podrían realizar funciones que el sistema necesita y no están bastante atendidas, como la orientación y el acompañamiento de los alumnos, la vinculación de los centros educativos con las empresas, la acreditación de competencias profesionales, y la formación de docentes, aseguran.

En Elda, María José Soto preferiría seguir dando clases: “Yo me reciclaría. Me iría a tapicería, de automóvil, de muebles. Porque trabajan con los mismos materiales que nosotros, aunque a diferente escala”, dice. Las razones por las que una titulación entra en declive son variadas. En el caso del ciclo medio de Calzado y Complementos de Moda, Sara Villaescusa, jefa de estudios en el instituto de Elda, lo atribuye, en parte, a la imagen de precariedad que se ganó la industria zapatera en las comarcas del Vinalopó a base de tratar mal a sus trabajadores durante décadas: “Los malos contratos, los malos horarios, el trabajo en b... hicieron mucho daño. Aquí se presentan padres que me dicen: ‘A mi hijo no lo han cogido en su primera opción, ni en la segunda, y estamos buscando otra’. Les ofrezco el ciclo de calzado y me dicen que no, que no quieren que su hijo sufra lo que ellos recuerdan que conlleva trabajar en el calzado, que muchos vivieron en su momento”. Y ello, añade Villaescusa, pese a que ahora hay empresas, como las que tienen acuerdos con su instituto, que necesitan mano de obra, ofrecen condiciones laborales dignas y están dispuestas a contratar y empezar a pagar a los alumnos mientras estudian (la llamada formación dual).

Entre los títulos con bajísima demanda no hay solo actividades tradicionales. En Castilla-La Mancha, Eficiencia Energética y Energía Solar Térmica (un sector que ha tenido un gran despliegue en la comunidad autónoma) tuvo un 77% de vacantes el curso pasado. Irene Martínez, jefa de estudios del instituto de Virgen de Gracia, en Puertollano, Ciudad Real, cree que el ciclo ha perdido atractivo por la puesta en marcha de una versión por

internet del mismo, que sí se llena con alumnos de toda España, muchos de los cuales lo cursan mientras trabajan. Y hay titulaciones, como las relacionadas con la hostelería y el turismo, que funcionan en ciertos sitios, pero no en otros. En Extremadura, Dirección de Servicios de Restauración (para ser *maître* o encargado de una cafetería) encabezan, junto a Construcción, la lista de vacantes, y en Cantabria lo hacen los ciclos de animación y guía turístico.

En Aragón, Excavaciones y Sondeos, el ciclo que enseña a ser minero, apenas cubrió el curso pasado el 15% de las plazas. Y en Asturias, Navegación y Pesca de Litoral, el 16%. “Y hay trabajo. En este sector nuestro mayor problema no son las cuotas pesqueras, sino la falta de relevo generacional”, comenta Indalecio Estrada, director del Instituto del Mar de Gijón, donde dicho ciclo medio renquea, mientras las titulaciones marítimas superiores van bien. “Hay casi tres millones de parados, pero eso no lo quiere casi nadie. A tus hijos tampoco los mandarías, si tienes otra opción”, comenta Enrique Pazos, director del instituto Ferrolterra, en A Coruña. En su centro el ciclo de Equipos Electrónicos de Consumo desapareció porque la gente dejó de reparar televisiones, radios y otros aparatos. Y los profesores que lo daban se reciclaron para impartir el ciclo Instalaciones de Telecomunicaciones.

Las administraciones aprovechan el elevado porcentaje de profesorado interino para cancelar titulaciones con poca demanda. Eso hizo Navarra a principio de curso con dos ciclos ante la paupérrima demanda alcanzada. “Si hubieran tenido profesorado funcionario, habríamos tenido un serio problema. Tener tanta temporalidad, que en general es muy pernicioso, en este caso nos permitió amortizarlos no contratando interinos”, afirma el director general de FP de la comunidad foral, Tomás Rodríguez Garraza. El plan de estabilización de los docentes, en marcha en toda España, hará mucho más difícil para las administraciones aplicar esa solución.

Mucha demanda y poca salida laboral

Hay ciclos de FP con una demanda altísima y unas pobres salidas laborales, como buena parte de los grados medios de Imagen y Sonido, advierte Rodrigo Plaza, de CC OO. Ello refleja, prosigue, que hay que mejorar la orientación que reciben alumnos y familias para elegir qué estudiar, y también las herramientas públicas de “evaluación, control y prospección” de la oferta de FP. “Para ajustarla a las demandas del respectivo territorio, y también de las personas. Porque no olvidemos que al final la elección de los estudios ha de ser una opción voluntaria”. Por razones estratégicas, añade Plaza, también debería preservarse una oferta mínima de ciertas titulaciones, como las asociadas a industrias que siguen en activo.

Es bueno que el sistema público no se deje “llevar por tendencias que pueden ser pasajeras”, señala Ainara Zubillaga, de la Fundación Cotec. Pero si se comprueba que hay titulaciones que ni tienen demanda entre el alumnado ni el mercado laboral las va a demandar, carece de sentido mantenerlas, “porque si no, esto no es la FP”. “El profesorado que se quede en tierra de nadie tiene un conocimiento pedagógico acumulado que puede poner al servicio del sistema educativo. No tiene que ser necesariamente un puesto de aula, sino figuras que ayuden a completar muchas lagunas que tiene el sistema y que ellos como docentes seguramente habrán demandado”.

El Confidencial
EL DIARIO DE LOS LECTORES INFLUYENTES

Las deficiencias de la FP, la asignatura pendiente de la Generalitat en Cataluña

Un total de 12.611 alumnos se quedaron sin plaza en la fase de preinscripción en septiembre, al comienzo del curso. A mediados de octubre, todavía quedaba 618 sin centro adscrito

El Confidencial. 31/10/2022 -

El curso ya hace más de un mes que está en marcha y perviven los problemas en la Formación Profesional. De manera oficial, desde hace años, la Generalitat defiende que la FP es una de sus prioridades, pero en la práctica sigue siendo en agujero negro de la educación en Cataluña. Al principio de curso faltaban plazas. Ahora lo que son necesarios son profesores que se van a los centros privados, donde los docentes encuentran mejores sueldos. En este momento en muchos complejos públicos los alumnos están perdiendo entre cuatro y ocho horas lectivas a la semana a causa de la falta de profesorado.

Cuando empezó el curso en septiembre, un total de 12.611 alumnos se quedaron sin plaza en la fase de preinscripción. A mediados de octubre, todavía quedaba 618 sin tener un centro adscrito. En su comparecencia ante la Comisión de Educación del Parlament, Josep González Cambray, aseguró que “ningún alumno que se haya preinscrito en la Formación Profesional en el periodo ordinario se quedará sin plaza para poder cursar un ciclo”, según consta en el acta de sesiones.

Desde la 'conselleria' se asegura que una parte de la sobredemanda, un 50%, no son alumnos que haya acaba la ESO, sino personas más mayores que quieren mejorar su formación, justificando así la falta de plazas. Aun así, la mitad de esos alumnos sin plaza asignada sigue siendo una cifra demasiado alta.

La manera que ha tenido la Generalitat de afrontar el problema es reubicar a alumnos en cursos y especialidades que no habían solicitado. Se calcula que unos 1.300 estudiantes han acabado inscritos en grados que no habían solicitado.

Falta de planificación

Como recuerda Esther Niubó, portavoz de Educación en el Parlament, "el problema es que ha habido una muy mala planificación por parte de la Generalitat. En julio había 20.000 alumnos sin plaza. En septiembre, cuando se abre la convocatoria, quedan más de 12.000, es decir, por el camino se han perdido 8.000 alumnos que iban a cursar una mejora de su formación y que se pierden por el camino por la desidia de la administración. Y además, quedan 16.000 plazas vacantes, de nota". "Para colmo, los que lograron la plaza en septiembre, han empezado el curso un mes más tarde que sus compañeros", lamenta la diputada socialista.

CCOO, por su parte, denuncia en un comunicado la falta de plazas de FP en Cataluña, asegurando que "se ha afrontado el incremento de alumnado sin los recursos humanos extraordinarios de docentes y administrativos ni dotación económica para la compra de material y equipos". El sindicato afirma que a muchas direcciones de los centros no se les comunicó el aumento de grupo y de ratios y, que en algunos casos, "ni disponen de aulas para acoger a grupos con la ratio usual de 30 alumnos".

Diario de Sevilla

El monitor de los recreos llega a los colegios de Andalucía

DANIEL LUQUE (EFE) 01 NOVIEMBRE, 2022

El objetivo de conseguir la plena inclusión de los alumnos durante todas las horas en que permanecen en el *colegio más allá de las clases está cada vez más cerca gracias a la creación de una nueva figura conocida como "el dinamizador de los recreos"*.

Este nuevo trabajador educativo ha llegado a los colegios andaluces con un propósito firme: que ningún alumno, con independencia de su género, condición o personalidad se sienta excluido del resto de los compañeros durante el recreo. En este periodo de tiempo es cuando se les da libertad a los pequeños y pueden producirse más situaciones de marginación estudiantil.

La dinamización de recreos, que se lleva a cabo con la ayuda de varios monitores que se encargan de los diversos ciclos, surge a raíz de un proyecto de la Consejería de Educación conocido como PROA+, donde se crean diversas "actividades palanca" que buscan la mejora de la convivencia en los centros.

Uno de los colegios andaluces que ha puesto en marcha esta actividad es el Fuente Alegre, ubicado en el distrito malagueño de Puerto de la Torre, que ha observado una mejora de la convivencia entre el alumnado gracias a juegos más cooperativos y menos competitivos, como explica la jefa de estudios, Paqui Fernández.

"Hay niños que se quedan un poco atrás a la hora de jugar o que no participan en todo el patio del recreo", justifica Fernández, que señala que "antes los niños jugaban al fútbol en toda la pista y las niñas se quedaban a un lado, por ejemplo, saltando a la comba", mientras que ahora todos los alumnos, sean del ciclo que sean, comparten el mismo espacio.

Tres jóvenes andaluces, Pablo Subires, María Cano y Raquel Vidal, compaginan sus oposiciones a maestro y otros trabajos con su papel de dinamizadores. Son el "profe" y las "seños" encargados de poner un poco de orden entre el caos infantil que se vive en un recreo con niños de entre 6 y 12 años.

"No podemos permitir que unos niños se sientan arrinconados y no participen", ya sea por timidez o porque no están integrados en el grupo por ser nuevos o por otro idioma, detalla la jefa de estudios, que explica que, hasta ahora, todos los niños muestran interés en participar en las actividades aunque tienen libertad para no hacerlo.

Este año, con motivo de Halloween, los monitores –disfrazados como los alumnos– han ideado una "terrorífica yincana" en la que los alumnos tienen que interpretar un mapa del recinto escolar, llevar a cabo una búsqueda de pistas y formar palabras a través de un abecedario de símbolos como fantasmas o brujas propios de esta fiesta.

Este es un ejemplo de actividad tematizada, pero los monitores, que acuden todos los días a la hora del recreo, llevan a cabo normalmente juegos representativos españoles, como el "mate", "pilla pilla" en cadena, "el pañuelo", circuitos en equipo, salto a la comba o "balón prisionero", siempre con el objetivo de fomentar la cooperación e integración de todos.

Uno de los monitores, Pablo Subires, explica que con la dinamización de recreos se fomentan también los hábitos de vida saludable y la realización de actividad física a través del juego. Considera que con estos juegos cooperativos aprenden a trabajar en equipo y no a tener una competitividad "tóxica".

Los menores, que profesan admiración por unos monitores a los que no dejan de acercarse para preguntarles cosas o para enseñarles algo, juegan entre todos y comparten el mismo espacio sin distinción de género, edad o capacidades del alumno.

EL PAÍS

La ley de enseñanzas artísticas dejará los estudios fuera de la universidad y permitirá a los docentes trabajar en su disciplina fuera de las aulas

La nueva norma aumentará la autonomía de los centros que imparten artes plásticas y diseño, restauración, música, danza y arte dramático. Cerca de 100.000 alumnos estudian en ellos

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 01 NOV 2022

La ley de enseñanzas artísticas que está preparando el Gobierno mantendrá estos estudios, que realizan unos 100.000 alumnos, fuera de la universidad, dará más autonomía a los centros educativos y facilitará que el profesorado desarrolle simultáneamente una carrera propia de su disciplina fuera de las aulas, por ejemplo dando conciertos o bailando. La norma se acercará en varios puntos clave a la propuesta que UGT planteó hace unos meses al Ejecutivo, según indican a EL PAÍS fuentes conocedoras de los planes del Ministerio de Educación. Y sentará las bases para que los docentes puedan desarrollar también una carrera investigadora. Inicialmente, el calendario preveía que el texto llegase al Congreso en enero para comenzar su tramitación parlamentaria, pero es posible que se retrase un poco.

La nueva norma llenará un vacío histórico, ya que las enseñanzas artísticas apenas han sido perfiladas desde la aprobación hace tres décadas de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (Logse). Regulará las enseñanzas, que incluyen las artes plásticas, el diseño, la conservación y restauración de bienes culturales, la música, la danza y el arte dramático, y también los centros donde se imparten, la relación de estos estudios con la universidad y la figura del profesorado (hay algo más de 22.000 docentes). En varios apartados, como el de personal y el de la estructura organizativa de escuelas y conservatorios, lo hará sin descender excesivamente al detalle, según las fuentes, debido a la gran diversidad de realidades que coexisten bajo el paraguas de las enseñanzas artísticas (tanto por las diferencias entre unas disciplinas y otras como por la forma en que estas se han ido desarrollando con los años en los distintos territorios), al hecho de que buena parte de las competencias son autonómicas, y a que hay cuestiones que deben negociarse previamente con los sindicatos de enseñanza. Los puntos que no queden incluidos en la ley se desarrollarán posteriormente mediante reglamentos.

El grueso de la ley estará dedicado a las enseñanzas artísticas superiores, pero la norma también dedicará atención a las llamadas enseñanzas artísticas profesionales (un segundo escalón que existe en el ámbito de la música y la danza, las artes plásticas y el diseño). La filosofía de la norma coincidirá con el planteamiento de UGT de que constituyan “un espacio autónomo”, pero a grandes rasgos las condiciones de las enseñanzas superiores se aproximarán a las que tienen las universitarias, y las de las profesionales, a las de la FP.

El debate sobre si las enseñanzas artísticas superiores deberían integrarse en la universidad viene de lejos. Se planteó durante el desarrollo de la Logse, y volvió a ponerse sobre la mesa con motivo del proceso de Bolonia (la convergencia universitaria europea) y tras la aprobación de la LOE (la Ley Orgánica de Educación del año 2006). Entre los partidarios del sí figura, por ejemplo, Comisiones Obreras, que también envió al Gobierno una propuesta sobre cómo enfocar la nueva ley de enseñanzas artísticas. Entre los que defienden que es mejor que se desarrollen en un espacio propio, aunque dentro de la educación superior, se halla UGT. En Europa, unos países han optado por el modelo universitario (como Alemania) y otros por mantenerlos en centros independientes (Francia).

La Lomloe, la nueva ley de educación, estableció en una disposición adicional que en el plazo de dos años desde su entrada en vigor (que se produjo en enero de 2021) el Gobierno debía presentar otra “propuesta normativa”, es decir, una ley, que regulase las enseñanzas artísticas. Los responsables del Ministerio de Educación han dicho en varias ocasiones que la nueva norma no es solo un mandato legal, sino también una “deuda moral” hacia unos estudios que a pesar de su importancia apenas han recibido atención normativa desde que la Logse lo hizo de forma muy somera incluyéndolas dentro del grupo de las llamadas enseñanzas de régimen especial, junto a las enseñanzas de idiomas y las deportivas.

Un marco general que respete las diferencias

El tiempo transcurrido desde entonces es uno de los elementos que ahora condiciona la creación de un marco general, ya que las comunidades autónomas han ido desarrollando sus propios modelos, en algunos casos, como el de Cataluña y, en menor medida, el del País Vasco, con perfiles marcados. La nueva norma, señalan fuentes conocedoras de los trabajos hechos hasta ahora, tratará de establecer una regulación que teniendo alcance estatal permita a los territorios buscar soluciones adaptadas a su realidad concreta. Y que, en el caso de que deban realizarse cambios estructurales en los centros, estos dispongan de un largo periodo de transición para llevarlos a cabo. De los casi 96.000 alumnos que estudiaban enseñanzas artísticas superiores y profesionales en el curso 2021-2022 (los datos son de avance, es decir, todavía no definitivos), unos 57.000

cursaban música; unos 30.000, artes plásticas, diseño, conservación y restauración; algo menos de 6.000, danza; unos 2.800, arte dramático; y otros 750, un máster de enseñanzas artísticas.

La nueva ley definirá los requisitos de entrada del nuevo profesorado, si bien dejará la mayor parte de las cuestiones de personal para futuros desarrollos normativos. Una de las peticiones de UGT consiste en que la norma al menos mencione que ha de crearse un nuevo cuerpo de profesorado de enseñanzas artísticas superiores. Marisa Vico, responsable de educación pública del sindicato, lamenta que las escuelas superiores funcionan ahora en la práctica de forma muy parecida a los institutos de secundaria, y con condiciones salariales alejadas de las habituales en la educación superior universitaria. La falta de autonomía de los centros, opina Vico, está dificultando la reacción de los centros públicos ante el empuje de los privados, y para un profesor de la pública resulta imposible compatibilizar, por ejemplo, un puesto de orquesta con dar clases, y para actuaciones puntuales tiene que solicitar autorizaciones, "que no siempre se consiguen". "Hay muchas expectativas en los centros y el profesorado en esta futura ley", añade la responsable sindical, "y el Gobierno no puede perder la oportunidad de dar una solución definitiva a los problemas que tienen las enseñanzas artísticas".

europapress.es

El PP vuelve a pedir a Educación reorientar el borrador sobre la nueva EBAU para que la prueba sea única en toda España

MADRID, 2 Nov. (EUROPA PRESS) -

El Partido Popular, con motivo de la reunión de la Conferencia Sectorial de Educación convocada este miércoles, ha solicitado al Ministerio de Educación y Formación Profesional reorientar el borrador presentado sobre la nueva prueba de acceso a la Universidad con el objetivo de que sea única para toda España.

Asimismo, ha pedido incluir en los puntos del día la aportación financiera del Ministerio para la aplicación del Real Decreto 800/2022 de 4 de octubre, por el que se regula la integración del profesorado del cuerpo a extinguir de profesores técnicos de Formación Profesional en el cuerpo de profesores de Educación Secundaria.

También reclama que estas reuniones vuelvan a ser presenciales, porque, a su juicio, "el futuro de los jóvenes no puede dilucidarse por videoconferencia" cuando ya se ha superado la pandemia.

Respecto a la prueba para el acceso a la universidad, las comunidades gobernadas por el PP han destacado que las pruebas de evaluación únicas "son esenciales tanto para permitir el acceso a la universidad como para la admisión a estudios concretos, pero hoy no son homogéneas para todos los estudiantes según donde se examinen". Por tanto, consideran que "se está produciendo una ruptura en el sistema al no cumplir con equidad y eficiencia su tarea de evaluación".

En este sentido, las comunidades autónomas del PP señalan que hay pruebas diferentes, con distinta estructura o bloques de contenidos, y con diferentes criterios de corrección, según cada comunidad, "con las demoledoras consecuencias que esto puede producir". "La dificultad del examen no puede depender del lugar donde viva el estudiante. Y esto no va a variar con la propuesta del Gobierno, que solamente pretende imponerla sin tener en cuenta las aportaciones de CCAA que representan a más de la mitad de los estudiantes españoles", han señalado.

A su juicio, es necesaria la creación de un distrito único universitario en el que el estudiante pueda elegir de acuerdo con la nota obtenida, no solo la universidad en la que cursará sus estudios superiores, sino la propia titulación, "por ser este un aspecto esencial para su futuro personal y profesional".

Además, consideran que una prueba única "tendría ventajas añadidas como referencia en la evaluación y análisis del sistema educativo español en su conjunto" y responde a la necesidad de homologar el sistema educativo con el resto de países. Así, han destacado el sistema que siguen países como Francia, Alemania, Reino Unido, Italia, Portugal o Finlandia.

"El Estado social y democrático de Derecho no puede aceptar que la Educación sea un factor de desigualdades territoriales que afecten a los jóvenes que acceden a la universidad", han advertido los populares, destacando que la iniciativa presentada por el Gobierno "no parece dar respuestas para eliminar estas desigualdades".

Por todo ello, el PP propone implantar, en coordinación con las comunidades autónomas, una prueba única de Evaluación del Bachillerato y Acceso a la Universidad (EBAU) en todo el territorio español, cuyas condiciones básicas serían fijadas por el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas y a los órganos de representación universitarios, de acuerdo con las competencias que le otorga la Constitución Española.

Al ver que el Ministerio "no es receptivo a ninguna de las propuestas aportadas", el PP advierte de que, de cara a la próxima reunión del 8 de noviembre, si no hay ninguna aproximación del Departamento que dirige Pilar Alegría a sus propuestas entenderá que el Gobierno "las excluye" y "decide contar únicamente con las CCAA gobernadas por el PSOE y los nacionalistas", por lo que "se desvincularán de esta propuesta" y todas las consecuencias, en desigualdades y diferencias, que traerá la prueba que pretende el Gobierno "serán de su responsabilidad exclusiva".

FINANCIACIÓN PROFESORES FP

Las comunidades gobernadas por el PP también han pedido al Ministerio que financie el coste de la integración de los profesores técnicos de Formación Profesional en el cuerpo de Educación Secundaria. En este sentido, asumen que por principio de lealtad institucional, cuando una norma estatal supone un mayor gasto para la administración a la que le corresponde el desarrollo y ejecución de esa competencia, "se debe dotar económicamente a dicha administración". "Máxime, en este caso, cuando la propuesta del Ministerio pretende tapar un error del Gobierno al declarar a este cuerpo como profesionales a extinguir", apuntan los populares.



Los profesores gemelos de Salamanca que conquistaron EE.UU. con su método educativo

Mario y Alberto Herráez son dos hermanos profesores de Primaria que crearon un innovador método de enseñanza en el estado de Utah que consiguió subir las notas. Ahora quieren aplicar sus exitosos resultados en las aulas de nuestro país

JOSEFINA G. STEGMANN. 02/11/2022

Mario y Alberto Herráez Velázquez se quedaron de piedra cuando llegaron a Estados Unidos y les negaron un vaso de cerveza en el Rio Tinto Stadium, la casa del Real Salt Lake, el equipo de fútbol de Utah. Aquel evento no les supo igual que otros, sobre todo porque con 20 años ya sabían (al menos en España) lo que era disfrutar desde la grada con una 'rubia' bien fría en la mano.

Peor llevaron la escasez de bares y, muchísimo peor aun, la de café. Estos dos gemelos de Salamanca no aterrizaron en cualquier estado americano. En Utah su gente no se caracteriza precisamente por ver pasar el tiempo con el codo apoyado en la barra y menos por darle la vuelta a la cucharilla del café. La comunidad mormona es mayoritaria en este estado de la región oeste del país y Mario, ingenuo y educado, cometió la torpeza de comprarse una cafetera para saciar su pasión por los cortados y ofrecer unas tazas a su familia de acogida. «Me explicaron que los mormones no bebían café y nos echamos todos a reír; fue uno de los primeros choques que tuve al llegar allí», narra a ABC este joven, que ahora tiene 30 años, al que solo es posible distinguir de su hermano por la voz.

¿Pero qué se les perdió a estos dos gemelos de Salamanca en Utah? Su amor por la educación. Amor que viene, paradójicamente (o no tanto) de no ser buenos estudiantes. Esa pasión por enseñar es tal que les valió un puesto entre los 75 educadores más influyentes del mundo (según ISC, un grupo de análisis estadístico basado en Reino Unido) y otro lugar entre los 20 líderes emergentes en el ámbito de la tecnología para la educación, también a nivel mundial (en este caso validados por ISTE, la Sociedad Internacional de Tecnología en la Educación).

A diferencia de la mayoría de los gemelos, a los que se les suele separar desde pequeños, ellos fueron juntos a clase en Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato en Laguna de Duero. Y llegaron (juntos también) a la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid, donde obtuvieron su ansiado grado en Educación Primaria.

Solo se han diferenciado todo este tiempo por el doctorado (al menos eso dicen ellos): «Mi tesis es de videojuegos y gamificación para desarrollar el pensamiento crítico y creativo», dice Mario. «La mía se llama videojuegos y gamificación para desarrollar habilidades sociales y emocionales», completa Alberto.

Su paso por la universidad, de la que salieron con casi la misma nota media (7.91 Mario y 7.93 Alberto y matrícula de honor en las prácticas), les dio la oportunidad de sus vidas: el viaje a Estados Unidos. «La facultad ofrecía un programa que consistía en ir a un colegio de un puñado de estados a enseñar español como profesor asistente», narra Mario. Fue la primera vez que pidieron no ir juntos: «Ya era hora, tras 20 años juntos, de separarnos, pero a la supervisora de Utah le pareció gracioso tener a dos gemelos en el instituto». Hoy aseguran que no habrían llegado adonde están de haber estado separados.

Mario y Alberto llegaron a Estados Unidos a cambiarlo todo. «Al principio nos miraban raro, nos decían que se nos estaba yendo la olla, que teníamos solo 20 años... Luchamos contra mucho escepticismo de directores y compañeros, pero al llegar los exámenes estandarizados nuestros alumnos estaban entre 10 y 15 puntos por encima de la media del estado de Utah», narra Alberto. De hecho, tras hacer las prácticas de la universidad en el colegio de Utah, Buffalo Point, recibieron ofertas de trabajo de cuatro escuelas diferentes. El problema es que, al hacer las prácticas más tiempo de lo previsto en el extranjero, les quedaban pendientes las asignaturas del último año de carrera en España. En Utah les guardaron la plaza mientras los gemelos finalmente se graduaron en Valladolid.

¿Pero cuál es el secreto de estos gemelos? Su método viene de no haber sido los mejores estudiantes: «Nunca suspendimos pero tampoco éramos de 10», aclara Mario. Fue su experiencia la que les guió en el camino de cómo creían que se debía enseñar. «Somos muy nerviosos, no podemos estar sentados

escuchando horas a un profesor; nosotros aprendimos a través del descubrimiento, de hacerlo nosotros de forma activa, que es lo que no se nos brindó en el colegio», cuenta Alberto.

«Lo que vimos en muchos colegios es que los profesores llegan al nivel más bajo de impacto de la tecnología dentro del aula (que tiene su propio medidor). Ese nivel es el de sustitución, es decir, en lugar de tener un libro en papel lo tienes en el ordenador, en vez de escribir en una hoja, los estudiantes lo hacen en un 'word'... Nosotros, por el contrario, introducimos la tecnología de otra forma», continúa Alberto. Estos salmantinos huyen del 'hay que usarlo porque sí', porque, para que funcione, «la tecnología debe tener un valor extra». Siguiendo con el 'word'. «Buscamos que cuando usen ese documento escriban, incluyan gráficos y lo creen de forma colaborativa con alumnos de la otra punta del mundo, con los que van a tener que resolver problemas de comunicación y con los que se verán obligados a entenderse. Se trata, además, de algo con lo que probablemente tendrán que lidiar cuando tengan un trabajo: los llevamos a situaciones reales», explica Mario.

Una empresa real en el aula

Un ejemplo más: en vez de que un estudiante lea una lección y conteste cuatro preguntas, los gemelos optan por una investigación profunda con entrevistas de la que puede salir luego un podcast. «Queremos pasar del aprendizaje pasivo al activo», sentencia Mario.

Pero, sin dudas, uno de sus proyectos estrella es el que hicieron en Utah cuando pusieron a sus alumnos de Primaria manos a la obra con una empresa real. Alberto y Mario contactaron con una compañía de mobiliario educativo con la que acordaron que los estudiantes diseñarían mesas, sillas, armarios, etc. que iban a incluirse en su catálogo de productos. «Convertimos la clase en una 'startup' y la dividimos en cuatro departamentos: nosotros éramos los CEO, luego estaban los de recursos humanos, los de marketing, los de diseño y los de datos y análisis. Durante las clases conectábamos con videollamadas con los departamentos reales de la compañía para que orienten a los niños», relata Mario. Pero, además, no dejaron los contenidos abandonados. «El currículo entró en la 'startup'. Por ejemplo, en datos y análisis se daba Matemáticas; en marketing se impartía Lengua y Literatura; y en diseño había Plástica y Dibujo».

Nació eTwinz

Cuando estos gemelos empezaron a hacerse cada vez más conocidos las invitaciones a eventos y foros aumentaron. Acudían a ver sus clases profesores a punto de graduarse, docentes de otros estados y hasta congresistas y senadores. Les preguntaban qué pensaban sobre el panorama educativo en Seattle, Texas, San Antonio, Dallas, Houston, Miami, Orlando, Chicago... Pero también cruzaron el charco. Sus opiniones llegaron a París, Madrid, Londres, Argentina, México, Panamá, India, Indonesia, Australia o Sudáfrica. Las invitaciones aumentaban y la carga de trabajo también. Se vieron desbordados entre las clases (a las que tanto tiempo dedicaban) y los eventos, pero la presión les abrió la puerta a otra oportunidad. «Nos dimos cuenta de que teníamos algo que contar y así fundamos nuestra empresa de consultoría. Con ella asesoramos a centros educativos, instituciones, ONG o multinacionales que quieren hacer una transformación digital o pedagógica».

La compañía, eTwinz, nació en Estados Unidos en 2020 pero la trasladaron a España en julio de este año. «Nos tocó elegir entre la empresa o el aula y nos decantamos por la primera porque nos iba permitir volver a nuestro país y, además, ganar más dinero llegando a mucha más gente», confiesa Mario. Su experiencia con los colegios españoles y estadounidenses les ha permitido concluir que «aquí se hace mucho con muy poco». También ven diferencias entre profesores, el motivado frente al que no lo está, pero no se atreven a hacer juicios entre comunidades. Sin embargo, sí se animan con el futuro: «Suenan a cliché, pero espero que de aquí a diez años hayamos cambiado la educación, desde la formación del profesorado hasta la forma de dar clase», remata Mario.

La Voz de Galicia

Uno de cada cuatro niños sufre acoso escolar en España

El informe «Percepción sobre el bullying en la sociedad española» suspende a los colegios y asegura que ocultan casos para no manchar su imagen

A. TORICES / COLPISA / MADRID. 02 nov 2022.

España tiene un grave problema de acoso escolar y los colegios e institutos, en cuyas instalaciones y clases ocurre la gran mayoría de casos de *bullying*, no hacen ni mucho menos lo necesario para prevenirlos o atajarlos. Esta es la principal conclusión a la que llega el estudio *Percepción sobre el bullying en la sociedad española*, un trabajo elaborado con las opiniones de más de 4.000 alumnos de 5 a 18 años, de sus profesores y de sus padres, con entrevistas en todas las autonomías.

La dimensión del problema deja pocas dudas. Uno de cada cuatro escolares españoles de primaria y secundaria son víctimas de algún tipo de *bullying*, según el trabajo realizado por la organización Educar es todo, una ONG que reúne a 59.000 padres y madres, y por la firma Totto. No es una opinión, son datos reales. El 22 % de los alumnos preguntados admitieron haber sufrido el acoso en sus propias carnes. Un extremo que corroboraron sus padres, el 25% de los cuales aseguró que sus hijos han sido objetivo de ataques o vejaciones el curso pasado.

En la mayoría de las ocasiones, sobre el 60 %, el *bullying* toma la forma de ataques psicológicos (burlas, motes) o de insultos, eso sí, continuados, según aclaran las víctimas. La segunda herramienta más común para

hacer daño, sufrida por el 40 % de los afectados, es la exclusión, el vacío social. No obstante, la forma más grave de ataque, la agresión física, se da hasta en el 28 % de las ocasiones, con episodios también de ciberacoso en uno de cada diez alumnos. Pese a su proliferación, no es una lacra desconocida por la comunidad educativa, la misma que debería liderar las medidas para minimizarla. Más de la mitad de los estudiantes conoce casos de acoso en su colegio, incluso en su clase. Lo mismo aseguran el 40% de los padres y el 43% de los profesores.

La segunda gran conclusión del estudio es que las escuelas e institutos, piezas clave para poner coto a este drama, están fallando. Ni están bastante preparadas, ni apoyan lo suficiente a las víctimas, ni son diligentes y transparentes en sus actuaciones. En la falta de medios y programas para afrontar el *bullying* en los centros españoles coinciden el 57 % de los alumnos y el 70 % de sus padres, pero también el 76 % de los profesores. Los chicos desvelan otro grave déficit. Uno de cada tres alumnos acosados no recibió el apoyo y la ayuda necesarios del centro. En la gran mayoría de casos el respaldo se limitó a padres y amigos y en menos de la mitad de ocasiones se extendió a profesores y compañeros de clase.

Ocultación de casos

La tercera crítica a la actuación de los centros también es general. Dos de cada tres padres y el 44 % de los docentes creen que los colegios e institutos ocultan o minimizan episodios de acoso para evitar tener una mala imagen. Los alumnos aseguran, desde la experiencia de su propio centro, que solo la mitad de los episodios se soluciona rápidamente y el 38 % dice haber presenciado casos en los que nadie hizo nada por arreglarlo o ayudar a la víctima.

Los padres y profesores destacan otros tres factores que contribuyen a aumentar el problema o, por lo menos, dificultan que se le ponga coto. Unos y otros, el 93 %, consideran que los progenitores de los niños acosadores minimizan o justifican la actitud de sus hijos. De igual manera, dos tercios de padres y ocho de cada diez docentes aseguran que los alumnos no respetan a los profesores lo suficiente -donde está parte del origen de los acosos- y, lo que es peor, los dos colectivos coinciden en que son los propios progenitores quienes contribuyen a minar la autoridad de los educadores ante sus hijos.

El tercer déficit que destacan es falta de respuesta general. Los padres de niños acosados y su profesor consideran que es insuficiente la ayuda y colaboración para tratar de solucionar el problema. Salvan en parte a las direcciones de los centros, pero critican con dureza la falta de acción de las autoridades educativas (inspección y servicios sociales) y también la de la mayoría de los padres del resto de los alumnos.

Los padres no controlan el móvil de sus hijos

El estudio realiza una investigación específica sobre la incidencia del ciberacoso escolar en España y sobre si se toman las medidas necesarias para minimizarlo. Las conclusiones son preocupantes. Se podrían resumir en que el ciberacoso afecta a algo más de uno de cada diez estudiantes de primaria y secundaria y que sus padres, aunque son conscientes de los riesgos de esta herramienta y del mal uso que hacen de ella en ocasiones sus hijos, apenas indagan o controlan qué hacen con el *smartphone*.

El trabajo empieza por constatar que los niños y adolescentes españoles tienen teléfono propio entre tres y cinco años antes de lo que recomiendan los expertos. El 57 % de los chicos de 10 años ya tienen móvil, proporción que llega al 75 % a los 12, y las dos terceras partes, el 64 %, lleva el *smartphone* al colegio.

La otra cara de la moneda es que la mitad de sus padres no sabe lo que es el control parental del móvil y de la mitad que sí lo sabe solo el 35 % lo usa. El 30 % no controla el uso que su hijo hace del teléfono pese a que el 51 % dice que los chicos tienen cuentas en redes sociales, que saben que algunos participan en retos virales y que un 30 % está convencido de que ve contenidos inadecuados, el mismo porcentaje que cree que usa videojuegos violentos. El descontrol se da aunque el 85% de los progenitores entiende que la falta de filtros contribuye al acoso escolar y sabe que sus hijos pasan una media de siete horas diarias ante pantallas, y hasta nueve los fines de semana.

Los chicos admiten hacer usos inapropiados del móvil. El 12 % se ha burlado de compañeros en redes sociales o chat y, a su vez, el 15 % ha sufrido estas burlas o insultos cibernéticos. El 11 % reconoce mirar el móvil de su pareja sin permiso y el 7 % ha subido fotos comprometedoras de compañeros a internet sin autorización, la misma proporción que lo ha sufrido alguna vez.

EL PAÍS

La pandemia agiganta la brecha educativa entre ricos y pobres

Un repaso a las pérdidas de aprendizaje durante la crisis en países de todo el mundo refleja grandes diferencias que pueden ir a más, advierten los especialistas

EL PAÍS. Madrid - 02 NOV 2022

Las heridas que la pandemia de covid ha dejado tras de sí son tan diversas y complejas que tardaremos todavía algún tiempo en atisbar su verdadera dimensión. Pero lo que a estas alturas parece ya incuestionable es que hoy el mundo es más desigual que antes de la crisis sanitaria, al menos en lo que se refiere a un ámbito tan importante para el futuro de los países y las personas como es la educación. Porque las pérdidas de aprendizaje que van comprobando y midiendo distintos estudios hasta el momento —“El impacto medio estimado en el aprendizaje es equivalente a cerca de lo que se aprende en medio curso escolar, aunque yo creo que está más bien entre un tercio y medio curso”, explica Ismael Sanz, profesor de Economía de la Universidad Rey Juan Carlos— son muy diferentes dependiendo de dónde se mire: han afectado más a los países menos desarrollados —que en general han tenido más tiempo cerradas sus escuelas— y, dentro de cada país, también han hecho mucho más daño a los más vulnerables.

En un mundo en el que el porcentaje de niños de 10 años que no pueden leer y comprender un texto simple ha pasado del 57% al 70%, según los cálculos del Banco Mundial, las desigualdades pueden ir todavía a peor, precisamente, por las distintas capacidades de los países y los ciudadanos para compensar ahora las pérdidas. “El impacto de la covid-19 en el aprendizaje de los estudiantes en todo el mundo ha sido sustancial, y la desigualdad en el aprendizaje entre los grupos más favorecidos y desfavorecidos es probable que crezca con el tiempo”, advierten tres investigadores del Banco Mundial, la Universidad de Harvard y el instituto Brookings en un repaso hecho el pasado mayo a los principales estudios científicos realizados sobre el tema hasta ese momento. El trabajo repasa el caso de países como Dinamarca, donde no se han detectado pérdidas de aprendizaje entre los alumnos de primaria, mientras que en otros el cierre prolongado a supuesto perder un curso entero o más. Con todo, los especialistas insisten en la necesidad de seguir estudiando el fenómeno y las maneras de recuperar el tiempo perdido. De momento, lo que sigue es un repaso de lo que se sabe sobre las heridas educativas en algunos países de todo el mundo.

México: un largo cierre y la infancia trabajando

En México, las escuelas cerraron durante 48 semanas, por lo que fue uno de los países que más tiempo estuvieron en esta situación. El Gobierno decidió impartir sus clases en línea, en un país en el que el 24,4% de las personas de más de seis años no contaba con internet en casa. “Una de las emergencias más graves a nivel educativo de los últimos 100 años”, como la denomina un estudio sobre el impacto de la pandemia en la educación, en el mundo ha tenido en México efectos colaterales de enorme incidencia que han ampliado la brecha de desigualdad, el riesgo de abandono escolar y la exclusión social. Muchos niños tuvieron que salir a trabajar con sus padres para ayudar con los gastos de la casa y no se sabe cuántos han vuelto a las aulas. En este curso, el principal sindicato educativo se ha propuesto recorrer los territorios más desfavorecidos en busca de los estudiantes que se vieron obligados a dejar las clases. Aún se desconocen los resultados del proyecto.

Los datos de rezago de México ya eran preocupantes. Según el estudio antes mencionado, los alumnos de 10 años que no saben resolver una división exacta de tres dígitos aumentaron en 2021 hasta el 90,7%, 24,4 puntos porcentuales más que en 2018. El alumnado incapaz de leer y comprender un texto adecuadamente alcanzó el 54% en 2021. Los resultados afectan a los jóvenes de diferentes niveles socioeconómicos y de distinto género. La brecha se reduce con la edad: los de 15 años bajan los porcentajes, aunque el incremento continúa preocupando.

México es un ejemplo del desastre educativo que ha supuesto la pandemia en toda la región. “América Latina y el Caribe ya han perdido más de 10 años de progreso en el aprendizaje debido a dos años de cierre de escuelas por la covid”, aseguró el pasado enero Jean Gough, directora de Unicef para la región. Los efectos en cuanto a pérdidas económicas, tanto sociales como personales, están por ver, pero las estimaciones manejan ya cifras enormes.

Reino Unido: los alumnos de primaria y los de estratos sociales más deprimidos, los principales perjudicados

La mayoría de los alumnos de la escuela pública inglesa experimentó un claro detrimento en su aprendizaje durante la pandemia, con claras diferencias respecto a la fase del confinamiento, la edad de los alumnos o su procedencia socioeconómica. El estudio elaborado por la Oficina de Calificaciones y Regulación de Exámenes (Ofqual, en sus siglas en inglés) ha analizado la incidencia del coronavirus desde marzo de 2020 a marzo de 2021. Los datos más precisos y completos corresponden al primer confinamiento, que se prolongó hasta finalizar el curso académico, en el verano de 2020. Durante ese periodo, la enseñanza fue en su mayor parte remota. El trabajo asignado a los alumnos resultó ser notablemente inferior a lo normal, y en su mayor parte, fue *offline*. Las clases virtuales fueron muy reducidas. El acceso a internet, la disponibilidad de un ordenador o tableta y la posibilidad de disponer de un espacio aislado y tranquilo de estudio en el hogar resultaron clave. En mayor o menor grado, la mayoría de los alumnos contaron con estos recursos, pero no fue así con otro amplio número.

Tras consultar a más de 200 fuentes, entre profesorado, alumnos y examinadores, Ofqual señala que las principales pérdidas de aprendizaje se produjeron en matemáticas y en alfabetización (lectura y escritura). No sorprenden las dos conclusiones adicionales del estudio: los estudiantes de primaria —que requieren una atención más cercana y constante— y los alumnos de estratos sociales deprimidos fueron las principales víctimas de la pérdida de aprendizaje.

EEUU: retroceso récord en matemáticas

El Centro Nacional de Estadísticas Educativas (NCES por sus siglas en inglés) de Estados Unidos ha confirmado esta semana lo que ya se intuía: la pandemia ha supuesto un importante paso atrás en la

educación en Estados Unidos. El organismo ha publicado su Report Card, el equivalente estadounidense al informe PISA, que muestra un retroceso generalizado en matemáticas y lectura para los niños de cuarto y octavo (los cursos en que cumplen 10 y 14 años, por regla general).

En matemáticas, “los descensos son los mayores jamás registrados”, dijo Peggy G. Carr, comisionada del NCES, en la presentación del informe. En lectura, el retroceso fue algo menor, pero la tendencia a la baja venía de antes y la puntuación de los niños ha vuelto a niveles de 1992, cuando empieza la serie. El informe mide bien el impacto de la pandemia porque se realiza cada tres años y las anteriores pruebas fueron en 2019.

Estados Unidos cerró los colegios de forma general en la primavera de la pandemia y optó por la educación a distancia, lo que aumentó la desigualdad por el diferente acceso a los recursos. En el curso siguiente hubo colegios que volvieron a las clases presenciales, pero otros mantuvieron durante meses la enseñanza remota, lo que generó un debate que alcanzó connotaciones políticas. Los resultados no arrojan conclusiones claras sobre qué funcionó mejor.

China: la asistencia ‘online’ marca la diferencia

El Gobierno chino, que ha hecho de la lucha contra la covid-19 una prioridad nacional desde el estallido de la pandemia, apostó en febrero de 2020 por suspender las clases presenciales y urgió a las instituciones de enseñanza a buscar alternativas a través de internet. El cierre de los centros educativos afectó a más de 282 millones de estudiantes de todos los niveles y 17,32 millones de profesores, según datos del Ministerio de Educación, y en algunas provincias llegó a extenderse hasta el inicio del curso siguiente; la interrupción de clases sigue produciéndose esporádicamente en caso de rebrote.

La medida, sin embargo, sirvió de aliciente para acelerar el desarrollo de aplicaciones virtuales de enseñanza y mejorar el acceso a internet en regiones remotas. En colaboración con los gigantes tecnológicos del sector, el Ministerio de Educación lanzó varias plataformas de clases en directo, capaces de soportar la conexión de hasta 50 millones de usuarios simultáneamente. Con el fin de evitar un aumento de la desigualdad entre el alumnado, especialmente entre aquellos con acceso limitado a internet, desde la cartera de Educación se prohibió avanzar en el temario hasta la reanudación de las clases presenciales, y se ofrecieron libros de texto gratuitos y acceso a otros materiales.

Un estudio que compara el impacto de las prácticas adoptadas entre febrero y abril de 2020 por tres institutos de la ciudad china de Baise (Guangxi) concluye que los alumnos que recibieron apoyo en línea durante las siete semanas en las que las clases estuvieron suspendidas tuvieron un mejor rendimiento académico que aquellos que se limitaron a estudiar sin asistencia del profesorado. Los resultados muestran que los estudiantes de zonas rurales y urbanas se beneficiaron en la misma medida de la enseñanza en línea, siendo, de hecho, los que tenían notas más bajas quienes demostraron mayor avance.

España: la diferencia entre escuelas

Solo dos trabajos han dado la medida de las pérdidas de aprendizaje de los alumnos españoles, cuyos centros escolares estuvieron cerrados durante 14 semanas en 2020. El primero, con datos de alumnos de 13 y 14 años del País Vasco y el propósito explícito de medir el impacto de la crisis, llegó a la conclusión de que los estudiantes de la escuela pública perdieron el equivalente a medio curso en Matemáticas y los de la concertada, apenas nada. El segundo estudio es el informe que hace periódicamente el Consell Superior d’Avaluació de Catalunya de las destrezas de los alumnos de 4º de ESO (15 años). Este refleja una caída en 2021 de 2,7 puntos en castellano, 9,1 en matemáticas y 6,3 en inglés frente a las pruebas de 2020. Mientras algunos especialistas aseguran que no toda la bajada es atribuible a la pandemia, el consejero catalán de Educación, Josep González-Cambray, insistió en que la bajada no fue lineal, sino que resultó más profunda “en situaciones de vulnerabilidad”, es decir, en los contextos socioeconómicos más desfavorecidos.

Preguntada la Ministra de Educación, Pilar Alegría, el pasado mes de agosto por si tiene el Gobierno alguna acción prevista para recuperar las pérdidas de la pandemia, únicamente se refirió a la puesta en marcha de un plan de salud y bienestar emocional para los jóvenes.

Países Bajos: la buena conectividad no evita los baches

Para impedir los contagios, las escuelas de primaria estuvieron cerradas en Países Bajos por completo un total de 13 semanas entre 2020 y 2021, y de forma parcial otras cuatro semanas. En los centros de secundaria, el total de la clausura fue de 19 semanas, con otras 19 de manera parcial, según el Ministerio de Educación. Un informe de sus expertos, publicado en octubre de 2021, indica que los alumnos de secundaria experimentaron un promedio de retraso de 27 semanas en habilidad lectora. Para los de FP, el promedio fue del año entero. En la primaria, esos baches se notaron a su vez en matemáticas (una media de 10 semanas) y lectura (siete semanas). En las familias en las que los padres tenían pocos estudios, la brecha era más visible. Para paliar la situación, en 2021 el Gobierno anunció una partida de 5.700 millones de euros extra destinados a todas las escuelas para ese año académico y el siguiente.

“La pérdida es hasta un 60% mayor entre los alumnos de familias con pocos recursos”, dice un estudio sobre el impacto del primer cierre de ocho semanas en 2020 en los alumnos entre 8 y 11 años. Si bien un 98% de los hogares holandeses tienen acceso a internet, y el país encabeza las listas de la UE en conectividad de banda

ancha de alta velocidad, "ello no garantiza la calidad de la educación virtual", advierte el texto. El alto grado de autonomía de los centros educativos a la hora de aplicar el programa oficial de estudios "podría explicar las variaciones [entre una escuela y otra] en la pérdida estimada de educación", concluye el estudio.

Malawi: Poner cifras al brutal impacto en África

En África, la mayoría de los países cerraron sus escuelas de primaria un mínimo de siete meses, pero el retraso en el aprendizaje fue y sigue siendo mucho mayor. En Malawi se pudo medir de manera precisa gracias a una investigación con el apoyo del Banco Mundial. Según un estudio publicado el pasado mes de abril en Education for Global Development, los niños de este país sufren una pérdida de conocimientos que dominaban previamente que equivale a un retraso de dos años y tras su incorporación a las aulas se observa una desaceleración en su aprendizaje.

Muchos países adoptaron medidas para tratar de compensar la pérdida de clases: en Ghana se fomentó el aprendizaje a distancia y la biblioteca digital nacional y en Cabo Verde se estimuló la enseñanza a través de radio y televisión. Pero no fue suficiente: África subsahariana está a la cola mundial en el uso de herramientas digitales en la escuela debido al escaso acceso a internet, tanto en los centros educativos como en los hogares. Según la Unión Internacional de Telecomunicaciones, menos de una de cada tres viviendas urbanas tiene un ordenador conectado a la Red. En las zonas rurales el porcentaje desciende a uno de cada 20.

Para tratar de afrontar el problema se puso el acento en el móvil, mucho más extendido: los grupos de WhatsApp y otras plataformas de comunicación se llenaron de tareas escolares. Pero mientras en Lesotho, Ruanda o Malawi la mitad de los profesores recibieron formación sobre enseñanza digital, en países como la República Democrática del Congo dicho porcentaje no llegó al 2%. La educación africana no estaba preparada para la pandemia y dos años después no ha podido absorber el golpe.

Con información de Rodrigo Soriano (México), Rafa de Miguel (Londres), Miguel Jiménez (Washington), Inma Bonet (Pekín), J. A. Aunión (Madrid), Isabel Ferrer (La Haya) y José Naranjo (Dakar).

europapress.es **DÍA INTERNACIONAL CONTRA LA VIOLENCIA Y EL ACOSO ESCOLAR**

Alegría pide a los alumnos no permanecer "impasibles ni en silencio" para combatir el bullying: "Ante el acoso, actúa"

MADRID, 3 Nov. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha pedido a los alumnos que no permanezcan "impasibles ni en silencio" para combatir el acoso escolar. "Ante el acoso, actúa", ha sentenciado la ministra de Educación y Formación Profesional en un vídeo difundido en sus redes sociales con motivo del Día Internacional contra la Violencia y el Acoso Escolar, que se celebra este jueves.

En este contexto, ha destacado que los colegios e institutos son espacios en donde "los protagonistas" son todos los alumnos, "espacios seguros" donde los jóvenes se pueden "expresar" y sobre todo mostrarse tal y como son. "Por eso, con motivo del Día Internacional contra la Violencia y el Acoso Escolar, volvemos a pedirlos que actuéis, que no permanezcáis impassibles ni en silencio para acabar con el acoso escolar necesitamos la implicación de todos, de toda la sociedad en su conjunto, de los alumnos, de los docentes y, por su puesto, de las familias", ha manifestado Alegría.

La responsable de Educación ha incidido en que acabar con el acoso escolar "es un trabajo diario". "Necesitamos como país que crezcáis libres y sin miedo. Ante el acoso, actúa", ha apostillado.

Asimismo, ha señalado que los jóvenes y los niños tienen que ir a clase "como un entorno seguro donde aprender y ser felices". "En el Día contra el Acoso Escolar pedimos la implicación de todos. De toda la sociedad", ha subrayado Alegría.



La mitad de las familias españolas que pidieron una beca para el comedor escolar no la obtuvieron

Más del 75% de los hogares accederían a este servicio si fuera gratuito, según una encuesta de la ONG de infancia Educo

Clara Angela Brascia. 3 de noviembre de 2022

De media, los hijos del 43% de las familias españolas acceden a diario a un comedor escolar. Esta cifra aumenta hasta un 50% en el caso de los hogares con más recursos, y se reduce a un 36% para los de renta más baja, demostrando que el factor económico es fundamental a la hora de elegir. Este es uno de los resultados de la encuesta 'El comedor escolar. La visión de las familias' publicada este jueves por la ONG de

infancia Educo, que analiza el acceso al comedor y al espacio del mediodía en las escuelas públicas de primaria. Realizada en abril de 2022, la investigación cuenta con los testimonios de familias con hijos en los centros educativos de toda España.

La casi totalidad de las familias entrevistadas están de acuerdo en que debería haber plaza para todos los alumnos que quieran ir al comedor escolar, independientemente del nivel de renta. La afirmación choca con la realidad, donde se excluye a cerca de la mitad de los estudiantes: el 37% no accede a este servicio por escasos recursos económicos, mientras que el 8% se queda fuera por falta de comedor en el propio centro educativo. “Es la primera condición que debe ser subsanada por los Gobiernos regionales: extender el comedor escolar a todos los centros públicos de educación primaria”, alertan desde Educo, tras especificar que son sobre todo los centros más pequeños donde se presenta este problema.

A pesar de esto, el factor económico es el primero que tienen en cuenta las familias a la hora de tomar la decisión. De hecho, si el comedor fuera gratuito, 75% de las familias indican que llevarían a sus hijos, según el estudio. Por otra parte, las familias que usan este servicio “de forma puntual” (12%), pasarían a hacerlo todos los días si se eliminara la barrera económica que lo impide. “La encuesta muestra que las familias quieren llevar a sus hijos e hijas al comedor y que, si no lo hacen, principalmente es porque no cuentan con los recursos económicos para llevarlos”, expone Pilar Orenes, directora general de Educo.

En muchos casos, la posibilidad de obtener una beca es clave a la hora de tomar esta decisión. En la práctica, el 30% de las familias que cuentan con un comedor en su centro educativo las piden. Sin embargo, solamente la mitad consigue acceder a ellas. En la mayoría de los casos, las familias han visto denegadas las solicitudes de ayudas públicas al superar el nivel máximo de renta: las becas, que llegan a los hogares más vulnerables, dejan fuera a los que están en riesgo de serlo. Educo destaca que en la mayoría de las comunidades autónomas el nivel de renta que se fija como máximo es inferior al que se utiliza para indicar pobreza y exclusión social.

“En un contexto económico como el actual, en el que los precios se han disparado, nos preocupa la situación de las familias que ahora, con muchas dificultades, pueden asumir los gastos del comedor, pero cuya situación puede cambiar de un momento a otro a causa de la escalada de precios”, explica la directora general. De hecho, entre las familias que se quedaron fuera por superar el límite de renta, casi la mitad ha expresado que el precio del comedor representa un “esfuerzo económico importante”.

Lo que más preocupa a la organización es el alto porcentaje de familias que no pudieron acceder a las ayudas por falta de información. Un 4,6% se quedaron fuera porque las solicitaron fuera del plazo, mientras que un 9,5% directamente no sabían como hacerlo. El porcentaje se eleva incluso hasta el 13,51% en el caso de los hogares de renta más baja. “Si una familia no sabe ni empezar los trámites para pedir una ayuda, ¿cómo se la van a conceder? Es preocupante que esto ocurra, ya que los procesos para pedir becas de comedor llevan ya muchos años funcionando en las comunidades autónomas y, sin embargo, siguen siendo desconocidos para una parte de la población que podría beneficiarse”, insiste Orenes.

Desigualdad entre comunidades

La encuesta también evidencia una amplia desigualdad entre regiones. En Galicia, el 70% de las familias que pidieron una beca durante el pasado curso escolar la consiguieron, mientras que en Castilla La-Mancha solo la recibieron el 30%. En el resto de las comunidades, al igual que a nivel estatal, la probabilidad de obtener una beca ronda el 50%.

La situación cambia drásticamente a la hora de analizar el tipo de ayuda recibida. En muchas comunidades se priorizan las becas parciales sobre las becas completa. En la Comunidad de Madrid, por ejemplo, solo el 2,8% de las familias recibieron una beca completa - casi un 6% menos que la media nacional-, mientras que en País Vasco este porcentaje sube hasta el 19%.

El valor social del comedor

La decisión de acceder al comedor escolar se toma por varias razones, según la encuesta. Además de permitir que los padres continúen su jornada laboral de forma ininterrumpida, más de la mitad de las familias entrevistadas cree que el comedor escolar también es importante para socializar y aprender. Es decir, representa una parte fundamental de la educación de sus hijos.

El 37% de las familias elige utilizarlo porque “en el comedor aprenden a comer de todo y de manera saludable”, mientras que un 15% lo hace para que los hijos estén con su grupo de compañeros y un 9,5% por las actividades que se hacen durante esas horas del día. “Se percibe el comedor como un espacio con garantías, buena alimentación, cuidado y buen trato. Impacta en el bienestar para la infancia, pero también en comer con los compañeros y compañeras, y disfrutar de las actividades”, concluye el informe.

El PP, a punto de romper con Educación por la reforma de la selectividad

Las comunidades gobernadas por los populares critican que el Ministerio no ha escuchado sus propuestas y piden una prueba única para todo el territorio

José Rosado. 03/11/2022

Desde que en el año 2001 se pusiera en marcha el Distrito Único universitario, que permitía a los alumnos estudiar en cualquier centro del país, el sector educativo puso el foco en la reforma de las pruebas de acceso. Tras la aprobación de la ley Celáa, esta renovación se hace todavía más urgente, pero el Gobierno no parece estar dispuesto a una selectividad única que garantice la equidad y se niega a escuchar las propuestas de las comunidades.

Este miércoles, con motivo de la Conferencia Sectorial de Educación, las consejerías regionales gobernadas por el Partido Popular han pedido al Ministerio de Educación la modificación del borrador de la nueva selectividad para que se aplique un modelo único en toda España.

«Las pruebas son esenciales tanto para permitir el acceso a la universidad como para la admisión a estudios concretos, pero hoy no son homogéneas para todos los estudiantes según donde se examinen», señalan fuentes populares. «Se está produciendo una ruptura en el sistema al no cumplir con equidad y eficiencia su tarea de evaluación».

Tras la aprobación de la ley Celáa, varias comunidades –principalmente las gobernadas por el PP– establecieron criterios de corrección más estrictos ya que el actual texto permite pasar de curso e incluso titular con asignaturas suspensas, si así lo consideraba el equipo docente. Así, incluyeron que el equipo docente debía alcanzar unas mayorías en su decisión para garantizar el máximo consenso posible en una decisión tan trascendente. Claro que el resto de regiones no lo hicieron.

Esto supone, en la práctica, que en las comunidades que cumplan al dedillo la Ley Orgánica el nivel de exigencia del profesorado se habrá reducido mientras que, en las que se han reformado los currículos regionales, el nivel de los alumnos será mayor. El problema es que las pruebas de selectividad también están establecidas por cada consejería, pero el distrito único permite a los estudiantes elegir cualquier centro del territorio, provocando las consiguientes desigualdades.

«La dificultad del examen no puede depender del lugar donde viva el estudiante. Y esto no va a variar con la propuesta del Gobierno, que solamente pretende imponerla sin tener en cuenta las aportaciones de comunidades que representan a más de la mitad de los estudiantes españoles», comentan desde el PP.

Prueba de madurez

El Gobierno presentó un nuevo modelo con el objetivo de que en el curso 26/27, los alumnos harían una prueba de madurez, que representaría el 75 % de la nota global, y un examen de materia de modalidad que supondría el 25 % restante. Esta prueba de madurez consistiría en una serie de preguntas de todas las asignaturas incluidas en el Bachillerato dirigidas a demostrar «la capacidad de pensamiento crítico» del alumno.

El PP ha rechazado de plano esta propuesta y denuncia que el Ministerio no ha tenido en cuenta las aportaciones de sus comunidades, por lo que amenazan con romper las negociaciones. «No es una prueba única y no corregir este error provocará que el sistema siga siendo injusto: no puede haber 17 pruebas distintas para un distrito universitario único», añadieron en el PP. Por su parte, País vasco y Cataluña han pedido que se retrase un año la implantación de la prueba.

No al plan de Ayuso

Otra de las cuestiones que se plantearon en el Sectorial, y que fue rechazado por el Ministerio, fue al plan de Ayuso de una selectividad de doble vía en la que el alumno podrá optar entre una prueba única que permita el acceso a cualquier universidad de España y una autonómica solo para los centros de la comunidad correspondiente.

EL PAÍS

La idea de Madrid para cambiar la Selectividad que ha acabado por no defender ni el Ejecutivo regional

Los responsables educativos entierran la propuesta para establecer una doble prueba de la Evau

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 02 NOV 2022

La propuesta de establecer una doble prueba de Selectividad, propuesta por la Comunidad de Madrid, ha quedado completamente descartada este miércoles en la Conferencia Sectorial de Educación, el organismo que reúne a los responsables educativos del Gobierno y las comunidades autónomas, según han señalado a EL PAÍS fuentes presentes en la misma. La idea consistía en que, además de los exámenes que organiza cada Ejecutivo autonómico, se celebrara otra prueba para aquellos alumnos que quisieran estudiar la carrera en una comunidad diferente a la suya. Es decir, una Selectividad b que fuera común para el conjunto del país. La

Comunidad de Madrid envió la propuesta al Ministerio de Educación y pidió que se incluyera en el orden del día de la sesión de este miércoles. La frialdad con la que fue recibida fue, sin embargo, tan amplia, que finalmente ni siquiera Madrid la ha defendido. En lugar de ello ha abogado, como las otras cuatro autonomías gobernadas por el PP, por una sola prueba para todo el país, otra idea de difícil aplicación (ningún Gobierno, independientemente de su color, la ha aplicado), aunque más clásica, que ha sido rechazada por los consejeros de Educación de las 12 comunidades que no están en manos de los populares.

Los responsables educativos de Madrid han decidido no dar la batalla por su propuesta de la doble prueba conscientes de que la opinión general, tanto autonómica como del Ministerio de Educación y de los sindicatos docentes, era que se trataba de un planteamiento a la vez complicado y poco útil para alcanzar el fin que se afirmaba perseguir, que era reforzar la igualdad de oportunidades de los estudiantes. Por un lado, los currículos del Bachillerato son distintos entre territorios —legalmente cada uno puede fijar la mitad de los contenidos, aunque en la práctica la diferencia es menor—, y diseñar dicha prueba única sería complejo, y también lo sería evitar que el resultado no fuera más favorable para el alumnado de unas comunidades que para el de otras. Y por otro, el esfuerzo logístico de la doble prueba tampoco daría como fruto un gran avance en la creación de un modelo más equitativo, ya que los estudiantes seguirían compitiendo por plazas en las mismas universidades habiéndose presentado a pruebas distintas. Incluso introduciría una variable nueva, y es que dos chavales del mismo territorio que se matricularan en una universidad de su comunidad podrían haber realizado pruebas diferentes, ya que la propuesta de Madrid contemplaba que aquellos que antes de presentarse no tuvieran claro si solicitarían una plaza en su territorio o en otro, se examinasen de la Selectividad b, y que ello les sirviera tanto si se marchaban como si decidían quedarse.

El hecho de que los exámenes de la Selectividad sean distintos en cada autonomía (los redactan especialistas de las universidades locales, en colaboración con docentes de secundaria) y que la calificación obtenida permita acceder después a carreras de toda España da lugar regularmente a un debate sobre la conveniencia de un modelo de examen único, que el PP solo ha abanderado cuando ha estado en la oposición en el Gobierno central. “La dificultad del examen no puede depender del lugar donde viva el estudiante”, ha señalado este miércoles el partido en un comunicado, en el que adelantaba que no apoyará la reforma de la Selectividad si no se atiende su petición.

El 60% de la nota de la parte general de la Evau, sin embargo, no procede de los exámenes de la Selectividad, sino de las calificaciones obtenidas en el Bachillerato, lo que supone que la mayor diferencia en las notas de los chavales no procede de la comunidad en la que estudian, sino del centro educativo al que asisten. La escuela concertada pone, por ejemplo, 6,6 puntos porcentuales más de sobresalientes que la pública, y la privada pura, nueve. Y el PP nunca ha planteado una revisión de la falta de equidad generada por el centro en el que estudian los alumnos.

Prueba más homogénea

El Ministerio de Educación también aspira a hacer una Selectividad más homogénea entre territorios, aunque por otra vía. El documento que el Gobierno presentó este verano sentando las bases de cómo será la nueva Evau —una prueba adaptada a la actual ley educativa, la Lomloe, y por tanto a un sistema de aprendizaje más competencial y menos memorístico— incluía la previsión de crear “grupos de trabajo con representación de las distintas administraciones, universidades e institutos o agencias de evaluación (autonómicos)” con el fin de fijar “un marco común de diseño de la prueba así como de su corrección”. Para evitar las disparidades dentro de las propias comunidades autónomas, que casi todos los años generan alguna polémica, el documento adelantó que cada ejercicio de la nueva Selectividad deberá estar respaldado por una “guía de codificación” con las respuestas correctas.

La nueva Selectividad la estrenará en junio de 2024 el alumnado que ahora estudia primero de Bachillerato, según los planes del ministerio. Y la transformación de la Evau se completará en la prueba que se realice en junio de 2027 (aunque este miércoles País Vasco, Cataluña y alguna comunidad gobernada por los socialistas han propuesto alargar el periodo de transición un año más, hasta 2028, una cuestión que será debatida en los próximos meses). Los detalles del cambio están siendo ahora discutidos por técnicos de ordenación y evaluación del ministerio y las diferentes comunidades. El calendario previsto contempla que en la primera mitad de 2023 se presenten modelos de los exámenes y de sus criterios de calificación, que se realicen pruebas piloto y un ensayo con una muestra de alumnos. El objetivo es que al inicio del curso que viene, los estudiantes que entonces estén en segundo de Bachillerato y sus profesores tengan claro cómo será los exámenes de acceso a la Universidad que se celebrarán cuando concluyan las clases.

Suspenso en sobresalientes

Jesús M. Carro. Universidad Carlos III de Madrid. 28 OCT 2022

El nivel en PISA de nuestros mejores alumnos

Para este análisis, empleo los resultados de PISA 2015 en matemáticas, pero las conclusiones de mi análisis serían las mismas si miráramos los datos de otros años o de alguna de las otras dos áreas evaluadas por PISA (lectura y ciencias). 2015 es el año en el que España sacó la mejor nota media en matemáticas, aunque la diferencia con otros años no es estadísticamente significativa. No se observa en los resultados de España en las dos décadas que lleva elaborándose el informe PISA ninguna tendencia positiva sostenida en el tiempo. Usar en mi análisis solo estos datos me permitirá ganar en brevedad y claridad. Voy, además, a usar un número reducido de cifras. En la tabla que acompaña a este texto, se pueden ver juntas la mayoría de las cifras en las que se va a basar mi trabajo.

Cuando se habla de cómo lo hace España en PISA, se suele empezar por mirar la nota media y la posición en un ranking en el que los países se ordenan de mayor a menor según esa nota media. De ahí se suele concluir que no lo hacemos bien, o, al menos, no tan bien como nos gustaría.

La intención de este trabajo es aportar datos que muestren el aspecto en el que peor lo hace España, y sobre el que deberían centrarse los esfuerzos en mejorar, puesto que la deficiencia en él es mucho mayor que lo que la posición por nota media implica.

	(I)		(II)		(III)		(IV)		(V)	
	MEDIA		PERCENTIL 10		PERCENTIL 90		% NIVEL >=2		% NIVEL >=5	
	VALOR	POSICIÓN EN EL RANKING	VALOR	POSICIÓN EN EL RANKING	VALOR	POSICIÓN EN EL RANKING	VALOR	POSICIÓN EN EL RANKING	VALOR	POSICIÓN EN EL RANKING
UE	493		371		610		77,9		10,7	
OCDE	490		373		605		76,6		10,7	
ESPAÑA*	486	27	373	20	593	32	77,8	24	7,2	32
	(482, 490)		(367, 380)		(587, 600)					
ITALIA	490	25	368	25	609	22	76,7	25	10,5	22
CASTILLA Y LEÓN*	506	12	400	6	608	24	85,4	7	10,3	26
	(497, 515)		(389, 412)		(596, 621)					
PAÍSES BAJOS	512	7	390	13	627	7	83,3	11	15,5	6
BÉLGICA	507	12	374	19	630	5	79,9	16	15,9	5
AUSTRIA	497	16	370	24	618	11	78,2	21	12,4	11

Fuente: elaboración propia a partir de los datos y tablas anexas del informe español PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2015.html>
 Nota: *entre paréntesis está el intervalo de confianza al 95%.

TABLA A. PUNTUACIÓN EN MATEMÁTICAS. PISA 2015.

Por empezar también por la nota media en matemáticas (columna I de la tabla), para España es de 486 puntos. Esto sitúa a España en la posición 27 de los países que participaron en PISA 2015, con la mayoría de los países desarrollados con mejor puntuación media que nosotros. Sin embargo, esa puntuación de 486 no es estadísticamente distinta de la puntuación media de los países de la OCDE (490) y está cerca de ser estadísticamente equivalente a la media de la UE (493). La gran deficiencia de España con respecto a otros países de la OCDE y de la UE no está en la media, sino en los resultados de los mejores alumnos.

Si la media no es más baja todavía, es gracias al “relativo” éxito en calidad educativa en la parte más baja de la distribución de resultados.

Para comprobarlo, voy a comparar los resultados de España no solo con el conjunto de la UE, sino también con Italia, que siempre suele quedar en puntuación media cercana a la nuestra.

Italia tiene 490 puntos de media, lo que, aunque superior, no es estadísticamente distinta de la puntuación de España. Su posición es la 25, muy cerca de la 27 en la que está España. Si en lugar de mirar al resultado medio de cada país, cogemos solo al 10% de los alumnos con peores puntuaciones de cada país y nos fijamos en la mejor puntuación que obtiene este 10%, es decir, nos fijamos en el percentil 10% (columna II de la tabla), Italia seguiría en la posición 25; pero España subiría a la posición 20, con una puntuación que ahora sería un poco superior a la media de la UE.

Además, nuestro percentil 10% está por encima del de países como Austria, que en puntuación media está por encima de España de forma estadísticamente significativa. Mucho más relevante y llamativo que esto es lo que sucede si comparásemos al 10% mejor de cada país, esto es, el percentil 90% (columna III de la tabla). Italia subiría ligeramente de la posición 25 a la 22, con una puntuación para este percentil algo superior a la de la OCDE y cercana a la de la UE. Sin embargo, España bajaría de la posición 27 a la 32, alejándonos del conjunto de la OCDE y de la UE, hasta el punto de ser ambas puntuaciones, la de la OCDE y la UE, estadísticamente superiores a la de España para este percentil 90%.

No es un problema de desigualdades regionales

Para entender bien hasta qué punto el bajo nivel de los mejores alumnos es una deficiencia generalizada en el sistema educativo español y no el resultado de desigualdades regionales, miremos los resultados de la comunidad autónoma que de forma más frecuente viene obteniendo los mejores resultados de España [1]. Situando a Castilla y León en el ranking de países hecho por puntuación media, estaría en la posición 12, muy por encima de la posición de España, y con una puntuación, 506, claramente superior a la media de la UE y de la OCDE. Para la comparación con Castilla y León, he elegido tres países:

Países Bajos, en la posición 7 del ranking de países por puntuación media, que con una puntuación de 512 está en la parte alta del intervalo de confianza del resultado medio de Castilla y León; Bélgica, con una posición y puntuación muy cercanas a la de Castilla y León; Austria, que se encuentra en la parte baja del intervalo de confianza del resultado medio de Castilla y León.

Haciendo el mismo ejercicio de mirar los percentiles 10% y 90% que hemos hecho para el conjunto de España, el 10% con puntuaciones más bajas pone a Castilla y León en la posición 6 del ranking, dejando muy lejos a Austria y a Bélgica, que se situarían en la posición 24 y 19 respectivamente. También superaría a Países Bajos, que se quedaría en la posición 13.

Lo contrario sucede con el percentil 90%. Castilla y León cae hasta la posición 24, muy por debajo de Países Bajos (7) y Bélgica (5), que en este percentil tienen puntuaciones que son estadísticamente superiores a la de Castilla y León. Austria, que tanto en media como en el percentil 10% queda por debajo de Castilla y León, en el percentil 90% se sitúa por encima, en la posición 11. Luego, incluso en la comunidad autónoma que mejores resultados obtiene hay una gran deficiencia en el nivel que consiguen alcanzar los mejores alumnos [2].

Este problema de menor nivel en la parte alta de la distribución se observa también si analizamos la proporción de alumnos que consigue alcanzar los distintos niveles de rendimiento que establece PISA.

Ausencia de excelencia

Este informe ordena los países en función del porcentaje de alumnos que alcanzan, al menos, el nivel 2, tomando este nivel 2 como una especie de mínimo deseable. Como se indica en la columna IV de la tabla, en este ranking España está en la posición 24, con el mismo porcentaje de alumnos alcanzando, al menos, el nivel 2 que el conjunto de la Unión Europea. Castilla y León ocupa la posición 7, con el 85% de los alumnos que alcanzan el nivel 2, al menos. Esto es un porcentaje superior al de Países Bajos, Bélgica y Austria. Sin embargo, si nos fijamos en el porcentaje de alumnos que alcanzan los dos niveles de excelencia, los niveles 5 y 6 (en la columna V de la tabla), la clasificación de España y sus regiones cambia por completo.

El porcentaje de alumnos del conjunto de la Unión Europea y de la OCDE que alcanzan al menos el nivel 5 es del 11%. En España, solo lo alcanzan el 7%.

En Castilla y León alcanzan esos niveles el 10%, cayendo hasta la posición 26 en este ranking; muy alejada del 16% de los alumnos que alcanzan estos niveles en Países Bajos y Bélgica, que ocupan la posición 5 y 6 respectivamente.

Por lo tanto, España lo hace mucho peor a la hora de aumentar el rendimiento, conocimientos y destrezas en los niveles más altos que en los más bajos. No es capaz de promover y llevar a sus alumnos al máximo potencial que podrían. Y hay, además, un agravante en el caso de los alumnos con mejores rendimientos. El sistema educativo español, a veces muy criticado por ello, ha sido capaz de detectar a aquellos alumnos que no llegan a un nivel mínimo aceptable. Esto es el primer paso para poder mejorar el nivel de esos alumnos, como en buena parte está haciendo a la vista de los resultados de los percentiles más bajos en nuestro país. Pero los mejores alumnos tienen una percepción errónea de que son de sobresaliente, cuando, en realidad, no lo son. Este (auto-) engaño evita poner los medios para mejorar, tanto a nivel individual como colectivo.

En busca de soluciones

Proponer soluciones requiere estudios mucho más elaborados y extensos que este breve comentario. No obstante, con los datos disponibles sí podemos saber que algunas de las propuestas que llenan nuestro debate educativo no van a solucionar esta deficiencia en el nivel de los mejores alumnos.

Por ejemplo, la educación privada (con o sin financiación pública) no es la solución. Si el ranking de PISA se hiciera basándose en el porcentaje de alumnos de la prueba que está en colegios privados, en el 2015 España ocuparía la posición 9. Dentro de la UE ocuparía la posición 4. Tenemos un porcentaje de alumnos (36%) en

colegios privados muy superior al del conjunto de la UE (16%). Y esto no ha evitado que en percentil 90% y en porcentaje de alumnos en los niveles 5-6 estemos en la posición 32.

¿Y la nueva ley educativa? De momento lo único que ha llegado a los centros educativos de la ley es una ingente cantidad de trabajo administrativo adicional, desviando el esfuerzo de maestros y profesores de la preparación de las clases a la burocracia, y una gran confusión en ellos, en los equipos directivos, en los alumnos y en las familias.

Una parte de esta burocratización adicional, y también de la confusión generada, afecta al sistema de evaluación y promoción de una forma que alguien mal pensado podría decir que lo que se persigue es dificultar la tarea de identificar de manera clara a los alumnos que no llegan a los niveles mínimos de aprendizaje en cada curso. Recordemos que esto es condición necesaria para poder ayudarles a mejorar. Si esto es así, se conseguirán embellecer las estadísticas internas de nuestro sistema educativo (tasa de graduación, de promoción, reducción del número de repetidores, etc.), pero sin que eso mejore (puede que incluso empeore en la parte baja donde hasta ahora lo hacemos relativamente mejor) lo que de verdad importa: lo que aprenden los alumnos. Así ha pasado con el porcentaje de alumnos que se gradúan de la ESO y con las notas de la EVAU (antes PAU), que llevan tiempo aumentando de manera sistemática, sin que eso se haya traducido en la más mínima mejora en las pruebas PISA.

NOTAS

1. En PISA 2015, Castilla y León es la comunidad autónoma con mejor puntuación media en Ciencias y en Lectura. En Matemáticas, en esta edición, Navarra obtiene mejor puntuación media, pero medida con muchísima más imprecisión (error estándar), de forma que su intervalo de confianza es mucho más amplio.
 2. Nótese que no hay ninguna comunidad autónoma que tenga una puntuación en el percentil 90% estadísticamente superior a la de Castilla y León.
 3. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18204
 4. Se puede acceder a estos datos, por ejemplo, desde <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/selectividad/estadisticas-selectividad/>
-

THE CONVERSATION

Qué es el optimismo académico y cómo lograrlo

Fernando Trujillo Sáez. Profesor titular de universidad en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Universidad de Granada

Vivimos una época de cambios acelerados en los terrenos social, económico, y tecnológico. La escuela vive su propio escenario de cambios, también múltiples y complejos:

- De una escuela basada en los contenidos de manera exclusiva a una escuela centrada en competencias que incluyen esos contenidos y su aplicación en situaciones problemáticas concretas.
- De una escuela de lápiz y papel a una escuela que aspira a ser tecnológica.
- De una escuela fragmentada en múltiples materias a una escuela que busca la coherencia a través de la interdisciplinariedad.
- De una escuela individualista a una escuela cooperativa.
- De una escuela encerrada en sí misma a una escuela abierta al entorno.
- De una escuela centrada en el docente como transmisor de información a una escuela que trata al estudiante como agente de construcción de su propio conocimiento.

Respuestas a través de la innovación

Ante esta realidad, el compromiso de la educación (y especialmente de la red pública) es ofrecer la respuesta más adecuada a los retos que plantea una sociedad dinámica; es decir, frente a otras maneras de responder al cambio (negación, rechazo, repetición, transferencia, etc.), el sistema educativo es un ecosistema de innovación.

Además, no se innova asumiendo novedades sin más, sino analizando los problemas que se tienen justo delante y poniendo en juego los recursos disponibles. Cabe aprender de experiencias ajenas e intentar transferir soluciones probadas en otros entornos pero, finalmente, la situación en la cual se desarrolla la innovación genera las condiciones que determinan radicalmente las posibilidades de éxito.

El optimismo académico

Para abordar la complejidad de cualquier proceso de cambio innovador, encaminar la organización hacia el logro y evitar el riesgo de fracaso, se necesita optimismo académico.

El optimismo académico hace referencia a una cultura organizativa que promueve la innovación de manera efectiva (es decir, alcanzando los logros que se propone). Su validez y efecto ha sido contrastado en diversas

investigaciones y contextos educativos, incluso controlando los factores socioeconómicos de los centros educativos.

Eficacia y confianza

Este “optimismo” está formado por tres elementos: la eficacia colectiva del profesorado, el énfasis académico de la institución y la confianza. Juntos, estos tres elementos promueven la innovación y el alcance de los logros propuestos por el centro de manera eficaz.

El énfasis académico –a veces también denominado “presión académica”– refleja la insistencia de un centro educativo por alcanzar la excelencia académica y la expectativa de que todos los estudiantes puedan lograrla. Tanto los docentes como el equipo directivo creen en la capacidad de todo el alumnado para aprender y alcanzar unos resultados satisfactorios.

Para ello, definen unos objetivos de aprendizaje elevados pero alcanzables, persisten en la oferta de apoyos a los estudiantes con más dificultades así como en la eliminación de barreras para el aprendizaje, crean un entorno de aprendizaje ordenado y estimulante y promueven el respeto por los logros académicos.

También contempla concentrarse en aspectos relevantes del currículo o cuestiones emergentes en el ámbito educativo, como pueden ser el aprendizaje de lenguas y la comunicación multimodal, las ciencias naturales y la educación medioambiental, la tecnología (incluyendo cuestiones como pensamiento computacional, programación o robótica), valores éticos y ciudadanos (incluyendo la convivencia escolar como objeto de aprendizaje) o matemáticas y enfoque STEM.

Comprometidos y en equipo

La eficacia colectiva se define como la valoración colectiva del profesorado de un centro educativo acerca de su capacidad conjunta para abordar retos y objetivos educativos y para contribuir en positivo al bienestar y el aprendizaje de todo el alumnado.

Los docentes colaboran para mejorar su enseñanza, toman decisiones y trabajan juntos, definen tareas retadoras y se comprometen con la docencia, especialmente ante dificultades y situaciones problemáticas. El énfasis académico tiene un efecto más poderoso cuando la eficacia colectiva es fuerte, es decir, que el énfasis académico funciona a través de la eficacia colectiva.

Percepción y autopercepción

Finalmente, la confianza está vinculada con la percepción de la benevolencia, honestidad, competencia, fiabilidad y apertura a la innovación y al cambio de los miembros de la comunidad educativa.

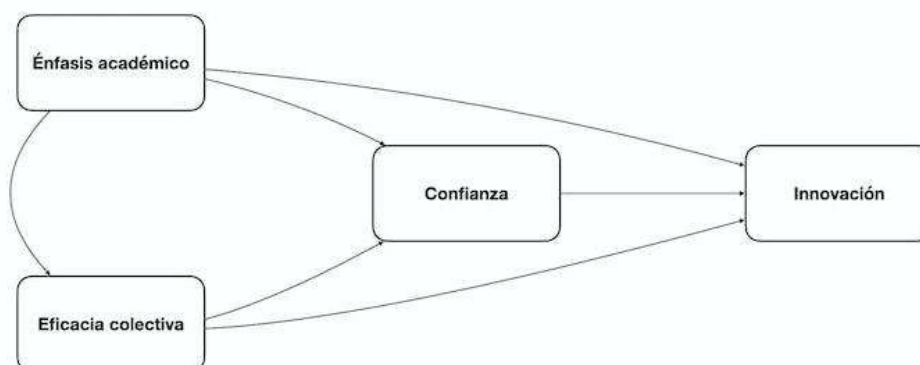
La confianza existe en la relación con el equipo directivo y de los compañeros y compañeras entre sí y en la que se establece con los estudiantes y las familias.

Estructura capacitadora

Estos tres factores interactúan con otro elemento fundamental: una estructura escolar capacitadora. Esta se da cuando la estructura de poder, las reglas y normas, la política de la institución y los procedimientos cotidianos favorecen la confianza del profesorado y, por tanto, aumentan el optimismo académico del centro educativo.

El optimismo académico da forma, a su vez, a las normas escolares y las actuaciones que se desarrollan.

Además, la existencia de una estructura escolar capacitadora precede al desarrollo efectivo de una comunidad profesional de aprendizaje, y el liderazgo escolar puede ayudar a generar este tipo de estructura a través del diálogo reflexivo, la práctica profesional colaborativa, la focalización colectiva en el aprendizaje y la creación de valores y normas compartidos.



¿Cómo conseguirlo?

El fuerte carácter situacional de la educación requiere que la mejora de los valores de optimismo académico y las intervenciones vinculadas a cada uno de los factores mencionados esté ajustada a la realidad del centro y de su comunidad educativa.

Se trata de un acto de cocreación, centrado en cambios de pequeña escala, realizados por las educadoras y los educadores con su aula y su escuela en mente. Debemos entender la innovación como la construcción de conocimiento local que permite una “propiedad compartida” de la innovación y la mejora.

En educación necesitamos optimismo (académico) y un entorno capacitador para acometer los cambios que permiten a la escuela estar a la altura de las circunstancias. Sin embargo, ni el optimismo es un estado de ánimo sin más ni el entorno son unas circunstancias inalterables: necesitamos construir (mediante la inversión, la toma de decisiones y las actuaciones acertadas) un nivel alto de optimismo académico y generar un entorno capacitador.

“Las personas se motivan por buenas ideas ligadas a la acción; se estimulan aún más al llevar a cabo la acción con otras personas; son impulsadas aún más al aprender de sus errores; y por último, son propulsadas por las acciones que tienen un impacto, lo que llamamos “imperativo moral percibido”. Andy Hargreaves y Michael Fullan en Capital profesional.

De ello depende no sólo el aprendizaje de nuestro alumnado sino también la calidad de todo nuestro sistema educativo.

Motivación y pertenencia: las claves para que las mujeres se queden en las ingenierías

Miryam Martínez Martínez. Profesora Adjunta Área de Comercialización e Investigación de Mercados, Universidad CEU San Pablo

Susana González Pérez. Adjunct professor, Universidad CEU San Pablo

Virginia Rey Paredes. Doctora en ciencias económicas y empresariales, Universidad CEU San Pablo

Las mujeres siguen estando infrarrepresentadas en las profesiones STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, por sus siglas en inglés) y específicamente en el área de ingeniería. Numerosas iniciativas están contribuyendo a atraer más mujeres a estas carreras; sin embargo, parece que algo está fallando cuando llegan a la universidad, ya que muestran una tasa de abandono un 23 % más alta que la de los hombres.

Nuestro reciente estudio ha investigado los motivos de abandono, con el objetivo de diseñar medidas eficaces para retener a estas futuras ingenieras. A través de 34 entrevistas cualitativas en profundidad hemos identificado las barreras internas, los estereotipos y los obstáculos externos que les habían llevado a abandonar los grados de ingeniería.

Pertenencia y motivación

Factores como el ambiente más o menos hostil que se encuentran en la universidad, los sistemas de evaluación o la incongruencia con el rol de género femenino, conducen a debilitar la percepción de autoeficacia de las estudiantes. Esto, a su vez, erosiona su sentido de pertenencia y las conduce en ocasiones a abandonar sus estudios universitarios.

Aspirar a una mejor remuneración no resulta motivación suficiente para persistir cuando se presentan dificultades. A pesar de que hombres y mujeres coinciden en las razones para escoger estas carreras (destreza en matemáticas y oportunidades profesionales bien remuneradas), las mujeres, más a menudo que los hombres, mencionan que quieren tener un impacto real como ingenieras socialmente responsables, resolviendo problemas y marcando una diferencia en la vida de las personas y en la sociedad.

Autopercepción, inclusión y modelos

La percepción de autoeficacia es mucho menor en las mujeres, incluso aunque obtengan mejores resultados académicos que sus homólogos masculinos. Esto les conduce, en ocasiones, a padecer el síndrome del impostor y sentir que les faltan capacidades para acabar exitosamente la carrera.

En cuanto a factores externos, la hegemonía tradicional masculina en el ámbito de las ingenierías es uno de los factores que contribuyen a la subrepresentación de las mujeres. Los resultados de las entrevistas sugieren que el abandono de estas carreras está relacionado con la falta de referencias femeninas, o la incongruencia percibida entre el rol de género femenino y los roles de las profesiones científico-tecnológicas en la sociedad.

Las entrevistadas también reportaron experiencias negativas para integrarse en equipos de trabajo con compañeros masculinos. Otras incluso refirieron esa desigualdad de trato por parte de determinados profesores: “Tenía que hacer un proyecto con un compañero y cuando yo hacía preguntas, el profesor siempre se dirigía a mi compañero, nunca a mí”.

Falta de equilibrio con la vida personal

Todos los entrevistados ponen de manifiesto la dificultad de las asignaturas, la gran carga de trabajo y la falta de tiempo para realizar todas las tareas encomendadas.

Las estudiantes femeninas, en concreto, echan de menos asignaturas más prácticas, que tengan un impacto en la vida de las personas y resuelvan problemas reales de la sociedad; pero también, que no se fomente el trabajo en equipo y las metodologías activas de enseñanza.

Todo ello desemboca en una creciente dificultad para encontrar un equilibrio entre la vida personal y académica, algo que en muchos casos conduce a perder motivación por los estudios.

Posibles soluciones

Los motivos por los que algunas mujeres terminan abandonando sus estudios de ingeniería dependen de múltiples factores, pero cabe plantear algunas propuestas que pueden ayudar a disminuir dicho abandono:

1. Apoyo psicológico, para que las mujeres fomenten la resiliencia, el optimismo, la esperanza y reduzcan el estrés y la ansiedad.
2. Programas de mentorización, dentro de cada Escuela o Universidad, con el fin de crear una red de alumnas donde las estudiantes de primer año conecten con estudiantes de cursos superiores que puedan apoyarlas.
3. Intervenciones integradas con alumnos y alumnas de ingeniería para resaltar la importancia que tiene la diversidad en la innovación.
4. Dotar de mayor importancia al Comité de Género o de Diversidad e Inclusión en las Escuelas Universitarias y Facultades para fomentar una cultura más inclusiva.
5. Revisar cuidadosamente las comunicaciones para detectar estereotipos de género e implementar soluciones.
6. Fomentar metodologías de aprendizaje activo basadas en la realización de proyectos en equipo desde los primeros años de carrera, para fomentar la colaboración frente a la competitividad.
7. Desarrollar proyectos enfocados a mejorar la sociedad, con propósitos sociales o medioambiental, mucho más alineados con los valores comunales de las mujeres.

Unas estudiantes más motivadas, con un alto sentido de pertenencia y con una buena percepción de ellas mismas ayudarían a reducir la tasa de abandono en estos grados. Conseguiríamos así que la brecha de género, aún persistente en este tipo de profesiones, comience a estrecharse.

MAGISTERIO

Miguel Ángel Santos Guerra: “No es de recibo que hayamos tenido ocho leyes educativas en menos de cuarenta años”

El especialista en organización y evaluación destaca el proceso de negociación como clave para realizar cualquier investigación y evaluación académica en un sistema que, dice, premia a los docentes veteranos por delante de las nuevas generaciones de maestros.

MARTA PEIRO DEL VALLE Miércoles, 2 de Noviembre de 2022

Miguel Ángel Santos Guerra es catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Ha volcado toda su experiencia en libros como *La escuela que aprende* o *¿Para qué servimos los pedagogos?*. En *La Negociación: piedra angular de las evaluaciones y las investigaciones* (Narcea) llama la atención en torno a este proceso que, según defiende, debe preceder a las investigaciones y evaluaciones académicas para garantizar su ética, rigor y su objetivo final: que el conocimiento que se desprende de ellas permita el aprendizaje y la mejora de todos los agentes del sistema educativo.

Hablamos con él sobre la importancia de la negociación, la realidad de la investigación académica en España y la adaptación de la Educación a los tiempos que corren, tanto a nivel político como social y tecnológico.

Pregunta. *¿Qué le llevó a escribir un libro sobre la negociación, por qué es necesario?*

Respuesta.— Este libro es fruto de más de 30 años de experiencia investigadora dirigiendo el grupo consolidado de investigación Humanidades 065 adscrito al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, y formado por una treintena de profesores de Universidad, de Instituto y de Primaria.

El proceso tiene que ver con el rigor, con el aprendizaje, con la ética y con la mejora. Los participantes son tenidos en cuenta, saben lo que se pretende, conocen y respetan los acuerdos que han firmado, mantienen una actitud más auténtica y sincera con el trabajo de investigación.

El diálogo que supone la negociación facilita y promueve el aprendizaje, tanto del equipo de investigación como de los informantes. La investigación es un fenómeno técnico, pero también tiene naturaleza ética. La ética impone el respeto a la privacidad y demás derechos de las personas y pone la investigación al servicio de la comunidad. Y si la investigación educativa pretende la mejora, eso se podrá alcanzar mejor desde una participación auténtica que hace suyos los resultados.

¿Se le da a este proceso el valor que usted propone? ¿Se realiza correctamente?

–No. He estado en muchos tribunales de tesis, de trabajos Fin de Grado y de Fin de Máster y, si bien en algunas investigaciones he visto bien reflejado este proceso, en otras ni siquiera se hace referencia al mismo o se despacha con unos párrafos.

Hay varias causas por las que no se lleva a cabo el proceso de negociación de informes: el desconocimiento de su importancia, no saber cómo llevarlo a cabo, la falta de tiempo o el deseo de finalizar el trabajo en unos plazos que hacen imposible desarrollar debidamente el proceso.

No basta decir que se ha realizado un proceso de negociación. Hace falta explicar cómo se ha hecho, con quién y con qué resultados.

Respetar estos procesos deja abierta la posibilidad de volver a trabajar en ese mismo contexto. Hay investigaciones y evaluaciones que dejan el terreno calcinado durante años como para volver a pedir una colaboración. No se sabe qué pretenden los investigadores, no devuelven los informes, no se respeta el derecho al anonimato de los informantes... Cuando solo se busca el interés del investigador, los sujetos se sienten engañados.

Nos interesa un proceso de negociación auténtico, no meramente formal. A negociar se aprende. No se nace con el conocimiento, la actitud y la estrategia aprendida.

¿Cómo se encuentra la investigación académica en este momento en España? ¿Considera que está clara la diferencia entre evaluación e investigación?

–Ha ido imponiéndose la metodología cualitativa para investigar en los diversos aspectos que integran ese ámbito del conocimiento. No se pueden comprender fenómenos tan complejos con métodos de investigación simples. Algunos piensan que siempre que hay número hay ciencia. Nada más equivocado. Los números, como las palabras, están cargados de trampas.

Se comenzó con cierta sensación de inferioridad. Recuerdo que en las tesis se presentaban capítulos enteros justificando el uso de metodología cualitativa, se buscaban criterios de rigor. Incluso se utilizaban metodologías mixtas. Hoy ya no.

Ha aumentado la investigación desde que, al valorarse los sexenios en la evaluación como una forma de mejorar el salario y como el eje de la carrera académica, se ha incrementado la investigación y la publicación de los trabajos.

Creo que se diferencia claramente una investigación de una evaluación. Toda evaluación es también una investigación, pero no toda investigación es una evaluación. Esta pretende emitir juicios rigurosos sobre una experiencia, una institución, una Reforma y puede ser interna, externa o mixta. Una investigación responde con rigor a una pregunta.

En un momento de su libro hace referencia a la importancia de la investigación sobre la docencia y afirma que los docentes jóvenes, que carecen de prestigio, encuentran más dificultades para ver publicadas sus investigaciones. ¿Qué consecuencias tiene esto para la educación? ¿Cómo se puede romper con este círculo vicioso?

–Las políticas universitarias han castigado la docencia. Todos los profesores tienen bien evaluada la docencia (en períodos de cinco años) sin hacer evaluación, pero la investigación es evaluada (en períodos de seis años, los famosos sexenios) mediante comisiones nacionales muy exigentes.

Algunos profesores tuvieron la docencia evaluada positivamente sin hacerla. Pero los porcentajes de fracaso en la evaluación de los sexenios fueron tremendos. Unos no consiguieron el sexenio porque no habían publicado nada y otros porque habían publicado en revistas o editoriales de poca exigencia. Por eso hubo quien concluyó que había que dedicarse a lo que importaba, la investigación. A fin de cuentas la evaluación de la docencia estaba asegurada.

Estuve dos años en la Comisión Nacional y abagué porque a los jóvenes no se les exigiese lo mismo que a los veteranos. Porque existe el efecto Mateo: a quien tiene, se le dará. Y a los que no tienen, lo poco que tienen se les quitará. ¿Tienes publicaciones? Pues ahora conseguirás fácilmente tener más.

Hay cierta sensación de utopía en la idea de que las investigaciones se mantengan independientes y ajenas a las manipulaciones de poder de autoridades y grandes corporaciones. ¿Realmente se consigue mantener la ética?

–Ni los investigadores ni los evaluadores deben ponerse al servicio del poder, sino al de la comunidad. Hay un capítulo en el libro que se titula La flecha ética. Los evaluadores tienen que garantizar su independencia.

Cuando reciben encargos del poder, tienen que garantizar que los informes lleguen a la ciudadanía tal como han salido de las manos de los expertos. Así se evita que el poder utilice los informes a su antojo.

Expongo dos experiencias que he vivido al respecto, una en Bolivia y otra en España. A pesar de estar firmado en el documento de negociación inicial que se iban a publicar los informes de forma íntegra, tuve que publicarlos por mi cuenta. Ante la objeción que se me planteaba, argumenté que, como estaban pagadas las evaluaciones con dinero público, le iba a entregar los informes a sus legítimos propietarios que son los ciudadanos.

¿Qué le lleva a pensar que el proceso de negociación puede hacer mejores las evaluaciones e investigaciones? ¿Cuál es el punto de este proceso que más puede marcar la diferencia?

—La negociación inicial tiene que ver con la ética. Quienes participan en una investigación/evaluación no son conejillos de Indias. Tienen que conocer lo que se pretende, qué participación se pide, qué reglas éticas van a presidir la actividad. Y nadie tiene derecho a vetar la totalidad o una parte del informe.

El Informe final debe ser devuelto y discutido. Si la discrepancia es aceptada por el equipo de investigación, se acabó el problema. Si no es aceptada, el investigador se compromete a recoger por escrito esa discrepancia como un anexo del Informe.

La negociación de proceso es necesaria porque la evaluación cualitativa tiene carácter emergente. Pueden surgir nuevas situaciones. Por eso la negociación inicial debe ser flexible. Se pueden modificar cláusulas que en el comienzo parecían necesarias.

Desde su experiencia y punto de vista, ¿cuáles son actualmente los pros y los contras del sistema educativo en nuestro país?

—Creo que hemos avanzado muchísimo en los últimos años. La escuela que yo viví no tiene nada que ver con la de hoy. En cuanto a la cantidad de alumnos escolarizados y en cuanto a la calidad de la enseñanza. La escolarización es completa, las mujeres acceden a la universidad con normalidad, ha disminuido el número de alumnos por aula, se han incorporado nuevos proyectos, ha mejorado la formación de los docentes...

Pero queda mucho camino por recorrer. La política educativa tiene que mejorar mucho. No es de recibo que hayamos tenido ocho leyes en menos de cuarenta años. Los presupuestos tienen que destinar una mayor cantidad de dinero a la educación. Recortar en educación es masoquismo económico.

También tenemos que mejorar los docentes, en la formación inicial y en la continua. Hay que cambiar el currículum, haciéndolo más profundo que extenso. Es kilométrico, pero superficial. Hay que mejorar la dirección de las instituciones. Las familias tienen que participar con más intensidad en cuestiones relacionadas con el currículum, no solo en actividades marginales. Creo que los alumnos y las alumnas tienen que tener un mayor protagonismo en el aprendizaje y en la gestión. Por otra parte, las bisagras del sistema tienen que estar mejor engrasadas.

¿Cómo se puede mejorar?

—No se pueden confundir cambios con mejoras. No todos los cambios lo son. Ha habido cambios que han empeorado aspectos fundamentales relacionados con la igualdad. Creo que para mejorar hace falta transformar los procesos de selección y de formación de los docentes.

Hay que acabar con ese estado de opinión que viene a decir que el que no vale para otra cosa, vale para ser profesor. Lo decía, cínicamente, Bernard Shaw: "El que sabe, hace y el que no sabe enseña". Pensamiento que adorna Muriel en las primeras páginas de su novela "La elegancia del erizo": El que sabe, hace, el que no sabe, enseña; el que no sabe enseñar, enseña a los que enseñan y el que no sabe enseñar a los que enseñan se mete en política.

La formación inicial tiene que mejorar. Es preciso trabajar mejor la simbiosis teoría-práctica. Es necesario que las instituciones de formación fortalezcan el diálogo de sus egresados. ¿La formación ha sido adecuada? ¿Qué echan de menos al afrontar la tarea? La institución tiene que abrir un proceso de autocrítica y de cambio.

¿Cómo valora la adaptación del sector a las nuevas tecnologías, tanto a nivel educativo, en las clases, como a nivel de organización y gestión? ¿Se le saca todo el partido que podría?

—Vivimos en un mundo digital. La escuela no puede dar la espalda a la realidad. Lo hemos visto al comenzar la pandemia. Fue necesario, casi de la noche a la mañana, cambiar la forma de desarrollar el currículum. Es preciso incorporar plenamente las tecnologías de la información no solo a las aulas sino a la vida de los centros y a la administración.

Otro deber de la escuela al respecto es ayudar a los alumnos y alumnas a defenderse los riesgos y a utilizar las tecnologías para el aprendizaje.

¿Considera que la LOMLOE va en la buena dirección en lo que a evaluación, promoción y titulación se refiere?

—La LOMLOE va en la buena dirección, pero lo deseable sería llegar al consenso y al pacto por la educación. No puede ser que lo que hace un partido lo deshaga el otro y que antes de promulgarse una ley la oposición ya

anuncie que la va a derogar. No basta la ley. Porque la escuela no cambia por decreto. Creo que en educación solo cabe una postura progresista. Porque la escuela tiene que formar ciudadanos, no súbditos ni clientes.

¿Está a favor del sistema de calificaciones numéricas?

–Estoy a favor de una evaluación que esté al servicio de la comprensión y de la mejora. No me gusta que tenga como fin el control, la clasificación, la calificación y la medición. Defiendo una evaluación que empodere a los alumnos y a las alumnas, que les convierta en protagonistas.

La evaluación no es un proceso en el que B juzga a A sino en el que A y B reflexionan para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Si la evaluación es educativa no es solo porque aborda cuestiones sobre educación sino porque educa a quien la hace y a quien la recibe. La evaluación pone sobre el tapete todas nuestras concepciones. Bien se podría decir: Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres.

Cuatro de cada 10 jóvenes deserta de la FP Básica y del resto del sistema

Casi el 42% de los alumnos de Formación Profesional Básica no terminan sus estudios ni se matriculan en otras enseñanzas, según la última estadística oficial que hace seguimiento del alumnado que accede a FP por primera vez.

EFE Miércoles, 2 de Noviembre de 2022

Muchos de los chicos que llegan a la FP Básica, quienes no han completado la ESO, vienen “rebotados” del sistema educativo y arrastran problemas que van desde dificultades de aprendizaje a otros de tipo familiar, por lo que la deserción es frecuente si no hay apoyos suficientes. La probabilidad de obtener el título en este ciclo formativo de dos años de duración baja además conforme avanza la edad, de manera que algo más de la mitad de los que tienen 15 años se titula, frente al 35% para el conjunto de 18 y 19 años y solo el 24% para los de 20 y más años, según los datos que acaba de publicar el Ministerio de Educación en su web.

En el curso 2020-21, el 49,3% del alumnado que accedió a FP Básica en el año 2016-17 obtuvo ese grado cuatro años después, permaneciendo el 8,9% de los no titulados en el sistema educativo, y el 41,7% restante no habría titulado ni aparece matriculado en ninguna otra enseñanza. Por comunidad autónoma, el porcentaje más alto del alumnado que ha conseguido la titulación cuatro años después de acceder a FP Básica en el curso 2016-17 corresponde a País Vasco, 63%, seguida de Navarra, 59,5%, Galicia, 58%, y Cantabria, 55%. Los porcentajes más bajos se dan en Ceuta, 23%, y Melilla, 25,8%, seguidas a cierta distancia por Comunidad de Madrid, 37,3%, y Asturias, 38,7%.

Al concluir el segundo año académico tras acceder a FP Básica en el curso 2016-17, un 39,3% del alumnado lo termina, al tercer año lo hace un 8,2% más y en el cuarto año termina un 1,8%; destaca el País Vasco con el porcentaje más alto de quienes finalizan en dos años, 55,7%, junto a Navarra, 47%, Comunitat Valenciana, 43,7%, y Andalucía, 43,2%. El mencionado porcentaje de titulados entre el alumnado que accedió a FP Básica en el curso 2016-17 y acabó cuatro años después (49,3%), se eleva al 62% en Grado Medio y al 74% en el Superior.

La cifra de quienes se graduaron a los dos años en FP Básica es del 39,3%, en Grado Medio del 44% y en Grado Superior del 56,2%.

DUA, por decreto **OPINIÓN**

En educación estamos acostumbrados a que cada cierto tiempo aparezcan nuevas siglas, métodos presuntamente novedosos o innovadores planteamientos pedagógicos que prometen transformar la escuela, al tiempo que se hace una enmienda a la totalidad a todo lo que hasta entonces se hacía.

Miguel Ángel Tirado Ramos 3 de November de 2022

En esta ocasión, hay un hecho diferencial relevante que me ha impulsado a escribir esta breve reflexión: por primera vez el modelo prometedor viene por decreto. Es paradójico que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se prescriba en los reales decretos de enseñanzas mínimas de la educación básica que despliegan la LOMLOE justamente en el artículo que aborda la autonomía pedagógica. Es decir, se concede a las escuelas e institutos autonomía para lograr que todos los alumnos aprendan y progresen, pero se limita dicha autonomía a un modelo específico. Es pertinente, por tanto, preguntarse qué evidencias empíricas avalan que las políticas educativas hayan adoptado el DUA como la solución incuestionable a la inclusión educativa.

Vayamos al origen. El DUA es un marco creado por CAST (*Center for Applied Special Technology*), un centro de tecnologías aplicadas estadounidense ubicado cerca de Boston dedicado en sus inicios a diseñar herramientas y entornos informáticos flexibles para estudiantes con discapacidades. CAST presenta el DUA organizándolo en treinta y una directrices (*checkpoints*) categorizadas en nueve pautas que, a su vez, se agrupan en tres principios (<https://udlguidelines.cast.org/>). Lo que no aclara es qué combinación de todos estos elementos es necesaria y suficiente para que una práctica educativa sea DUA. Esta cuestión ni tan siquiera se especifica en los criterios establecidos en 2018 por un grupo de trabajo sobre la implementación e investigación del DUA, lo que, lógicamente, dificulta no solo su aplicación, sino la investigación sobre sus efectos. De

hecho, es fácil confundir el DUA con otras prácticas educativas, puesto que gran parte de sus directrices coinciden con técnicas y estrategias que los docentes han utilizado (y utilizan) en una amplia variedad de metodologías (activar conocimientos previos, hacer correcciones de calidad, promover altas expectativas, etcétera). ¿Acaso estos docentes hacían DUA sin saberlo? En todo caso, ¿qué hace diferente al DUA respecto al resto de planteamientos? O dicho de otro modo, ¿qué hace que el DUA sea DUA (y no otra cosa)?

En primer lugar, con la aplicación de cada uno de sus tres principios, el DUA afirma activar unas redes neuronales concretas: de reconocimiento, estratégicas o afectivas, aunque no se aporte evidencia empírica alguna de dicha interconexión. Lo que sí que está demostrado es que el aprendizaje implica muchas regiones del cerebro conectadas entre ellas. Ciertamente, la neurociencia, de momento, nos puede indicar qué regiones cerebrales se activan cuando, por ejemplo, tocamos un instrumento musical, o qué cambios suceden en el cerebro tras esa práctica sostenida, pero de ahí no se puede inferir cuál es el método más eficaz para aprender a tocarlo. Está comprobado que una idea educativa sustentada en áreas cerebrales siempre goza de mayor credibilidad, ¿será esta la razón por la que asumimos el DUA sin cuestionarlo?

En segundo lugar, según el DUA, como cada alumno tiene una forma particular y única de aprender, el docente debe diseñar experiencias multimodales de implicación, de representación y de acción y expresión (los tres principios del DUA) para que cada estudiante escoja el modo que mejor se ajusta a sus preferencias, intereses, limitaciones o potencialidades. Se hace aquí evidente la similitud entre el DUA y la teoría de los estilos de aprendizaje, basada en la idea de que los estudiantes maximizan lo que aprenden cuando lo hacen utilizando su canal preferente. La hipótesis de que aprendemos mejor cuando la información que recibimos a través de nuestros sentidos es acorde con nuestro estilo de aprendizaje preferido (visual, auditivo, de lectura-escritura o cinestésico) ha sido ampliamente descartada por la investigación, aunque sigue siendo un neuromito de gran influencia. Aun cuando cada estudiante pueda tener sus preferencias, existe una diferencia relevante entre la forma en la que preferimos aprender y la que es más efectiva. Para el DUA, no se trata tanto de usar simultáneamente medios diversos para presentar la misma información (apoyar la exposición del docente con imágenes, por ejemplo), sino de tener disponible la misma información en múltiples formatos y medios para permitir que los alumnos elijan. No obstante, antes de prescribirse el DUA por decreto, ¿no debería demostrarse la suposición de que los alumnos aprenden más y mejor cuando son ellos los que escogen cómo acceder a la información, cómo procesarla y cómo expresar el resultado de su aprendizaje, de acuerdo con sus preferencias?

En tercer lugar, y llegados a este punto, ¿cómo puede el docente lograr tal diversificación de alternativas en el aula? Para conseguirlo, el DUA hace una apuesta clara y necesaria por el uso de las TIC como medio de aprendizaje, sin matices de edad, de etapa educativa o de objetivo. Este uso masivo de la tecnología como medio de aprendizaje ignora que el medio (pantalla o papel) condiciona el proceso de cognición, comprensión y retención, por lo que el intercambio indiscriminado de materiales impresos por las tecnologías digitales no solo no es indiferente, sino que puede retrasar el desarrollo de la comprensión lectora y de las habilidades de pensamiento crítico, especialmente en educación primaria. En todo caso, ¿no debería ser el docente quien decida cuándo, cómo y (sobre todo) para qué utiliza la tecnología en el aula, más que encontrarse condicionado a usar los medios digitales para hacer viable el DUA?

Para finalizar, pongamos de relieve dos certezas ampliamente contrastadas y aceptadas: (1) que somos más semejantes que diferentes en la forma de aprender, contrariamente a lo que plantea el DUA, y (2) que aprendemos a partir de lo que ya sabemos. En consecuencia, si tanto los intereses como los conocimientos previos de cada estudiante vienen marcados por su contexto social, económico y cultural, un aprendizaje personalizado como pretende el DUA ¿no podría incrementar (en contra de su propósito) las desigualdades iniciales y los retrasos de partida de los alumnos más vulnerables? Es evidente que no son los mismos intereses, conocimientos previos y vocabulario los de una niña de un entorno rico (al menos culturalmente) que los de un niño de un entorno pobre. La verdadera inclusión consiste justamente en dar oportunidades de conocimiento relevante y, por tanto, de progreso y de cultura para todos, con independencia de ese entorno. ¿No es este el fin más importante de la escuela? ¿Se debe restringir por decreto el camino para alcanzarlo?

Miguel Ángel Tirado Ramos es inspector de Educación de Baleares

Jaume Funes: «Necesitamos que el sistema de salud mental pase la mitad de su tiempo en la escuela»

Funes acaba de publicar un libro en el que aboga, a contracorriente, por un abordaje comunitario de la salud mental que humanice a la sociedad y prevenga sobre los “intereses brutales” de la industria farmacéutica y la lógica del mercado. “Es tal el egoísmo de la sociedad –comenta– que si hablas de salud mental comunitaria parece que lo hagas en chino, porque se entiende que el problema es individual y la solución también”.

Víctor Saura. 02/11/2022

Jaume Funes (Calatayud, 1947) escribe y habla, y habla y escribe, y cuando las neuronas le dicen basta, entonces pinta. Y todo lo hace con la misma intensidad. En su último libro, Cuando la vida nos duele (Grijalbo), expone su manera de entender la salud mental, porque nadie se escapa de lo que le gusta llamar “los malestares”; la cuestión, sostiene, es cómo se abordan desde una visión integradora y humanística. Funes se presenta siempre como psicólogo, educador y periodista, aunque posiblemente sea muchas cosas más, y en los últimos años se había centrado en la adolescencia, materia en la que se ha erigido en un gran referente. En realidad, nos comenta, este libro es también para él “un intento de salir de la adolescencia”, pero nos acepta que en esta entrevista no lo hará del todo.

Ahora se habla mucho de problemas de salud mental y no sé si el libro nace de la idea de aprovechar esta oleada. Pero lo que no hace el libro es hablar mucho de la pandemia. ¿Usted no compra esta causa-efecto?

El libro no está escrito para aprovechar la oleada, pero sí que está escrito por culpa de la oleada, porque me llaman muchos periodistas y empezaba a estar cansado de responder continuamente sobre si después de la pandemia vírica habíamos caído en la pandemia de salud mental. Y entonces aparecía una cosa muy típica de nuestra sociedad, que afecta muy directamente a la escuela, que es que cada vez que tenemos una dificultad nos inventamos un protocolo, y automáticamente que lo aplique la escuela. Ahora tenemos el del suicidio, y antes hemos tenido el del acoso, la diversidad de género, etc.

Entiendo, pues, que usted no cree que la pandemia nos haya trastocado tanto.

La pandemia tiene un impacto en la infancia y la adolescencia porque, como pasa siempre, las olvida. Es decir, la escuela se cierra, cosa que se podía entender en las primeras semanas, pero posteriormente el 100% de las medidas de protección de la covid olvidan que hay ciudadanos y ciudadanas que son niños y adolescentes, y que tienen unas necesidades singulares, empezando por el desarrollo psicomotor, que implica andar e ir al parque, cosa que no se puede hacer en un piso de 50 metros cuadrados en el que viven 10 personas. Y continuando por el adolescente de 15 años que está enamorado y no puede dar besos. O por el niño que necesita ver como tú, profe, sonríes cuando él entra en el aula, cuando todos sabemos que había quien reclamaba poco menos que dar clase vestido de buzo.

Durante la pandemia yo también tenía necesidades, pero probablemente las mías eran más prescindibles que las de la infancia y la adolescencia, y tenemos que ver como lo vamos compensando. Pero ahora el discurso es: vamos a diagnosticar cuántos problemas tienen estos niños y adolescentes por culpa de la pandemia. Y esto genera una gran presión, sobre todo a la administración educativa, porque ahora tenemos que diagnosticar a todos los chavales sobre si el desarrollo neurológico es el que les toca o si el fracaso escolar ha aumentado.

Han aparecido informaciones que apuntan en este sentido.

Lo sé. La otra parte es que, en realidad, la pandemia lo único que hace es ponernos ante un espejo en el que aparecen todas las complejidades anteriores más o menos agudizadas. Es decir, claro que se suicida algún joven más, pero ya era la principal causa de muerte por accidente en España antes de la pandemia. Y antes no era un tema que preocupara en absoluto. Ahora lo estamos consiguiendo –¡Aleluya!–, pero continuamos teniendo el mismo paradigma: ¿qué hacemos con estas vidas que han decidido que no tiene sentido continuar viviendo? Pues volvemos a lo mismo. Ahora la escuela tendrá un listado de señales de hipotético suicidio para hacer prevención. ¡Hombre! ¿A la escuela le has dado tiempo y herramientas y el encargo de que se pare a escuchar qué explican de su vida los adolescentes? ¿Has tenido tiempo para mirar qué dicen en las redes? ¿Has tenido tiempo para hablar de sentimientos? Si tú tienes tiempo no hace falta que vayas buscando señales y síntomas de un supuesto problema de salud mental.

Y a esto le tenemos que sumar una cosa más que obvia: el sistema de atención a la salud mental era antes insuficiente y desastroso, especialmente en la infancia y la adolescencia. Ahora tienes más recursos, pero en vez de poner en crisis el sistema duplicas la red para hacer lo mismo. Por eso me paso el día repitiendo que más psicólogos y más psiquiatras, solo con una condición: que se pasen la mitad de su tiempo en el territorio donde están los niños y adolescentes. No necesitamos un psicólogo más en la escuela, necesitamos que el sistema que se preocupa de la salud mental pase la mitad de su tiempo en la escuela. O en el espacio joven.

En todos los institutos hay un psicopedagogo.

Y muchos han acabado dando clase. Cualquier figura que pones ahí la acabas pervirtiendo, y lo mismo podría ocurrir si pones a un psicólogo. Ahora bien, un psicólogo que participe de las discusiones del equipo educativo, que buena parte de su tiempo esté en los patios, en la cantina, que tenga una consulta abierta en el mismo instituto, que permita que los chavales le envíen whatsapps, que puedan ir al CSMIJ... un psicólogo de este

estilo sí. El error es convertirlo en un profe más y cargarse la oportunidad de que los alumnos vean que hay otro tipo de adulto que escucha y que no es el que le pregunta si hace los deberes o no.

Hay un momento del libro en el que recuerda que parte de los problemas vienen de las infancias sin infancia, pero por otro lado detecto un punto de escepticismo en relación a la neurociencia.

La neurociencia lo único que intenta explicar es que somos personas que tenemos neuronas en un sistema nervioso, y que sin esto ni nos enamoramos, ni comprendemos, ni tenemos problemas, y lo que le interesa son los circuitos neuronales que explican los procesos de aprendizaje y de desarrollo de la infancia. Pero la misma neurociencia sensata, especialmente el amigo David Bueno, te dice que sin didáctica es imposible que la neurociencia explique nada. Yo no veo ninguna contradicción.

Me refería al hecho de que la neurociencia da tanta importancia a los primeros años de vida. ¿Usted también sostiene que la mayor parte de trastornos de jóvenes y adultos tienen este origen?

Esto es lo que considera el psicoanálisis, según el cual todos los traumas de la infancia reaparecen después. Yo creo que no es así del todo, pero sí que somos personas con memoria, y por tanto cuando aparece una crisis muchas veces lo que hace es remover unas aguas en las que hay barro en el fondo. No creo que estemos condenados a revivir los traumas que hemos tenido, no hay que psicoanalizar a la población para ir a sus malestares, pero sí que hay unas etapas de la vida, especialmente los primeros años, en las que se desarrollan aspectos significativos de la construcción neurológica y de la persona, y que según cómo aparecen agujeros. En estímulos de desarrollo, en carencia de afectos o de seguridad. Estos agujeros después son muy difíciles de reparar, y pueden hallarse tras el adolescente al que le resbala todo o no respeta nada porque se ha pasado muchos años pensando que nadie le quiere. El esfuerzo enorme que supone arreglar esto lo habríamos podido evitar si hubiéramos dedicado un tiempo significativo a la infancia.

Aquí entra la escuela, imagino.

El gran derecho de la infancia es a tener infancia durante los primeros años de vida; por lo tanto, el derecho a tener una educación infantil flexible, diversa, en la que ningún niño sea privado de oportunidades, de posibilidades de relaciones, de descubrir otras vidas... Porque si privamos estas etapas después tenemos vidas jóvenes o adultas en las que nos pasamos el día compensando injusticias producidas cuando no se tenían que producir.

¿Considera un error que la etapa 0-3 no sea de escolarización obligatoria?

Todavía continuamos atrapados con la idea de que hay que escolarizar la infancia. No es trata de esto, ni de estar pendiente de las estadísticas de cuántos niños de 0-3 van a la escuela.

¿Entonces?

Todos los niños, en primer lugar, tienen derecho a liberarse de la familia. A no ser un objeto del hogar. Pero en segundo lugar, a causa especialmente de las desigualdades y la sociedad en que vivimos, en la que padres y madres a menudo no pueden proporcionar aquellos estímulos y aquellas vivencias, también tenemos que hacer posible que los padres y madres tengan tiempos para explicar cuentos a sus críos. Sea como sea, todo niño tiene que descubrir otras miradas, otras criaturas, tiene que ver el mundo de otro modo... esto es clave para que la persona que vendrá después tenga un techo básico de desarrollo. Por tanto, la educación 0-3 tiene que ser universal, obligatoria, flexible, diversa... pero tiene que estar al alcance de todo el mundo, y además es un derecho del niño, no es un derecho de los padres a escolarizarlo.

Queda claro que no le gustan las categorías ni las etiquetas, pero en cambio la depresión, la ansiedad, los trastornos de conducta alimentaria... todo esto no son invenciones, ¿no? Pero leyéndole parece que todo esto lo relativice.

No lo relativizo, sino que intento colocarlo en su lugar. Hemos adoptado un sistema de clasificación con el que nos podemos entender todos los profesionales de la salud mental cuando hablamos, pero este sistema, contrariamente a lo que pasa con otros sistemas de diagnósticos, no se basa en indicadores biológicos, sino en descripciones estadísticas. Por lo tanto, los diagnósticos están bien para entendernos, siempre que aceptemos que son descripciones. Si hablamos de depresión simplemente nos estamos refiriendo al hecho de que esta persona tiene una serie de variables estadísticas compartidas. Pero no nos indica nada sobre la causa o sobre si necesita un tratamiento u otro.

Yo siempre digo que todo adolescente al que le aplicas el sistema de clasificación de la salud mental está para encerrarlo. Porque la inmensa mayoría de las conductas convertidas en síntomas se transforman en una enfermedad. De hecho, los que hacen esta clasificación, conforme van haciendo ediciones nuevas te dicen: "Cada día más parte de la vida está dentro del catálogo". Por tanto, no es que yo lo relativice, sino que hago una demanda de no olvidar la complejidad.

Que se trata de un tema complejo creo que no hay duda.

Yo insisto en que hay una línea continua, y aquí colocamos a la persona deprimida porque se le ha muerto un familiar, al chaval que pasa de todo, a la chica que carga sobre su cuerpo todos sus malestares, a la persona que el lunes se come el mundo y el martes está hundida... Con tantas conductas humanas colocadas aquí

dentro forzosamente lo que no podemos olvidar es la complejidad. Por ejemplo, cuando el profe dice: ¿A éste que le pasa? Tú no le puedes decir: es que lunes en su casa no hay nadie, el martes se tiene que cuidar de su hermana, el miércoles no viene a clase porque tiene que ir a comprar... esto es una descripción de su vida.

¿Y por qué no le puedes decir esto al profesor? ¿Porque no tiene tiempo de conocer todas las vidas de todos sus alumnos?

Es lo que he intentado toda mi vida. Yo me compadezco de los colegas psicopedagogos que tienen que hacer dictámenes que están asociados a ayudas públicas. Yo tengo que poder describir de la manera más rica posible qué parte de la vida de este chaval afecta a su relación con la escuela y el aprendizaje. Pero si te vas al sistema de salud mental, al CSMIJ, y abres el expediente, ahí no te permite poner nada de esto. En la segunda visita como máximo tienes que poner un diagnóstico. Porque si no pones un diagnóstico de la lista no pagan. Y no puedes poner “adolescente que hoy está enamorado y no correspondido”, sino que tienes que poner “trastorno negativista desafiante”. Por eso, si vas a las estadísticas de salud mental el 60% son trastornos límites de la personalidad, porque es el cajón de sastre. En resumen, un diagnóstico sirve si el tratamiento que tienes que aplicar es diferenciado. Si hay una infección tienes que aplicar un antibiótico. Pero detrás de muchos diagnósticos relacionados con la salud mental hay un gran cientifismo y biologicismo, y sobre todo está el gran negocio de la industria farmacéutica.

Sobre esto también le quería preguntar. Usted carga fuerte contra la industria farmacéutica.

Ya me lo dicen, pero es que es así. Si hemos aceptado que lo que somos depende de un sistema nervioso, y que dentro de este sistema hay mecanismos de transmisión neuronales, que son químicos, y hemos aceptado que los podemos modificar, con la palabra y con las sustancias, y que cambiando la química del cerebro cambiamos la conducta de las personas, también tenemos que aceptar un principio, que es que las personas tienen derecho a encontrarse. Pero no podemos llamar a una cosa medicina y a la otra droga. Tenemos drogas de mercado, drogas de farmacia y drogas ilegales. Pero todas son drogas: sustancias que, modificando la química cerebral, cambian la conducta.

En inglés, drugs también quiere decir medicinas.

Hay varias generaciones que han crecido creyendo que para cualquier dolor de la vida tenemos un fármaco que lo puede remediar. Y esto nace del momento en el que las farmacéuticas descubren el mercado de la angustia, cuando se crea el valium y aparece toda la historia de la epidemia de los opioides en EEUU. El libro El Imperio del Dolor explica muy bien cómo se construye una necesidad a partir de los intereses brutales de una industria que lo puede acabar comprando todo. De hecho, ya hace muchos años que la droga que más se consume en España son los psicofármacos, todas las otras han bajado, pero los psicofármacos están en proyección ascendente continúa, porque en realidad la población más drogada son los adultos. Y, siguiendo la lógica del mercado, los fabricantes de benzodiazepinas cada año se inventan algo nuevo para ir vendiendo.

Yo creo que podemos incluso asumir que en determinados momentos de crisis en los que tus habilidades no pueden controlar lo que te ocurre nos podemos ayudar de un psicofármaco, igual como podemos asumir que hay personas a las que fumar un porro en compañía les relaja, pero tienen que aparecer dos cosas que normalmente no aparecen: que el psiquiatra que te prescriba las pastillas te deje el poder a ti para decidir, y que te explique qué te está recetando y sus efectos. Si no, acabamos con vidas condicionadas por intereses de mercado o por poderes profesionales, y aparece este ciclo de dependencia, psíquica más que física, por la que cada vez que la vida me duele necesito una sustancia para seguir.

Todo esto está muy bien, pero ¿qué pasa con los casos urgentes? Le pongo el ejemplo de unos amigos: tienen un hijo adoptado de veinte y pocos años al que a veces le surgen brotes violentos incontrolables y arrasa con todo. Lo han intentado todo, y como que él se iba haciendo grande y fuerte al mismo tiempo que sus padres iban en la dirección opuesta, al final no les ha quedado más remedio que meterlo en una residencia. Y les ha costado encontrarla.

Y supongo que estará hipermedicado. En el sistema de salud mental estos casos son cotidianos. Trabajémoslo. Lo que no se puede hacer en este caso, como a veces pasa, es enseguida colgar una etiqueta que diga “síndrome de alcoholismo fetal”. ¿Y? Quizás fue por el alcohol de la madre biológica o quizás por el abandono, es que el origen nos da igual. La cuestión es cómo demonios arreglamos una estructura neurológica que ha sido dañada. Y hay un elemento clave, de alguna manera este chaval tiene que percibir que no vuelve a ser abandonado ni maltratado. La combinación de estas cosas es una combinación de posibilidades. Al final, con muchos chavales que la lían continuamente –no hace falta que sean adoptados– llega un momento que se tiene que encontrar el paliativo más útil para que él y tú sufráis lo mínimo. Y posiblemente te dices que la solución no es la medicación pero hasta que no se controle mínimamente no queda más remedio que usar una medicación.

En el libro también se refiere a la destrucción de vínculos, que atribuye al sistema económico y cómo condiciona nuestro sistema de vida, puesto que padres e hijos encuentran cada vez menos tiempos para hacer cosas juntos.

Una sociedad que cambia tan aceleradamente a veces se tiene que plantear –no sé cómo ni cuándo–, si la vida que llevamos es, no una buena vida, sino una vida buena. Esta es una sociedad híper individualista, empezando por el drama de la escuela, que mucha gente valora por las notas que le trae su hijo, y no por el hecho de que aquel niño va a relacionarse y convivir con otros niños y a aprender juntos y encontrar maestros que les ayudarán a hacerlo. Es tal el egoísmo de la sociedad que si hablas de salud mental comunitaria parece

que estés hablando en chino, o si hablas de escuela abierta no segregadora, ¿de que estás hablando? Porque el resto de fuerzas van en la dirección contraria, se entiende que el problema es individual y la solución también. Por eso en algún momento del libro recupero la idea de que en algunos países como Japón han creado el Ministerio de la Soledad y me pregunto por qué no hacemos un Ministerio de la Comunidad.

¿Y de que se ocuparía?

Pues, entre otras cosas, que cuando la escuela quiera hacer comunidad tenga fórmulas que le permitan hacerlo. Y lo mismo para el profesional de la salud mental que quiere salir de la consulta y hacer un grupo en la residencia de ancianos. El modelo actual es que voy, pido hora, me dan una cita... este modelo para la salud mental no funciona, como no funciona tampoco para la educación.

Además de esto, esta es una sociedad que deshumaniza tanto que no puedes pretender que después la gente esté humanizada. Estamos dando pastillas para calmar la angustia a personas que previamente explotamos. Estas personas, obviamente, no duermen, pero es que a veces no tienen cama. Imagínate la persona que cobra 800 euros, trabaja de sol a sol, y además tiene que cuidar a un anciano con Alzheimer, al final estas cabezas explotan. Hay un umbral de sufrimiento a partir del que cualquier persona estalla.

Sobre aquello de la salud mental comunitaria... es que efectivamente me suena a chino y tal vez a algún lector también le pase. ¿A qué se refiere?

¿Qué pretende el aprendizaje-servicio? Que el chaval vea que aquello que aprende no lo hace solo, y que es útil para otras personas. Cuando hablamos de aprendizaje en grupo en realidad estamos diciendo que no es que yo sepa mucho y tengo que ayudar a alguien que trabaja poco, sino que seguramente este tiene unos saberes que tú no tienes, tú tienes otros saberes, trabajáis juntos y vais haciendo. Esto es hacer comunidad.

En términos de salud mental, lo que hacemos con la persona que vive con un profundo malestar es decirle continuamente: tú estás enfermo. Pero, claro, se le tiene que ayudar a descubrir el contexto, porque a menudo lo que nos afecta es una cuestión social y por tanto la lucha que debemos librar es que nosotros como colectivo tengamos los recursos para gestionar nuestra vida. Si una persona está sufriendo para estar sola necesita a alguien que escuche su vida, pero también necesita descubrir otras vidas, tener relaciones. No hablo de una terapia de grupo, sino de descubrir relaciones en la comunidad. Y cuando en la salud mental decimos que a veces nos falta un mínimo de razones para vivir, también necesitamos que algunas de éstas sean razones colectivas. Por eso yo insisto que a veces la mejor terapia es el compromiso social, dar sentido a tu vida en la medida que das sentido a otras vidas.

¿Pero los problemas de salud mental van a más o no? Si se remonta a sus inicios como profesional, ¿qué diría?

Las comparaciones en el tiempo son un poco odiosas. Si yo en 1974, cuando trabajaba en la calle o en la escuela de FP, aquel 30-40% de adolescentes que eran claramente disociales, es decir, que no encajaban, les hubiera puesto una etiqueta, la estadística habría sido brutal. Habríamos podido decir que uno de cada tres jóvenes estaba perdido en una sociedad en la que las reglas educativas del mundo rural habían estallado en un mundo urbano, en una ciudad como Cornellà que pasaba de 60.000 a 100.000 habitantes en 10 años. Podemos hacer las comparaciones numéricas que queramos. La realidad es que cada época tiene sus malestares y sus dificultades, y objetivamente hoy en día tenemos un volumen importante de dificultades afectivas, emotivas, vitales, de convivencia y de relación, que explotan en los adolescentes, sobre los que lo único que queda claro es que no les hemos prestado mucha atención y tenemos que buscar alguna forma de hacerlo. Porque, más allá de las estadísticas, sí que hay un grupo especialmente importante de personas que malviven en sí mismas, que no encuentran estructuras con las que ser escuchadas y recibir respuestas a estos sufrimientos. Por ejemplo, yo siempre he estado en contra de aceptar que aumentan los trastornos de alimentación. En todo caso, aumenta el número de chicas que solo tienen su cuerpo para expresar su malestar. Y, además, ellas lo dicen: la única manera que tengo de decir lo que me está pasando es hacerme daño.

En el libro se refiere a una especie de "narcisismo moderno" para explicar alguno de estos males, y este sí que sería un fenómeno actual, que nace de la sobreexposición en las redes sociales.

Siempre hemos sido personas que necesitamos la aprobación del otro. No somos solo lo que decimos que somos, sino lo que el otro dice que somos. Y cuando hemos ayudado en el tema de la autoestima, o de la construcción de la identidad, o en el tema de situarse en el mundo, siempre hemos tenido que gestionar el qué soy y qué no soy yo, y qué dice el otro que soy. Un universo de referencias que en el caso del adolescente es especialmente impactante, porque necesitas ser y sentir aquello que los otros, que son como tú, sienten que eres. Cuando llega el mundo digital-virtual lo que seguramente se disloca es la proporción. Si antes para ser yo necesitaba un 30% de aceptación del otro, quizás en este momento es el 70 o el 80%. La dependencia en la identidad de lo que dice otro se ha vuelto exponencial. ¿A qué conduce esto? Al hecho de que cuando ayudas a un adolescente, igual que antes intentabas ayudarlo a relativizar el impacto de los otros, ahora todavía tienes que ayudar más. A los padres y madres siempre les digo lo mismo: recuerda cuando tenías 15 años, ¿cuántas veces ibas del armario al espejo antes de salir a la calle? Pues los espejos de ahora hablan. Tú te haces un

selfie y cuando tengas cinco likes ya puedes salir a la calle. Tienes un espejo que te está interactuando continuamente, la clave es saber mirar al espejo.

Los padres de Kira López exigen responsabilidades penales para los centros que no actúen ante casos graves de acoso escolar

La menor se suicidó en mayo de 2021 tras sufrir bullying en un colegio de Barcelona. Sus progenitores han recogido 230.000 firmas para exigir una ley que regule a nivel estatal la lucha contra el acoso escolar. Hoy acudieron al Congreso de los Diputados, donde registraron su petición acompañados por otros familiares de víctimas de maltrato entre iguales.

Rodrigo Santodomingo. 03/11/2022

Los padres de Kira López, la alumna de 15 años que se quitó la vida en mayo del pasado año tras ser víctima de acoso escolar en el Colegio Manyanet Sant Andreu (Barcelona), han presentado hoy en el Congreso de los Diputados 230.000 firmas para reclamar una ley específica que sirva como marco estatal en la lucha contra el **bullying**. El padre de Kira, José Manuel López Viñuela, dijo a las puertas de la Cámara Baja que la futura normativa debería contemplar, como punto destacado, responsabilidades penales en casos especialmente trágicos como el de su hija. “Si un docente o alguien del equipo directivo ha sido avisado por los padres de que se maltrata a sus hijos, y el caso tiene consecuencias graves sin que nadie haya actuado, el centro tiene que tener algún tipo de consecuencia penal”, declaró.

La campaña de recogida de firmas, canalizada a través de la plataforma Change.org, se inició hace meses bajo el nombre No es cosa de niños. Ha contado con el apoyo de personalidades como Inés Arrimadas, que conocía personalmente a la adolescente (la líder de Ciudadanos tiene familia en el mismo barrio donde viven los padres de Kira) y salió a la Carrera de San Jerónimo para explicitar su solidaridad. También estuvieron presentes en la entrega de firmas —coincidente con el Día Internacional contra la Violencia, el Acoso Escolar y el Ciberacoso— otras políticas como Rita Maestre e Inés Sabanés, ambas diputadas de Unidas Podemos en la Asamblea de Madrid.

El padre de la menor señaló que los protocolos actuales para prevenir y actuar contra el acoso escolar en España resultan insuficientes. Sobre todo, apuntó, “porque depende mucho de la voluntad del centro si se aplican o no, en especial entre los colegios privados”, que, añadió, “muchas veces priman su reputación a la seguridad de los niños”.

Los progenitores de Kira, que estuvieron acompañados por otros familiares de víctimas de acoso escolar, confían en que la clase política tome conciencia sobre la dimensión del problema y apueste por un “cambio estructural”. Otros aspectos que, en su opinión, debería recoger una ley anti bullying son la reparación de daños o más medios para que los centros puedan realizar un seguimiento personalizado de casos graves, sobre todo con el fin de detectar tendencias suicidas entre las víctimas. “Se habla de invertir 20 millones de euros contra el acoso escolar. Con 34.000 centros en España, cada uno tocaría a 600 euros, poco más que calderilla”, lamentó López Viñuela.

Tras depositar en el registro del Congreso las 230.000 firmas, los padres de Kira se dirigieron al Ministerio de Educación, donde fueron recibidos por el secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar. Antes, López Viñuela dejó claro que no tiene dudas de que lo que empujó a su hija a suicidarse fueron las terribles experiencias vividas en el colegio. “No es justo”, remató visiblemente emocionado.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Colegios a examen tras las últimas investigaciones de pederastia

El caso investigado en un centro educativo de la Comunidad de Madrid vuelve a poner sobre la mesa la necesidad de implementar estrategias para detectar los abusos

Mar Lupión Torres. 28-10-2022

Las últimas semanas han estado marcadas por el horror y la estupefacción en el entorno del Colegio Virgen de Europa de Boadilla del Monte (Madrid). Hace apenas unos días, saltaba a los medios la noticia de la detención —allá por el mes de junio— de un docente del centro, acusado de tenencia y producción de pornografía infantil. Al parecer, llevaba décadas grabando con cámara oculta a sus alumnas mientras se cambiaban de ropa. En su domicilio se han localizado 30 discos duros de material audiovisual y los investigadores tratan de esclarecer si lo compartió o comercializó en la web.

Las familias de los alumnos han expresado en repetidas ocasiones su indignación por la gestión que, desde el centro, se está haciendo de la situación. Lamentan haberse enterado de lo que estaba ocurriendo cinco meses después de la puesta a disposición de la justicia del acusado y reprochan a la dirección escolar que «en lugar

de investigar y depurar responsabilidades en la empresa» traten de «desinformar propagando bulos y mentiras y tratando de minar la reputación y el buen nombre de cinco de las siete familias afectadas». Piden la dimisión del director, hermano del detenido, por un posible conflicto de intereses.

Por desgracia, este es un tema del que se ha hablado con frecuencia en los últimos meses. El pasado mes de septiembre, un grupo de padres del colegio Maristas de Murcia pedía explicaciones a la dirección y a la Consejería de Educación de la Región, tras conocerse que un docente del centro había sido condenado por el Tribunal Supremo el pasado mes de abril a 10 años de cárcel por abusar de dos alumnos de un colegio religioso de Valencia y, aún así, siguió ejerciendo su profesión durante dos cursos, hasta que se confirmó la sentencia.

Casos como los mencionados abren el debate sobre si en colegios e institutos se actúa correctamente a la hora de prevenir, proteger y reparar y se toman las medidas necesarias, tanto a la hora de apartar a posibles agresores como en la comunicación clara e inmediata con las familias. Lo cierto es que los centros, según la reciente Ley de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia Frente a la Violencia (LOPIVI) tienen la obligación de ser entornos seguros. Para ello, una de las herramientas es la implementación de protocolos y el impulso de la figura y las funciones del coordinador de bienestar y protección. Una figura que, aún todavía, carece de recursos suficientes y de formación adecuada en muchas de las comunidades autónomas.

Óscar Belmonte, especialista en Educación de UNICEF España nos explica que los protocolos «han de ser claros y conocidos por todo el personal para que exista una respuesta previa y coherente». Sin embargo, añade que los protocolos, aunque son fundamentales, «no son la única herramienta. Es clave que exista personal formado y coordinado con las administraciones para dar respuesta».

Almudena Escorial, responsable de incidencia política de Plataforma de Infancia hace hincapié en que estos protocolos «no solo son necesarios, sino que son una de las obligaciones o requisitos que recoge la ley de protección a la infancia para que se pueda hablar de los centros educativos como entornos seguros. La LOPIVI pretende prevenir la violencia y, si ocurre, detectarla muy rápido. Los protocolos vienen a determinar quién hace qué, pero las obligaciones de hacer todos los esfuerzos por prevenirla, detectarla y comunicar cualquier señal, ya existen desde hace mucho tiempo». Insiste en que «si las personas estamos formadas, tanto profesores como toda la comunidad educativa, se previene o se detecta muy precozmente cuando ocurre algo que no tendría que estar ocurriendo».

El siguiente paso es «proteger a las víctimas, evitar que estén en contacto con quienes les han hecho daño. Es fundamental». Destaca también la importancia de la reparación, de «trabajar con esos niños y niñas para que puedan volver a una vida normal y puedan seguir adelante. Las tres líneas de actuación han de ser la prevención, la protección y la reparación».

En UNICEF España también subrayan la prevención como pieza de especial relevancia en este puzle. Óscar Belmonte asegura que es «la forma más eficaz de luchar contra la violencia contra la infancia. Sobre todo, cuando hablamos de violencia sexual, que tiene ese componente de encubrimiento y que puede ser muy difícil de detectar si te dedicas solo a perseguir los casos que ya han ocurrido». Pone como ejemplo de actuación los estándares que establece la organización *Keep the children safe* y que se basan en cuatro líneas de actuación: las políticas, la gestión de personal, la revisión de procedimientos y la rendición de cuentas. Sobre la revisión de procedimientos, Belmonte nos cuenta que «es todo lo que tiene que ver con lo que hacemos con los niños con una mirada de prevención, sobre todo en procesos particularmente sensibles. Por ejemplo, cuando les dejamos o recogemos del centro, cuando nos vamos de excursión, cuando se cambian de ropa o cuando se quedan solos. Tiene que formar parte de esa política de salvaguarda infantil institucional que ha de tener el centro». En cuanto a la rendición de cuentas, reconoce que «muchas víctimas hablan de su desconfianza hacia los procesos de gestión interna porque surgen conflictos de interés. Debemos tener una forma de gestionar esos conflictos a través de profesionales independientes coordinados con otras administraciones y actores para que se eviten esos problemas y se rindan cuentas».

Mireia Orgiles, catedrática en Psicología Infantil y Juvenil por la Universidad Miguel Hernández, coincide en afirmar que, cuando ocurren situaciones de este tipo en los centros educativos «es muy duro para los niños y las niñas porque el hecho traumático ocurre en un entorno familiar para ellos y con personas que se supone que tienen que protegerles». Cree imprescindible «un protocolo muy claro y una formación específica para todos los equipos docentes, para que sean capaces de actuar, que no se tapen las cosas. Que, cuando un niño de señales, sepan detectarlas y se lleve a cabo un seguimiento. Y, por supuesto, que las víctimas reciban la intervención psicológica que necesitan para no sentirse culpables, para seguir con su vida y para que puedan volver a confiar».

Transparencia antes, durante y después

Una de las cuestiones que más se ha repetido en los últimos días es la relacionada con la transparencia entre centros y familias cuando se produce un caso de cualquier tipo de violencia sexual dentro del ámbito escolar. Almudena Escorial señala que el primer paso de la transparencia «es que las familias sepan cuáles son los protocolos y qué medidas hay. Que sepan quién es el coordinador de bienestar». Asegura que esa

transparencia «es una parte de la prevención. Si soy madre y escucho a mi hijo hablar de que hay otro niño que se siente mal por alguna forma de violencia, si conozco el protocolo o la figura del coordinador de bienestar, es muy fácil actuar rápidamente». Si se produce cualquier situación de abuso, «la transparencia es fundamental por la tranquilidad que se puede transmitir a las familias y por saber si han ocurrido situaciones parecidas y que no estaban identificadas. Muchas veces, cuando surge un caso, se ve que llevaba ocurriendo desde hacía ya tiempo. Es importante para la reparación de las víctimas. Es clave y fundamental la transparencia previa, durante y posterior, siempre. No solo por estilo democrático, sino porque también protege».

En la misma línea se expresan en UNICEF España. Óscar Belmonte defiende que, para las familias, «es muy importante la gestión de la información. Una de las funciones del coordinador de bienestar es la de gestionar la información hacia la comunidad educativa cuándo se produce un caso.». También insta a que las familias «conozcan la política de protección que existe, los mecanismos que se van a activar en caso de que se produzca un caso de este tipo. Todo esto genera una confianza muy diferente de cuándo ocurre algo y hay que abordar todo esto de lo que nunca se ha hablado».

En ello se encuentran trabajando en Escuelas Católicas, a través de la elaboración de una guía con la que quieren ayudar a los centros a saber aplicar los protocolos de actuación, que dependen de las comunidades autónomas. Pedro Huerta, secretario general de la organización, nos explica que es un documento «que echa una mano en la interpretación e incorporación de los cambios de la nueva ley en la práctica diaria de los centros». Entre la información que aportan, hay un decálogo que llevan poniendo en marcha desde hace ya más de dos años y que tiene que ver «con la protección específica y especial en el trato de los menores, con códigos de conducta y con recomendaciones propias». Huerta lamenta que «aunque hay ciertas cuestiones que parecen lógicas, como proteger a la víctima o que haya una comunicación transparente y rápida con la comunidad educativa, nos damos cuenta de que hay casos en los que no se han aplicado». Defiende la importancia de «formarse y formar a las personas de los colegios, a los directivos y a quienes hablan en nombre de las instituciones para que la comunicación sea inmediata y transparente. Pero, sobre todo, formarles para que el objeto de la protección sea siempre el menor. Que no se caiga en justificar ni defender, en ningún caso, la postura de agresor. Es cierto que existe la presunción de inocencia, pero no podemos olvidar que la protección del menor tiene que estar siempre por delante». Insta a que estos temas «tengan la importancia que merecen. La formación de personal, alumnos y familias es prevención y la prevención ayudará a evitar situaciones verdaderamente desagradables».

«Hay margen de mejora»

Aunque la LOPIVI da fuerza a la protección de los menores en los centros educativos, aún queda mucho por hacer y muchos recursos que destinar a la causa. Belmonte invita a que se impulse «el trabajo del coordinador de bienestar y se avance en los protocolos de las administraciones. Hay muchos tipos de violencia, son diversos, y han de ser conocidos por toda la comunidad educativa. Debe haber formación de los profesionales en este ámbito y, desgraciadamente, todavía es muy poca la que se tiene tanto en Magisterio como en Enseñanza Secundaria». Nos cuenta que en el Congreso «hay una propuesta de ley sobre este tema, protección de abusos sexuales en las escuelas, que lleva mucho tiempo esperando enmiendas y que intenta avanzar en la línea de dotar de más instrumentos a los centros para gestionar cuando se producen violencias dentro de la institución educativa».

Almudena Escorial insiste en que «todas las administraciones educativas tendrían que tener protocolos de actuación, todos los centros educativos deberían conocerlos, dar formación a las personas que están en ellos y aplicarlos perfectamente e implantar la figura del coordinador del bienestar». Lamenta que «quienes tienen que regular esto son las comunidades autónomas y se está haciendo con distinta intensidad. Muchas veces los centros no saben cómo poner en marcha esta figura, no tienen recursos para ello, no se han liberado horas, etcétera. Estamos en el principio, convendría intensificar la puesta en marcha de la ley en todos los colegios y las administraciones tienen la obligación de garantizar que los centros sean seguros y tengan en marcha estos protocolos. Hay margen de mejora».

El profesorado bajo sospecha

«Observo una falta de confianza de la administración en los profesores. Solo así se explica que puedan regularse mediante órdenes normas de conducta que el mínimo sentido común y la ética profesional dictan»

Juan Antonio Gómez Trinidad. 31-10-2022

Una de las claves del éxito en educación es la confianza. Creer en las capacidades del alumno, y despertar en él la autoconfianza es un anticipo del éxito. Por el contrario, un alumno que no tiene confianza en sí mismo o que percibe la falta de la misma por parte del educador está abocado a un fracaso seguro o, al menos, a un rendimiento muy inferior al que puede desarrollar.

Lo contrario de la confianza es la sospecha ya sea de la persona o del objeto que tenemos en frente. A diferencia de la confianza, la sospecha paraliza, pone a la defensiva y genera una relación tóxica que de algún modo anula o ralentiza el crecimiento personal.

Este principio de la confianza y autoconfianza es también válido en lo que se refiere al profesor, tanto en lo profesional y como en lo personal: necesita que confíen en él. Tras oír a muchos compañeros y leer los

resúmenes de prensa educativa, percibo una más que notoria sensación de inseguridad, de agobio ante la implantación de la nueva ley y, en muchos casos, de órdenes no derivadas de la misma, sino de una visión educativa totalitaria tanto en contenidos como en la metodología. No es normal que un colectivo con una media de veinte años de ejercicio profesional tenga esta presión acumulada por una legislación agobiante.

En el trasfondo de dichas reglamentaciones observo una falta de confianza de la administración en los profesores. Dicho de otra forma, es una actitud de sospecha permanente ante el profesorado. Solo así se explica que puedan regularse mediante órdenes normas de conducta que el mínimo sentido común y la ética profesional dictan. Cuando todo lo que debe hacerse o evitarse está con carácter imperativo en la legislación educativa, es que ha muerto el sentido común e impera el totalitarismo pedagógico.

A título de ejemplo, en la Orden 69/2022, de la Comunidad Autónoma de La Rioja, con carácter imperativo se señala que debe evitarse «No llevar la clase preparada» o «dar explicaciones confusas y aburrir con sus explicaciones». Estas normas brotan del más elemental sentido común. Como mucho, pueden ser recomendaciones para alumnos del Máster del profesorado, pero convertirlo en imperativos legales es, cuando menos, sorprendente.

De este tipo de legislación, de la que la normativa citada no es más que un ejemplo, lo que se deduce es una actitud de sospecha permanente ante el profesorado. En primer lugar, es dudar de que hayan alcanzado la mayoría de edad pedagógica, es decir que no están preparados para ejercer su tarea y por lo tanto han de ser aleccionados y obligados siguiendo instrucciones precisas del qué, el cómo, el cuánto y el cuándo deben enseñar. En segundo lugar, es una sospecha sobre su propia praxis: solo así se explica que entre las conductas que deben evitarse sean las de «no escuchar» o «no ser objetivo al gestionar los conflictos» (Art. 53).

Ya sabíamos que, más allá de las consabidas referencias a la autonomía de centros que aparecen en todas las leyes educativas, la realidad dista mucho de ajustarse a esa normativa. El nivel de autonomía escolar en España en relación a otros países, tal y como se recoge en los Indicadores 2019, es inferior a la media de la OCDE y se encuentra en el grupo de países que presentan una menor capacidad de toma de decisiones a nivel escolar.

En el siguiente escalón de esa autonomía está la del profesorado que brota de «su mayoría de edad profesional». El Ministerio de Educación junto con las Comunidades Autónomas y las Universidades han certificado que los profesores están cualificados para ejercer su quehacer y por tanto debieran de confiar en la profesionalidad sin estar constantemente invadiendo las competencias profesionales. ¿Alguien imagina un proceder similar en la profesión médica? ¿Se atreverían las consejerías de sanidad a establecer unos protocolos similares sobre el tratamiento a los pacientes? Más bien los protocolos los establecen, en todo caso, los distintos servicios médicos de cada hospital basados en la evidencia científica y en el saber experiencial acumulado por los propios profesionales.

Y por si todo esto fuera poco, hay que recordar que este dirigismo atenta directamente contra la libertad de cátedra que es uno de los principios elementales de nuestro orden democrático. Tal vez estos gestores sueñan con una enseñanza centralizada, programada y digitalizada en la que el profesor sea sustituido por las máquinas: así habrá una obediencia mecánica, ciega, como acertadamente ha descrito Carmen Guaita en su novela La Ventana.

Una cosa es legislar sobre los contenidos mínimos y básicos de la enseñanza, sobre los derechos y deberes de alumnos y profesores y otra caer en la imposición de metodologías, procedimiento y actitudes del profesorado. Hace ya muchos años, cuando la llamada «nueva pedagogía» se empezó a implantar en Estados Unidos, quedó demostrado con evidencia empírica que no era el método quien hacía bueno al maestro, sino el maestro el que hacía bueno al método. Hoy algunas corrientes pedagógicas y mucha legislación educativa parecen olvidarse de eso que el sentido común ya intuye y que corroboró la investigación científica.

En conclusión: existe un clima de desconfianza por parte de las administraciones educativas — es decir de las personas a las que se le supone conocimiento, experiencia y amor por la educación— respecto de los profesores. Con este clima de sospecha y con esta legislación asfixiante es muy difícil conseguir la complicitad y el entusiasmo contagioso que necesita el profesor. Y sin entusiasmo no es posible alcanzar una educación de calidad.