

ÍNDICE

[CCOO advierte de que una "mala gestión" de los fondos de Educación aumentan las desigualdades territoriales en la FP](#) **EUROPA PRESS**

[¿La escuela debe dar ayuda extra a los niños de familias pobres? Para Navarra, sí, y por eso tiene muchos más alumnos con necesidades de apoyo](#) **EL PAÍS**

[La Conselleria de Educación amplía al bachillerato los libros gratuitos](#) **LEVANTE**

[Las haurreskolak serán gratuitas a partir del curso que viene](#) **EL CORREO**

[La agrupación Asadián se presentará a las próximas elecciones sindicales de educación](#) **LA OPINIÓN de Málaga**

[CSIF advierte de que los profesores "son también víctimas de acoso en la red y en grupos de padres"](#) **EUROPA PRESS**

[El claustro del IES Felanitx se posiciona contra la LOMLOE](#) **DIARIO DE Mallorca**

[Las calificaciones NO califican la actividad del alumno](#) **EL DEBATE**

[Los traumas infantiles y sus consecuencias: triplican el riesgo de trastorno mental grave](#) **EUROPA PRESS**

[Extremadura destina 42 millones de euros para impulsar una escuela más digital e innovadora](#) **EL PERIÓDICO de Extremadura**

[El consejero de Educación asegura estar abierto a "escuchar" tras la manifestación a favor de la escuela pública](#) **ELDIARIO.es**

[Cataluña prepara un cambio en los exámenes de competencias para adaptarse a la Lomloe](#) **EL PAÍS**

[CSIF alerta de que el profesorado carga con "todo el sistema educativo, con cada vez más burocracia y responsabilidades"](#) **EUROPA PRESS**

[Por qué necesitamos profesionalizar la dirección escolar](#) **EL DEBATE**

[El pedagogo Javier Valle: "El profesorado se siente abandonado ante el cambio educativo competencial"](#) **EL PAÍS**

[Las ONG de infancia piden un psicólogo en cada colegio ante el aumento del 47% en los trastornos de salud mental](#) **EUROPA PRESS**

[El Gobierno plantea formar a todos los docentes en protección y bienestar de la infancia](#) **EL PAÍS**

[Feijóo ofrece al PSOE un pacto de Estado en Educación tras el fiasco del CGPJ](#) **EL MUNDO**

[El número más alto de profesores de la historia tiene su precio: 54 millones más en 2023](#) **EL DIARIO de Mallorca**

[Vox pide al PP que devuelva las competencias de Educación de Castilla y León al Estado](#) **ELDIARIO.es**

[Becas salario, más plazas de FP y orientación de alumnos: las recetas de la Fundación Bofill para acabar con el abandono escolar en Cataluña](#) **EL PAÍS**

[¿Es educar en competencias educar sin contenidos?](#) **THE CONVERSATION**

[Ryan Gibson: "Un alumno con una buena orientación se siente mucho más feliz y más seguro de sí mismo"](#) **MAGISTERIO**

[Los sistemas de becas de comedor excluyen a la mitad de las familias solicitantes](#) **MAGISTERIO**

[El 30% de los jóvenes confiesa no saber gestionar su privacidad en entornos digitales](#) **MAGISTERIO**

[El Gobierno presenta la guía de recomendaciones para el coordinador de bienestar tras más de dos meses desde su implantación](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Una mirada a la situación de la educación mundial](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

CCOO advierte de que una "mala gestión" de los fondos de Educación aumentan las desigualdades territoriales en la FP

MADRID, 4 Nov. (EUROPA PRESS) -

Comisiones Obreras ha advertido de que las "políticas conservadoras" y la "mala gestión" de los fondos del Ministerio de Educación y Formación Profesional aumentan las "desigualdades territoriales" de la FP.

En este sentido, ha recordado que el pasado 8 de octubre se publicaron en el BOE los Acuerdos de la Comisión General de Educación por los que se aprueban los criterios de distribución y la distribución resultante del crédito destinado en 2022 a los programas de Cooperación Territorial de Calidad en Formación Profesional del Sistema Educativo Español y Formación, Perfeccionamiento y Movilidad del Profesorado.

En total, ocho territorios dejaron de invertir dinero en el programa de Formación del Profesorado y el sindicato ha señalado que los fondos de ejercicios anteriores no ejecutados "son reintegrados y se pierden", siendo la Comunidad de Madrid la que más dejó de invertir en este concepto (1.133.542 euros en 2019 y 753.753 euros en 2020), seguida de la Comunidad Valenciana, Murcia y Castilla y León.

Por otro lado, tres territorios dejaron de invertir dinero en el Programa de Calidad de la Formación Profesional, que les será descontado de esta partida, siendo de nuevo Madrid el territorio que más dejó de invertir (452.607,27 euros), seguido de Andalucía y Canarias.

CCOO ha asegurado que los compromisos adquiridos por las comunidades autónomas para desarrollar acciones en el periodo de 1 de septiembre del 2022 a 31 de diciembre del 2023 relacionadas con la gestión de los fondos del componente 20 del Plan Estratégico de Impulso de la Formación Profesional, del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, "son una ayuda parcial para revertir los recortes, desigualdades y privatizaciones que afectan a los territorios con políticas más conservadoras y liberales, y deben destinarse a esta finalidad".

Para el sindicato, el incremento de oferta pública de FP del curso 2022-2023 "evidencia que no se ha invertido en ningún territorio más de lo recibido por el Ministerio de Educación en este concepto, cuya partida se puede gastar entre este curso y el siguiente".

Así, ha recalcado que las autonomías han gastado de media entre la mitad y las dos terceras partes de los fondos destinados a la creación de nuevas plazas, excepto Extremadura, que este curso ha puesto en marcha la totalidad de las plazas posibles en los dos cursos con los fondos del Ministerio, 1.400 nuevas plazas públicas; y Navarra, que ha creado 1.000 nuevas plazas públicas, la mitad de ellas de enseñanza en modalidad a distancia, con lo que aún podría incrementar la oferta pública el curso siguiente solo con fondos estatales.

LA OFERTA PÚBLICA "ES MUY IRREGULAR" SEGÚN LA CCAA

Asimismo, alerta de que el déficit de oferta pública "es muy irregular" según la comunidad autónoma, nivel de FP, modalidad y familia profesional. Así, afirma que, contando todos los niveles de FP, las comunidades autónomas con menos oferta pública son Cataluña (56,34%), el País Vasco (56,52%) y Madrid (56,82%), que se sitúan a más de 30 puntos por debajo de la media estatal del 68,8% de oferta pública, y requieren una elevada inversión propia además de la recibida para corregir el desajuste existente.

Los dos territorios con mayor déficit de plazas públicas mantienen las tasas públicas de los ciclos formativos de Grado Superior (400 euros aproximadamente) y Cataluña mantiene desde el curso pasado el incremento de ratios en 10% en la totalidad de los grupos. Los valores más bajos de finalización de la Formación Profesional se dan en los ciclos formativos públicos de Grado Básico (47,64%) y de Grado Medio (54,4%) de los centros públicos.

El sindicato considera que la "falta de orientación y acompañamiento" en estas etapas aboca a los jóvenes con menos recursos y formación al abandono educativo y los "expulsa" del sistema, "dificultando mucho su retorno y precarizando sus oportunidades laborales, pues, a mayor nivel educativo, más y mejores oportunidades laborales".

Por ello, ha incidido en que es "imprescindible" el desarrollo de los departamentos de orientación multidisciplinarios en los centros de FP con dotaciones de acuerdo con el número, la diversidad y la complejidad del alumnado, con un mínimo de un orientador cada 250 estudiantes según las recomendaciones de la UNESCO para reducir el abandono escolar en esta etapa.

El sistema de Formación Profesional requiere, a juicio del sindicato, que "se materialice en un pacto o acuerdo el compromiso de las administraciones educativas para que se destinen los fondos suficientes, propios y estatales, a las prioridades necesarias para erradicar las desigualdades estructurales que afectan y segregan al alumnado más vulnerable, mejoren las condiciones del personal docente (reducción de ratios, formación, estancias en empresa con sustituciones, etc.) y la calidad de la enseñanza pública, y eviten el malgasto o la devolución de dinero necesario para mejorar el sistema de Formación Profesional".

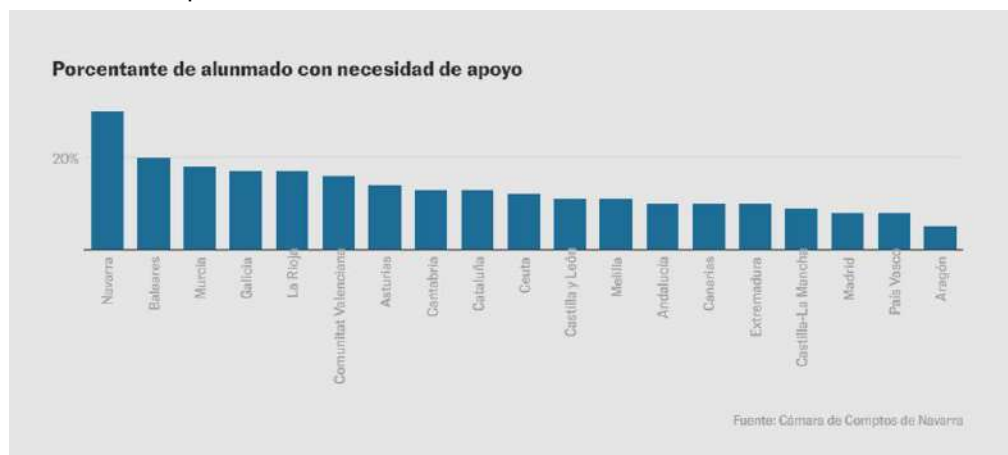
EL PAÍS

¿La escuela debe dar ayuda extra a los niños de familias pobres? Para Navarra, sí, y por eso tiene muchos más alumnos con necesidades de apoyo

La comunidad considera que un 30% de sus estudiantes requiere atención especial por discapacidad, trastornos de aprendizaje o su situación socioeconómica, un porcentaje muy superior al del resto de autonomías

AMAIA OTAZU. Pamplona - 04 NOV 2022

El 30% del alumnado de Navarra tiene necesidades específicas de apoyo, un 16% más que hace tres años. Es la comunidad con un mayor censo de este estudiantado, muy por delante de Baleares, que es la segunda con un 20%, y muy lejos de Madrid y País Vasco, con el 8%, y Aragón, con un 5%, las autonomías que ocupan el otro extremo de la estadística. La llamativa diferencia se debe a la disparidad de criterios utilizados por unas y otras administraciones a la hora de identificar a unos escolares para los que, según la ley, las administraciones deben “asegurar los recursos necesarios” para su éxito educativo. Por ejemplo, la vulnerabilidad socioeconómica. Navarra sí tiene en cuenta a todos aquellos menores socialmente desfavorecidos, que son 13.048, prácticamente la mitad de todos los 27.471 con necesidades de apoyo. En el caso navarro, hay otros perfiles de alumnos en este colectivo, que son los que únicamente tienen en cuenta en la mayoría de autonomías: aquellos con dificultades de aprendizaje (35%), con necesidades educativas especiales por algún tipo de discapacidad o trastorno (10%) y con altas capacidades intelectuales (3%). Son datos de un informe publicado por la Cámara de Comptos de Navarra, que analiza no solo la detección de este alumnado, sino la respuesta y el seguimiento que les dispensa el departamento. Este estudio se refiere al alumnado inscrito en los centros ordinarios, no a aquellos con discapacidades de mayor grado, que están matriculados en centros específicos de educación especial.



Save the Children lleva mucho tiempo reclamando que el alumnado socioeconómicamente vulnerable sea incluido como colectivo con necesidad de apoyo. De acuerdo con las investigaciones de la ONG sobre la tasa de repetición de curso en España —una de las más altas de Europa, pese a la mejoría del dato durante la pandemia—, “el alumnado socialmente desfavorecido tiene menos oportunidades culturales y sus familias menos capacidad para ofrecer ayuda directa, proporcionar un entorno académicamente estimulante o disponer de gastos privados en forma de actividades de refuerzo y enriquecimiento en horario extraescolar”, explica Álvaro Ferrer, especialista en equidad educativa de la organización.

Sin embargo, no está ocurriendo, añade Ferrer, a pesar de que ese criterio está claramente incluido en la ley (la Lomloe) desde 2020. Y lo sostiene con cifras: mientras “el indicador de pobreza o exclusión social llega a más del 30%”, y al menos un 9% sufre carencias materiales, el porcentaje medio nacional de identificación de alumnado con necesidades de refuerzo educativo apenas supone el 2,7% en primaria y el 2,9% en secundaria, detalla. Las consecuencias, señala Ferrer, son muy graves, puesto que, si no se detecta a este estudiantado, es difícil hacer políticas de escolarización equilibrada y garantizar el seguimiento pedagógico de estos alumnos.

Para el especialista, uno de los grandes problemas es que la ley “no hace una definición concreta de qué es la vulnerabilidad socioeducativa”. Hay excepciones, como Navarra o Cataluña, que identifican claramente esa necesidad de un refuerzo educativo con el riesgo de pobreza y exclusión. En el caso de Navarra, para poder identificar a un alumno como socialmente vulnerable, en ocasiones es necesario que los servicios sociales emitan un informe constatándolo, pero en otras basta con que sean beneficiarios de ayudas al comedor o para

la adquisición de material, o que muestran dificultades evidentes para pagar las cuotas o las actividades extraordinarias, como las excursiones.

En Cataluña, los criterios son parecidos, pero además entran directamente en esta categoría de alumnado todos aquellos cuyas familias estén por debajo del indicador de renta de suficiencia que cada año fija la Generalitat (en 2022 es 569,12 euros al mes). Según un informe de 2021 del Síndic de Greuges (Defensor del Pueblo catalán), la mitad de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo en Cataluña lo son por presentar “situaciones socioeconómicas y/o socioculturales desfavorecidas”, categoría que incluye en este caso a los que se incorporan tardíamente al sistema. En Navarra, los alumnos de familias económicamente desfavorecidas y de incorporación tardía suponen dos tercios del total.

Un programa para evitar la segregación

La red educativa navarra se sirve del sistema informático EDUCA para registrar el seguimiento y la atención a estos menores, lo que luego facilita la elaboración anual del Índice de Escolarización. El objetivo de esta herramienta, aplicada por vez primera este curso y novedosa en el territorio nacional, es distribuir de una manera más equitativa al alumnado con necesidad de refuerzo entre los diferentes centros, sean públicos o concertados. Un objetivo que también contempla la ley: las administraciones “atenderán a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”.

Una necesidad evidente en Navarra, si nos fijamos en las conclusiones del informe de Comptos, que, si bien no habla directamente de segregación escolar o concentración de alumnado vulnerable (los términos que se emplean en investigación educativa), sí detalla que tres de cada cuatro estudiantes navarros con estas necesidades están matriculados en centros públicos, y eso que la red concertada navarra acoge casi al 36% de los escolares. El desequilibrio, detalla el informe, “está básicamente en el alumnado socialmente desfavorecido, muy mayoritario en los centros públicos”. Y va más allá: la mitad de los centros públicos y el 73% de los concertados podrían acoger más alumnado con necesidad de refuerzo educativo. Otras comunidades, detalla Ferrer, como Cataluña o País Vasco, tienen índices similares.

Es preciso señalar la apreciación que hace este estudio en lo relativo a la financiación de la red pública y concertada, según el informe de Comptos, que calcula un déficit de 2.000 horas de profesorado especialista en la red privada subvencionada.

Modelos lingüísticos y altas capacidades

Por otra parte, Comptos ahonda en una característica que se repite en buena parte de los territorios con lengua propia: la distribución desigual de este alumnado en función del modelo lingüístico. Navarra está dividida en zonas lingüísticas (vascófona, mixta y no vascófona), lo que dificulta el análisis, pero Comptos señala que una media del 92% de los centros que imparten el modelo D (en euskera) pueden atender a más alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, frente al 43% de los centros que la imparten solo en castellano. De acuerdo con el análisis de Save the Children, en el caso de Euskadi, “el modelo en castellano suele atraer a más alumnado inmigrante y de bajo nivel socioeconómico que las escuelas en euskera por la dificultad añadida que supone la escolarización en una lengua distinta”. No obstante, se trata de un problema que trasciende las lenguas cooficiales, según Ferrer, que apunta que en la Comunidad de Madrid está sucediendo lo mismo con el inglés: “En las escuelas que no son bilingües, que son en castellano, se está acumulando el alumnado inmigrante y de bajo nivel económico. Si no hay medidas correctoras, es un patrón que se da con mucha claridad. En general, los modelos lingüísticos influyen en la segregación escolar”.

Volviendo al informe de Comptos, más allá de la situación de vulnerabilidad socioeconómica o de la discapacidad que pueda padecer un alumno, Navarra ha mejorado notablemente en la detección del alumnado de altas capacidades. El número de censados se ha duplicado en los últimos cuatro cursos, un incremento que se ha debido, en gran medida, a la elaboración y puesta en marcha de una guía de evaluación y protocolos de detección precoz y de actuación. Sin embargo, el informe señala que en este ámbito existe una identificación muy inferior a la realidad: solo el 1% del alumnado escolarizado cumple estas características, mientras que las estimaciones a nivel mundial apuntan a que el 10% de la población mundial tiene altas capacidades. Es decir, solo se identifica a una décima parte de estas personas. Aun así, la media de detección en la comunidad foral es notablemente más alta que la del resto de comunidades, un 0,88%, frente al 0,57%. Otra cifra llamativa: casi 6 de cada 10 alumnos con altas capacidades están matriculados en centros concertados. También para este estudiantado faltan recursos, pues el informe constata que tan solo una minoría tiene asignada alguna hora de pedagogía terapéutica.



La Conselleria de Educación amplía al bachillerato los libros gratuitos

La valenciana será la primera autonomía que facilitará el próximo año la gratuidad en esta etapa lo que beneficia a 65.000 estudiantes

Carlos Alós.València. 04-11-22

La consellera de Educación, Cultura y Deporte, Raquel Tamarit, de Compromís, ha cerrado este viernes las intervenciones de los consellers en las Corts para detallar las cuentas de sus respectivos departamentos. Por la mañana ha intervenido el vicepresidente segundo y conseller de Vivienda, Héctor Illueca y por la tarde la titular de Justicia, Gabriela Bravo. Ha cerrado la primera jornada la titular de Educación que gestiona el segundo presupuesto más amplio de las consellerías, por detrás de Sanidad con 5.520.573 millones de euros, un 6,1% respecto al 2022.

Educación aumenta un 6,4%, hasta los 5.220 millones; Cultura llega a los 180,9 millones de euros, con un incremento del 6,2% respecto al 2022, y Deporte incrementa el presupuesto un 22,7%, con un total de 44,2 millones.

Según el departamento que dirige Tamarit, el presupuesto destinado a Educación vuelve a reflejar una subida, ahora del 7,2% en los datos relativos a la inversión en personal docente. Esto se traduce en blindar el aumento de personal docente que se ha producido durante los últimos ocho cursos en las aulas valenciana. Tamarit destaca que ello conllevará mejor atención al alumnado, es decir más profesorado para menos alumnado.

El blindaje y ampliación del escudo social es, igual que en las intervenciones de Illueca y Bravo, el eje del discurso. Son medidas, apunta la consellera Tamarit, directamente relacionadas en el acompañamiento a las familias en el actual contexto económico adverso por la crisis energética, la guerra de Ucrania y la subida de precios en todos los ámbitos. "Nuestra respuesta es reforzar los servicios públicos educativos", apunta la consellera.

Entre las novedades para el próximo curso figuran Xarxa Llibres y el transporte escolar en Bachillerato, cheques de material gratuito, comedor escolar gratuito para el alumnado en poblaciones que hayan sido declaradas zonas catastróficas, como los municipios que se han visto afectados por los incendios este verano, así como un importante aumento de las becas generales de FP y del Bono Infantil para facilitar todavía más la escolarización en el tramo de 0-3 años. Tamarit ha destacado que se trata de acciones de importante calado social para que ningún alumno se quede atrás.

En cuanto a la implantación de Xarxa Llibres al Bachillerato, la titular de Educación ha explicado que se ha evaluado la gran repercusión que tiene en el ahorro de las familias el programa de libros gratuitos y ha mostrado la necesidad de ampliarlo también en esta etapa educativa. Los cerca de 63.000 alumnos de Bachillerato tendrán también libros de texto y materiales curriculares gratuitos, igual que el alumnado de Primaria y de la ESO. Por lo tanto, en total, el próximo curso más de medio millón de alumnos valencianos tendrán libros de texto gratuitos.

"Somos una de las cinco autonomías con libros gratuitos para el alumnado, pero seremos la única autonomía que también los ofrecerá en una etapa no obligatoria como Bachillerato", ha detallado Tamarit.

La inversión para hacerlo posible y asegurar la continuidad de Xarxa Llibres en todas las etapas obligatorias e incluir también Bachillerato se incrementa en 10 millones de euros hasta llegar a los 73,78 millones de euros.

Transporte escolar

La titular de Educación también ha explicado otra novedad para el alumnado que cursa Bachillerato: "Tendrán el derecho a transporte escolar y podrán subir en los trayectos diseñados ya, y se establecerán nuevos servicios de autobuses allí donde haga falta. Mejoramos, por lo tanto, este servicio público escolar y la medida tiene también un impacto positivo en la lucha contra el despoblamiento para cubrir mejor los traslados en zonas más despobladas", añade la consellera. Para hacer efectiva esta medida, se aumenta en cinco millones de euros la línea presupuestaria destinada a transporte escolar.

A la batería de acciones para acompañar las familias se sumará que cada alumno de Primaria con el 100% de beca comedor tendrá a su alcance un cheque de 30 euros para la compra de material escolar no curricular al inicio de curso. "Continuamos, así, nuestro objetivo de reducir los gastos familiares y promover la igualdad de oportunidades", ha destacado la consellera. La previsión es que sean beneficiarios más de 72.000 niños y niñas, y para hacerlo posible se asignan 1,8 millones de euros por parte de la consellería.

"Continuamos implementando mejoras en grandes cambios estructurales implantados durante los años de gobierno y respecto a las becas comedor implementamos acciones beneficiosas para el alumnado más vulnerable. Haremos una modificación de la convocatoria de las ayudas para asegurar el 100% de beca comedor del alumnado beneficiario de poblaciones que el Estado haya declarado zonas catastróficas durante los dos cursos posteriores a la declaración", ha indicado Tamarit. Con la introducción de este punto en la normativa quedará establecida de manera continuada para futuras declaraciones de zonas catastróficas en el territorio valenciano. El próximo curso se aplicará para el alumnado proveniente de Bejís, Calles, Olocau, Useres, Venta del Moro, la Vall d'Ebo y Petrer por los incendios del verano pasado.

En consonancia con las becas y ayudas para el alumnado, el proyecto de presupuesto para Educación prevé una subida exponencial de las becas generales de FP, según Tamarit.

Analizada la altísima demanda por parte del alumnado en la solicitud de estas modalidades de beca y en consonancia con la potenciación de estos estudios se ha multiplicado por casi cinco los fondos económicos y se pasará de 1,7 a 8 millones de euros de dotación.

Además se abre una línea nueva de becas específica al emprendimiento para alumnos que cursan títulos superiores y que está dotada con 1,66 millones de euros, según la consellera Tamarit.

A la universalización de la gratuidad en la matrícula de 2-3 años se suman beneficios para el tramo 1-2 años y, para avanzar en la reducción de los gastos familiares y favorecer la escolarización en el tramo 0-3 años, el próximo curso las familias con niñas y niños de 1-2 años recibirán entre 100 y 260 euros al mes según su renta gracias al Bono Infantil.

El mínimo aumenta de 70 a 100 euros y el máximo, de 120 a 260 euros". Por lo tanto, se pasa de los 68 millones iniciales de 2022 a los 82 millones de 2023.

EL CORREO

Las haurreskolak serán gratuitas a partir del curso que viene

La estabilidad de la plantilla con una OPE con 7.000 plazas, que reducirá la interinidad en los colegios públicos al 1,98%, el refuerzo de la atención a la diversidad y la transformación digital centran las principales partidas del presupuesto para el próximo curso

SILVIA OSORIO Viernes, 4 noviembre 2022, 17:59

Educación prevé reducir la interinidad en los colegios públicos al 1,98% a finales de 2024. Así lo ha anunciado este viernes el consejero Jokin Bildarratz, que ha presentado el presupuesto del Departamento para el próximo 2023, que asciende a 3,4 millones de euros, un 7,5% más que en el ejercicio anterior. La estabilidad de la plantilla con una OPE con 7.000 plazas, el refuerzo de la atención a la diversidad, la transformación digital y la gratuidad de las Haurreskolak para niños de 0 a 2 años a partir de septiembre del próximo año centran las principales partidas de las cuentas, las más altas de la historia.

Como es habitual, el capítulo correspondiente a los gastos de personal suponen la partida más elevada. Este año, además, se ve incrementada en un 6,76%, por lo que asciende a un total de 1,6 millones. Según ha explicado el titular del Departamento, en el curso 2021-2022, la red pública vasca contaba con 20.460 maestros y la interinidad alcanzaba el 25%. Un año después, la plantilla se estiró hasta los 20.968 profesionales de la docencia y la eventualidad creció hasta el 27%. Con los procesos de selección que se tienen que completar antes de que finalice el año 2024, el Gobierno vasco espera reducir el número de interinos en 25 puntos y que no supere el 2%. «Tener claustros estables es un elemento clave en la mejora de la calidad educativa», ha manifestado Bildarratz durante su comparecencia.

Además de la adecuación de la plantilla estructural, el presupuesto recoge los compromisos de incrementos salariales para el profesorado, cuyas retribuciones subirán un 3,5%. Y también las nuevas figuras educativas recogidas en diversos ámbitos y con diferentes funciones. Uno de ellos es la diversidad educativa. La apuesta por la inclusión es potente. Al alumnado que precisa atenciones especiales se destinarán 200 millones de euros.

Asimismo, se ha incrementado en un 6,3% la dotación de profesores de pedagogía terapéutica en todo el sistema y en un 7,9% los especialistas de apoyo educativo. En total, 3.570 profesionales «para garantizar que nadie se quede atrás». «Vivimos en una sociedad compleja y en constante cambio, debemos seguir esforzándonos por modernizarnos y mejorar para desarrollar el poder transformador de las escuelas y responder a los desafíos actuales. Debemos seguir trabajando para que las barreras socioeconómicas no generen desequilibrios o desigualdades en el acceso a la educación de nuestros estudiantes», ha destacado el dirigente jeltzale.

En coherencia con reforzar el ámbito socioemocional, destaca la subida en la dotación de profesorado consultor y orientador. Serán un total de 107 efectivos más en los centros públicos, hasta alcanzar los 666 profesionales. El Departamento continuará reforzando programas de atención a la diversidad destinados a mejorar los índices de éxito escolar con una partida de 47.636.348 euros.

Por otro lado, Educación liberará a un centenar de profesionales para ejercer la labor de mentores digitales, una nueva figura pensada en llevar el timón de la transformación digital en los centros de enseñanza. Su función será la de formar tanto a profesorado como alumnado en el uso de las nuevas tecnologías. En total, se destinarán 7,2 millones de euros. Por otro lado, también se ha consignado una partida para sufragar los gastos que conllevan la nueva figura de Responsable de Innovación para dar respuesta de forma integral a los planes de innovación y formación basados en las nuevas necesidades y retos de los centros educativos en adelante. Éstos tienen que ver con el desarrollo de los nuevos currículos y de las medidas que emanan de la futura ley educativa vasca. En total, se han dotado de 612,5 jornadas de trabajo distribuidas entre 975 profesores de todos los centros públicos. Supone una inversión de 33.687.500 euros.

Más financiación para la UPV/EHU

Una novedad importante para el curso 2023-2024 y que el presupuesto recoge por primera vez es la gratuidad de las Haurreskolak en las aulas de 0 a 2 años a partir de septiembre del próximo ejercicio. Esta medida, pensada en impulsar estos centros y lograr que las familias no tengan que abonar cuota alguna, supone que la partida destinada al Consorcio aumente un 8,93%, llegando hasta los 61 millones de euros. En el capítulo de inversiones en los centros de enseñanza no universitaria de la comunidad, la cantidad consignada asciende a 64 millones de euros.

En relación al euskera y el plurilingüismo, y al objetivo de incrementar las competencias lingüísticas del alumnado y del profesorado se contempla una partida de 9,5 millones de euros. A través del programa de IRALE se mantiene el presupuesto de 2,1 millones de euros para los programas de liberación del profesorado para el aprendizaje del euskera.

Con respecto al ámbito de las universidades y de la investigación, el Departamento de Educación sigue apostando firmemente por continuar apoyando al Ecosistema Universitario Vasco, con la excelencia como objetivo. La financiación para la política de coordinación universitaria y política científica contará con una partida de 514 millones de euros, con un incremento del 8,6%. De ellos, un total de 362,9 millones irán dirigidos a financiar el funcionamiento de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, lo que supone 22,9 millones de euros más que en 2022, un incremento de 6,7%.

Los presupuestos del Departamento de Educación recogen partidas asociadas al impulso de infraestructuras para la docencia universitaria y la investigación de excelencia. Entre ellas, la partida asociada a la Facultad de Medicina y Enfermería se ha incrementado hasta los 14,6 millones de euros, es decir, se ha triplicado respecto a 2022. Cabe recordar que las empresas adjudicatarias habían renunciado a la obra por los efectos del incremento de la inflación en los costes de construcción y el proyecto, uno de los más relevantes para la institución académica en esta década, tendrá que volver a salir a licitación. La rectora Eva Ferreira, en una entrevista a este diario, aseguró que antes de otoño la ejecución de la obra volvería a salir a concurso, lo que demorará el inicio de la actividad, al menos, hasta el curso 2025-2026.

Asimismo, la partida para la construcción iniciada del nuevo edificio anexo al centro de investigación Jose Mari Korta se ha incrementado hasta los 6,1 millones de euros. Además, en el contexto del Plan de Inversiones Estratégicas de Euskadi, se recoge una dotación específica para el proyecto del nuevo edificio del BERC Donostia International Physics Center –DIPC–.

La **Opinión** DE MÁLAGA

La agrupación Asadián se presentará a las próximas elecciones sindicales de educación

Las asociaciones Asadipre y Adián han acordado la presentación de candidaturas para las próximas elecciones sindicales, bajo el formato de agrupación de electores

La Opinión. Málaga 04.11.22

Las asociaciones de directores y directoras de los centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, ASADIPRE y ADIÁN, concurrirán como agrupación electoral de funcionarios a las elecciones sindicales del sector de la Educación del próximo 1 de diciembre y lo harán bajo la denominación de ASADIÁN.

Según han explicado en un comunicado, concurren con el objetivo de "aportar su experiencia y conocimiento de más de veinte años de la problemática que atañe a los centros educativos en general y a los equipos directivos en particular" con una "perspectiva irrenunciable como asociaciones profesionales, nunca como un sindicato al uso".

De hecho, esta nueva entidad asume el compromiso de no contar con alguna persona liberada sindicalmente a tiempo completo. "No es nuestra filosofía, pero sí somos conscientes de que la mayoría de los problemas que atañen a los equipos directivos y a los centros educativos se dilucidan en la mesa sectorial de la Educación, de ahí la importancia de nuestra presencia en ella para poder aportar nuestro punto de vista desde la experiencia que atesoramos", explica Miguel González, presidente de ADIAN.

Por su parte, Jorge Delgado, presidente regional de ASADIPRE, destaca que la agrupación presenta "un programa ilusionante desde la suma de propuestas recibidas del personal docente andaluz que se une a la experiencia y conocimiento de nuestras asociaciones".

Objetivos

Los fines que mueven a esta nueva agrupación electoral son la promoción de un Pacto por la Educación en Andalucía que exprese una defensa rotunda de la enseñanza y de los centros públicos, la mejora de la

coordinación, asesoramiento y representación de los derechos y reclamaciones de sus profesionales, así como también de la dignificación de la labor de los equipos directivos y de la organización y gestión de los centros educativos públicos. De esos objetivos generales, señalan, parten otros más específicos como:

La búsqueda solución definitiva a la problemática del Personal de Administración y Servicios, la convocatoria de acceso al Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria. Propuesta de desburocratización integral del sistema educativo para que el profesorado se centre más en la docencia y menos en las tareas administrativas, la mejora de las instalaciones y de los recursos en los centros educativos públicos, el aumento de las reducciones horarias y de las retribuciones de las tutorías, coordinaciones de ciclo y jefaturas de departamento, además del reconocimiento de la labor de los equipos directivos y actualización de sus reducciones horarias y de sus retribuciones.

También la creación de una vicedirección y/o jefatura adjunta en todos los centros educativos, tanto de primaria como de secundaria como medio para mejorar su gestión, la mejora de las condiciones laborales del profesorado y miembros de los equipos directivos de la enseñanza pública andaluza y la equiparación salarial para que todos los grupos docentes no universitarios tengan la misma categoría salarial: grupo A1

"Son solo algunas de nuestras propuestas específicas, insistimos, que, de resultar elegida, ASADIÁN planteará, en nombre de los equipos directivos y del profesorado, en la mesa sectorial de la Educación para alcanzar el fin último de la mejora del funcionamiento interno de los centros educativos públicos y su gestión desde el conocimiento de su realidad diaria sobre el terreno y desde hace más de dos décadas de experiencia de nuestros representados", zanján desde ASADIÁN.

europapress.es

CSIF advierte de que los profesores "son también víctimas de acoso en la red y en grupos de padres"

MADRID, 4 Nov. (EUROPA PRESS) -

La Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) ha advertido de que el profesorado, "sumido en una absurda burocracia y con unas ratios elevadas", son también "víctimas de acoso en la red y en grupos de padres y madres".

En un manifiesto publicado con motivo de la celebración este jueves del Día Internacional contra la violencia y el acoso en la escuela, incluido el ciberacoso, el sindicato ha destacado que los datos de bullying indican que casi el 20% de la población en edad escolar sufren episodios de este tipo de maltrato, aunque "la mayoría lo sufre en silencio por miedo a represalias y vergüenza que puede devenir en situaciones trágicas".

Asimismo, ha añadido que el ciberbullying representa ya uno de cada cuatro casos de acoso escolar, proporción que aumenta con la edad, de forma que, a partir de los trece años, el 36,5% de los casos de bullying (más de uno de cada tres) son por ciberacoso, según el estudio que analiza el fenómeno del ciberbullying desde la perspectiva de los menores afectados, realizado por la Fundación ANAR y la Fundación Mutua Madrileña.

Para el sindicato, el tema tiene una "importancia capital" y que necesitaría programas realistas y "que partan de la verdadera realidad del aula, de la situación de los centros educativos y de la opinión profesional del profesorado".

"Sin embargo, las administraciones educativas hacen lo que siempre, venden medidas a la sociedad que solo tienen un efecto placebo pero que cargan al profesorado con más tareas burocráticas y como siempre, sin contraprestaciones horarias o económicas. El último ejemplo es el coordinador de bienestar de los centros educativos", ha criticado CSIF.

Entre las medidas que reclama el sindicato y que necesitan "una inversión real", destaca el refuerzo a la figura del docente, reducción de ratios, refuerzos y desdobles y nuevos profesionales en los centros educativos.

CSIF firmó un acuerdo de colaboración con la asociación SOSBullying para asesorar a todos los docentes que lo necesiten. Junto con esta entidad especializada se han elaborado planes de acción que permitan "luchar eficientemente" contra esta lacra.

En concreto, han publicado la Guía CSIF Ayuda Profes 'Prevención de la conflictividad en centros docentes' y diversos estudios sobre la conflictividad en las aulas, han realizado jornadas de concienciación sobre esta problemática y han editado el manual 'Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia'.

Además, ofrecen formación acreditada para el profesorado, como cursos de 'Resolución de conflictos en el aula' o 'Acoso escolar: detección e intervención'.

El sindicato ha reivindicado "acciones inmediatas" para aportar soluciones profesionales que partan del profesorado, como son asesoría jurídica y psicológica gratuita por parte de las Administraciones educativas; planes específicos de formación para el profesorado; desarrollo pleno de la figura del profesorado como autoridad dentro de su labor docente; reconocimiento de enfermedades profesionales propias como la

ansiedad y la depresión; protocolos de actuación y prevención de la violencia en los centros docentes; y apoyo al profesorado a la hora de hacer cumplir el Plan de Convivencia del centro.

Diario de Mallorca
www.diariodemallorca.es

El claustro del IES Felanitx se posiciona contra la LOMLOE

Advierte de los posibles "efectos colaterales" de una aplicación "improvisada"

Mar Ferragut. Palma. 04-11-22

El claustro del IES Felanitx se suma a la lista de institutos que se posicionan contra la aplicación de la LOMLOE. Se añaden así a la lista de centros cuyos profesores han mostrado su rechazo a los modos de implantación de la reforma educativa: Medina Mayurqa, IES Sineu, IES Joan Alcover, Guillem Cifre, IES Santa Margalida, Joan Maria Thomàs, IES Capdepera, IES Puig de Sa Font y el IES Mossèn Alcover.

El profesorado de este centro ha enviado una carta a la conselleria de Educación explicando que han votado en contra de la propuesta pedagógica de implantación de la nueva ley presentada por distintos departamentos ("a pesar de no dudar de su profesionalidad", precisan) al no poder aceptar "de ninguna forma" como se ha implantado la ley "ni los efectos colaterales que se derivan". Por eso, quieren dejar constancia del "malestar profundo" que significa para los docentes "poner en marcha una ley de esta envergadura de forma tan apresurada".

Improvisación

Los docentes subrayan que el hecho que la ley se haya publicado "tarde" y que, además, los documentos que dependen –como las resoluciones de evaluación– hayan sufrido modificaciones una vez iniciado el curso "son una muestra evidente de la improvisación con que se trabaja y, consiguientemente, con que nos hacen trabajar en todo el colectivo docente". Ante esto, prosiguen en su carta, solo podemos pensar que esta improvisación solo propicia "la inseguridad de los profesionales", que no han podido formarse "adecuadamente" denuncian, y conduce, advierten, a un trabajo "sin ninguna garantía de éxito".

Además, señalan que tanto desde el Gobierno central como desde el autonómico "parece que piensen" que la mejora del proceso educativo recae "únicamente" en la dinámica con que se trabaja en el aula, y que no intervienen otros factores (como la dotación económica de los centros, las ratios o la responsabilidad de las familias...). El claustro del IES Felanitx considera que éste es un punto de partida "muy pobre" para abordar una transformación verdadera de la enseñanza. En definitiva, concluyen, reiteran su "inquietud" ante una política educativa que creen que no aborda en profundidad el problema de la enseñanza actual y que implica "hacer recaer la responsabilidad únicamente en los docentes sin haber establecido las bases adecuadas".

EL DEBATE **OPINIÓN**

Las calificaciones NO califican la actividad del alumno

Si se pierde la visión sistémica se piensa que la evaluación se atribuye a uno. Esto lleva a que junto con las posturas acusatorias aparecen las exculpatorias

José Víctor Orón Semper. 06/11/2022

Pensar que las calificaciones califican la actividad del alumno es lo mismo que pensar que quien lanza una piedra y rompe un cristal es el responsable de romper el cristal. Y alguno dirá: «¡Pues claro!» Vamos a ver como se hace el ridículo al afirmar tal cosa.

Para responsabilizar al niño de romper el cristal porque él lanzó la piedra se necesita hacer un corte en la línea del tiempo y aislar justo el momento cuando el niño toma la piedra y la lanza. Al hacer eso se deja fuera del campo de análisis lo que pasó antes y lo que pasará después. Pero ¿Cómo se justifica ese sesgo quedándose con unos segundos de vida del niño al margen de lo que le precede y le sigue? Si se amplía el foco y descubrimos que antes se estaban burlando de ese niño y que ese niño quería romper un dibujo burlón que habían hecho de él.

Y podemos ampliar y ampliar más el foco y aparecerá un sinfín de acontecimientos relacionados. Se podría descubrir que el profesor no ayudó en la situación y que a ese niño lo echaron de su casa porque no lo querían y para sobrevivir fue adoptando un estilo agresivo. Al final ese cristal roto no «habla» simplemente del evento sesgado de tomar la piedra y lanzarla, sino que habla de la complejidad de la vida de esa persona y de otras muchas personas con unas historias concretas y entrecruzadas.

Hasta el sistema legal quiere tener en cuenta dicha complejidad con un sistema de atenuantes y agravantes. Pero en muchos colegios no son capaces ni de ver esto. Creo que el sistema legal puede ayudar al juez, pero ni siquiera eso resuelve la complejidad. Tampoco creo que corresponda aplicar dicha mentalidad legal al colegio, pues esa mentalidad es una mentalidad de agregados de acontecimientos y, como si fuera un puzle se van añadiendo piezas hasta ver un dibujo más completo. Pero, la realidad, y, por tanto, la vida no es puzle, sino un sistema. Creo que se requiere una mentalidad sistémica para poder hacer propuestas de valor en educación.

Tristemente muchos docentes con frecuencia sesgan la vida del alumno. Por ejemplo, el alumno pregunta «¿Profe por qué me puso esta mala calificación?» y el profesor responde «tu rellenaste el examen, tu sabrás» y el alumno podría decir «pero, tú me enseñaste». El docente se equivoca al pensar que la calificación del examen puede simplistamente atribuirse a un elemento del sistema y no al sistema. El alumno tiene una mejor comprensión de la realidad. Pero, como en los otros ridículos, el ridículo lo hace el educador y lo paga el educando.

Parece que cuesta mucho que todos asumamos responsabilidades. Valdría la pena que las calificaciones que se dan al alumno se sintieran de todos. Así serían una oportunidad para que tanto los padres, los docentes y el niño pudieran replantear su forma de interactuar. Pero para eso hace falta abandonar la búsqueda de culpables y simplemente evidenciar que, con esa forma de relacionarnos, no se está atendiendo la realidad.

Si ante una mala calificación se busca un cabeza de turco, alguien que pague los platos rotos, es porque tenemos una mentalidad de que corregir es ajustar y el que está desajustado es el alumno.

Pero si ante una mala calificación la sentimos como propia, ya no se busca a quien acusar. Corregir ya no es ajustar al desajustado, sino perfeccionar las relaciones entre todos y, por tanto, todos cambian. Y ahí está la clave: ¿están los padres y los profesores dispuestos a cambiar?

Ciertamente una mala calificación requiere corrección. Pero no conviene aplicar a las personas una mentalidad de corrección como ajuste que es lo propio que hacemos con las cosas. Ajustar es tratar a las personas como objetos. Con las personas corresponde una comprensión de corrección como perfección del sistema. Al aplicar la mentalidad de corrección como ajuste a las personas, se hace el ridículo.

Para vivir la corrección como perfección se requiere considerar como propios los resultados de los alumnos y, ojalá, la vida misma del alumno. Esto se encuentra en algunos educadores, pero tristemente no en la mayoría, y lo acaba sufriendo el hijo o el alumno.

En educación necesitamos rechazar una evaluación de «evaluador externo». Es decir, como que alguien al margen del sistema se acerca e imparcialmente evalúa. En educación no hay forma de que exista un evaluador externo. En el mejor de los casos podrá haber una corrección de ejercicios o trabajos externos. Pero, la evaluación solo puede ser interna. En educación todos los evaluadores son a su vez evaluados. ¿Estamos dispuestos a esto? o ¿preferimos seguir buscando alguien que pague por otros?

El acto educativo es co-creado por todos, luego tiene que ser evaluado por todos igualmente.

Tantas otras cosas tendrían que cambiar para una sana evaluación y así descubrir que, la evaluación no sirve para saber que está bien o que está mal, sino que simplemente es el estado del sistema de relaciones. Saber evaluar sin calificativos morales, bien o mal, sería todo un adelanto.

Con este breve recorrido espero se entiende la expresión «el educando no es el responsable», sino uno de los responsables en una responsabilidad global compartida. E igualmente se entiende que «las calificaciones NO califican la actividad del alumno» sino al sistema. Si se pierde la visión sistémica se piensa que la evaluación se atribuye a uno. Esto lleva a que junto con las posturas acusatorias aparecen las exculpatorias. Todos están a la defensiva y no se abre un espacio de confianza mínimamente tranquilo para saber qué está pasando con nuestra forma de relacionarnos y de plantear las actividades.

José Víctor Orón Semper es director de la Fundación UpToYou Educación

europapress.es

Los traumas infantiles y sus consecuencias: triplican el riesgo de trastorno mental grave

MADRID, 6 Nov. (EUROPA PRESS) –

Sufrir un trauma psicológico durante la infancia incrementa de forma significativa el riesgo de desarrollar un trastorno mental al llegar a la edad adulta. En concreto, hasta tres veces, según un estudio liderado por investigadores del Instituto Hospital del Mar de Investigaciones Médicas de Barcelona. El trabajo, publicado en la revista científica 'European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience', analiza las catorce revisiones y metaanálisis publicadas hasta el momento en revistas especializadas sobre esta cuestión, y es el primero que tiene en cuenta todo el abanico de trastornos mentales existente.

En total, los estudios analizados recogen más de 93.000 casos, que revelan una relación directa entre el hecho de sufrir un trauma psicológico en edad pediátrica y el riesgo de desarrollar una patología mental años

después. "Es la evidencia más sólida hasta hoy en día, que el trauma psicológico realmente es un factor de riesgo para sufrir más adelante un trastorno mental", ha explicado el doctor Benedikt Amann, autor principal del trabajo, investigador del Grupo de investigación en Salud Mental del IMIM-Hospital del Mar y del CIBER de Salud Mental (CIBERSAM).

Los traumas más habituales en la infancia son el abuso emocional, el físico y el sexual, tanto como la negligencia emocional o física y también el acoso escolar, entre muchos otros. Haber sufrido una de estas situaciones provoca un daño a escala cerebral, una secuela física, pero también psicológica, en forma de diversos trastornos. En el caso del abuso emocional, el trauma más frecuente, se asocia al trastorno más prevalente entre la población, el de ansiedad. Pero también hay relación entre los traumas infantiles y otras patologías, como la psicosis, que está vinculada a todos los traumas, el trastorno obsesivo compulsivo o el trastorno bipolar.

En el caso del trastorno límite de personalidad, el riesgo se incrementa hasta quince veces en caso de haber sufrido un trauma durante la infancia. Los traumas en edad adulta también se relacionan con un riesgo cuatro veces más elevado de trastorno mental posterior. A pesar de ello, los investigadores apuntan que la evidencia recogida en este tipo de patología es menor.

ESTUDIAR LA BIOGRAFÍA DEL ENFERMO

Ante estos resultados, Bridget Hogg, investigadora del IMIM-Hospital del Mar, psicóloga y primera autora del trabajo, considera que hace falta un abordaje de los pacientes que no solo tenga en cuenta factores físicos, sino también su historia. "Se tiene que acompañar al paciente en su biografía, revisar realmente qué le ha pasado. Ahora preguntamos qué no funciona, pero no qué ha pasado en su vida, porque para hacerlo hay que abrir temas potencialmente dolorosos y se evita", ha comentado la experta.

El trabajo también ha destacado el hecho que otros traumas como las catástrofes, muertes violentas o abusos familiares pueden afectar a las personas, generando cambios estructurales y funcionales en el cerebro que abren la puerta a trastornos mentales en el futuro. Además, las personas con este tipo de patología que han sufrido traumas previos, tienen un peor curso de la enfermedad. Por todo ello, el doctor Amann ha hecho una llamada a la acción. "Por una parte, tenemos que tratar el trauma psicológico en nuestros pacientes, pero también tenemos que actuar en los ámbitos político y social para invertir más en prevención. Por ejemplo, ayudar a las familias en la educación e instaurar programas para evitar casos de acoso escolar, que es un factor de riesgo muy importante de sufrir un trastorno mental, tanto para quien lo recibe como para quien lo ejerce", ha destacado. En este trabajo también han participado investigadores del Hospital de Clínicas de Porto Alegre, de Brasil, y del Hospital Clínic de Barcelona.

El Periódico DE EXTREMADURA

Extremadura destina 42 millones de euros para impulsar una escuela más digital e innovadora

Redacción. Mérida 07-11-22

Desde el inicio de la pandemia de la covid-19, la Junta de Extremadura ha realizado ingentes esfuerzos para reducir la brecha digital de acceso a las nuevas tecnologías que, especialmente en el atípico curso del inicio de la crisis sanitaria, condicionó el desarrollo de las competencias y del proceso educativo del alumnado, sobre todo, del más vulnerable.

Así, la dotación de dispositivos de la Junta de Extremadura, reforzada con el convenio que firmó la Administración Autonómica con el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la entidad pública empresarial Red.es consiguieron poner a disposición del alumnado extremeño más de 35.000 dispositivos.

Sin embargo, habida cuenta de la necesidad de seguir realizando esfuerzos para conseguir que se facilite una educación adecuada al siglo XXI con medios digitales, la Unión Europea está propiciando, a través de los fondos extraordinarios del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR), que la brecha digital se siga reduciendo, especialmente para el alumnado de mayor vulnerabilidad.

Los 42 millones de euros que Extremadura ha recibido, procedentes del Componente 19 del Plan de Capacidades Digitales del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (PRTR) del Gobierno de España, financiado con fondos extraordinarios europeos del MRR tienen como objetivo principal la digitalización del sistema educativo a través de diversas actuaciones.

Estos fondos no solo se van a destinar a la adquisición de dispositivos portátiles y a la instalación y mantenimiento de aulas digitales interactivas. Para poder desarrollar adecuadamente las competencias digitales del alumnado, también es necesario mejorar y ampliar las competencias del profesorado.

En este sentido, el Plan de Capacidades Digitales no solo se va a centrar en mejorar las competencias personales sino, de manera colectiva, de impulsar la renovación de los Proyectos de Educación Digital (PED), para que los centros educativos de la región sean digitalmente competentes.

Para ello, la Consejería de Educación y Empleo está impulsando que en cada centro educativo exista un equipo de agentes clave formado por, al menos, un representante del equipo directivo y por la persona que desempeña la función del docente-impulsor de tecnologías educativas. Estos equipos estarán asesorados por una red compuesta por 40 mentores y mentoras digitales, denominados #ComDigEd. Serán las personas encargadas de guiar a los centros educativos en la adaptación del nuevo Proyecto de Educación Digital (PED).

«Desde la Consejería de Educación y Empleo, siguiendo las directrices marcadas en los diferentes Programas de Cooperación Territorial –que establecen las condiciones de utilización de estos fondos-, pretendemos que las actuaciones previstas tengan un carácter integrador, de tal manera que la pedagogía y la tecnología se den la mano para impulsar una manera renovada de aprender. Para impulsar, a fin de cuentas, la innovación educativa», ha asegurado el director general de Innovación e Inclusión Educativa, Juan Pablo Venero.

8.600 dispositivos nuevos para reducir la brecha digital

Además, otro programa, el destinado a la digitalización del sistema educativo y denominado #EcoDigEdu, está permitiendo mejorar y actualizar las infraestructuras tecnológicas y el equipamiento de la red de centros educativos de la región.

Así, la Consejería de Educación y Empleo está adquiriendo 8.600 portátiles y tabletas electrónicas. Estos nuevos dispositivos se están distribuyendo ya entre 298 centros educativos de la región. Son, sobre todo, centros que imparten Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y ciclos formativos de FP, así como centros de entornos rurales. Se han seleccionado centros educativos donde hay un mayor número de alumnado con necesidades educativas especiales.

Con esta nueva actuación, la Junta de Extremadura pretende complementar la acción que se desarrolló el pasado año 2021 y que se centró muy especialmente en dotar tecnológicamente a centros de Educación Infantil y Primaria.

«El objetivo de esta actuación es el de hacer llegar a los centros educativos dispositivos que puedan ser facilitados a todo el alumnado, pensando especialmente en aquellos estudiantes que se encuentren en situación de vulnerabilidad, en régimen de préstamo temporal para lograr así reducir la brecha digital de acceso a la información», ha expresado Juan Pablo Venero.

Cuando esta dotación de equipos esté completada, todos los centros educativos extremeños sostenidos con fondos públicos (públicos y concertados) que imparten Enseñanza Secundaria dispondrán del equipamiento suficiente para cubrir las necesidades del 100 % de su alumnado becario. Es decir, la totalidad de su alumnado vulnerable.

Con la actuación realizada el año pasado para los centros de Educación Infantil y Primaria, la Junta de Extremadura ha logrado equipamiento suficiente para cubrir al 70 por ciento del alumnado becado de los mismos.

Aulas digitales interactivas

Por otro lado, el Plan de Capacidades Digitales también contempla el fomento de aulas digitales interactivas, donde se está potenciando la aplicación de metodologías activas e inclusivas de aprendizaje. Todo ello sin perder de vista que el uso de la tecnología en las aulas siempre debe estar al servicio de la pedagogía.

Todos los elementos que componen estas aulas son transportables, de tal modo que se puedan mover de un aula a otra. Esta flexibilidad del equipamiento permitirá que éste se adapte a las diferentes necesidades de aprendizaje de un mismo centro.

«Por otro lado, las situaciones de aprendizaje son diferentes en cada etapa educativa. Por lo que, lejos de proponer un único modelo de aula digital interactiva, hemos optado por personalizarla para cada una de las etapas abarcando así todo el sistema educativo y a todas sus aulas», ha explicado el director general de Innovación e Inclusión Educativa.

Esta actuación está permitiendo renovar el equipamiento tecnológico de las aulas -que no son especializadas- de todos los centros educativos de la región. Así, se está actualizando el equipamiento de más de 7.700 aulas en más de 650 centros educativos de Extremadura.

El consejero de Educación asegura estar abierto a “escuchar” tras la manifestación a favor de la escuela pública

Entiende que el Ejecutivo está “respondiendo” a las reclamaciones en el proceso abierto para la reforma educativa pero recuerda que tiene que atender también a 166.000 que van a centros privados

elDiario.es. Euskadi. 7 de noviembre de 2022 13:35h

El consejero de Educación, Jokin Bildarratz, ha respondido este lunes a la plataforma Euskal Eskola Publikoaz Harro, que el pasado sábado convocó una manifestación en Bilbao para pedir “cambiar el rumbo” de la futura ley de Educación y defender la escuela pública vasca. Tras las críticas, ha afirmado que les “escuchan” y están “respondiendo” desde el Gobierno a sus reclamaciones.

Bildarratz se ha referido así, en una entrevista concedida a Euskadi Irratia, recogida por Europa Press, a la manifestación convocada por dicha plataforma integrada por organizaciones, sindicatos y agentes sociales, bajo el lema 'No a esta Ley de Educación'. En ella participó como tal Elkarrekin Podemos-IU y hubo representantes de EH Bildu, que han suscrito con el Gobierno de PNV y PSE-EE el pacto para reformar el sistema educativo.

“Han tenido la ocasión de hacer sus enmiendas y reclamaciones a nuestro texto, y les tenemos que decir que les escuchamos y que estamos respondiendo, porque ésa es la obligación de todos los partidos políticos y de todas las instituciones”, ha destacado. En concreto, ha señalado que, gracias al acuerdo con Elkarrekin Podemos-IU, la matriculación de niños de 0 a 2 años será gratuita en los centros del Consorcio Haurreskolak y “se ha puesto en marcha toda la normativa en torno a alumnos vulnerables de cara al curso que viene”. En este sentido, Jokin Bildarratz ha manifestado que no ve a la formación morada fuera del acuerdo, sino que, en su opinión, “han pretendido mostrar su postura en favor de la escuela pública”.

Asimismo, ha recordado que los acuerdos alcanzados con los sindicatos han posibilitado que “se bajen los ratios para los próximos años, se incremente el número de trabajadores en la educación especial y se mejoren las condiciones”. También se ha mostrado “sorprendido” por el hecho de que los sindicatos hayan convocado paros contra la futura Ley de Educación para los días 29 de noviembre y 14 de diciembre, “cuando aún estábamos en período de alegaciones y cuando aún desconocemos cual va a ser el texto definitivo”.

“Nosotros, como Gobierno, debemos responder a todo el sistema educativo. En estos momentos tenemos unos 173.500 alumnos en la red pública y a unos 166.000 en la concertada. Nuestra obligación es hacer una ley, y una ley deben recoger que las obligaciones y los derechos son para la escuela pública y la concertada”, ha explicado.

Así, ha recordado que el presupuesto de Educación antes de la pandemia era de unos 2.900 millones, mientras que las cuentas previstas para el año 2023 son de más de 3.400 millones, lo que significa, en su opinión, que la apuesta del Gobierno es “muy firme”. Y añade: “Después de haber sufrido tanto, ya es hora de que el alumno sea nuestro norte y que de verdad nos centremos en que los alumnos necesitan pedagogía y desarrollar el currículum, es decir, hablar de educación”. “Hay voluntad, y si más del 90% del Parlamento ha logrado un acuerdo, hay que destacar ese acuerdo y tener una postura positiva para diseñar la educación del futuro, una educación que va a tener en cuenta a todos los alumnos, con el propio alumno como norte”, ha destacado.

El consejero de Educación ha afirmado que, a la hora de materializar el proyecto de la futura Ley de Educación, deben “mantener la lealtad” al texto aprobado el 7 de abril en el Parlamento vasco, y que actualmente están analizando “muchas propuestas que son muy profundas”. En este sentido, ha señalado que esperan “pulir” el texto para los próximos días y, posteriormente, comenzar el proceso interno en el Gobierno en relación a las garantías jurídicas y el informe económico, y así, según sus previsiones, “enviar el texto al Parlamento a finales de año o comienzos del siguiente”.

En cuanto a la aplicación de la nueva Ley de Educación, Bildarratz ha señalado que esperan hacerlo para el curso 2023/2024 -si bien los borradores dilatan dos años más algunas previsiones-, aunque ha destacado que “ya se está aplicando el espíritu de la ley” en decretos y otras medidas. “Trataremos de poner en marcha todas las medidas que sean posibles, y las que requieren la ley deberán esperar. Pero intentaremos poner en marcha el máximo de medidas posibles, a pesar de que el proyecto de ley aún no se haya convertido en ley”, ha explicado.

En este sentido, Bildarratz se ha referido al nuevo decreto de admisión según el cual los colegios públicos y concertados deberán reservar un cupo de plazas para acabar con los 'guetos' de alumnos vulnerables en determinadas escuelas, y ha asegurado que su aplicación será “un proceso tranquilo, que irá poco a poco”. El consejero de Educación ha explicado que el Gobierno ha definido la tasa media de vulnerabilidad de cada barrio, municipio o ciudad, y que cada centro educativo “deberá corregir su situación hasta emparejarse a esa media”. “Será un proceso tranquilo, que irá poco a poco, y el elemento más importante es que cada centro educativo deberá llegar a esa media marcada por nosotros en un plazo de tres años. Lo que queremos

garantizar es esos alumnos vulnerables estén en todos los centros, y está claro que los colegios que menos alumnos vulnerables tienen tendrán que hacer un mayor esfuerzo para tener más”, ha explicado.

Asimismo, el consejero de Educación ha considerado que el texto del proyecto de Ley de Educación es “muy claro” en cuanto al nivel de euskera que los alumnos deben obtener al concluir sus estudios obligatorios, y que “el cambio cualitativo” que hace es “definir cual es el objetivo, que es lograr el B2”. “Hasta ahora eso no estaba definido en ninguna ley, y ahora lo hemos definido, es decir, hemos dado un paso adelante. Hemos definido que cada centro debe hacer suyo ese compromiso, realizando una evaluación continua y ayudando a lograr el B2”, ha afirmado.

EL PAÍS

Cataluña prepara un cambio en los exámenes de competencias para adaptarse a la Lomloe

Este curso se estrenan las pruebas orales de lenguas; las de Catalán serán universales en catalán, pero las de Castellano e Inglés solo las realizarán una selección de alumnos

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 07 NOV 2022

La entrada en vigor de la nueva ley educativa estatal, la Lomloe, implica unos nuevos exámenes o pruebas diagnósticas que realizarán los alumnos de todas las comunidades autónomas. Pero algunos territorios, como Cataluña, ya cuentan con sus pruebas propias que, a partir de ahora, se solaparán con las estatales. Por este motivo, el Departamento de Educación se plantea que las evaluaciones de competencias de 6º de primaria y 4º de ESO, que actualmente son censales porque las realizan todos los alumnos, a partir de 2024 solo las pasen una selección de centros. “Este curso las pruebas se mantienen censales, pero si vemos que la evolución de los resultados permite la convivencia de muestrales y censales en diferentes cursos, lo valoraremos”, apunta Núria Mora, secretaria de Transformación educativa.

La Generalitat implantó en 2008 las evaluaciones diagnósticas al final de la primaria —y cuatro cursos más tarde, al final de la ESO—, para conocer, mediante un examen externo y uniforme, el nivel de los alumnos y contar así con una fotografía del estado de salud del sistema educativo. En estas pruebas se mide el nivel de competencia de los alumnos en las materias lingüísticas, así como en el ámbito matemático y en medio natural (en primaria) o en ciencia y tecnología (en secundaria).

Este curso, el calendario de evaluaciones será complejo y especialmente denso durante la recta final, ya que de marzo a mayo se concentran hasta seis pruebas diferentes en primaria y seis en secundaria. A las anteriormente citadas, se suma la novedad de los exámenes orales en las asignaturas de lengua. No obstante, la prueba de Lengua catalana (y aranesa, en el Valle de Arán) será obligatoria para todos los alumnos de 6º de primaria y 4º de ESO, mientras que la de Castellano e Inglés solo será muestral, esto es, un número de centros seleccionados. Núria Mora justifica esta diferencia con el argumento de que este primer año prefieren centrarse en el catalán y que si todos estos exámenes orales fueran censales, “sería un estrés enorme” para los centros, ya que se trata de pruebas que se hacen en pequeños grupos de alumnos —similares a las que realizan las escuelas oficiales de idiomas—, cosa que ralentiza el proceso de evaluación.

A las de la Generalitat, se añaden varias pruebas internacionales que miden aspectos concretos, como las competencias digitales, las emocionales o las matemáticas. Y, como novedad, se harán dos pruebas piloto de los futuros exámenes que implantará la Lomloe. Por un lado, ley educativa estatal, a través de los reales decretos de ordenación de estudios de primaria y secundaria, establece que una evaluación de “carácter censal” en 4º de primaria y 2º de ESO, mientras que al final de cada etapa —6º de primaria y 4º de ESO— se hará otra, pero en este caso será digital, cada tres años y en una muestra de alrededor de medio centenar de centros. Aunque las evaluaciones estatales no se implantarán hasta el próximo curso, Educación ha optado por avanzar y realizar una prueba piloto con estas últimas —las digitales y de final de etapa educativa—. “Queremos ver cómo va con los dispositivos y el aplicativo, porque tienen que hacerla todos a la vez y de forma digital, y esto es la primera vez que se hace”, asevera Mora.

El problema es que estas pruebas coinciden en curso y perfil con las que elabora la Generalitat. De momento, este curso Educación mantiene sus pruebas para comprobar “si el descenso de los resultados ha sido solo fruto de la pandemia o no”, sostiene Mora, haciendo referencia a la caída de notas en Matemáticas e Inglés de los alumnos de 4º de ESO. Pero con vistas al próximo curso podría haber modificaciones para no saturar los centros con tantas pruebas externas.

De hecho, voces de diferentes sectores son partidarias del modelo que plantea la Lomloe. “Las pruebas censales ayudan a tener un diagnóstico y una foto del sistema, que los centros sepan si van bien, se puedan comparar con otros, y vean en qué pueden mejorar. Pero estas pruebas hay que hacerlas en medio de la etapa de primaria o secundaria, no al final como ahora, así puedes tener margen para que ese grupo mejore antes de que abandone la escuela. Y al final de la etapa es suficiente con una prueba muestral bien hecha, donde estén representados centros de diferente territorio, complejidad, titularidad y tamaño”, abunda Miquel Àngel Alegre, jefe de proyectos de la Fundación Bofill, especializada en temas educativos.

En este argumento coincide Martí Valldeneu, director de la escuela Vedruna Sagrats Cors de Centelles y miembro del Consejo Superior de Evaluación, que también defiende que algunas pruebas no sean anuales para no "sobrecargar" a los centros y que estas pasen a ser digitales. "Los alumnos están acostumbrados a trabajar de forma digital, así que solo el hecho de realizar un examen en papel puede alterar los resultados", añade.

Desde la federación de asociaciones de familias, Affac, también defienden las pruebas muestrales. "En las censales puedes identificar a los alumnos y los centros, y esto hace que algunas escuelas se centren en preparar a sus alumnos para los exámenes y sacar buenas notas en las pruebas, cosa que genera competencia entre centros y sesga los resultados. Se puede evaluar el sistema con una muestra aleatoria y anónima", defiende su directora, Lidón Gasull.

Por su parte, los directores consultados, que esta semana recibieron la información sobre las pruebas, se muestran prudentes a la espera de que el departamento les explique con detalle cómo se harán las evaluaciones y con qué personal.

europapress.es

CSIF alerta de que el profesorado carga con "todo el sistema educativo, con cada vez más burocracia y responsabilidades"

MADRID, 7 Nov. (EUROPA PRESS) -

CSIF ha advertido de que el profesorado "ve cómo se carga sobre él todo el sistema educativo, con cada vez más burocracia y responsabilidades, sin que nadie parezca escucharlos y reconocérselo".

"Así no podemos continuar", ha sentenciado el sindicato en un comunicado, en el que ha señalado que la nueva norma educativa prometía una ley sobre la función docente que supuso la presentación en Mesa Sectorial de un documento en el que, a su juicio, "no hay ninguna mejora y sí halos de sospecha sobre la formación, vocación y preparación del docente".

CSIF ha recordado que "no aceptó dicho documento ni tan siquiera en su planteamiento" y ha incidido en la necesidad de un Estatuto Docente donde se establezcan los principios básicos de la profesión. Para ello, se manifestaron el pasado 19 de octubre frente al Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El sindicato ha exigido acabar "con este tiempo de excepción". "Así no podemos continuar. Tenemos que estabilizar el sistema educativo, reducir la absurda burocracia, invertir en medidas reales y concretas para mejorar y reconocer la labor docente y profesional", ha apostillado.

En este punto, ha advertido de que el profesorado no está "respetado en todas las instancias". "Sin unas condiciones adecuadas para impartir enseñanzas no tendremos el sistema educativo que merecemos", ha concretado.

Así las cosas, ha reclamado "una reducción de ratios, mayor inversión en educación pública, reducción de burocracia, equiparación salarial y mejora de las condiciones de trabajo del profesorado". Precisamente, ha pedido un Estatuto Docente que "blinde legalmente estas condiciones y reconozca sus derechos básicos de su condición de docente".

"Así debemos empezar a negociar ya para lograr el justo reconocimiento a la labor docente, básico para mejorar nuestro sistema educativo", ha concluido CSIF.

EL DEBATE **OPINIÓN**

Por qué necesitamos profesionalizar la dirección escolar

Se dispone de abundantes evidencias acumuladas sobre el impacto de la calidad del liderazgo de la dirección en los resultados de los alumnos

Francisco López Rupérez .08/11/2022

Las posiciones de dirección, en cualquier organización humana, constituyen elementos clave para el logro de su éxito o de su mejora. En el sector productivo hace mucho tiempo que se considera el liderazgo de la dirección como un factor crítico de calidad. Particularmente en el mundo de la Gestión de Calidad se admite que «la calidad se propaga de arriba a abajo» y que sin un compromiso visible de la dirección en favor de la calidad no existe posibilidad alguna de mejora.

En 1993, con ocasión de la preparación de un estudio que posteriormente serviría de base para el desarrollo – desde el Ministerio de Educación y Cultura de España – de políticas de Calidad en la Gestión en los centros

educativos, efectuamos un análisis comparado sobre lo que tienen en común los buenos líderes empresariales y los buenos directores escolares. La comparación se realizó a partir de los resultados de la investigación organizacional, por un lado, y del movimiento de las escuelas eficaces, por otro. Se trataba de dos grupos de investigaciones desarrolladas de forma completamente independiente y desde ámbitos disciplinares distintos. Sin embargo, cuando se contrastaron los rasgos de comportamiento de esos dos grupos de líderes, nos encontramos con que, en lo esencial, coincidían.

La investigación sobre el liderazgo de la dirección escolar ha atraído la atención internacional de los académicos de modo que, en la actualidad, se dispone de abundantes evidencias acumuladas sobre el impacto de la calidad del liderazgo de la dirección en los resultados de los alumnos. Se considera que, después de la calidad del profesorado, es la calidad de la dirección escolar el factor más relevante de entre aquéllos sobre los que se puede actuar. Un estudio realizado por el autor, junto con las profesoras Isabel García y Eva Expósito, y publicado en 2020 en la prestigiosa revista británica *Leadership and Policy in Schools*, ha puesto de manifiesto, para el caso de España, que la intensidad de la asociación entre calidad del liderazgo y rendimiento escolar – medido mediante las pruebas de PISA– es de un 18,8 %; cifra que, en términos relativos, posee una apreciable magnitud. Pero, junto con la intensidad, opera también para este factor la idea de extensión, es decir, del número de alumnos que se ven afectados por la influencia del director. Por su posición en la cúspide, su influjo se propaga en cascada hasta alcanzar a todas las personas que forman parte de la organización escolar, sumándose tanto los efectos directos como los indirectos.

A la vista de la robusta evidencia empírica disponible, la mejora de la calidad de la dirección debería ser un objetivo prioritario de la política educativa española. Sin embargo, en la secuencia de las sucesivas leyes orgánicas de educación, no se le ha prestado una atención suficiente, padeciendo además esa suerte de montaña rusa que ha caracterizado la evolución de su contenido. La última ley socialista –o LOMLOE– se ha ocupado de la cuestión de la dirección escolar, pero, como era previsible, para retroceder en vez de para avanzar, en cuanto a su nivel de profesionalización. Así, por ejemplo, se han reducido las competencias del director en beneficio del Consejo Escolar del centro; se ha retrocedido a la hora de ponderar, en el proceso de selección, la importancia de los miembros profesionales –encarnados en los representantes de la administración– en favor de los representantes del centro; ha ganado peso la importancia de la elección frente a la de la selección; y, en coherencia con ello, se ha desplazado la formación prescriptiva para el ejercicio del cargo, de antes a después del proceso selectivo. Ante esta situación, no es de extrañar que la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADI) haya declarado al respecto lo siguiente: «Constatamos con pesar, que las normativas dimanadas de la LOMLOE suponen un retroceso en el camino de la deseable profesionalización de las direcciones escolares, volviendo a fórmulas anticuadas, y que ya se han revelado poco eficaces».

Tres leyes orgánicas han contribuido, cada una a su manera, a la profesionalización de la dirección escolar: La socialista LOPEGCE (1995), introduciendo la consolidación del complemento retributivo de la dirección; la popular LOCE (2002), preservando el avance anterior e introduciendo la categoría de director como forma de reconocimiento y de capitalización del talento; y la popular LOMCE (2013) cuyos cambios han sido revertidos por la LOMLOE (2020) en la forma más arriba descrita.

A la luz de las evidencias y alejada de las ocurrencias, la elaboración de un Estatuto del director escolar -o similar- aplicable en los centros públicos, que aborde el problema de la profesionalización con un enfoque amplio e integrado y que, por su elevada calidad, pudiera servir de inspiración para los centros privados y concertados, debería tomarse en consideración como una política prioritaria, a fin de hacer de la dirección escolar un eficaz instrumento de mejora de nuestro sistema educativo.

Francisco López Rupérez es director de la Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC y expresidente del Consejo Escolar del Estado

EL PAIS

El pedagogo Javier Valle: “El profesorado se siente abandonado ante el cambio educativo competencial”

La transformación de la forma de aprender en la escuela “es transversal a las ideologías y es una tendencia global”, afirma el especialista en educación comparada

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 08 NOV 2022

El aprendizaje por competencias, que pone el acento, más que en transmitir a los alumnos montañas de contenidos para que los reproduzcan en exámenes, en tratar de que interioricen los conocimientos, sepan aplicarlos para resolver problemas, y adquieran las herramientas que les permitan seguir aprendiendo por sí mismos una vez concluyan su etapa escolar, parece en España una novedad creada por la nueva ley educativa, la Lomloe. Pero Javier Valle, especialista en educación comparada y supranacional, recuerda que la Unesco empezó a hablar de este enfoque educativo hace medio siglo, la OCDE se sumó a él en los años ochenta y la UE lo asumió definitivamente en 2006. Lo que sí es nuevo es que España se suba finalmente a la

corriente educativa mayoritaria en el mundo desarrollado, explica Valle, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, nacido hace 57 años en la isla de La Palma, que tiene una amplia experiencia en formación tanto de futuros profesores como de docentes en ejercicio.

Pregunta. Afirma que es más difícil implantar el enfoque competencial en el sur de Europa que en el norte. ¿Por qué?

Respuesta. Una de las razones por las que cuesta que permeabilice el modelo competencial es que nuestra tradición educativa, por ser latina, napoleónica y mediterránea, es una tradición academicista, ilustrada y muy basada en la memoria. Nuestro sistema educativo, que fundamentalmente arranca con la Constitución del 1812 y se consolida con la ley Moyano de 1857, es hijo del sistema educativo napoleónico francés. Es un sistema muy ilustrado, muy enciclopedista, basado en transmitir una información academicista de manera memorística. Ese no es el hilo conductor de la tradición educativa sajona y nórdica, que parte más de los gremios profesionales y está mucho más orientada a transmitir la práctica de la acción educativa.

P. ¿Cree que si cambia el Gobierno y hay una nueva ley educativa se eliminará el nuevo enfoque competencial?

R. Cada partido tiene una visión ideológica sobre muchas cuestiones educativas que van más allá del currículo. La financiación de la educación, la enseñanza religiosa, el concepto de igualdad de oportunidades... Todo esto es un debate político que puede ir y venir en función de los partidos, pero el elemento curricular debiera ser un gran consenso de Estado. El enfoque competencial es transversal a las ideologías y a los países, porque es una tendencia global supranacional. Hay países de izquierdas y de derechas, grandes y pequeños, repúblicas y monarquías... que asumen el enfoque competencial. Esto no va de ideologías, va de pedagogía. Y es una corriente internacional y no española. Por tanto, si cambia la ley educativa y cambia la arquitectura competencial, sería una tragedia. Necesitaríamos con urgencia alguna institución no política para el desarrollo curricular. La Lomloe lo apunta. Y muchos hemos reclamado en numerosas publicaciones la existencia de un instituto de Desarrollo Curricular. Tenemos el precedente del Instituto Nacional de las Cualificaciones, para elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales donde no se producen peleas políticas y en el que están las comunidades autónomas, los sindicatos, los empresarios, los profesores, los partidos...

P. La mayoría de los países del entorno de España ya aplican, o están en proceso de hacerlo, el enfoque competencial. ¿Qué se puede aprender de su ejemplo?

R. Algo que Portugal ha trabajado muy bien y nosotros no estamos haciendo tan bien es la formación del profesorado. Para que un sistema se vuelva competencial, los primeros que tienen que aprender a hacerlo son los profesores. Y se sienten abandonados por las administraciones ante el cambio educativo a este enfoque, al paradigma competencial, porque no se le ha acompañado con formación y recursos. Con digitalización de las aulas, materiales didácticos competenciales... La LOGSE [la ley aprobada por el PSOE en 1990] tuvo las cajas rojas [como se conocieron los materiales didácticos elaborados entonces por la Administración] para ejemplificar el desarrollo en el nuevo currículo. ¿Dónde están las cajas rojas de la Lomloe? Tenemos pendiente cambiar también la formación inicial de los docentes, porque las facultades de formación del profesorado tampoco están respondiendo al paradigma competencial. Y debemos reforzar mucho la formación permanente.

P. Que usted considera que ahora es insuficiente y está fragmentada.

R. Necesitamos una formación masiva que implique a los claustros. No vale reunir a mil personas y darles una conferencia. Hay que trabajar con equipos docentes. El paradigma competencial exige un profesorado que trabaja cooperativamente y de manera colegiada, y va sinérgicamente hacia proyectos interdisciplinares. Eso no se construye yendo un día un profesor a un curso de aprendizaje cooperativo, otro a un curso de DUA, un tercer profesor a un curso de inteligencias múltiples, y otro a uno de digitalización. Se hace yendo los cuatro profesores a un curso competencial donde asuman la esencia de las ocho competencias y las pongan en práctica en un proyecto interdisciplinar. Yendo a los centros, enseñando a todo el claustro, desde los problemas de ese claustro, a programar por competencias y evaluar por rúbricas. Para eso hacen falta recursos, y que el profesorado pueda hacerlo en su horario laboral.

P. Las dos leyes educativas anteriores, de 2006 y 2013, elaboradas respectivamente por los socialistas y el PP, ya mencionaban las competencias. ¿Por qué afirma que el avance es ahora mayor en este terreno?

R. En primer lugar, porque ahora el currículo, al introducir un perfil de salida [los grandes objetivos que se pretende que el alumnado haya alcanzado al acabar la educación básica] asociado exactamente a las competencias clave fijadas por la Unión Europea en 2018, materializa y concreta la cuestión de manera real. Y en segundo lugar porque, aunque las materias permanecen, el currículo las conecta con las competencias clave del perfil de salida a través de las llamadas competencias específicas. Eso no sucedía antes, y el profesorado se las veía y se las deseaba para entender cómo evaluar desde su materia las competencias clave, porque no había puentes. Ahora se ha hecho un puente entre la materia y las competencias clave, que

son las competencias específicas de materia. Es un paso adelante, aunque lo ideal sería la desaparición de la materia tradicional.

P. Usted plantea organizar la enseñanza no por asignaturas, como Matemáticas, Lengua, Historia..., sino por ámbitos. Y que cada uno de dichos ámbitos refleje aproximadamente una de las ocho competencias clave (que son: la comunicativa lingüística; la plurilingüe; la matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería; la digital; la personal, social y de aprender a aprender; la ciudadana; la emprendedora, y la de conciencia y expresión culturales).

R. Ese sería el enfoque competencial más valiente, concreto e innovador. Y por una vez en la historia, nos pondríamos a la cabeza de Europa y no iríamos a rebufo. En el mundo, la separación disciplinar es cada vez más líquida, menos estanca. Los profesionales trabajan en grandes *clusters* de conocimiento. Necesitamos matemáticos, físicos, químicos y biólogos, pero la competencia científica es otra cosa. Para asumir un modo racional de comprender el mundo, que es lo que significa la competencia científica, hay que hacerlo con proyectos multidisciplinares. No podemos separar la física de las matemáticas, la química de la biología. Es muy artificial, muy disciplinario, muy academicista, memorístico, ilustrado, napoleónico... La investigación hoy se hace en equipos multidisciplinares, el arte hoy es fusión de muchas cosas... En el área personal, social y de aprender a aprender, por ejemplo, cabe todo el humanismo, la historia, la filosofía, las sociales. En el área STEAM cabe toda la ciencia. La competencia digital tiene que ser algo transversal... no podemos consentir que los chavales lleguen a los 11 años sin saber usar una calculadora, porque con 14 tendrían que estar aprendiendo a programar, como en otros países.

P. Eso generaría previsiblemente la oposición de una parte del profesorado.

R. El corporativismo disciplinar de nuestra tradición histórica no es fácil de cambiar, pero hay que hacerlo, porque no ayuda a las jóvenes generaciones.

europapress.es

Las ONG de infancia piden un psicólogo en cada colegio ante el aumento del 47% en los trastornos de salud mental

Detectan "carencias presupuestarias, falta de equidad y vulneraciones de los derechos" a pesar de los avances en políticas de infancia

MADRID, 8 Nov. (EUROPA PRESS) -

La Plataforma de Infancia, una red que aglutina a más de 70 organizaciones de infancia, ha alertado del incremento del 47% de los trastornos de salud mental en niños, niñas y adolescentes con respecto a 2018 y ha propuesto, entre otras medidas, implementar la figura del psicólogo escolar en todos los centros educativos, como ya sucede en algunas comunidades autónomas.

Esta es una de las recomendaciones que aparecen recogidas en el informe 'La situación de la infancia en España 2022', que ofrece una radiografía del estado de los derechos de niños, niñas y adolescentes en España, a partir del análisis de organizaciones de infancia, expertos y las opiniones de más de 4.300 menores de 6 a 17 años.

El estudio, publicado este martes, se presenta de cara al VII ciclo de revisión sobre la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño, que se inicia en 2022. A través de este mecanismo de control, el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas, recoge las opiniones de la sociedad civil, las contrasta con las acciones del Estado y emite una serie de recomendaciones. La última vez que España se sometió a este examen fue en 2018.

El presidente de la Plataforma de Infancia, Carles López, ha indicado que, desde 2018, "se ha avanzado en políticas públicas de infancia" en España pero ha advertido de que se constatan "carencias presupuestarias, falta de equidad y vulneraciones de los derechos de los niños, niñas y adolescentes". "Se ha avanzado en políticas públicas de infancia pero es necesario resolver esa carencia de recursos económicos, de desarrollo normativo y de perspectiva de infancia", ha subrayado López este martes en una rueda de prensa.

En el informe, las ONG de infancia reconocen "grandes avances" en materia de derechos de infancia en los últimos cuatro años como la aprobación de la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la violencia (LOPIVI), y de la LOMLOE, la creación del Consejo Estatal de Participación Infantil o medidas como el Ingreso Mínimo Vital (IMV), los complementos de infancia o la garantía infantil.

Si bien, avisan de que estas medidas no han tenido aún un impacto real en la vida de los niños y niñas, y piden que se inviertan más recursos, y que las políticas públicas tengan un enfoque de infancia.

En concreto, sobre la salud mental, la responsable de programas de la Coordinadora Estatal de Plataformas Sociales Salesianas, Gema Rodríguez, ha indicado que "pone los pelos de punta" el aumento de los trastornos mentales en un 47%. Además, ha añadido que se han "triplicado o cuadruplicado los diagnósticos de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)" desde 2019, y los comportamientos suicidas han aumentado hasta un 59%.

Según indica el informe, España es "uno de los países europeos con mayor prevalencia en problemas de salud mental entre niños, niñas y adolescentes". Por ello, recomiendan poner en marcha una Política Nacional de Salud Mental de la Infancia y la Adolescencia, crear y reconocer la especialidad de Psicología Clínica de la Infancia y la Adolescencia, e implementar la figura del psicólogo en los centros educativos.

LA CIFRA MÁS ALTA DE POBREZA INFANTIL EN 5 AÑOS

Por otro lado, las organizaciones de infancia apuntan la necesidad de destinar recursos económicos a reducir la pobreza infantil y acabar con la falta de equidad. El riesgo de pobreza infantil en España ha aumentado del 27,4% en 2020 al 28,9% en 2021, representando la cifra más alta de pobreza infantil en los últimos 5 años.

Asimismo, consideran fundamental que se lleven a cabo los desarrollos normativos necesarios para garantizar la protección integral de la infancia frente a la violencia que recoge la LOPIVI.

En esta línea, piden la aprobación de una ley que establezca la especialización de los órganos judiciales y la Fiscalía para las causas penales por delitos contra niños y niñas; y los desarrollos autonómicos necesarios para poner en marcha con todas las garantías las figuras del coordinador de bienestar en el ámbito educativo y del delegado de protección en el ámbito del ocio y tiempo libre y el deportivo.

Además, las ONG de infancia llaman la atención sobre el hecho de que, desde 2016, España no cuente con un Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia, aunque reconocen que actualmente se está elaborando la Estrategia Nacional sobre Derechos de la Infancia y la Adolescencia (ENDIA) 2030.

AYUDA UNIVERSAL A LA CRIANZA

Otras de las recomendaciones que recoge el informe son: poner en marcha una ayuda a la crianza de carácter universal a través de deducciones fiscales reembolsables; garantizar el acceso al comedor escolar a todos los niños y niñas en situación de pobreza; aumentar el gasto público en becas y ayudas al estudio; poner en marcha medidas para priorizar el acogimiento familiar y asegurar que la atención en centros de acogida es el último recurso.

Igualmente, sugieren garantizar que el nuevo procedimiento de evaluación de la edad incorpore los Dictámenes del Comité de los Derechos del Niño y la jurisprudencia del Tribunal Supremo; garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad a todos los menores con discapacidad; o fortalecer los canales estables de participación infantil en los órganos de las Administraciones locales, autonómicas y estatales.

En la presentación del informe han participado cuatro menores --David (16 años), Amalia (18 años), Jus (14 años) y Santi (16 años)--que han puesto de manifiesto algunos de los problemas a los que se enfrentan.

NO SE SIENTEN ESCUCHADOS POR LOS ADULTOS

Entre otros, han destacado que "no siempre" se sienten escuchados por los adultos, que "a menudo" se sienten "desprotegidos" frente a la violencia, que a veces no pueden ejercer su derecho al juego o al descanso debido al "ritmo estresante" de la vida, o que no reciben suficiente información para navegar con seguridad por Internet y detectar las noticias falsas.

Tal y como ha precisado la responsable de Políticas de Infancia de Save the Children, Carmela del Moral, muchas de las carencias reflejadas en este informe ya venían "arrastrándose" desde antes de la pandemia de la Covid-19 pero la emergencia sanitaria "las ha sacado a la luz".

Del Moral ha recordado el tiempo que se tardó en dejar salir a la calle a los niños y niñas, el cierre de los parques o la situación a la que se enfrentaron los menores en centros de protección durante el confinamiento, hechos que, a su juicio, ponen en evidencia que hay "una falta de perspectiva de infancia en las políticas públicas".

EL PAÍS

El Gobierno plantea formar a todos los docentes en protección y bienestar de la infancia

Educación presenta un documento en el que se propone que los nuevos coordinadores de convivencia profundicen en su especialización según las características de los centros

IGNACIO ZAFRA. Madrid - 09 NOV 2022

El Gobierno ha planteado este martes que todo el profesorado reciba formación en materia de protección y bienestar de la infancia. Además, propone que los nuevos coordinadores de convivencia encargados de garantizar esos cuidados deban realizar una formación más especializada, y que aquellos que deban ejercer en centros educativos de especial complejidad tengan que ampliarla todavía más. Así consta en un documento que el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha aprobado en el Observatorio Estatal de la Convivencia, en el que están representadas las autonomías y los sindicatos, y al que ha tenido acceso EL

PAÍS. La competencia para regular la figura del coordinador de convivencia es de las comunidades autónomas y por ello el texto, organizado como una guía y redactado por la profesora de la Universidad Autónoma de Madrid, María Ángeles Espinosa, está planteado como un conjunto de propuestas para prevenir y actuar desde la escuela ante la violencia física o psicológica sufrida por los niños a manos de otros alumnos o de adultos, tanto dentro como fuera de las instalaciones escolares.

Un elemento clave del documento, a la vista del dispar desarrollo que los gobiernos autonómicos están haciendo de la nueva figura del coordinador de convivencia (recogida en dos leyes aprobadas desde 2020, la de educación y la de protección de la infancia), es que la guía plantee que quien asuma dicha función en colegios e institutos sean profesionales del ámbito educativo con experiencia previa en la intervención de “niños, niñas y adolescentes que presentan riesgos de vulnerabilidad social”, que tengan estabilidad laboral, cuenten con cierto grado de antigüedad, y vean “adecuadamente computada” su nueva actividad dentro del horario. En otras palabras, que no se nombre coordinadores de bienestar a novatos, interinos ni a una de las últimas personas en llegar al centro, y que su labor no se sume sin más a la carga laboral, docente o de otro tipo, que ya tenían los elegidos.

La función de coordinador de bienestar no puede recaer en el director del centro, que ya tiene encomendadas numerosas tareas, pero la comunicación y el trabajo conjunto entre ambos es fundamental, señala el documento. Como también es importante la comunicación del coordinador con el conjunto del profesorado, el departamento de orientación, el personal de administración y servicios, los tutores y las familias. “Solo si existe esta complicidad entre todos los integrantes del equipo docente y si la cultura del bienestar es la seña de identidad del centro educativo será posible que el coordinador o coordinadora de bienestar y protección pueda cumplir con sus funciones y garantizar la protección de todos los alumnos y alumnas del centro”, resume la guía.

El sistema educativo español tiene poca tradición de preocuparse de forma organizada por el bienestar de sus alumnos, con una figura a la cabeza dedicada en buena medida o incluso en exclusiva a dicha función, pero hay otros países desarrollados donde este puesto, que en el Reino Unido recibe el nombre de *saveguarding*, lleva tiempo existiendo. El documento presentado por Educación recomienda, antes de decidir cuántas horas de dedicación requerirá el puesto en cada escuela o instituto, llevar a cabo un “mapeo de los riesgos” en dicho centro en concreto. Y también “diseñar medidas específicamente orientadas a evitar la estigmatización de aquellos grupos de niños y niñas y adolescentes que se encuentren en condiciones de riesgo y vulnerabilidad”.

La guía propone que todo el personal escolar reciba un nivel básico de formación de carácter oficial destinada a conocer en qué consisten los derechos de la infancia (normativa española e internacional), qué formas adopta la violencia que pueden sufrir, así como sus consecuencias, y saber identificar factores de riesgo, detectar indicios de que la están padeciendo y dar aviso para que se activen los mecanismos de protección. Los coordinadores de bienestar deberían contar, además, con formación sobre cómo intervenir ante casos de violencia, así como contar con “habilidades de liderazgo” y de inteligencia “emocional”. Y los coordinadores de bienestar que vayan a ocupar el puesto en centros de especial complejidad deberían, señala el documento, contar con una formación “especializada y fundamentalmente orientada al trabajo” con niños “que se encuentren en riesgo social”.

La función de los coordinadores de convivencia debe consistir principalmente en impulsar una cultura de protección y bienestar para el alumnado, así como un sistema de detección precoz que ayude a frenar los conflictos antes de que se conviertan en graves y, al mismo tiempo, en estar preparados para intervenir. Quienes ocupen el puesto en centros de especial complejidad deben estar, sin embargo, formados en la “intervención en situaciones en las que ya se ha producido la victimización de los menores de edad”. Y, a ser posible, contar también con formación específica sobre el “maltrato infantil intrafamiliar, el absentismo escolar, la violencia de género, la violencia intrafamiliar, el *bullying* y el *ciberbullying*, el consumo de sustancias y la prevención del suicidio y las autolesiones”. La formación básica debería incluirse, apunta el documento, en la formación inicial del profesorado y de otros profesionales que trabajen en la escuela, mientras que las más especializadas podrían proceder de varias vías, entre ellas, las administraciones educativas y la universidad.

Los centros deben contar con programas que ofrezcan al alumnado la posibilidad de participar en la creación de dicha cultura de bienestar y protección. Y, a través de ellos, “comunicar cualquier situación de malestar, incomodidad o violencia del que sean víctimas y afecte a su desarrollo”. Los colegios y los institutos, asimismo, deben promover medidas “que ayuden a las víctimas a superar las consecuencias académicas, sociales y emocionales derivadas de las situaciones traumáticas vividas”. Todos los coordinadores deben forjar, además, “una red externa de colaboraciones” con el resto de organismos públicos implicados en la protección de la infancia: servicios sociales, sanidad, justicia y fuerzas y cuerpos de seguridad.

La importancia digital

El Ministerio de Educación ha presentado este martes otro documento en el Observatorio de la Convivencia titulado *Recomendaciones para trabajar la ciberconvivencia en los centros educativos* que, en este caso, sí lleva su cuño, junto al del Instituto Nacional de Ciberseguridad. Esta segunda guía está conectada con la primera, y considera que quienes asuman la función de coordinadores de bienestar deberían contar con “conocimientos o experiencia en el ámbito cibernético” o, si no lo tienen, trabajar de la mano de alguien que sí tenga. Las tecnologías de la comunicación abren múltiples posibilidades educativas, señala el documento, pero

también han abierto una nueva vía para el acoso que sufren los menores, que se ha visto potenciado a raíz de la pandemia.

El documento considera esencial formar al alumnado en su buen uso y concienciarlo de las características propias de la comunicación en internet y, en concreto, de su “inmediatez, viralidad y permanencia en el tiempo de los mensajes, de la sensación de presión o la exigencia de urgencia en las respuestas, de la falta de comunicación no verbal que reduce la empatía, y genera malentendidos, de la falsa sensación de anonimato, seguridad e invencibilidad que alienta comportamientos irrespetuosos o de riesgo”.

El documento recomienda, además, alentar la participación de los propios chavales, por ejemplo, estableciendo normas de cibercomportamiento en su aula, fomentar su conciencia sobre la gravedad de comportamientos como el “aislamiento (hacer el vacío), ciberacoso, chantajes, difusión de contenido privado de otras personas o suplantación de identidad”, y enseñarles a bloquear usuarios o reportar comportamientos inapropiados en las redes sociales. La guía propone que el coordinador de convivencia siga “perfiles y *hashtags* ligados al centro escolar, en las redes sociales favoritas del alumnado para estar al día de su entorno TIC”. Controlar y vigilar todas las herramientas digitales del centro, asesorar a los afectados por malas prácticas “para la localización y eliminación de comentarios inapropiados”, así como para “tomar evidencias digitales del conflicto, como capturas o testigos en línea, por si llegara a ser necesario”, son otros ejemplos de las recomendaciones de la guía.

EL MUNDO

Feijóo ofrece al PSOE un pacto de Estado en Educación tras el fiasco del CGPJ

Se compromete a blindar por ley que el 50% de clases se dé en español en Cataluña

JUANMA LAMET. Madrid. Miércoles, 9 noviembre 2022

Después del intento fallido de llegar a un pacto de Estado para renovar el Consejo General del Poder Judicial y el Tribunal Constitucional, el PP vuelve a escenificar su voluntad de llegar a acuerdos con el Gobierno. El nuevo compromiso electoral de Alberto Núñez Feijóo es que, si él llega a La Moncloa, propiciará un pacto global por la educación, con una nueva ley «por encima de la ideología».

Se trata de un compromiso recurrente de los dos principales partidos, que, sin embargo, acaban aprobando siempre leyes sin consenso. El nuevo ingrediente que quiere incluir Feijóo en la ecuación es la vocación de «ceder» en pos del pacto, porque considera que una ley que salga del Congreso con mayoría reforzada puede ayudar a dar estabilidad a un sistema educativo aquejado de los vaivenes políticos en función de quién gobierne.

El punto de partida no es el mejor, ya que el PP recurrió ante el Tribunal Constitucional la *Ley Celaá*. «Es fundamental que los dos principales partidos nos sentemos. No puede ser que cada vez que cambia el Gobierno cambie la Ley de Educación. Así no vamos a avanzar nunca», aseguró ayer el coordinador general de los populares, Elías Bendodo, en la convención educativa de su partido, celebrada en Bilbao. «El proyecto de Feijóo va en esa línea: un pacto consensuado, blindado», añadió.

CUATRO LÍNEAS MAESTRAS

El líder del principal partido de la oposición propondrá, según aseguran fuentes del PP, cuatro líneas maestras al PSOE. O sea, cuatro medidas a las que, de partida, no quiere renunciar. El resto es negociable. La primera, una selectividad «única» para toda España. «Es preciso garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos», dijo ayer Bendodo. La segunda, un MIR educativo. De hecho, ya ha registrado una enmienda a los Presupuestos de 2023 con 50 millones de euros para poder sufragar este modelo de selección de profesores

La tercera y la cuarta son líneas rojas en lo ideológico: un refuerzo de la Alta Inspección educativa y el blindaje del «bilingüismo cordial» en las aulas, frente al modelo de inmersión de Cataluña, que ha sorteado la obligación judicial de impartir el 25% de las clases en castellano. Y que el PP también ha recurrido ante el TC.

«Los jueces han determinado que debe haber un 25% de horas en castellano, como mínimo, pero nosotros pedimos el 50%», asegura Sandra Moneo, portavoz adjunta del PP en el Congreso y voz de referencia en el partido para los temas educativos. «Las lenguas suponen una riqueza cultural extraordinaria y se tienen que enseñar dentro del marco del bilingüismo cordial. Aprobaremos que, por ley, haya un 50% de clases en castellano en Cataluña».

«El PP tiende la mano al PSOE para llegar a un gran pacto por la educación. Hay que acordar una educación en la que prime la calidad, la igualdad de oportunidades y que mejore las notas de nuestros jóvenes. ¿Cómo? Sin trampas, devolviendo la autoridad a los profesores», apuntó Bendodo. «El PP se compromete a tratar la

educación como un tema de Estado, y a que haya una nueva Ley de Educación con mayoría reforzada, y poner fin a las contrarreformas educativas».

El número más alto de profesores de la historia tiene su precio: 54 millones más en 2023

La conselleria de Educación prevé para el año que viene gastar 686 millones de euros en docentes de la enseñanza pública

Irene R. Aguado. 09.11.22

Baleares gastará el año que viene 686 millones de euros en personal docente público, es decir, casi 54 millones más que este año.

La partida se destina a la factura que genera el número de docentes más alto de la historia en las islas: 16.870 profesores en el curso 2022-2023, de los cuales 13.059 trabajan en la enseñanza pública y otros 3.811 en la concertada.

Es uno de los incrementos más importantes de los presupuestos de Educación, que ha presentado el conseller del ramo, Martí March, este mediodía en su comparecencia en el Parlament.

Cabe destacar que del presupuesto total, se destinará una partida de más de un millón de euros para el paso de la categoría A2 a la A1 del profesorado de FP.

Más de 3.000 profesores y 8.000 plazas de oposición

Desde el año 2015 el número de profesores en la pública y la concertada ha crecido en más de 3.000. El último aumento se ha dado este mismo curso, que comenzó en septiembre con 560 docentes más pese a ser el primer año de normalidad total y sin medidas covid.

Por otro lado, en cinco años se han convocado 4.275 plazas de oposiciones, incluyendo las de este curso. Además, en 2023 y 2024 Educación prevé convocar 2.848 plazas más de la nueva normativa de estabilización estatal, que pretende bajar la tasa de interinidad docente por debajo del 8%.

Estas plazas se suman a las mil convocadas a través de tasas de reposición de los cursos 2021, 2022 y 2023. De esta manera, según ha explicado March este miércoles, al concluir el año 2024 se habrán convocado más de 8.000 plazas de oposición en Baleares.

Vox pide al PP que devuelva las competencias de Educación de Castilla y León al Estado

elDiarioCyL. 10 de noviembre de 2022

El Grupo Parlamentario Vox en las Cortes de Castilla y León ha pedido el retorno de las competencias de Educación al Estado central. La portavoz del partido, Ana Rosa Hernando, se ha mostrado partidaria a "devolver" este campo al Gobierno en una nueva petición que busca promover el fin de la descentralización y las autonomías. En este caso, la representante del partido que cogobierna la Junta, ha pedido a la consejera del ramo, Rocío Lucas, del PP, que se retorne esta cartera para exportar "la excelencia" del sistema educativo de la Comunidad al resto del territorio nacional.

Lucas ha defendido que la transferencia de este campo, que lleva entre las competencias de la Junta desde el 2000, han conseguido una "transformación" del sistema educativo. "Ha dado un salto un gigante, hasta el punto de ser un referente a nivel nacional e internacional, gracias a las políticas de la Junta".

Vox ha hecho esta petición en el marco de la Comisión de Economía y Hacienda de las Cortes donde Lucas ha presentado las cuentas de su departamento. De cara a 2023, según ha expuesto la consejera, se van a convocar dos procesos selectivos con plazas de estabilización de los distintos cuerpos docentes.

"Otro de los objetivos sigue siendo una suficiente dotación de recursos humanos que permita responder a nuestras necesidades y reducir la tasa de interinidad. Para ello quiero resaltar que en 2022 se ha celebrado el concurso oposición del Cuerpo de Maestros, con las 685 plazas cubiertas y en próximas fechas se van a convocar dos procesos selectivos con plazas de estabilización de los distintos cuerpos docentes. Para la gestión del conjunto de los procesos de selección y baremación está previsto destinar 1,5 millones en el año 2023", ha relatado durante su intervención.

Asimismo, también ha avanzado que la Junta ha presupuestado 52,8 millones para garantizar la gratuidad de la Educación en la etapa de 1 a 3 años para el próximo curso, después de que éste se haya implementado ya la

de 2 a 3 años en un total de 653 centros. En este sentido, Lucas ha aclarado que la dotación del personal necesario para las escuelas infantiles de primer ciclo (0 a 3 años) llevará una “consignación” de 14,4 millones para mejora la atención directa al alumnado.

296 millones de gasto destinado al profesorado de los centros concertados

Otra partida importante, según la consejera, son los 296 millones de gasto destinado al profesorado de los centros concertados, una cantidad “que viene a garantizar una educación de calidad en todos los centros sostenidos con fondos públicos”, ha explicado.

En cuanto a universidades, Lucas ha subrayado que la Dirección de Universidades e Investigación, con rango de Secretaría General en esta legislatura, incrementa su presupuesto más del 3,3% hasta llegar a los 485 millones. Los planes de cara al próximo ejercicio pasan por avanzar en la rebaja de las matrículas. “La bajada de las tasas universitarias desde el año 2019 se traduce en una inversión autonómica de casi 21 millones. El presupuesto de 2023 incluye más de tres millones para sufragar parte de la nueva bajada de precios de la primera matrícula de grado, y los descensos en las primeras matrículas de máster”, ha ahondado en declaraciones recogidas por Europa Press.

En la cifra presupuestada ya se ha consolidado el “cien por cien” de la compensación a las universidades por la “notable bajada de precios públicos”, comenzada en el curso 2018//2019 y que supondrán, ha matizado, un porcentaje de rebaja del 33% en matrículas de grado, del 50 en másteres habilitantes y del 37% en los másteres no habilitantes, contando con la bajada prevista para el curso 2023.

Asimismo, la Consejería destinará 4,3 millones a proyectos de investigación, incluyendo una nueva convocatoria que se publicará en 2023. Como novedad, ha avanzado, el presupuesto de 2023 recoge las disponibilidades necesarias para la puesta en marcha de los nuevos Planes Complementarios de I+D+I en materia de comunicación cuántica, materiales avanzados e hidrógeno verde, y la apuesta por las actuaciones en materia de la nueva economía de la lengua, cuyo importe total a ejecutar hasta 2025 asciende a más 10,5 millones.

Sobre Formación Profesional, Lucas ha explicado que se cuenta en este curso con 45 ciclos más, lo que supone un aumento de la partida de 5,6 millones. “El presupuesto para 2023 de la Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial asciende a 9,45 millones y se incrementa en 4,3 millones de euros, lo que, en términos porcentuales, representa un crecimiento del 83% con respecto al equivalente de 2021”, ha detallado.

Es por eso, que Lucas ha tildado a sus cuentas como el presupuesto “más alto de la historia” que consolida la “calidad” y eleva la “excelencia y equidad” de la Educación de la Comunidad. En total, este campo contará con 2.615 millones para 2023, un 11% más que en 2021.

“Propaganda, mentiras e incumplimientos del PP”

Para el PSOE las cuentas de la Consejería de Educación “reflejan la propaganda, mentiras e incumplimientos del PP”, como ha señalado el procurador socialista, Fernando Pablo. El portavoz ha asegurado que “enmendará” todo el presupuesto porque, a su juicio, “no es el que necesita Castilla y León”.

Así, ha aseverado que el presidente de la Junta se comprometió a “duplicar” las becas en Universidad hasta que pasen a 20 mil beneficiarios“, cuando la realidad es que la partida para becas universitarias, a su juicio, “no solo no se duplica, sino que se reduce en 100.000 euros”.

Punto que ha desmentido Lucas que ha acusado a Fernando Pablos de “dejar de sumar” ayudas como las Erasmus+, para rechazar esa disminución cifrada por los socialistas, e insistir en que se han aumentado en 150.000 euros.

Pablos ha preguntado a la consejera en qué se traduce el pacto con Vox, sobre el que no se ha referido en su intervención. “No sabemos si porque se le ha olvidado o porque ha decidido ignorarlo conscientemente”, ha señalado

En este sentido, y respecto al incremento en 45 millones en las inversiones recogidas para 2023, Pablos también ha advertido de que esa cantidad, 43 provienen de fondos europeos, “35 del Programa de Reconstrucción y Resiliencia y 8 de fondos FEDER destinados a educación infantil y a digitalización”.

Asimismo ha reprochado a la consejera que haya ignorado acuerdos del Pacto de Reconstrucción como los ocho millones en becas, la creación de nuevos centros integrados de FP en el medio rural, como los de Guardo y Benavente, al tiempo de afejar la falta de cumplimiento de acuerdos plenarios para compatibilizar la carrera profesional con los sexenios, el pacto firmado para las 35 horas, la extensión de los programas de conciliación a los meses de junio y septiembre y el acuerdo unánime de financiación de gastos corrientes del Centro del Cáncer. De ahí que Pablos haya acusado de “mentir” a la consejera para concluir que la Junta elige la enseñanza “privada frente a la pública”.

“Su actuación siempre es la misma, retuerce y revisa las cifras hasta que le salen. Los presupuestos son serios y rigurosos. El que miente es usted”, ha espetado Lucas.

También se ha mostrado crítico el procurador de Soria ¡Ya!, Juan Antonio Palomar, que ha calificado de “escasas en insuficientes” las cuentas expuestas por Rocío Lucas. “Sobre todo para Soria, donde volvemos a estar a la cola en inversiones, con menos dineros para centros de Educación Infantil o las destinadas a las nuevas tecnologías”, ha argumentado.

Por último, el procurador de Soria ¡Ya! ha reclamado a la Junta cocinas propias en los colegios, ya que, según ha desvelado, las empresas que tienen la concesión de las comidas se gastan “1,70 euros” por alumno.

Lucas ha manifestado el compromiso con la salud y señala que en Castilla y León convive la línea fría con la comida “in situ” desde 2010, algo que ocurre en todas las autonomías “menos Navarra”. “Se ha reforzado la seguridad, hay app donde las familias pueden expresar sus quejas, encuestas de satisfacción”, ha enumerado la consejera para defender el actual sistema.

EL PAIS

Becas salario, más plazas de FP y orientación de alumnos: las recetas de la Fundación Bofill para acabar con el abandono escolar en Cataluña

La entidad presenta una serie de medidas para reducir el porcentaje de alumnos que no realiza estudios posobligatorios del 15% actual al 10% y critica la inacción de Educación ante esta problemática

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 10 NOV 2022

Becas salario, más plazas en la FP, orientación o seguimiento de los alumnos vulnerables son algunas de las propuestas que la Fundación Bofill -entidad especializada en políticas educativas- lanza al Departamento de Educación para que lidere una serie de políticas para atajar las tasas de abandono escolar prematuro -alumnos que solo han logrado la titulación de ESO y no continúan estudiando- del 15% actual hasta el 10% en cuatro años. “Tenemos un abandono escolar que no nos merecemos. Es normal que algún alumno se pierda en el camino, pero lo que no es normal es que haya carreteras resbaladizas donde los alumnos se salgan masivamente y tampoco que no haya carriles de reentrada”, ha resumido metafóricamente el director de la Fundación Bofill, Ismael Palacín.

El abandono prematuro de los estudios se situó en 2021 en el 14,8% de los jóvenes entre 18 y 24 años, según datos del Departamento de Educación. Se trata de la cifra más baja, al menos, de este siglo. Durante los años de bonanza, este porcentaje oscilaba alrededor del 30%, pero empezó a descender en 2009, con el estallido de la crisis económica, hasta reducirse a la mitad. Aunque se trata de una cifra anormalmente baja, todavía es superior a la media española (13,3%) y europea (9,7%).

Diversos son los factores que han ayudado a esta mejora de los índices de abandono: por una parte, el contexto económico, ya que la crisis de hace 15 años llevó a muchos jóvenes a prolongar su etapa estudiantil ante la imposibilidad de encontrar trabajo. La fundación también añade otros elementos, como la reducción de las repeticiones de curso y el impulso de la Formación Profesional.

Con todo, desde la Bofill critican la falta de compromiso político para atajar el problema. “Mandato tras mandato, todos los gobiernos están de acuerdo de que este problema es muy importante, pero después no pasa nada, no hemos encontrado a nadie que se ponga a solucionarlo”, ha lanzado Palacín. En este sentido, piden al Departamento de Educación que “lidere” la lucha contra el abandono escolar para lograr cumplir el objetivo europeo de bajar hasta el 10% en cuatro años.

“Hemos llegado a un punto que el descenso del abandono puede quedar estancado si no hacemos nada, mientras vemos que otros países están aplicando medidas para erradicarlo. La experiencia de estos territorios nos permite afirmar que se puede mejorar y sabemos cómo hacerlo”, ha incidido la socióloga Elena Sintés, una de las autoras, junto a los investigadores Miquel Àngel Alegre y Alejandro Montes, de la *agenda de choque* contra el abandono escolar que ha presentado este miércoles la fundación.

Concretamente, entre las 20 medidas que recoge el plan destacan, en primer lugar, identificar el alumnado con más riesgo de abandono y hacer un seguimiento, ampliando el actual registro de alumnos RALC con datos del perfil socioeconómico y educativo del alumno. Asimismo, se propone activar un paquete con 11.000 becas salario para ayudar a que jóvenes entre 16 y 18 años de entornos desfavorecidos continúen estudiando; contar con planes de orientación y acompañamiento en todos los institutos; o que los municipios con más de 10.000 habitantes cuenten con planes de seguimiento de los alumnos absentistas (que habitualmente son los que abandonan). “Si de verdad nos creemos el mensaje de que hay que dar las mismas posibilidades a todos los alumnos, entonces hay que ofrecer becas para romper las barreras económicas. Hace falta una política de ayudas para garantizar que los alumnos más empobrecidos alarguen la trayectoria educativa”, ha incidido Miquel Àngel Alegre, jefe de proyectos de la Bofill.

En lo que se refiere a la Formación Profesional, la Bofill propone aumentar las plazas en estudios posobligatorios, como 15.000 en la PF de grado medio, 5.000 en los Programas de Formación e Inserción y 5.000 en los llamados centros de nuevas oportunidades. La entidad admite que se han aumentado las plazas en los dos últimos años, pero critican los “desequilibrios” a nivel territorial, “una oferta eminentemente privada”

en muchos municipios” y una “falta de conexión” entre las plazas que se ofertan con las salidas y necesidades profesionales en ciertos territorios.

La Bofill también propone otra serie de medidas adicionales, como un sistema de seguimiento y recuperación de estos alumnos, 13.000 ayudas de transporte para los alumnos sin recursos que deben desplazarse hasta el centro de estudios, becas para acceder a las extraescolares o reservar plazas para los alumnos más vulnerables en los ciclos medios de FP. En total, los investigadores de la fundación calculan que las medidas relacionadas con las ayudas económicas o la ampliación de plazas tendría un coste de unos 350 millones.

Consecuencias sociales

La fundación recuerda que el abandono escolar tiene sus consecuencias sociales, ya que el paro afecta al doble de estos jóvenes, respecto a los que continúan los estudios. Además, tienen cuatro veces más de posibilidades de acabar en un trabajo no cualificado o de contar con salarios más bajos, lo que tiene consecuencias futuras a la hora de acceder a una vivienda o de riesgo de sufrir riesgo de pobreza. “Difícilmente estos alumnos se llegan a recuperar de estas consecuencias”, ha lamentado Palacín.

Con todo, los investigadores calculan que este fenómeno supone un “lastre” para la economía, provocando pérdidas de hasta el 1% del PIB a causa del menor desarrollo económico y el aumento de la pobreza.

THE NVERSATION

¿Es educar en competencias educar sin contenidos?

Cruz Pérez Pérez. Catedrático de Teoría de la Educación., Universitat de València

Ataulfo, Siderico, Walia, Teodoro, Teodorico, Eurico... y así hasta treinta y tres reyes visigodos. La lista termina con el defenestrado Don Rodrigo, derrotado por los musulmanes en la batalla del río Guadalete en el año 711, dando paso a la etapa musulmana en la península ibérica.

Es un clásico de la educación española de otra época, que recibimos varias generaciones, y que se suele poner de ejemplo para demostrar que la información tradicional y memorística no sirve para nada.

Y efectivamente, a mí de poco me ha servido saberme de memoria la lista de los reyes godos que recitaba “como un papagayo” ante el maestro de la escuela en los años sesenta, salvo para un dudoso ejercicio mental de fortalecer la memoria.

Aprendizajes funcionales

Este aprendizaje de otras épocas se ha sustituido, en teoría, por otros más funcionales, como por ejemplo conocer el periodo en el que los visigodos dominaron la península ibérica, conocer cuáles eran su cultura y tradiciones, o cómo se fusionaron e integraron con la población hispano-romana, su conversión al cristianismo, su caótico sistema de sucesión en el poder, etc.

Sin embargo, un día decido hacer una comprobación, por curiosidad, en mis clases del grado de Pedagogía de la Universidad de Valencia. Comienzo por el principio, y lanzo una pregunta genérica a toda la clase interesándome por el periodo aproximado en el que los visigodos estuvieron asentados en la península ibérica.

En la clase, de unos cincuenta alumnos, se produce un silencio sepulcral, hasta que una alumna levanta la mano y pregunta: “¿Quiénes eran los visigodos?”

Desconocimiento de hechos y conceptos

Aunque sin pretender extrapolarlo a todo el alumnado universitario, cada día compruebo, en diferentes cursos de la universidad, que, a pesar de que siempre hay excepciones, la mayoría de la clase se mantiene en un absoluto desconocimiento de hechos, conceptos y datos históricos.

Por ejemplo, en la asignatura sobre Educación en valores éticos suelo recurrir a periodos históricos como la guerra de los Treinta Años en el siglo XVII en Europa para explicar el origen del valor de la tolerancia religiosa.

Sin pretender un conocimiento detallado de los hechos históricos, al preguntar genéricamente por el origen y el desenlace de tal confrontación bélica, me encuentro con que los alumnos no son capaces de reconocerlo ni de situarlo en un periodo histórico concreto.

Algo parecido ocurre cuando trato de explicar el origen de los valores Libertad, Igualdad y Fraternidad que constituyeron la bandera de la revolución francesa. Apenas saben nada de la Ilustración, de la Revolución Francesa o de la Constitución de Cádiz de 1812, por citar acontecimientos relevantes más próximos.

Historia contemporánea o Google

Me dicen que en realidad ellos de historia se saben el siglo XIX y el XX, los cuales estudiaron a fondo porque eran los que entraban en la selectividad.

Pero independientemente de la distorsión que genera esta prueba en el currículo del bachillerato, no entiendo qué han estudiado estos chicos y chicas en toda la etapa de educación secundaria.

Esa cultura general que poseíamos los que estudiábamos seis cursos de bachillerato y que sabíamos, al menos, lo fundamental de la historia, geografía, filosofía, literatura, biología, etc., se ha perdido completamente.

Lo demuestra el reciente estudio del instituto CIMOP llevado a cabo entre jóvenes de entre 16 y 30 años sobre temas relevantes como la guerra civil española, la dictadura franquista o la transición democrática. El desconocimiento y la confusión sobre los hechos, datos y conceptos fundamentales es notable.

Información no es conocimiento

Los alumnos de ahora me dicen que todo eso está en internet, y que lo buscan muy rápido en Google o en la Wikipedia. Evidentemente confunden la información con el conocimiento.

Solo aquella información que somos capaces de procesar e integrar en nuestro sistema cognitivo, comprendiéndola, relacionándola con lo que ya sabemos y haciéndola propia se transforma en conocimiento.

Y esto no se puede hacer de una manera plena con una consulta rápida en fuentes que no siempre son fiables, sino con unas lecturas pausadas, reflexivas y orientadas a asimilar la información y hacerla propia de modo significativo.

La LOMLOE y las competencias

Esta reflexión viene a cuento de que en los nuevos currículos escolares que establece la nueva ley educativa (LOMLOE) se apuesta claramente por una educación centrada en el aprendizaje de competencias.

No es que esté mal que los alumnos aprendan a “hacer cosas prácticas” por sintetizar el concepto de competencia, pero no podemos caer en la trampa de vaciar los currículos de contenidos conceptuales, y sustituirlos por contenidos procedimentales y emocionales, con metodologías cada vez más lúdicas que igualan el aprendizaje del alumnado “por abajo”.

Cultural general básica

Está claro que no es lo mismo enseñar a una población seleccionada y muy motivada, como ocurría en otras épocas con el alumnado que estudiaba el bachillerato, que atender al total de la población en edad escolar.

Pero ello no debe ser un obstáculo para que la mayor parte del alumnado adquiera una cultura general básica que le permita interpretar el mundo y desenvolverse en el mismo en función de sus capacidades y posibilidades.

Estas pueden ser muy variadas y aquí juega un papel fundamental el profesorado que debe ser profesional y competente, capaz de desarrollar el potencial educativo de cada alumno y alumna.

Las medidas de atención a la diversidad deben permitir que el alumnado adquiera los conocimientos culturales fundamentales para vivir en este mundo sin tener que recurrir al móvil para conocer y situar cada uno de los acontecimientos que necesitamos en cada momento o que nos llaman la atención.

MAGISTERIO

Ryan Gibson: "Un alumno con una buena orientación se siente mucho más feliz y más seguro de sí mismo"

El experto en formación y orientación profesional de Academies Enterprise Trust (AET), Ryan Gibson, expone lo importante que es observar cómo integrar lo que ocurre en las clases y conectarlo con el mundo laboral.

LETICIA FERNÁNDEZ Lunes, 7 de Noviembre de 2022

El experto en formación y orientación profesional de Academies Enterprise Trust (AET), Ryan Gibson, apostó por la orientación cuando vio necesario preparar mucho más a los estudiantes. Gibson creyó conveniente ayudar a que los jóvenes pudieran tomar decisiones más fundamentadas de cara al futuro laboral y piensa que la escuela debe de atender a todos los estudiantes por igual, independientemente de si están más o menos capacitados. “Existe una gran influencia en las decisiones sobre los estudios por parte de la familia, de los padres”, comentó el experto en Educación, confesando que es muy importante que los progenitores estén formados en orientación para poder aportar consejos importantes a sus hijos sobre su futuro. Ryan

Gibson viajó a España el pasado jueves 27 de octubre con el objetivo de participar en el marco del proyecto "Xcelence", modelo de referencia en orientación desarrollado por la Fundación Bertelsmann.

Pregunta. ¿Qué factores le han llevado a dedicarse a la orientación?

–En Inglaterra, la provisión de las carreras era irregular desde antes de 2014 (en el mejor de los casos). La gente joven no participaba en muchas actividades profesionales y no se relacionaban con los empleadores. Los empleadores comentaban que los jóvenes no estaban preparados para adentrarse en el mundo laboral y tampoco existía un marco dedicado exclusivamente a la educación. Detecté junto con más profesionales que había que hacer algo para cambiar esto. Veía que era necesario preparar mucho más a los jóvenes y ayudarles a tomar decisiones más fundamentadas sobre su futuro.

¿Cuál es el objetivo del modelo de educación "Good Career Guidance" de la Fundación Gatsby?

–El principal objetivo es ayudar a los jóvenes y a sus familias a que sean más conscientes de cómo se puede llegar a obtener mejores puestos de trabajo y cómo utilizar las habilidades necesarias para acceder a ellos. Existe un grupo que ayuda a mejorar los resultados educativos y que garantiza que cada joven pueda tener el mejor destino posible. Entonces, para empezar, hay que ser conscientes de si se quiere partir de un buen trabajo y de las cualificaciones. Esto sería el núcleo. Los destinos engañan a los empleadores en un entorno, una economía y una comunidad que está en constante cambio.

¿Cómo ayudan los indicadores "Gatsby Benchmarks" a los estudiantes?

–Antes de 2014 no había un marco educativo/orientativo existente en Inglaterra. Entonces el profesor de la Comisión de la Fundación Gatsby, John Holman, investigó donde era pionera la orientación y apostó por seis posiciones internacionales. Identificó un punto de referencia dentro de los puntos en general. Cada punto de referencia se desglosa y muestra que debemos presentar ciertas características para lograr completamente ese punto. Debemos lograrlas todas. Una vez que se completan los indicadores podemos decir que la orientación es de buena calidad y que ayuda al estudiante. Lo importante es restablecer ese marco en todas las escuelas en Reino Unido.

¿Qué cosas debe mejorar la escuela para centrarse en los alumnos?

–La escuela debe apoyar las necesidades de todos, de cada estudiante, de los más capaces y de los más desfavorecidos. Tenemos que ver como integrar lo que ocurre en las clases y conectarlo con el mundo laboral. Hay que involucrar a los empleadores para que los jóvenes tengan encuentros significativos que sirvan de inspiración. Los estudiantes pueden presentar dificultades y puede que no llegue a existir un contacto con los empleadores ni con las universidades. No tienen oportunidad de imaginarse un futuro.

Para que puedas tener una experiencia en el mundo laboral es fundamental estar formado en ese ambiente para saber cómo es, para poder tomar decisiones más fundamentadas. También es necesario realizar encuentros con la siguiente fase de aprendizaje, como puede ser el caso de las universidades o centros donde se puede realizar una Formación Profesional. La cuestión es que todos los indicadores tienen la misma importancia y favorecen a que una persona joven pueda entender toda aquella información que recibe a lo largo de su trayectoria. No existe un indicador más relevante que otro. Hay que aplicarlos de forma uniforme.

Los consejos de familiares y amigos son buenos, pero algunas veces no son suficientes para que los alumnos puedan elegir sobre su futuro. ¿Piensa que el modelo "Good Career Guidance" hace que el alumno sepa a qué quiere dedicarse?

–Existe una gran influencia en las decisiones sobre los estudios por parte de la familia, de los padres. Los alumnos creen que es importante escuchar el consejo de sus progenitores. También es fundamental la orientación y que esta sirva para que los padres sepan dar un buen consejo a sus hijos. Para ello, es necesario trabajar con los padres, que se integren los indicadores. En España creo que hay unos indicadores adicionales para los padres y por este motivo creo que realmente tenemos mucho que aprender de España. En Inglaterra tenemos, por ejemplo, un programa específico que sirve para aportar la información a los progenitores y para que descubran diversas técnicas para orientar a sus hijos y poder ayudarlos con mayor facilidad. Creemos que una buena orientación tratará de mejorar el ámbito social y es muy importante que la escuela sea una forma de mejorar estos aspectos. Este programa se basa en observar y reconocer qué necesita cada estudiante en el marco de una secuencia profesional. Empieza en el colegio y continúa cuando nos vamos de él. Te acompaña en toda la trayectoria.

¿Cree que el modelo "Good Career Guidance" reduce el estrés o la ansiedad que siente un estudiante cuando comprende que va convirtiéndose en adulto?

–Sí, lo creo. Un alumno con una buena orientación ha demostrado que se siente mucho más feliz y más seguro de sí mismo. Las pruebas lo demuestran. Hay un piloto en Inglaterra que confiesa que están más preparados para embarcarse en el mundo profesional. También se ha llegado a mostrar que las personas que se han podido beneficiar de este sistema salen del colegio con mucha más inteligencia y perspicacia para el mundo laboral. Han podido tomar decisiones mucho más fundamentadas. Lo que hemos empezado a ver ahora con estas pruebas es que si estás en un colegio que logra estos indicadores es más probable que consigas tus

objetivos y llegues a tu destino. Es más probable que accedas a una decisión más fundamentada y llegues al trabajo que desees siguiendo el camino que quieres en vez de tomar decisiones drásticas como dejar el trabajo o los estudios. Digamos que este indicador mejora la idoneidad.

¿Cree que existe una necesidad de colaboración entre los centros educativos, la administración pública y el ambiente profesional?

—Por supuesto. Creo que la colaboración *networking* es fundamental en Inglaterra. Existe un marco central para todos los indicadores y lo que vemos es que las administraciones públicas adoptan los indicadores primero en las regiones y luego en el Gobierno Nacional, o eso al menos es lo que hemos visto aquí. Continuamos con las obligaciones legales que hay que seguir y, después, en el ámbito medioambiental, los indicadores sirven para garantizar que todas las escuelas presenten a una persona que coordina este trabajo. Puede ser el caso de un orientador que pueda estar en contacto con los padres o empleadores y que debe ser responsable de crear un programa de orientación del que se pudiesen beneficiar los propios estudiantes. Este programa debe de ser progresivo, con secuencias, gradual. Con unos resultados esperables que se encargan de mejorar la idoneidad en las trayectorias profesionales de los jóvenes. De esta manera, cuando se vayan del colegio tendrán las herramientas correspondientes para gestionar su trayectoria profesional y para poder tomar el camino correcto.

¿Cree que los estudiantes están más preparados con el modelo “Good Career Guidance” para un futuro laboral?

—Sí, por supuesto. Necesitamos múltiples experiencias y encuentros para llegar a las significativas. Entonces, el colegio debe ser un lugar para explorar, donde se pueda conocer cómo es la Universidad, cómo funciona la Formación Profesional. Luego empezamos a entender o comprender las diferentes oportunidades laborales. Esto te proporciona herramientas una vez que termines la etapa escolar para que puedas estar mucho más preparado y saber cómo funciona el mundo ahí fuera. En 2015 realizamos encuestas a los empleadores y dijeron que los jóvenes no estaban preparados para el mundo laboral, necesitan mayores aptitudes y tampoco están entrenados para ser exitosos en un ambiente de trabajo. Los empleadores también aportaban que siempre es difícil colaborar con los colegios, ya que son ambientes diferentes. Lo que hemos visto desde la introducción de los indicadores es que los empleadores ahora sienten que es más sencillo trabajar con las escuelas. Hay un programa en Inglaterra donde contamos con una persona con experiencia que trabaja estrechamente con otras personas para mejorar la empleabilidad.

¿Cree que hoy en día la educación en Inglaterra es un modelo perfecto para seguir?

—No, no es nada perfecta. Siempre hay cosas que se pueden mejorar. A día de hoy seguimos involucrando a los padres y madres, sabemos el valor que presentan las redes y contamos con colegios que acondicionan a los empleadores y que logran mejoras. Si seguimos construyendo redes, podremos lograr un mayor número de indicadores durante más tiempo. Esto es muy importante, ya que conseguir un alto número de indicadores significa que los jóvenes llegan a mejores destinos para ellos. De esta manera, necesitamos que cada colegio de Inglaterra consiga conectar con una iniciativa. Debemos también conocer el mercado de cada región y centrarnos en cada colegio evaluando las posibles fechas que haya para transmitir la información del comunicador profesional. El objetivo es que se use en los colegios y que sea accesible para los profesores. No es un sistema perfecto, pero define lo que es excelencia y para nosotros los indicadores proporcionan estabilidad. Un programa de orientación firme y una estabilización del sistema es fundamental para que los colegios sean conscientes de que tienen un marco fiable para los empleadores, para las universidades y para la Formación Profesional. Es necesario para que todos los jóvenes en cada colegio trabajen en este marco. También nos permite formar a los profesores.

En términos de liderazgo, ¿qué debe ser fundamental en un centro educativo para que la orientación esté organizada?

—Ahora mismo todos los colegios deben tener un coordinador que lidere la estrategia de los orientadores. En Inglaterra lo entendemos mejor como un rol que una todas las partes y hace que sea coherente. También es fundamental el apoyo de las redes en los colegios. El coordinador de orientación debe ser crucial. Otra cuestión es que creo que las redes en los colegios deben tener como función facilitar el trabajo conjunto. En Inglaterra existe una fundación que una a varias personas para que puedan beneficiarse de la formación y convertir buenas prácticas. Esto lleva a una mejora y hace que sea más fácil contar con los empleadores y con las universidades. El liderazgo de *networking* es crucial. Los indicadores son medibles y con el tiempo se puede medir la calidad en términos de orientación.

Como profesional en la educación, ¿Qué consejo daría a los estudiantes que están preocupados por su futuro laboral o educativo?

—Mi consejo sería que aprovechen todas las oportunidades y que no descarten todo hasta que tengan la oportunidad de experimentarlo. Les diría que crean en sus propias oportunidades. Necesitan hablar con las personas de su alrededor y buscar consejo. Ahora bien, es conveniente que comprueben los consejos con un profesional. En Inglaterra existe un orientador experto que se dedica a esto, a proporcionar orientación. De esta manera, pueden comprobar si son ciertas las cosas que escuchan o ven. Tienen un plan a largo plazo, tienes que decidir tu trabajo ideal, ya que va estar contigo toda la vida. Explora, participa en las diferentes actividades, valora lo que te puede ofrecer el colegio y la comunidad. Además, tienes que ser consciente de que no debes preocuparte por cosas que no van sobre el plan. Lo que hacemos aquí es ayudar a las personas a tomar

decisiones mejores para que consigan las herramientas necesarias para que puedan gestionar sus trayectorias. Estos principios son fundamentales. Lo importante es que se disfrute el camino, no te desmotives por los posibles problemas que puedan surgir y busca tu propio fuerte también, no esperes a que las oportunidades llamen a tu puerta.

Los sistemas de becas de comedor excluyen a la mitad de las familias solicitantes

Más del 75% de las familias llevarían a sus hijos al comedor escolar si este fuese gratuito, según un estudio de la ONG Educo.

SEBASTIÁN CAZORLA Martes, 8 de Noviembre de 2022

El comedor escolar es una herramienta muy útil, que educa en hábitos saludables y mejora la convivencia de los alumnos, sin embargo, no todas las familias pueden permitirse este servicio. De hecho, el 43% de los padres llevan a sus hijos a diario al comedor y un 12% lo hace de manera ocasional, afirma el estudio *El comedor escolar. La visión de las familias*, de la ONG de infancia Educo.

Según los datos, solo la mitad de las familias puede pagar el comedor con tranquilidad, en realidad, un 30,3% solicitaron beca comedor porque la consideraban necesaria, pero casi la mitad de ellas fueron rechazadas. El factor económico es muy importante, tres de cada cuatro familias afirman que utilizarían este servicio si fuese gratuito.

Las becas comedor suelen llegar a los hogares más vulnerables, pero los que se encuentran en riesgo de serlo no suelen tener esta suerte. "El sistema de becas tiene que adaptarse a la realidad. En nuestros proyectos vemos muchos casos de familias con ingresos bajos que superan por muy poco el máximo permitido para pedir una beca y no se les concede este apoyo a pesar de estar en el límite de la precariedad", explica Pilar Orenes, directora general de la ONG de infancia Educo.

Es destacable la cantidad de familias que solicitaron la beca fuera de plazo (4,6%) o que no lo hicieron por desconocimiento (9,5%). En el caso de familias con rentas bajas, este último porcentaje asciende hasta el 13,5%. "Si una familia no sabe ni empezar los trámites para pedirla, ¿cómo se la van a conceder?", aclara Orenes.

En el marco de la aprobación de los Presupuestos Generales del Estado, Educo está luchando por un aumento en la inversión a los comedores escolares, en la búsqueda de un comedor escolar gratuito para el alumnado en riesgo de pobreza. La organización estima que la inversión necesaria para conseguir este objetivo se sitúa en los 1.073 millones de euros.

El 30% de los jóvenes confiesa no saber gestionar su privacidad en entornos digitales

Solo el 25 % de los encuestados manifiestan que saben hacer el mantenimiento de los dispositivos o saben repararlos.

LETICIA FERNÁNDEZ, 9 de noviembre de 2022

Un estudio de la UOC ha analizado la relación del nivel de alfabetización digital con la perspectiva de una posible brecha de género en la población joven de España en el nuevo contexto mediático. La encuesta se realizó a más de 600 jóvenes de ambos géneros de entre dieciséis y dieciocho años sobre sus propias competencias y conocimientos críticos del entorno digital. El estudio extrajo por sexo que un 71 % de las jóvenes maneja bien los distintos perfiles de su identidad digital, frente al 66 % de los jóvenes.

En la encuesta se contemplan diversas capacidades, como son competencias técnicas (referidas al manejo de dispositivos y habilidades mínimas para acceder al entorno digital) y competencias informacionales (relativas a la evaluación de los contenidos que se consumen y a la sociabilidad en línea). Todo ello, teniendo en cuenta diferentes aspectos que posibilitan una conciencia crítica del entorno digital.

El investigador del doctorado de Humanidades y Comunicación de la UOC, Pedro Fernández de Castro, apunta que gracias a este trabajo se pueden indagar las posibles tensiones y necesidades que puedan emerger en el diseño de futuros programas de educación mediática y digital con perspectiva feminista y crítica.

Las jóvenes, con más competencias sociales

Las conclusiones se agruparon en dos tipos: por un lado, las referidas a las competencias técnicas e informacionales y a los conocimientos críticos; por el otro, los aspectos relacionados con la igualdad y la brecha de género en términos de autopercepción por parte de los jóvenes.

Las mujeres se autoperciben con un mayor nivel de competencias informacionales y sociales en el entorno digital que los hombres, mientras que los chicos consideran que tienen más conocimientos críticos que las chicas.

Fernández de Castro añade que estos datos abren la reflexión sobre cómo histórica y culturalmente la tecnología, como concepto y construcción social, está vinculada a la masculinidad y tiene un rol clave en las desigualdades de poder entre géneros y, por tanto, en la reproducción de la lógica patriarcal.

Mejorar la formación y fomentar la igualdad

Los autores señalan que una parte muy importante de la juventud se considera nativa digital, una definición que no implica tener habilidades digitales. Es más, más del 30 % presenta diversas disfunciones tanto competenciales técnicas como informacionales en aspectos como la configuración de servicios digitales y herramientas para aumentar la privacidad y el anonimato en línea o en el manejo de plataformas de gestión de contenidos en entornos multimedia.

En este sentido, la propuesta de esta educación digital debe incluir una mirada crítica para que no se oriente únicamente a la formación de empleados que se ajusten a las necesidades del mercado laboral. También debe amoldarse a la conformación de una ciudadanía activa, participativa y con capacidad crítica.

Además, con el objetivo de conseguir una mayor equidad en las competencias de la juventud, los expertos señalan que es necesario incluir algunos de los aspectos de las teorías feministas en el ámbito tecnológico. «Es importante que la educación digital tenga como una de sus bases los feminismos que han estudiado la relación del género con la tecnología, incluyendo las diversas perspectivas y propuestas interseccionales que contribuyen a elaborar una conciencia crítica de lo digital», señala el experto.

Así, esta perspectiva de género permitirá diseñar y elaborar propuestas y estrategias educativas en competencias digitales. «Este tipo de programas deben ir destinados a fomentar la promoción de una ciudadanía digital activa y crítica. Eso sí, no debe tratarse simplemente de superponer ambos campos como si fueran capas, sino que han de integrarse formando un conjunto de materias propiamente diseñadas», concluye Fernández de Castro.

Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y forma parte del proyecto de I+D Educación social digital: juventud, ciudadanía activa e inclusión. La investigación de la UOC favorece los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) 4, educación de calidad; 5, igualdad de género, y 10, reducción de las desigualdades.



El Gobierno presenta la guía de recomendaciones para el coordinador de bienestar tras más de dos meses desde su implantación

Dos meses después del inicio de curso en el que se implanta la figura de coordinación de convivencia, tras más de un año de la aprobación de la Lomivi y la Lomloe, el Ministerio aprueba una guía sobre cómo debe ser su perfil en el seno del Observatorio Estatal de la Convivencia.

F. Rodríguez Martínez. 09/11/2022

El Pleno del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, presidido por la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha aprobado este martes la guía 'Coordinador o coordinadora de Bienestar y Protección en la Comunidad Escolar', un documento no vinculante, elaborado por María Ángeles Espinosa Bayal, del Instituto Universitario de Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia (IUNDIA) de la Universidad Autónoma de Madrid, en colaboración con las comunidades autónomas, y que recoge las pautas orientativas para la correcta implantación del coordinador de bienestar en los centros educativos, así como sus funciones y formación.

La presentación se enmarca en un contexto de desconcierto en el seno de la comunidad educativa como consecuencia de la gran cantidad de dudas existente en torno a la puesta en marcha de esta nueva figura, orientada a la prevención y detección de casos de acoso para la mejora de la convivencia en los centros y que ha comenzado a ejercer sus funciones bajo el paraguas de la Lomloe y la Ley de Protección de la Infancia (LOPVI).

Tras calificar la implantación del coordinador de bienestar de "prioridad absoluta para el Gobierno" fruto del planchazo emocional que supuso la pandemia del coronavirus, Alegría ha aprovechado su intervención para agradecer el trabajo de los miembros que configuran el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en pos

del cuidado de la salud mental y el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa. Además, la ministra ha destacado la importancia de “crear un entorno escolar seguro, tranquilizador, motivador e integrador para nuestros jóvenes” como “base de una educación enriquecedora y una sociedad mejor”.

El secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar, y la subdirectora general de Cooperación Territorial e Innovación Educativa, Purificación Llaquet, han desgranado las claves de una guía “de máximos” que apuesta por la formación docente como pilar fundamental. Para ello se articulan tres niveles formativos. “En primer lugar, una formación básica en materia de bienestar y protección con la que deberían contar todos los adultos próximos al menor, en la medida en que son responsables de su bienestar emocional. La segunda fase consiste en una formación habilitante, orientada más bien a la planificación de las actuaciones y la gestión de las incidencias. Finalmente, un tercer nivel, más específico y orientado a la intervención, para el cual el profesorado recibirá una formación continuada”, ha explicado Llaquet.

Más allá de la cuestión formativa, la guía pone el foco en la prevención, a través de labores de sensibilización dirigidas a toda la comunidad educativa, y la detección temprana de las situaciones de violencia y acoso. En palabras de Bar, para ser exitosa, “esta acción debe ejecutarse de manera sistémica” de forma que, al margen de la labor del profesorado, “implique a los equipos directivos, el personal no docente, las familias y el propio alumnado, así como a otros agentes externos, servicios sociales, sanitarios o los cuerpos y fuerzas de seguridad”.

En cuanto a los requisitos de esta figura, uno de los aspectos más discutidos por la comunidad educativa, el documento destaca la experiencia y la formación de la persona en materia de prevención y de intervención, la antigüedad en el centro educativo, la estabilidad en el puesto y la coordinación con el equipo directivo. “Nos encontramos en un momento incipiente. Trabajamos en guías, en protocolos, en indicaciones... Sin invadir las competencias de las comunidades, se trata de unificar las formas de abordar la cuestión. Es normal que haya discrepancias y circunstancias distintas porque lo estamos poniendo en marcha ahora”, ha reconocido Bar.

Convivencia en la red

El Pleno del Observatorio ha aprobado también un segundo texto, titulado ‘Recomendaciones para Trabajar la Ciberconvivencia en los Centros Educativos’. Se trata de otra guía “formulada en positivo” por el Grupo de Ciberconvivencia del propio Observatorio y coordinada por el Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE). El documento recoge múltiples recomendaciones que aspiran a mejorar la ciberconvivencia en los centros a raíz de la utilización cada vez más precoz de dispositivos móviles y redes sociales por parte del alumnado.

Incluye protocolos ante las problemáticas relacionadas con el uso de Internet, centrándose fundamentalmente en la formación del profesorado, alumnado y familias, en materia de detección y gestión de posibles conflictos. “No se trata de espiar a los alumnos, pero el docente debe estar vigilante ante el uso que estos puedan hacer de Internet y las redes sociales”, ha aclarado Llaquet. Ambos documentos, estarán disponibles para su consulta en los próximos días a través de la página web del Ministerio.

Durante la sesión, el pleno ha repasado las últimas actuaciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional en materia de convivencia, como la puesta en marcha del Programa de Cooperación Territorial de Bienestar emocional en el ámbito educativo, dotado con una partida de hasta cinco millones de euros, la convocatoria del ‘Concurso Nacional de Buenas Prácticas’ que aspira fomentar la convivencia en los centros, la celebración del VII Congreso Estatal de la Convivencia en Logroño, la recopilación de recursos a través de la web del propio Ministerio o la convocatoria de cursos tutorizados para profesores sobre convivencia positiva.

El Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar es un organismo interministerial formado por representantes de las instituciones educativas, sindicatos y comunidades autónomas con el objetivo de último de impulsar el grado de bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa. Aunque este organismo ve la luz en el año 2007, permanece varios inactivo y no es hasta el inicio de la pandemia que, junto a la mayor concienciación social sobre la importancia de la salud mental y el bienestar emocional, comienza a obtener verdadera relevancia. En él se integran, además del Ministerio de Educación y Formación Profesional, las comunidades autónomas, los principales sindicatos de la enseñanza, la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), confederaciones y federaciones de asociaciones de padres y madres, confederaciones y federaciones de asociaciones de alumnos y organizaciones empresariales, entre otros actores.

El acoso en cifras

El pasado tres de noviembre se conmemoró el Día Internacional contra la Violencia y el Acoso en la Escuela. De acuerdo con el informe ‘Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades’, presentado por UNICEF España en noviembre de 2021, uno de cada tres adolescentes son víctima de **bullying**. Del mismo modo, dos de cada diez experimentan este acoso a través de Internet, especialmente en las redes sociales. Pese a los altos índices de acoso que presenta la ONG, poco más del tres por ciento de los adolescentes reconoce estar sufriendo bullying. Es por ello que UNICEF ha puesto nuevamente de relevancia “la importancia del coordinador de bienestar y protección como una figura clave para prevenir y detectar la violencia” en el ámbito escolar.

Desde la ONG se apunta también al incremento en las tasas de depresión y suicidio frente a situaciones de acoso. “Los niveles de bienestar emocional, integración social y satisfacción con la vida son sensiblemente menores entre quienes sufren acoso escolar. Las tasas de depresión grave llegan a multiplicarse por cinco si se compara con los no implicados, y las de ideación suicida por cuatro. En más de la mitad de los casos la situación de acoso se prolonga meses, o incluso más de un año”, concluyen.

Una mirada a la situación de la educación mundial

El mundo es un complejo tan amplio, tan diverso, con tantas partes que evolucionan con velocidades diferentes, que comprenderlo necesita una abstracción casi sin límites. De ahí que hablar de cualquiera de sus dimensiones sea una tarea compleja. Hacerlo sobre educación obligatoria todavía más. Pero estamos obligados a ello en este *Diario de la Educación*, siquiera una primera aproximación para que quienes lo lean busquen su sentido.

Carmelo Marcén. 10/11/2022

En este mundo de 2022 y siguientes años todo depende del orden o desorden mundial, que ambos se condicionan y coexisten ligados a los tiempos y los espacios. Tan lejanos que solo podemos entenderlos un poco basándonos en publicaciones generales. Estas nos aconsejaban titular el artículo con más contundencia. Algo así como que “La enorme grieta educativa entre países no hace sino agrandarse”. A nadie que mire el devenir mundial se le escapa que, como publicaba Ethic recientemente, existe una gran brecha educativa. Cada país dice que busca el progreso económico y social. Leemos que la educación es principio y finalidad de los estados, sean o no pudientes. Se nos ocurre preguntarnos cómo puede progresar –término que precisa una vuelta ideológica con contenido social– el mundo si la educación mundial está en retroceso; así sin paliativos. ¿Por qué decimos esto y en qué nos basamos? No solo nos guían las ilusiones mostradas en las conocidas frases de Nelson Mandela o Mahatma Gandhi. Vamos a intentar justificarlo con datos y hechos sacados de publicaciones de organismos internacionales.

Todos tenemos presentes los ODS (Objetivos para el Desarrollo Sostenible); el número 4 proclama su deseo de una educación universal y de calidad para el año 2030. Lo más sobresaliente se concretaba en: avanzar en la educación preescolar; bajar al mínimo las tasas de niños sin escolarizar; acabar con las brechas educativas de género; acortar las diferentes tasas de finalización de la enseñanza obligatoria; mejorar las de competencia mínima en lectura y matemáticas; consolidar la necesaria formación del personal docente, y aumentar gradualmente el gasto público en educación.

Nos interesan aproximaciones evaluatorias como la de la reciente Cumbre sobre Transformación de la Educación. De ella surgió el documento *Establecimiento de compromisos: puntos de referencia nacionales del objetivo de desarrollo sostenible 4 para la transformación de la educación, 2022*. Especialmente sus análisis y recomendaciones.

Se dice en el preámbulo que la intención de estas publicaciones de organismos internacionales, con cantidad de análisis y datos para cada indicador, no es otra que “ayudar a los países a reflexionar sobre su propia experiencia y seguir abordando el proceso de establecimiento de metas y preparando respuestas apropiadas en materia de políticas educativas”. El informe aporta el estado de 20 puntos de referencia en el logro del ODS 4 presentados por país y región mundial. Además recoge la tasa de niños y adolescentes fuera de la escuela, las de finalización de estudios –diferenciados por género– y diversos niveles de competencia en lectura y matemáticas. También, entre otras cuestiones interesantes, aborda el porcentaje de docentes con los niveles básicos requeridos y el gasto público en educación. En pocas palabras: la reflexión sobre el estado de compromisos pasados y la pretensión sobre los futuros. Un documento para reflexionar sobre la ciudadanía global que tanto nombra la Lomloe. Merece la pena debatir sobre él en departamentos y comisiones pedagógicas de los centros educativos. Ver también la Guía de Indicadores para el ODS 4.

Quienes no aciertan a ver la pertinencia de los ODS los tachan de perseguir una ambiciosa irrealidad; algo así como una utopía forzada por el deficiente estado del mundo, que aún quiere despertar lo que llamaríamos la ética mundial. Todos pensamos que bastantes de los países que han confirmado su creencia en el ODS. 4 es posible que no tengan éxito total, a la vista del largo camino por recorrer y de las nuevas penurias económicas y sociales que han provocado la COVID-19 y la invasión rusa de Ucrania. Hoy más que nunca se necesita un liderazgo educativo global, que podían incentivar agencias de la ONU como Unicef o Unesco. Ampliemos la visión del documento anterior con la reciente aportación de la Unesco “Visualización de Indicadores de Educación para el Mundo” (VIEW, por sus siglas en inglés), que se fija preferentemente en la edad de finalización de cada etapa educativa y los niños y niñas no escolarizados. “Utilizando múltiples fuentes de datos de manera eficiente y transparente, calcula series temporales por país y región y aborda los desafíos de puntualidad y consistencia comúnmente asociados con los datos administrativos y de encuestas”. En su pestaña PEER hay datos sobre capítulos fundamentales: inclusión en la educación, las finanzas equitativas y la comunicación y la educación sobre el cambio climático.

En general se admiten las estimaciones de las agencias de la ONU, de algunas de sus alarmas: *más de 244 millones de niños-as y jóvenes (6 a 18 años) están sin escolarizar; de forma mayoritaria en el África Subsahariana (98 millones) y Asia Central y Meridional (85)*. Unesco estima que unos 80 millones no

disfrutarán de ese derecho humano en el año citado tantas veces (2030). Si existe interés en conocer más detalles, aquí se ven los territorios en desventaja, demasiado alejados de los mínimos requeridos.

Por todo lo anterior hay que hablar de territorios y educación –dentro de una crisis climática global, *Emissions gap report 2022*, con la esperanza puesta en el ODS núm. 4. Dado que **este Diario de la Educación** se lee en Latinoamérica, incluimos en esta entrada lo manifestado en un artículo de Tamara Díaz Fouz, directora de Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que lleva por título “La educación en la agenda política internacional: América Latina hacia 2030”. Rescatamos algunas ideas: falta de calidad educativa, la región no puede quedarse atrás en la comenzada transición educativa; la agenda mundial es una buena oportunidad para el cambio en la región y hay que constituir alianzas sólidas.

Pero aún hay más dónde mirar para avanzar. A primeros de octubre se conocía el informe de la OCDE Education at a Glance 2022 (Panorama de la Educación 2022), dedicado en este caso a la educación terciaria. Parecido a este salieron otros en años anteriores que aportan muchos datos del gasto por alumno en relación al PIB per cápita y en educación con respecto al PIB del país. Así, el gasto promedio por estudiante en instituciones educativas en la OCDE desde el nivel primario hasta el terciario es equivalente al 26% del PIB per cápita. Pero debemos atender a las desigualdades que cuenta el WIDE (Base de datos mundial sobre desigualdad en educación). Debido a la “poderosa influencia de las circunstancias (riqueza, género, raza y otras) se les niega a muchas personas la configuración de sus oportunidades de educación y vida”. De hecho, la tasa de finalización de determinados estudios se retrasa entre 3 y 5 años, siempre a favor de los ricos. El WIDE nos ilustra los inaceptables niveles de desigualdad educativa entre países y entre grupos dentro de los países, que deberían provocar el debate público.

La Unesco publicaba hace poco *Reimaginar nuestro futuro educativo juntos*. Un nuevo contrato social para la educación. Para ello es más necesaria que nunca la Ayuda Oficial al Desarrollo o la Cooperación, es ineludible un plan de acción global. Ese futuro deseado llama a los países ricos a socorrer a los no ricos que se enfrentan a enormes desafíos: graves epidemias y otros riesgos de la salud, impactos del cambio climático, la lacra del hambre, la pobreza, las guerras sin sentido, la educación para niñas y mujeres, etc.; junto a ellas un incierto futuro en la esfera económica y laboral.

Unicef lanzó hace unos días una alerta urgente por el impacto alarmante de las recientes y futuras olas de calor, que condicionan la educación de la infancia y toda su vida: *El año más frío del resto de su vida*. En el pasado mayo, denunciaba en su informe de Innocenti, titulado Report Card 17: Lugares y Espacios que: el consumo excesivo en los países más ricos del mundo logra entornos más saludables para sus niños pero está destruyendo los entornos de la infancia en todo el mundo. Todo cambiaría si el ámbito educativo –formal o no– se convirtiese en un escenario para fraguar futuros justos, equitativos y sostenibles empezando por los niños, niñas y adolescentes, los cuales pueden actuar como lanzadera social. Para lograrlo hay que apelar a la solidaridad mundial y la cooperación internacional, todo enfocado al disfrute de los derechos humanos. Al consultar los datos educativos de la rica Europa en Eurydice, sonroja el abandono del resto del mundo, también en el cumplimiento de los ODS, accesible en el *Navegador de datos de Eurostat*. Pero en demasiados países, también en España, se retiran recursos vitales hacia los más pobres –se malinterpreta la Cooperación Internacional para el Desarrollo-. A la vez crecen por toda Europa los ultranacionalismos políticos que menosprecian el apoyo al débil porque es extranjero o vive lejos.

El tiempo revertirá o no las desigualdades educativas. Para nosotros, apoyar la educación mundial es una inversión. Primero porque es un bien social en los países pobres. Después, de manera egoísta, porque salvará los futuros laborales de los países ricos, en donde ya se habla de contratar obligatoriamente mano de obra extranjera; un beneficio recíproco como cuenta EOM. Merece la pena leer en la BBC “*Por qué el futuro de la humanidad podría depender de África*”. Pero hay muchas razones, humanitarias, para considerar muy útil la cooperación internacional, como nos cuenta Oxfam. Mandela estaba convencido de que la educación era el arma más poderosa para cambiar el mundo. Para el mismo objetivo, Gandhi confiaba en la educación para la paz; se confesaba un soñador práctico que quería convertir sus sueños en realidad. En fin, que en este mundo pleno de incertezas sobra el creciente “edúquese quien tenga”. Además de ser hoy un vacío inadmisibles para el resto que es pobre, se volverá en el futuro contra quienes ahora lo proclaman o guardan silencio ante esa injusticia.