

## ÍNDICE

[Educación financia con 1,76 millones de euros 50 proyectos colaborativos de 194 centros públicos](#) **EUROPA PRESS**

[La mitad de las familias que solicitan una beca comedor en España se quedan sin ella](#) **EL DEBATE**

[¿Cómo que de ciencias o de letras? Por qué es una mala idea obligarnos a elegir](#) **EL PAÍS**

[CCOO reclama garantías de que la incertidumbre económica "no supondrá una nueva oleada de recortes" en Educación](#) **EUROPA PRESS**

[Exigen más apoyos para los niños con necesidades especiales de la Región de Murcia](#) **LA VERDAD de Murcia**

[Ayuso cede gratis dos parcelas de más de 11 millones para los primeros colegios concertados de Madrid en una década](#) **EL PAÍS**

[Educación trabaja en un plan de mejora energética para reducir el consumo en los centros educativos](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Pacios sin terminar, una ratio inmanejable y educadoras desbordadas: así es la gestión de Ayuso en la educación pública de 0 a 6](#) **PÚBLICO**

[Los riesgos de no educar a los hijos en la cultura del esfuerzo: adultos dependientes, insatisfechos y déspotas](#) **EL PAÍS**

[CSIF alerta de un incremento del 23% en el último año de casos de acoso, violencia y docentes 'quemados' en las aulas](#) **EUROPA PRESS**

[Educació tira de estadística para presumir de la bajada de ratio de alumnos por profesor.](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[España, entre los 10 países europeos con peor nivel de inglés, según el ranking mundial EF EPI 2022](#) **EUROPA PRESS**

[La quinta edición de EnlightED aborda los retos del aprendizaje y la educación en la era digital](#) **EL PAÍS**

[ANPE advierte de que la vigilancia de redes sociales del alumnado "no es competencia del docente" y podría ser ilegal](#) **EUROPA PRESS**

[Especialistas de Lengua y Literatura destripan la nueva selectividad: «El efecto va a ser demoledor»](#) **EL DEBATE**

[El Gobierno andaluz admite un recorte "acusado" de maestros de Primaria pese a aumentar el gasto educativo en 1.127 millones.](#) **ELDIARIO.es**

[Adolescentes: «Los adultos nos acusan de falta de esfuerzo en los estudios, el trabajo y en la vida»](#) **ABC**

[María José Díaz-Aguado, psicóloga de la educación: "Los adolescentes que reciben educación sobre violencia de género tienen menos riesgo de sufrirla y de ejercerla"](#) **EL PAÍS**

[La Región de Murcia no logra imponer las notas del 1 al 10 en las calificaciones escolares](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Alegría ensalza el trabajo de organizaciones estudiantiles para conseguir una educación "basada en justicia y equidad"](#) **EUROPA PRESS**

[¿Es posible aprender una lengua extranjera por internet?](#) **THE CONVERSATION**

[El Profesorado y Personal Formador en Formación Profesional que se necesita en el siglo XXI](#) **MAGISTERIO**

[Profesión docente y profesionalización directiva](#) **MAGISTERIO**

[El Máster de profesorado: la formación secundaria](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[David Bueno: «La memoria debe trabajarse, pero no con cosas que después olvidaremos»](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El Parlamento andaluz tendrá que debatir si baja las ratios por ley o no](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La muerte de un alumno en Ourense reabre el debate sobre la seguridad de los colegios](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[La AEPD y UNICEF lanzan una campaña para ayudar a los padres a supervisar el acceso a la tecnología de sus hijos](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Fomentar la participación del alumnado](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

## Educación financia con 1,76 millones de euros 50 proyectos colaborativos de 194 centros públicos

MADRID, 11 Nov. (EUROPA PRESS) -

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha puesto en marcha el programa de agrupaciones de centros que en esta convocatoria está financiado con 1,76 millones de euros para 50 proyectos colaborativos de 194 centros educativos públicos de todo el país.

Los proyectos están relacionados con la convivencia, la sostenibilidad o la educación emocional, según ha informado el Ministerio de Educación y Formación Profesional en un comunicado.

Los instrumentos para trabajar las diferentes áreas y objetivos de los proyectos premiados en esta convocatoria son la migración de las aves para estudiar los ODS; huertos ecológicos escolares para desarrollar las capacidades prelaborales; o el Guadalquivir y el Ebro para promocionar estilos de vida saludables son algunos de ellos.

El Ministerio ha destinado a la presente convocatoria 1,76 millones de euros que se reparten entre los 194 centros participantes (en torno a 9.000 euros cada uno); esto supone un incremento del 76,3 por ciento respecto al presupuesto de 2021.

Las agrupaciones están formadas por dos o más centros públicos de diferentes comunidades o ciudades autónomas. Un equipo de docentes u otros profesionales de cada centro participante elabora y desarrolla un proyecto de manera conjunta con los centros que forman su agrupación.

A la vez, cada centro realiza un proyecto específico que contextualiza el proyecto común a la realidad de ese centro. Todo esto se lleva a cabo en un entorno colaborativo online del Ministerio en el que los docentes interesados en participar en esta convocatoria explican los posibles proyectos que quieren desarrollar y entran en contacto, a través de un foro, con docentes de otros centros e intereses similares.

Además, las agrupaciones pueden contar con el apoyo de otras instituciones, como universidades, empresas u otras organizaciones, para llevar a cabo sus proyectos.

## EL DEBATE

### La mitad de las familias que solicitan una beca comedor en España se quedan sin ella

*Este umbral está, en muchas comunidades autónomas, por debajo del umbral de la pobreza*

José Rosado. 11/11/2022

En un contexto de subida generalizada de precios, el comedor escolar supone un importante gasto para las familias. Sin embargo, el umbral económico para pedir la beca comedor es tan bajo que en la mitad de los casos las familias que lo solicitan se quedan sin ella.

Lo revela el estudio *El comedor escolar. La visión de las familias*, realizado por Educo, que pone de manifiesto la gravedad de una situación que cada vez afecta a más personas. El 43 % de las familias llevan a diario a sus hijos al comedor escolar, pero es mayor el porcentaje en el caso de las rentas altas (50 %) que las bajas (36 %). El mayor problema, señala el informe, es de índole económica; de hecho, si el comedor fuera gratuito, tres de cada cuatro familias llevarían a sus hijos.

Solo la mitad de las familias asegura poder pagar el comedor escolar con cierta tranquilidad y un 30,3 % pidieron una beca comedor porque consideraban que la necesitaban. Si embargo, el 45,2 % de los solicitantes no la recibió, en la mayor parte de los casos por superar el nivel máximo de renta estipulado para la solicitud de las ayudas.

Este umbral está, en muchas comunidades autónomas, por debajo del umbral de la pobreza, por lo que llega a los hogares más vulnerables pero no a aquellos que están riesgo de serlo o tienen presupuestos muy ajustados. «El sistema de becas tiene que adaptarse a la realidad», explica Pilar Orenes, directora general de Educo. «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 le concede este apoyo a pesar de estar en el límite de la precariedad».

Según datos del INE, el umbral de la pobreza de 2021 se situó en los 9.535 euros. En Madrid, la beca comedor solo la pueden pedir las familias con una renta per cápita inferior a los 4.260 euros; en Cataluña, 10.981 el primer adulto y 5.490 el segundo; mientras que Andalucía está en los 13.009 euros para una familia de cuatro miembros.

«En un contexto económico como el actual, en el que los precios se han disparado, nos preocupa que la situación de las familias que ahora, con muchas dificultades, pueden asumir los gastos del comedor pero cuya situación puede cambiar de un momento a otro a causa de la escalada de precios», añade.

Otras familias no pidieron la beca por estar fuera de plazo (4,6 %) o porque no sabían cómo hacerlo (9,5 %, que aumenta al 13,5 % en familias con rentas bajas). «Si una familia no sabe ni empezar los trámites para pedirla, ¿cómo se la van a conceder? Es preocupante que esto ocurra, ya que los procesos para pedir becas comedor llevan ya muchos años funcionando en las comunidades autónomas y, sin embargo, siguen siendo desconocidos para una parte de la población que podría beneficiarse», señala Orenes.

Educo está llevando a cabo una campaña de recogida de firmas para que el acceso al comedor sea universal y gratuito. Además, exigen que todas las escuelas primarias tengan comedor escolar.

#### *Entrega de dibujos infantiles*

Educo y Save the Children han entregado este jueves dibujos infantiles en el Congreso de los Diputados para reclamar al Gobierno que los Presupuestos Generales del Estado para el 2023 garanticen una plaza de comedor escolar gratuita a cada niño en situación de pobreza.

Las organizaciones han destacado que el aumento de los precios de los últimos meses «está afectando considerablemente a las familias más vulnerables y a sus hijos» y que la pobreza infantil en España «bate récords».

Así, han alertado de que mientras uno de cada tres niños está en riesgo de pobreza o exclusión, las becas y ayudas al comedor solo alcanzan al 11,2 % del alumnado en Educación Infantil y Obligatoria, y en muchos casos «solo cubren parcialmente el precio».

## **EL PAIS** **OPINIÓN**

### ***¿Cómo que de ciencias o de letras? Por qué es una mala idea obligarnos a elegir***

*Formar equipos con expertos en números y humanidades por separado es una salida en falso a un falso dilema. Lo que necesitamos son más personas bilingües*

KIKO LLANERAS. 11 NOV 2022

Es frecuente celebrar que las grandes empresas tecnológicas están contratando sociólogos o historiadores para sus equipos de datos o de inteligencia artificial, asumiendo prácticamente que no se puede enseñar empatía a físicos o ingenieros. Para algunos, la imagen de una dupla fantástica sería una joven matemática, inteligente pero inhumana, que teclea furiosamente bajo la mirada desconfiada de un filósofo, encargado de vigilar unos algoritmos que ni entiende ni aprecia. Pero ¿cómo va a ser eso un equipo ideal? No tenemos que mezclar humanos de letras y de números, como si fuesen especies diferentes. Esa clasificación es artificial e ineficaz.

Lo que necesitamos son más personas bilingües. Necesitamos gente que pueda hablar de números y también de ideas. Personas que se absorban con un problema y que disfruten de resolverlo por el reto de hacerlo, pero que, además, piensen en las consecuencias de lo que hacen, sean sociales o económicas, positivas o negativas. Si eres una psicóloga preocupada por el efecto de los *likes* sobre los adolescentes, necesitas entender cómo funcionan las piezas que hay debajo. Y si eres un ingeniero que quiere hacer buenos videojuegos, igual quieres pensar también como un psicólogo, aunque sea un poco, para evitar que tu juego sea demasiado adictivo.

Me parece una obviedad. Si mi equipo trabaja haciendo recomendaciones de canciones, para Spotify o Apple Music, quiero que cada miembro entienda las ecuaciones capaces de sugerir temas que me gustarán con probabilidad 83%. Pero también quiero que sopesen el valor de sorprenderme algunas veces, o incluso de fallar otras. ¿Qué se pierde cuando uno nunca escucha una canción que no le gusta? O siendo más claro: ¿a qué renuncio si Google News o *Financial Times* nunca me exponen ideas con las que no estoy de acuerdo?

Hay dos miradas reduccionistas que me inquietan por igual. Por un lado, temo a los tecnooptimistas caprichosos, que no piensan en los efectos perniciosos que tiene cualquier nueva tecnología. Caen en una falacia: hacen *apuestas unilaterales*, mirando solo un cestillo de la balanza, la del uso virtuoso de una innovación, e ignorando los precios a pagar. Pero también me aburren los viejos intelectuales —algunos muy jóvenes—, que se dedican a juzgar cambios sociales y nuevas herramientas desde el desconocimiento y sin atisbo de curiosidad. El miedo a lo nuevo es una pulsión conservadora comprensible, incluso útil, pero es demasiado prevalente en nuestra intelectualidad.

No creo que el futuro sea de unos ni otros. Espero que se imponga una mirada mixta, ni solo sentimental ni solo técnica. Lo primero no es suficiente: no bastaba con la buena voluntad para demostrar que las vacunas contra la covid-19 iban a funcionar, hubo que hacer experimentos controlados y aleatorizados. Pero lo segundo tampoco: cualquier problema relevante necesita una perspectiva humanista. Los coches autónomos tendrán que resolver conflictos éticos —“¿debo cambiar de carril y golpear al vehículo que viene de frente para esquivar a un peatón despistado que podría cruzar sin mirar con probabilidad 30%?”—. Los dilemas son inescapables.

### *Una mirada híbrida*

La intersección de estas dos culturas es el valle fértil del futuro. Por eso creo que todos deberíamos cultivar nuestras dos facetas, ciencias y humanidades, empezando por la que tengamos más abandonada.

Como me formé en una escuela de ingeniería y las visito a menudo, puedo decir con conocimiento que nuestra disciplina necesita humanizarse, que suena a chiste, pero es cierto. No me refiero solo a ver las aristas sociales del problema técnico en que trabajas, sino a algo general. Por ejemplo, creo que físicos, matemáticos e ingenieros no prestan suficiente atención a la comunicación. De mi época de politécnico recuerdo una actitud casi de orgullo por ser ininteligible, ¡como si fuese una señal de brillantez que no se te entienda! Es al revés. Explicar algo complejo con claridad y eficiencia es una virtud y no verlo resulta un error tremendo en el mundo de hoy: porque la atención es uno de nuestros bienes más escasos.

Pero también llevo años en un mundo de letras, el periodismo y sus alrededores, donde las carencias son numéricas. Mucha gente brillantísima se limita porque desconfía de sus habilidades cuantitativas o analíticas. Y es una pena. Primero, porque esa mirada es útil para cualquiera: da igual si quieres escoger la escuela de tus hijos o entender cambios sociales, en esta era de datos es esencial descifrar lo que dicen los números. Y segundo, porque estas habilidades no son exclusivas de nadie. Saber matemáticas no es algo innato que distinga a ciertas personas; es algo que se aprende. Es como hablar castellano; te resulta natural, pero empezaste balbuceando.

Ni siquiera necesitas saber muchas matemáticas. En realidad, la clave está en pensar despacio, en lo que llamamos analizar, esa labor cotidiana pero delicada de observar ciertas cosas y sacar algunas conclusiones sobre el mundo, evitando sesgos, trampas y errores. Me gusta citar ocho reglas cuando hablo de esto, de lo que llamo “pensar claro”:

1. Acepta la complejidad del mundo.
2. Piensa en números.
3. Protege tus muestras de sesgos.
4. Asume que atribuir causas es difícil.
5. No desprecies el azar.
6. Predice sin negar la incertidumbre.
7. Admite los dilemas.
8. Desconfía de tu intuición.

Son principios de lógica, sobre todo, que siempre se juzgó un conocimiento transversal. Los estudios medievales tenían un primer curso que llamaban *trivium* desde tiempos clásicos. Por eso decimos que algo es “trivial” cuando es sencillo, porque se estudiaba al principio. En el *trivium* se cubrían los pilares de la educación, que los antiguos consideraban que eran tres: el primero era la gramática, el arte de combinar símbolos para expresar el pensamiento, y el tercero era la retórica, el arte de comunicar ideas de una mente a otra. ¿Y qué había en medio? En medio estaba la lógica: el arte de pensar.

Por suerte, la mirada híbrida está cada vez más extendida. Tiene villanos, como el grupo de anticuados ojeadores de la NBA que ignoraron al estadístico que quería fichar a Marc Gasol. Ellos le habían puesto un mote, lo llamaban tetas de tío por su aspecto aniñado, y ese prejuicio les impidió ver lo bueno que iba a ser. Pero también tiene héroes. Personas como Barack Obama, para mí un estandarte de la mirada híbrida: un político humano, licenciado en leyes, que usaba un truco para gobernar medio mundo: pensaba en probabilidades.

Lo explica en sus memorias. Al poco de llegar a la presidencia, Obama descubrió que ninguno de los problemas que acababan en su escritorio tenía realmente solución. “De haberla tenido, alguna otra persona que estuviera por debajo de mí en la cadena de mando ya lo habría resuelto”. Todos enfrentamos problemas que no tienen una respuesta nítida y evidente. Da igual si eliges carrera o si estás pensando en pedir una hipoteca. Vivimos en la incertidumbre y, aunque nos desagrada, tenemos que lidiar con ella. Pero ¿cómo se actúa en la niebla de la duda? Como explica Obama, esperar a tener una solución perfecta “conduce a la parálisis”, pero tampoco vale con seguir tu instinto, porque eso implica dejar que tus decisiones se guíen por “las nociones preconcebidas y la vía de menor resistencia”. Su alternativa era pensar en números y escoger: “Yo lidiaba constantemente con probabilidades: una probabilidad del 55% de que tal enfoque en lugar de tal otro pudiera resolver el problema; una probabilidad del 30% de que lo que fuera que eligiéramos no funcionara en absoluto, junto con una del 15% de que en realidad agravara el problema”.

Obama, quizá la persona con más vidas en sus manos, tomaba decisiones firmes y luego descansaba por las noches, no por sentirse infalible, sino porque confiaba en una mezcla de buena voluntad y frío método. Tenía una mirada sofisticada del mundo, que no era ni de ciencias ni de letras, sino híbrida.

*Este es un ensayo escrito para 'Ideas' por Kiko Llaneras, al hilo de su reciente libro, Piensa claro (Debate)*

**europapress.es**

## **CCOO reclama garantías de que la incertidumbre económica "no supondrá una nueva oleada de recortes" en Educación**

MADRID, 11 Nov. (EUROPA PRESS) –

La Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (CCOO) ha reiterado la "necesidad" de una Ley de Financiación del Sistema Educativo y garantías de que la incertidumbre económica actual "no supondrá una nueva oleada de recortes".

Respecto al gasto público educativo en España del año 2020, con una inversión total de 55.184 millones de euros que supone un crecimiento del 3,9% sobre 2019 y se eleva hasta el 5,4% si solamente se considera a las administraciones educativas, el secretario general de la Federación de Enseñanza de CCOO, Francisco García, ha señalado que "han tenido que pasar doce años, y el 'dopaje' extra de 2.000 millones procedentes del Tramo 3 del Fondo COVID-19 del Gobierno, para superar los 53.895 millones de euros de 2009".

El informe de CCOO 'La evolución de la inversión educativa entre 2009 y 2018' muestra hasta qué punto se extendía el "retroceso" educativo en una demostración de que "la educación no era, ni es, una prioridad". En 2009 la inversión educativa alcanzó el 5,04% del PIB nacional y en 2018 se recortó hasta el 4,21%, una cifra inferior a la existente cuando no había gratuidad del 3-6 ni la escolarización obligatoria se extendía hasta los 16 años.

El sindicato considera que la educación "no es una prioridad" debido a la evolución del peso del gasto para la educación en el conjunto del gasto público total del Estado. Así, apunta que en 2009 representaba el 10,90% del total estatal y en 2020 se ha quedado en el 9,38%, un retroceso del 14%, correspondiendo cerca del 90% del gasto público educativo a las comunidades autónomas. Aunque no niega la "mejora" en términos absolutos de los dos últimos años, cerca de 4.500 millones de euros, el sindicato ha advertido de que, si se mide como proporción del gasto total, ha caído también un 7,7% entre 2018 y 2020.

Por otra parte, con los datos más recientes de la OCDE (2019), ha indicado que el peso del gasto público en el conjunto del gasto total educativo es en España del 80%, por un 87% de la Unión Europea. "Por tanto, hay mucho que avanzar para aproximarnos", ha sentenciado. El sindicato ha destacado que el crecimiento del PIB educativo producido en 2020 es debido a que muchas comunidades autónomas "hacen alarde de su crecimiento". En 2019, con un incremento de gasto del 4,8%, subió del 4,21% al 4,26%; y en 2020, con un 3,9%, lo ha hecho hasta el 4,94%. "Un dato ilusorio aupado por la enorme caída del PIB de 2020 en España, del 11,5%, que se traslada en positivo a un incremento paralelo del PIB educativo", ha precisado CCOO.

Para el secretario general de la Federación de Enseñanza de CCOO, "la LOMCE impulsada por el PP no tenía la educación pública como prioridad ni buscaba homologarla en cuanto a inversión a los países más avanzados del entorno europeo". En este contexto, ha advertido de que "en un contexto de incertidumbre económica como el actual, es preciso garantizar la suficiente financiación educativa que evite el retroceso educativo que han supuesto los recortes". Además, ha exigido que los fondos europeos atiendan la educación, especialmente en inversiones que garanticen la demanda existente, sobre todo en FP pública, para asegurar la equidad dentro de Europa; y ha reiterado la necesidad de una Ley de Financiación Educativa que "garantice el gasto público con perspectiva de futuro y que atienda todas las necesidades del sistema, considerándolo una inversión imprescindible para la mejora social y el progreso".

**LV LA VERDAD de Murcia**

## **Exigen más apoyos para los niños con necesidades especiales de la Región de Murcia**

*Los padres de alumnos vuelven a echarse a la calle para exigir que los menores sean atendidos en el aula por Auxiliares Técnicos Educativos*

FUENSANTA CARRERES Murcia Sábado, 12 noviembre 2022

Los padres de alumnos con necesidades educativas especiales no desisten en sus reivindicaciones para que los menores sean atendidos en el aula por plantillas estables y suficientes de Auxiliares Técnicos Educativos (ATE). La Plataforma 'Ningún Niño sin ATE' volvió a echarse este sábado a la calle y celebró una manifestación en el centro de Murcia para exigir el incremento de los recursos, mermados en el aula por la escasez de personal.

En la Región, según los datos recabados por la plataforma, hay 13.166 alumnos con necesidades especiales - repartidos entre los centros públicos (9.969) y los concertados (3.197)- y 457 auxiliares técnicos. Además, se quejan, las bajas tardan en cubrirse.

Los auxiliares son los encargados de acompañar y cuidar del alumno en el centro educativo (desde llevarle hasta al aseo, hasta alimentarle o procurar que coma su almuerzo). La función de estos profesionales es clave para que el escolar pueda estar en un aula convencional, pero a pesar de que la plantilla se ha incrementado con medio centenar de auxiliares en los últimos cursos, la bolsa de trabajadores es escasa y su reposición se ha complicado por la escasez de profesionales.

## EL PAÍS C. de MADRID

### **Ayuso cede gratis dos parcelas de más de 11 millones para los primeros colegios concertados de Madrid en una década**

*Frente al deseo del Gobierno central de limitar estas iniciativas, la Comunidad recupera una apuesta de los gobiernos de Aguirre abandonada por sus sucesores Cifuentes y Garrido*

JUAN JOSÉ MATEO / BERTA FERRERO. Madrid - 12 NOV 2022

El Gobierno de Isabel Díaz Ayuso ha decidido ceder a coste cero dos parcelas valoradas en más de 11 millones de euros para convocar un concurso en el que las empresas ganadoras deberán construir sendos colegios privados concertados que explotarán durante al menos 40 años, pues la concesión podrá llegar hasta los 75. La decisión marca un punto de inflexión en la política de los Ejecutivos regionales. Así, no solo retrotrae a la Comunidad de Madrid a los tiempos de los presidentes Esperanza Aguirre e Ignacio González, puesto que Madrid llevaba sin culminar una iniciativa similar desde 2013. También lleva al Gobierno regional al choque con el central, opuesto a este tipo de prácticas.

La parcela más jugosa está en el barrio de Valdefuentes del distrito de Hortaleza, en la zona de Valdebebas, mide 18.838,4 metros cuadrados, y está valorada en 10.377.547,08 euros, según el convenio de cesión que firmó el Ayuntamiento de la capital con la Comunidad en mayo. La concesionaria deberá correr con los costes de levantar allí 18 unidades del segundo ciclo de educación infantil; 36 de Primaria; y 24 de educación secundaria obligatoria (ESO).

La otra parcela, también de origen municipal, está en el distrito de Villa de Vallecas, mide 13.456 metros cuadrados, y tiene un valor de 1.540.103,14, según la documentación pública relacionada con la concesión. En ella se plantean 12 unidades de educación infantil; 24 de Primaria; y 16 de ESO.

“Los licitadores podrán ofertar un proyecto de centro con una configuración de mayor capacidad para las enseñanzas referidas, si bien, su financiación con fondos públicos estará condicionada al concierto educativo”, detalla en ambos casos la información publicada en el portal de contratación, que marca un exiguo plazo de tan solo un mes para resolver el concurso. “Asimismo, el licitador podrá ampliar la oferta educativa del centro, solicitando la autorización de otras enseñanzas no obligatorias que funcionarían en régimen privado”, se añade. “La presente concesión se otorga con carácter gratuito, no procediendo contraprestación económica alguna por parte del concesionario a favor de la Comunidad de Madrid. En el supuesto de que el concesionario amplíe la oferta educativa del centro, solicitando la autorización de otras enseñanzas no obligatorias, que funcionarían en régimen privado, se revisará el establecimiento de una tasa”, se advierte. Y se especifica: “Se prevé el concierto educativo de las unidades señaladas en la configuración mínima en un plazo de cuatro cursos escolares”.

#### *Un nuevo frente*

El Ejecutivo regional no culminaba una concesión de este tipo desde 2013, cuando puso en marcha el colegio Pasteur Arroyomolinos para el curso 2013-2014. En 2018, detallan en la Consejería de Educación, se licitó otro concertado, pero la tramitación no llegó a terminarse. Finalmente, en 2022, el actual Ejecutivo reactivó un concierto durmiente (concedido pero no ejecutado) de 2005 en Villalbilla. Fue un aviso de lo que estaba por llegar: si los Gobiernos de Cristina Cifuentes y Ángel Garrido hicieron una apuesta explícita por no crear nuevos colegios privados concertados, Ayuso ha vuelto ahora a la política de los expresidentes Aguirre y González. Una decisión de la que ya avisó el actual consejero de Educación, Enrique Ossorio, en su última entrevista con EL PAÍS: “Si los padres quieren concertada, habrá más concertada”.

De hecho, el Ejecutivo de Ayuso ha encontrado en la defensa de esta opción educativa la oportunidad de abrir un nuevo frente en su confrontación constante con el Gobierno central. Así, al ver que el Ministerio de Educación estudiaba limitar estas cesiones de terreno a través de la nueva ley educativa, la Comunidad aprobó

una norma regional que incluye ampliar los conciertos que ya estaban vigentes. La legislación autonómica fue presentada desde el principio como un intento de neutralizar la llamada ley Celaá (LOMLOE), y el Ejecutivo subrayó desde el primer minuto que su intención era blindar la educación concertada y especial en la región, manteniendo la segregación por sexos en centros sostenidos con fondos públicos.

Una apuesta nada inocente. El PP lleva más de una década trabajando con la tesis de que gana más votos allí donde instala colegios privados concertados, según confesó uno de sus consejeros de Educación, Luis Peral. Como resultado, Madrid es la región española con más estudiantes en centros privados puros (15,8%) y tiene un 29,6% en concertados. Sumando las dos (45,4%) solo es superado por el País Vasco (48%).

elCorreoGallego.es

## **Educación trabaja en un plan de mejora energética para reducir el consumo en los centros educativos**

EFE. Santiago 13 NOV 2022

El conselleiro de Educación, Román Rodríguez, considera que el incremento de un 7,5 % en los presupuestos del próximo año para gastos de funcionamiento en los centros escolares será "suficiente" para hacer frente al incremento del coste de la energía, aunque al mismo tiempo se prepara un plan de eficiencia energética para reducir consumos.

De esta manera, espera garantizar que los colegios funcionen en las condiciones de temperatura adecuadas porque "no se puede permitir que los alumnos no estén en una situación de confort no razonable", admitió en declaraciones durante la inauguración de la Jornada de Bibliotecas Escolares de Galicia 2022/2023, ayer en Santiago. En el caso de las universidades, esa situación depende de las decisiones que adopten los centros "dentro de su propia autonomía" ya que es un ámbito que "no compete a la Xunta", recordó frente a las quejas que surgidas desde algunos campus por las condiciones de trabajo.

Por lo que respecta a las competencias de la Consellería de Educación, Rodríguez informó de que se está trabajando en un plan de eficiencia y mejora energética centrado en cuatro pilares, el primero de los cuales son obras físicas, como instalar calderas de biomasa, o medidas de eficiencia energética en fachadas y cambios de cubiertas.

También, en colaboración con el Inega, se está poniendo en marcha equipamiento para producir energía en los centros educativos como paneles solares, que se instalaron ya en más de diez escuelas de educación infantil. Además, apostará por la domótica para controlar el consumo energético, con el sistema desarrollado por los alumnos del CIFP As Mercedes de Lugo que se pretende implementar en otros centros. Y por último, como cuarto pilar, la Consellería de Educación pondrá en marcha acciones educativas y formativas para la sensibilización de los alumnos en ahorro energético. EFE

**Público.es**

## **Patios sin terminar, una ratio inmanejable y educadoras desbordadas: así es la gestión de Ayuso en la educación pública de 0 a 6**

*Tanto la comunidad educativa como los sindicatos y las plataformas del sector han denunciado un comienzo de curso "totalmente inadecuado" y "deficitario" ante la Consejería de Educación, sin noticias de que la situación vaya a mejorar.*

MARÍA MARTÍNEZ COLLADO. MADRID. 13/11/2022

"El Gobierno de Madrid habla mucho de libertad de elección, pero la libertad que nos dejan es la de elegir llevar a nuestros hijos a la privada", dice indignada Malena, madre de un pequeño de dos años que se ha visto obligado a abandonar su antigua Escuela Infantil Zofío y matricularse en un Colegio de Educación Infantil y Primaria ante la decisión de Isabel Díaz Ayuso de acabar con las escuelas públicas de 3 a 6 años el pasado mes de marzo.

Tanto la comunidad educativa como los sindicatos y las plataformas por la educación pública han denunciado un comienzo de curso "totalmente inadecuado" y "deficitario" en estos colegios ante la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, pero no han recibido noticias de que la situación vaya a mejorar a corto plazo.

"Cuando me sumé a este nuevo proyecto que consistía en unificar la educación pública de cero a 12 años lo hice con mucha ilusión. Contábamos con que iba a ser un reto, un trabajo costoso, sobre todo a nivel académico y pedagógico; pero no contábamos con carencias a nivel sanitario o a nivel de infraestructuras", lamenta Carmen, educadora desde hace 27 años y una de las docentes que se postuló para la vacante de educadora coordinadora del ciclo 0-3 en un colegio donde se iba a implementar por primera vez.

"Hay coles donde los patios son peligrosos para las criaturas, que son completamente inadecuados para niños tan pequeños. Estamos hablando de una cuestión de salud", cuenta.

Desde el año 2000, y singularmente desde el 2008, la política privatizadora de los sucesivos Gobiernos del Partido Popular en la Comunidad de Madrid ha venido relajando los criterios y parámetros de calidad a la educación infantil. Una constante que se ha traducido en un aumento del número de niños por aula (ratios), una disminución de los equipos de atención temprana (psicólogos, pedagogos, logopedas) y una escasez de inspección educativa.

Además, ha habido un crecimiento abusivo de los precios públicos, que expulsan a las familias más desfavorecidas de las escuelas infantiles y de las Casas de Niños. Conviene recordar que no son gratuitas, salvo las enseñanzas, pues se debe abonar el coste del comedor, que es obligatorio.

#### *Un plan marcado por la descoordinación y la precariedad*

"Yo lo tengo claro de siempre, me da igual que sea sanidad, residencias o Seguridad Social; la carga de trabajo recae sobre los que estamos en primera línea", asegura Carmen. Explica a *Público* con todo detalle cuál ha sido el panorama que se ha encontrado en este inicio de curso 2022/2023 en los CEIP donde se han abierto aulas de cero a tres años.

"Cuando llegamos a los coles en julio nos dimos cuenta del caos que era aquello: no estaban empezadas ni las obras para adaptar las infraestructuras de los patios y de las aulas. De hecho, la mayoría de nosotras tuvimos que dedicar parte de nuestras vacaciones en agosto a avanzar en las tareas de preparación del año escolar porque veíamos que no llegábamos", narra.

Pero la verdadera sorpresa, dice, fue el 1 de septiembre: "Nos encontramos el primer día con que el equipo no había llegado. Estábamos la educadora coordinadora y, en los coles con más suerte, la maestra. El personal no llegó hasta dos días antes de que empezara el curso".

Carmen cuenta que fue "muy difícil" coordinarse y preparar la acogida con sus compañeras porque el tiempo apremiaba. "En muchos centros estaban sin material alguno, en otros continuaban las obras y faltaban todas las entrevistas por hacer a las familias, y, en general, todos los preparativos que requiere un comienzo de curso adecuado. Fue como una bomba que nos explotó y, aun así, ha salido como se ha podido", añade.

"En la mayoría de los centros, los juguetes que hemos tenido los hemos traído de casa nosotras y las familias porque se nos dijo que iba a haber una dotación, pero esa dotación ha ido llegando muy poco a poco, en cuentagotas", relata.

En la misma línea, María López, secretaria de la Junta de Portavoces 0-6, una de las asociaciones que están manteniendo reuniones con los representantes del Gobierno de Ayuso para llegar a un acuerdo de mejora, cuenta atónita que el material que se ha puesto a disposición es claramente deficiente: "La propia caja indica que es para una edad que no se corresponde con bebés".

Según sus estimaciones, solo están funcionando correctamente una docena de los casi 50 colegios que forman parte de esta nueva modalidad. Hay CEIP donde los padres han formado cooperativas para poner fondos y comprar material. "Cuando hablo con dirección me dicen que no se pueden comprar juguetes ni colchonetas porque no les mandan el dinero", recrimina Julia, otra educadora que ha querido poner de relieve la situación de precariedad de este ciclo.

La financiación para la creación de las nuevas aulas procede de una dotación que ha mandado la Unión Europea, pero a los CEIP apenas les ha llegado: "Están tirando del presupuesto que tienen como colegio, aún no tienen los fondos para las escuelas infantiles, no se ha ampliado".

La comunidad educativa sitúa el centro del problema en el interés del Gobierno de Ayuso de aumentar plazas a bajo coste. "Se concedía el dinero europeo a cambio de que se crearan 5.400 plazas de cero a tres y lo han querido hacer lo más barato posible. ¿Cómo? Eliminando el 3-6 en las pocas escuelas que quedaban y utilizando las aulas vacías de los CEIP para implantar los 0-3 de aquella manera. Trabajan mucho en que aumenten las plazas, pero la calidad es bochornosa", arguyen.

"Al final todo es gastar dinero y no quieren invertir en recursos públicos. Ellos apuestan por un modelo de educación privada y, si dan algo a la pública, es porque se les exige desde Europa y el Gobierno central, pero siempre es lo justo y necesario. En cambio, sí que dan muchas ayudas para los privados", expresa de manera similar Diana Pérez, de la Asociación Madrileña de Escuelas Infantiles de Gestión Indirecta (AMEIGI).

"Es más, los cheques de la privada salen antes que las plazas de la pública, mientras nosotras pensamos que el dinero público debe ser para una educación gratuita y lo privado que se lo pague quien quiera y pueda", añade Pérez.

La experta de AMEIGI, a su vez, desmiente al Gobierno autonómico, pues si bien es cierto que se ha producido un incremento de la financiación de más de un 7% para las "escuelitas", se trata de un dinero destinado a los salarios que, por convenio y dado este contexto de inflación, han crecido.

*"Falta conocimiento de la etapa de 0-3"*

La comunidad de padres y madres de las escuelas infantiles públicas estuvieron en pie de guerra durante todo el curso pasado para evitar que cerraran las aulas de sus pequeños, pero finalmente Ayuso decretó su eliminación. Algunas familias con dos hijos se encuentran este curso ante horarios imposibles, con sus criaturas asistiendo a dos centros diferentes, mientras que otras todavía siguen sin adaptarse del todo al cambio.

"Es evidente, a los ojos de cualquier persona, que había más recursos en la otra modalidad y eso es lo que pretenden, irse ahorrando recursos, dinero, para que la gente se vaya a las privadas y las concertadas. Se está menospreciando a la educación pública y horadando los recursos públicos", reivindica Emma, mamá de un niño de tres años recién matriculado en un CEIP.

Ella explica que "en casa" vivieron "como un duelo" salir de la escuela infantil La Jara porque era "un centro muy apropiado para los niños de esta edad". Destaca, además, la relación de alumnos por profesorado y aula y advierte que las ratios son mucho mayores en el nuevo colegio: "Hemos pasado de tener al peque con dos profesoras y una de apoyo a tenerle con una única educadora. Antes éramos 17 y ahora somos 20".

Tanto ella como el resto de madres se sienten muy agradecidas "con el trabajo que se ha hecho desde los centros", pero reclaman más inversión. "Hemos notado el cambio en muchos sentidos. A pesar de que las profesoras son excelentes y el cole pone todo su empeño, no tienen los recursos físicos que tenían las escuelas 0-6", exponen.

"Por ejemplo, los alumnos tienen que almorzar en un comedor al que acceden a través de escaleras. Algunos de estos niños todavía no han cumplido los tres años, ni siquiera controlan los esfínteres. Antes comían en el aula con su profe (ponían la mesa, recogían...). Como había suficientes tutoras, se podían ir turnando. Sin embargo, ahora se tienen que trasladar a un comedor con niños de todas las edades mucho más mayores que ellos, con ruido y con monitoras que no son sus educadoras la mayor parte del tiempo", continúan explicando.

"Se están incumpliendo todas las promesas que se hicieron el año pasado. Se nos aseguró básicamente que íbamos a estar en palmitas. Y, en realidad, tampoco queremos estar en palmitas, solo queremos que los niños y niñas tengan acceso a la educación que se merecen, una educación digna", comenta Malena.

Ella cuenta que otra de las cuestiones que ha empeorado es el acomodamiento de los patios de recreo y espacios de descanso: "Hemos pasado de tener un patio amplio y lleno de vegetación a que todo sea de goma y plástico".

Ambas defienden que las escuelas de 0-6 funcionaban "muy bien", tanto que "venían de otros países a ver cómo era el método". "Tenían una joyita y en vez de sacar pecho y conservarlas, han hecho lo contrario. Se han cargado la joya de la Comunidad de Madrid en materia educativa. Eso sí, sólo en la pública. En la privada siguen existiendo estos modelos", resaltan. "Ya sabemos, se despreocupan de la gente más vulnerable: los más pequeñitos y los mayores en las residencias", añaden, para finalizar ratificando que, si pudieran, volverían al modelo anterior.

*Las condiciones laborales de las educadoras, en tela de juicio*

Las docentes tampoco están para tirar cohetes. Más allá de las condiciones "deplorables" de las infraestructuras, con aulas separadas entre ciclos y cambiadores mirando hacia las paredes (una posición que imposibilita tener vigilados al resto de alumnos), se ven obligadas a cubrir funciones que no les corresponden. Estamos hablando de "tareas básicas" como el servicio de limpieza, lavandería o portería.

"No han contemplado que en los coles el conserje entra después y sale antes de que empiece y termine el ciclo de 0 a 3, con lo cual no hay nadie encargado de las puertas en los horarios ampliados de los centros. Las educadoras están desbordadas, les han tenido que dar llaves a las familias porque cuando llegan no hay nadie que les abran las puertas. Una completa locura", informa Pérez, convencida de que el Gobierno de Madrid hace las cosas deprisa y corriendo para vender y publicitarse".

Al mismo tiempo, Julia da gracias por que todavía queden plazas sin cubrir en su aula. "En estos momentos solo hay tres tronas para ocho niños. Además, una de las cunas es de emergencia, que no está preparada para un niño, evidentemente", señala.

La educadora habla de que el tamaño de la clase es "enano": "Ahora mismo ocupan todo el espacio, el día que empiecen a moverse no sé qué vamos a hacer", comenta incómoda al pensar en todas las labores que han recaído sobre sus hombros sin ser tarea docente.

"El asunto de la higiene también tiene su aquel. Ahora, las profes nos estamos encargando de la lavandería. Son niños muy pequeños, bebés, con baberos, toallas, sábanas, que hay que lavar. Tengo muchas

compañeras de otros centros que se están llevando a sus casas ese material porque si no lo mantienen ellas, no lo hace nadie", dice exasperada.

"Estamos las justas -relata Carmen-. En el momento en el que falta alguna docente porque, por ejemplo, se da de baja, la situación se complica mucho. En nuestro centro se ha dado el caso de que hubo tres profes de baja y fueron las familias las que tuvieron que hacerse cargo de la situación, no llevando a sus peques porque no había manos. En el momento en que falta alguien te quedas en cuadro".

Ella, al igual que gran parte de sus compañeras, reconoce sentirse desgastada mentalmente y denigrada por parte de la autoridad competente. "No se nos considera una etapa educativa, sino que se nos ve como cuidadoras. Es como si al llegar aquí hubiésemos perdido el reconocimiento de golpe", remarca entre suspiros, al explicar los derechos laborales que se han dejado por el camino al pasar de las escuelas a los CEIP.

Antes tenían media hora para comer, con comida puesta por el centro, y un vestuario donde cambiarse. En los CEIP se han encontrado con que "no les dan de comer, no les ofrecen un sitio donde calentarse las comidas -si se la llevan ellas-, ni frigoríficos donde mantenerlas".

"Es un derecho que no está recogido como tal, pero que nosotras ya teníamos asumido porque lo llevábamos haciendo mucho tiempo", concluyen, recordando el mal trato que se les ha dado históricamente a los empleos femeninos.

Se muestran especialmente preocupadas por los que consideran "las principales víctimas" de esta degradación: "Estamos jugado con unos niños pequeñitos que tienen los mismos derechos que los que viven en el centro o un barrio más rico. Da igual que residan en el sur o en la periferia, estas diferencias se notan muchísimo y no deberían. Por suerte, todavía hay gente que defiende lo que es de todos", terminan.

## EL PAIS

### ***Los riesgos de no educar a los hijos en la cultura del esfuerzo: adultos dependientes, insatisfechos y déspotas***

*Valorar las acciones y saber lo que cuesta conseguir las cosas fortalece la tenacidad de los menores, les enseña a ser resilientes, a asumir responsabilidades y a afrontar los problemas con realismo*

SONIA LÓPEZ IGLESIAS. Terrassa - 13 NOV 2022

Recuerdo las veces que mis padres nos repetían a mis hermanas y a mí lo importante que era que nos esforzásemos para poder conseguir todo aquello que nos proponíamos. Con grandes dosis de afecto y paciencia nos explicaban lo fundamental que era que tuviésemos una buena actitud e interés a la hora de trabajar por conseguir nuestros sueños. Ellos tenían un máster en esfuerzo y trabajo porque les tocó emigrar a una nueva ciudad en busca de un futuro mejor, con poca ayuda y mucha valentía. Ahora vivimos en el otro extremo, en una sociedad con poca cultura del esfuerzo donde parece que todos nuestros objetivos se pueden conseguir sin él.

La publicidad o las redes sociales son las responsables de que muchos crean que se puede aprender alemán en tan solo ocho semanas, perder peso sin hacer dieta o correr una maratón casi sin entrenar. Todo parece ser asequible, rápido, fácil de conseguir, inmediato. Se ha vendido un falso éxito que se consigue sin trabajo y donde el proceso no es valorado, únicamente lo es el resultado.

Si hay un regalo bueno para los niños y adolescentes es enseñarles a aprender a esforzarse por aquello que desean, a amar los desafíos y a saber disfrutar del camino, aunque esté repleto de baches y contratiempos. El esfuerzo es una actitud imprescindible para el aprendizaje, afrontar los retos y superar las dificultades, es una de las motivaciones innatas que hacen que los hijos e hijas aprendan a diario cosas nuevas.

El esfuerzo produce un sentimiento de satisfacción y orgullo y fortalece nuestra autoestima. Cuando los chavales se esfuerzan se sienten mucho más felices, más relajados y menos ansiosos. A través de él, aprenden a hacer frente a las adversidades con optimismo y crean un buen autoconcepto de ellos mismos. Las familias deben aprovechar todas las oportunidades que se presentan a diario para enseñar a los hijos a esforzarse: que se vistan o coman solos, se muestren responsables con sus tareas o mantengan ordenado su cuarto. El esfuerzo en niños y adolescentes debe ir dirigido a desarrollar y adquirir una autonomía personal en las actividades cotidianas para poder satisfacer las necesidades básicas e ir construyendo una personalidad fuerte.

Los niños que aprenden a esforzarse conseguirán una actitud activa ante la vida y serán capaces de valerse por sí mismos y asumir sus responsabilidades. Los padres no deben caer en la tentación de solucionarles los problemas, allanarles el camino o sobreprotegerles cuando vean que no consiguen lo que se proponen. Los niños que no se esfuerzan acaban convirtiéndose en adolescentes o adultos dependientes, insatisfechos y déspotas.

El esfuerzo en niños y adolescentes debe ir dirigido a desarrollar y adquirir una autonomía personal en las actividades cotidianas para poder satisfacer las necesidades básicas e ir construyendo una personalidad fuerte.

Los hijos e hijas necesitan que se les explique que el esfuerzo es el medio por el cual lograrán conseguir muchos de sus objetivos. Que se les aclare que no siempre van a lograr aquello que se propongan y que será esencial que no se rindan delante de las dificultades. Que padres y madres les ayuden a gestionar las emociones correctamente, a dominar la indecisión y hacer frente a la frustración. A no depender de la buena suerte para que las cosas salgan bien, sino del trabajo y el empeño.

La cultura del esfuerzo educa a los niños en la determinación de la voluntad y la perseverancia. Fortalece la tenacidad, les enseña a ser resilientes, a asumir responsabilidades y a afrontar los problemas con realismo.

Cómo educar a niños y adolescentes en la cultura del esfuerzo

1. Los padres deben convertirse en el mejor ejemplo que niños y adolescentes puedan tener, transmitiéndoles el gusto por esforzarse haciendo las cosas con ganas e interés. Contagiándoles energía, optimismo y voluntad diaria por conseguir lo que desean. Mostrándose perseverantes ante los retos y eliminando las quejas de su lenguaje.
2. Dándoles muchos motivos para esforzarse, planteándoles pequeños retos diarios que puedan ir superando. Ayudándoles a establecer nuevas metas y regalándoles el tiempo necesario que necesitan para aprender sin que sus expectativas les ahoguen.
3. Hablándoles del error en términos positivos, explicándoles que las dificultades y los fracasos son grandes oportunidades para aprender y mejorar. Explicándoles que el éxito no está relacionado con el poseer, sino con la capacidad de conseguir aquello que quieres con trabajo e insistencia.
4. Potenciándoles, desde muy pequeños, la autonomía, la toma de decisiones y la iniciativa personal. Enseñándoles a tratarse con respeto, valorando sus cualidades e identificando sus defectos sin la necesidad de tener que ser perfectos.
5. Recordándoles a diario la importancia de estar orgullosos de sus esfuerzos, de sus pequeños logros, de todo aquello que consiguen cuando deciden no bajar los brazos. Enseñándoles a saber quiénes deben ser sus mejores aliados para recorrer el camino, a mostrarse agradecidos con todas las personas que les ayudan.

En definitiva, que los padres les expliquen la importancia de la perseverancia, diciéndoles que es la virtud por la cual las otras virtudes dan su fruto. Demostrémosles que no hay nada más reconfortante en esta vida que sentir la satisfacción de haber conseguido aquello que se deseaba gracias al trabajo y a las ganas que uno le ha puesto durante el proceso. Como decía el médico galés Martyn Lloyd-Jones: "Las personas que intentan algo y fracasan son infinitamente mejores que aquellas que intentan no hacer nada y tienen éxito".

*Sonia López es maestra, psicopedagoga y divulgadora educativa.*

**europapress.es**

## **CSIF alerta de un incremento del 23% en el último año de casos de acoso, violencia y docentes 'quemados' en las aulas**

MADRID, 14 Nov. (EUROPA PRESS) -

El sindicato CSIF ha alertado de un incremento de denuncias de acoso, violencia y síndrome del docente 'quemado' entre los profesionales de la escuela pública.

Según datos del sindicato, un total de 997 docentes de la escuela pública han recurrido en 2022 a CSIF Ayuda Profes --un servicio de atención específica para atender a los profesionales de la enseñanza-- para denunciar casos de acoso, violencia y 'burnout' (síndrome del docente 'quemado') sufridos en el desempeño de sus tareas. Este porcentaje supone un incremento del casi el 23 por ciento con respecto a los casos registrados por CSIF en 2021.

Los docentes de educación secundaria han presentado más de la mitad de las consultas --en concreto 521, el 52,2 por ciento--, frente al colectivo de maestros, que presentaron 476 casos (un 47,7 por ciento).

En cuanto a la tipología de las denuncias, el 'burnout' es el primer motivo por el que los docentes acuden a este servicio especializado de la CSIF, con la mitad de los casos. La mayor incidencia en este tipo de situaciones viene producida por el exceso de horario y la burocracia a realizar, sobre todo en Secundaria. En segundo motivo más habitual es el acoso en entorno laboral --sin violencia ni insultos--, con el 39,6 por ciento de los casos registrados. CSIF Ayuda a Profes ha detectado que este tipo de acoso se produce mayoritariamente en redes sociales y hacia maestros de infantil (52 por ciento). En esta fase educativa la interacción con padres y madres se produce habitualmente por WhatsApp y correo electrónico.

En tercer lugar, aparecen los casos de violencia, con un 8,11 por ciento del total, la mayor parte en Secundaria y ejercida por el alumnado en forma de violencia verbal, sobre todo insultos graves, lo que hace que los docentes se quejen de indefensión y de falta de autoridad. Las agresiones físicas suponen el 16 por ciento del total de casos de violencia registrados.

Por último, CSIF ha denunciado que los docentes realizan su trabajo en un "entorno laboral complejo, con problemas relacionados con falta de refuerzos, un caos organizativo derivado de la aplicación precipitada de la LOMLOE, y ausencia de herramientas para gestionar las aulas de manera eficaz". Por ello, exigen al Ministerio de Educación y Formación Profesional que abra un proceso de negociación con las organizaciones sindicales para mejorar la educación pública.

## el Periódico de Catalunya

### Educació tira de estadística para presumir de la bajada de ratio de alumnos por profesor

*El Departament afirma que la incorporación de 3.500 docentes supondrá que haya 9,59 alumnos por profesor. Los sindicatos acusan a Cambray de dar "cifras falseadas" y las familias opinan que esta contratación no tiene impacto directo en la atención al alumnado*

Helena López. Barcelona 14 de noviembre del 2022.

Mientras los representantes sindicales de los docentes catalanes se reunían este martes en el Departament de Educació para intentar desencallar las negociaciones en marcha para revertir los recortes --cosa que no lograron--, la 'conselleria' hacía pública una estadística (con poco contexto): la ratio de alumnos por profesor en Catalunya bajará del actual 10,48 a 9,59 a partir del próximo mes de enero, por lo que será "la más baja de la historia", señalaban orgullosos. Unas cifras que han desmontado los sindicatos. "Es una cifra falseada", ha sentenciado Iolanda Segura, portavoz de Ustec, el sindicato mayoritario en la escuela pública catalana, antes de señalar que la ratio de alumnos por aula no ha bajado ni bajará, al menos este curso.

Una bajada que se producirá con la entrada en el sistema educativo durante el segundo trimestre de este curso de más de 3.500 maestros de primaria y profesores de secundaria para rebajar las horas lectivas de las plantillas actuales. Una contratación pactada el 1 de septiembre en el marco de una negociación sindical para evitar las huelgas previstas para el inicio del curso y que, a ojos de la AFFac, "no tiene un impacto directo en la atención del alumnado ni en la mejora de la calidad educativa; ni sirve para desplegar de una vez por todas el decreto de educación inclusiva", según denunciaba hace unos días a EL PERIÓDICO su directora, Lidón Gasull.

Estos nuevos 3.500 docentes cubrirán las horas de menos de clase que realizará la plantilla actual, con lo que el impacto del incremento de plantilla -al que se destinarán 170 millones de euros- en el alumnado es, como mínimo este curso, relativo. Habrá más maestros pero será porque los actuales estarán menos horas en el aula. Con la entrada de unos 1.500 maestros en primaria y de unos 2.000 profesores en secundaria, los docentes podrán reducir su horario lectivo de 24 a 23 horas en primaria y de 19 a 18 horas en secundaria.

#### Los números de Cambray

Es decir, ese maestro por cada 9,59 alumnos que blande Educació es una cifra estadística, sí, pero está bastante lejos de ser una realidad tangible en las aulas, donde las ratios siguen siendo de 25 alumnos por aula en infantil y primaria y de 30 en la ESO, sino más.

"Si quieren calcular la ratio real, que dividan por el número de grupos clase que hay en los centros, no por el número total de profesores", ha apuntado Segura, antes de recordar que "hay grupos de FP con más de 35 alumnos por aula y grupos de bachillerato con más de 40". "Vamos cortos de personal y con una ratio muy elevada en la mayoría de centros. Este es el dato real", ha remachado la portavoz de Ustec.

Según los datos hechos públicos este lunes por el Departament de Educació, es necesario remontarse al curso 2007-08 para llegar a la ratio más baja de alumnos por profesor alcanzada hasta ahora, que fue del 10,54, y que fue en aumento hasta llegar al punto álgido de los 12,13 en el curso 2012-13.

Desde entonces, según la misma información del Departament, la ratio ha ido bajando hasta la del próximo mes de enero, cuando habrá casi 88.000 docentes por 876.854 alumnos en el sistema público en educación infantil, primaria, ESO, educación especial, bachillerato y ciclos de FP.

38 alumnos en bachillerato

La realidad en el día a día en las aulas casa poco con la estadística. Actualmente las ratios de bachillerato por normativa son de 35 alumnos por grupo. Y, también por normativa, esta se puede incrementar un 10% por encima de los 35. Es decir los grupos de hasta 38 alumnos están dentro de la ley.

Las ratios de Infantil y Primaria son de 25 por grupo, que también puede incrementarse un 10%, y en ESO son de 30, siempre con la posibilidad de incrementar el número de alumnos en un 10%.

Las ratios que han bajado -como ha hecho la natalidad\_-son las de Infantil 3, que este curso son de 20 alumnos por grupo-clase. Una bajada que también ha sido criticada por las afas porque, al no ir incrementada de un aumento de grupos, ha supuesto que muchas familias, sobre todo en Barcelona, hayan sido expulsadas a la concertada.

Por otro lado, el desembarco de esos 3.500 docentes en enero obligará además a las direcciones a rehacer todos los horarios, algo que ha sido también polémico).

## **europapress.es**

### **España, entre los 10 países europeos con peor nivel de inglés, según el ranking mundial EF EPI 2022**

Galicia es la comunidad autónoma con mejor nivel de inglés en España y Extremadura la que peor nivel tiene  
MADRID, 15 Nov. (EUROPA PRESS) –

España se sitúa entre los 10 países europeos con peor nivel de inglés y continúa estancado en la posición 33 mundial, de 111 países, del ranking EF EPI 2022. En concreto, España, con un nivel de aptitud medio, se sitúa en la posición 25 en Europa, de un total de 35 países, según el informe publicado por Education First, que se basa en los datos de las pruebas de más de 2,1 millones de personas en todo el mundo que realizaron el EF Standard English Test o una prueba de nivel de inglés en 2021.

No obstante, España ha roto por primera vez desde el año 2014 con la tendencia bajista y ha mejorado ligeramente su puntuación en 5 puntos (545 puntos). Su posición en este ranking mundial, cuyo top 10 está dominado por países europeos, la sitúa a la cola de Europa en cuanto a nivel de inglés, por detrás de Italia, que en esta edición ha ganado 3 posiciones, y por delante de Francia, que ha descendido 3 puestos pasando del puesto 31 al 34.

En este sentido, la compañía ha destacado que Francia, España e Italia, "siguen sin llegar al nivel de sus vecinos, mientras que Alemania consigue mantenerse en las diez primeras posiciones con un dominio del inglés cualificado como muy alto". "Pese a este pequeño empujón, el nivel de inglés de los españoles se mantiene en unos niveles moderados y lleva muchos años sin evidenciar grandes mejorías.

Estos datos constatan que el modelo educativo presenta unas deficiencias en el aprendizaje de idiomas", ha señalado el director general de EF España, Xavier Martí. En términos generales, el nivel de inglés en Europa ha crecido unos 6 puntos de media, con respecto al año pasado, aunque la tasa de mejora de la Unión Europea se ha ralentizado. Algunos países con nivel bajo y moderado, como Italia, Rusia, Turquía y Ucrania, han liderado el crecimiento de este año.

En el ámbito tanto europeo como mundial, España se mantiene con un nivel medio de dominio de inglés, en la misma horquilla que Ucrania, Corea del Sur o Costa Rica. Pertenecer a este nivel medio significa que se dominan tareas como las de participar en reuniones en el área de conocimiento propia, entender las letras de las canciones o escribir mensajes de correo profesionales sobre temas conocidos.

En esta edición del ranking, continúa a la cabeza Países Bajos por cuarto año consecutivo a nivel mundial, seguido de Singapur, Austria, Noruega, Dinamarca, Bélgica, Suecia, Finlandia, Portugal y Alemania, con conforman el TOP10. En Europa, por su parte, también se sitúa a la cabeza Países Bajos, al que siguen Austria, Noruega, Dinamarca, Bélgica, Suecia, Finlandia, Portugal, Alemania y Croacia.

#### **GALICIA, LA CCAA CON MEJOR NIVEL Y EXTREMADURA LA PEOR**

En cuanto a las comunidades autónomas de España, Galicia es la que mejor nivel de inglés demuestra tener, con 584 puntos. Le siguen Cataluña (581 puntos), País Vasco (577 puntos) y Cantabria (576 puntos), todas con un nivel por encima del medio de España.

La comunidad con menor puntuación es Extremadura (502), seguida de La Rioja (509), Castilla-la Mancha (519) y Murcia (527), por debajo del nivel nacional.

En cuanto a ciudades, Vigo destaca como la primera de la lista, que suma 9 puntos frente al año pasado, alzándose con un total de 593. Le siguen A Coruña (con 588), Barcelona (con 585) y Bilbao (con 574). A la cola de la lista se encuentra Las Palmas de Gran Canaria que con 524 puntos baja su puntuación con respecto al año pasado en 6 puntos. Le siguen Murcia, que con 525 puntos también empeora su cifra y Valladolid, que baja 26 puntos hasta quedarse en 530. Madrid se sitúa en el quinto puesto

# EL PAIS

## La quinta edición de EnlightED aborda los retos del aprendizaje y la educación en la era digital

*Expertos mundiales en tecnología, salud, emprendimiento y habilidades digitales debaten en Madrid acerca de las oportunidades y los desafíos que darán forma a la educación del futuro*

NACHO MENESES. Madrid - 16 NOV 2022

El improbable periplo de Ousman Umar, un joven ghanés que llegó a Barcelona en 2005 con apenas 18 años y sin saber leer ni escribir, que hizo amigos de Ingeniería Industrial haciendo *castellets* y que acudía a una biblioteca universitaria a medianoche con sus apuntes de castellano, podría calificarse de milagro con propósito. Porque si llegó analfabeto y durmiendo en la calle, en solo seis años conseguía aprobar la selectividad y acceder a la universidad, graduándose en Relaciones Públicas y Marketing antes de completar un máster en Cooperación Internacional en ESADE. Fundador de [NASCO Feeding Minds](#) (alimentando mentes, en español) y CEO de NASCO Tech, hoy se dedica a brindar a los jóvenes de Ghana la oportunidad de labrarse un futuro mejor gracias a la educación digital. Umar es uno de los invitados a la quinta edición de [EnlightED](#), la conferencia mundial de educación, tecnología e innovación que se reúne este miércoles 16 y jueves 17 en Madrid, con el apoyo de Fundación Telefónica, IE University, South Summit y Fundación La Caixa.

“Cuando llegué a casa de Montse y Armando, la familia que me acogió en un pueblo a 20 minutos de Barcelona, llevaba dos meses viviendo y durmiendo en la calle, comiendo de los contenedores... De un día para otro estaba en una casa con calefacción, agua caliente, ropa limpia y una familia que me quería. Cuando me metí en la cama, lloré como un niño”, recuerda Umar. A la mañana siguiente, y tras pasarse llorando toda la noche, sin entender por qué había sufrido tanto, llegó a la conclusión de que la pregunta no tenía que ser “por qué”, sino “para qué”. “Yo no había llegado hasta allí por ser el más fuerte; de los 46 que cruzamos el desierto, solo seis llegamos vivos a Libia, y yo era el más pequeño”. Luego vinieron cuatro años terribles y un viaje en patera donde sobrevivió, sin saber cómo, a dos naufragios. “Creo que he llegado porque tengo dos propósitos: uno, ser la voz de todos los que no llegaron con vida; y dos, evitar que otros sufran lo que yo tuve que sufrir”.

El testimonio de Umar es único, pero no solo por la tragedia que le había tocado vivir. Lo es porque, tras encontrar un nuevo hogar junto a una familia campesina de tres hijos (de los que solo su hermana hizo estudios superiores), tuvo siempre claro que la educación era el único camino posible. Un camino que le llevaría a ahorrar 1.200 euros con los que hizo un primer viaje de vuelta a Ghana, compró 45 ordenadores, varias mesas y contrató a dos profesores para poner en marcha la primera aula informática. Diez años después, y a través de NASCO Feeding Minds, trabaja con 43 colegios en Ghana que comparten un total de 14 aulas informáticas por las que ya han pasado 20.000 niños y niñas, y solo en el curso 2022-2023, tienen 6.400 alumnos. Además de las donaciones y patrocinios por parte de empresas, se mantienen gracias a los ingresos que proporcionan la venta de sus libros (el primero de ellos, *Viaje al país de los blancos*, se publicó en 2019), [conferencias](#) y cuotas de socios.

La quinta edición de EnlightED, que recupera este año la presencialidad, junta a un nutrido grupo de expertos mundiales que debatirán, a lo largo de dos días, sobre el rol que la tecnología juega en el aprendizaje y los distintos retos que afronta la educación del futuro, desde la salud mental y emocional a las habilidades digitales más necesarias, el emprendimiento social y la inclusión. De Ousman Umar a la psicóloga sudafricana [Susan David](#), autora de *Emotional Agility*; el psiquiatra Alok Kanojia, fundador de Healthy Gamer; y Bisila Bokoko, fundadora de African Literacy Project son algunos de los ponentes más destacados. La sede de 42 Madrid mostrará, además, su innovador método educativo a través de una experiencia inmersiva de 24 horas.

Umar, que sigue residiendo en Barcelona, no quiere dejar pasar la oportunidad de reivindicar un cambio radical de perspectiva en la cooperación internacional. “Fíjate que, desde que se acabó la Segunda Guerra Mundial, en 1945, se han destinado 2,5 trillones de dólares a ayuda humanitaria. Entonces, ¿cómo es posible que África sea hoy más pobre de lo que era hace 50 años? Es una locura”, señala. “Y eso sucede porque se han dedicado a alimentar estómagos, y eso está muy bien, pero es necesario reconocer que no es suficiente con levantar a quien está sufriendo en el suelo, si no puedes ayudarlo a mantenerse de pie... porque la segunda caída, a veces, es incluso peor”.

Para Umar, es incomprensible que, en una época de acceso sin precedentes a la formación e información, sigan muriendo tantos millones de personas. “La ayuda humanitaria está bien, pero además hay que hacerlo bien, y la mejor manera de conseguirlo es a través de la educación, alimentando sus mentes”. Por eso fundó NASCO Feeding Minds y NASCO Tech, una empresa social que hizo posible que hoy haya 14 programadores en Accra, Ghana, trabajando para seis empresas españolas. Su iniciativa persigue no solo potenciar la educación de los niños a través de la tecnología, sino también demostrar que es posible ofrecerles oportunidades de futuro en su propio país: “Las grandes batallas no se ganan desde fuera, sino desde dentro: son los jóvenes africanos los que van a cambiar África, ni tú ni yo lo vamos a hacer”, afirma.

### *Tecnología y salud mental*

La incorporación de la tecnología al proceso de aprendizaje ha cambiado para siempre el panorama educativo, pero también ha supuesto la aparición de una serie de desafíos difíciles de superar. Entre ellos, el de la salud mental y el bienestar emocional, un aspecto que abordará en EnlightED Alok Kanojia, psiquiatra graduado en Harvard, exadicto a los videojuegos y fundador de la plataforma de salud Healthy Gamer. “La tecnología nos facilita las cosas. Antes, por ejemplo, para hacer un trabajo de investigación tenía que acudir a la biblioteca, pero ahora me puede valer hacer una búsqueda en Google. El problema es que, a medida que las cosas se vuelven más y más fáciles para nosotros, empezamos a ser dependientes de la tecnología, y ahí la cosa se complica”, cuenta por videoconferencia.

“Otro ejemplo: hay investigaciones que demuestran que jugar videojuegos reprime la negatividad emocional en nuestro cerebro. Así que, si salgo estresado del trabajo un viernes a las cinco de la tarde, y me pongo a jugar al llegar a casa, empezaré a pasármelo bien. Pero si esa se convierte en la única forma de aliviarme, y uso más y más la tecnología, me volveré dependiente de ella, y al final no solucionaré ninguno de los problemas que me causan estrés, y necesitaré jugar aún más”. La solución, esgrime, pasa por establecer unos límites saludables. Pero no es tan fácil como parece, “porque las plataformas tecnológicas han desarrollado herramientas muy sofisticadas para conseguir lo contrario, que es mantenerme conectado. Si yo paso una hora en TikTok, YouTube o Facebook, genero ingresos publicitarios, y por eso las plataformas compiten entre ellas por mi atención, haciendo que para mí sea más y más difícil dejar de usar la tecnología”.

Las adicciones son precisamente uno de los peligros asociados con el uso de internet que más han crecido a lo largo de la última década. Hacia 2010, aproximadamente el 6 % de la población mundial era adicta a los videojuegos, “un porcentaje similar al tabaco o el alcohol”, sostiene Kanojia. “Pero en los últimos 10 años, esa cantidad por lo menos se ha doblado. Y eso sin contar con otras adicciones *online* o con las redes sociales”. Sobre estas últimas, el experto advierte del papel que tienen en la epidemia de soledad que inunda nuestra sociedad: “Al principio, las redes sociales surgieron como una forma de conectar con otros seres humanos que están lejos de nosotros. Pero, paradójicamente, cuanto más tiempo pasamos en las redes, más relaciones reales perdemos; hasta el punto de que experimentamos una atrofia de habilidades sociales”. Una dependencia que, asegura, tiene efectos negativos sobre nuestra autoestima, según la acogida o el número de *likes* que tenga cada contenido que publiquemos.

### *La educación, herramienta clave*

Como las herramientas tecnológicas han llegado para quedarse, hacer un uso saludable de ellas pasa necesariamente por la educación, de manera que aprendamos a gestionar nuestras emociones y el efecto que la tecnología tiene sobre nosotros. Un problema que sea agrava por el hecho de ser un fenómeno relativamente nuevo: “Muchas de las estrategias parentales se basan en cómo fueron educados ellos mismos, y que se pasan de generación en generación. Pero esto no sucede con las pantallas”. La consecuencia, recuerda, es que muchos padres no son capaces de detectar el problema a tiempo.

“Hay que ser plenamente conscientes de por qué uso la tecnología y de la razón por la que me es difícil dejarla de lado. Y hacerse las preguntas adecuadas: ¿qué me hace feliz? ¿Qué me hace sentir bien o mal? ¿Qué emociones experimento cuando uso algo? ¿Cómo cambian esas emociones? Es necesario transformar la educación hacia un espacio casi espiritual, enseñar autocontrol y poner límites”, afirma Kanojia. “Cuanto antes lo hagamos, mejor, pero nunca es tarde. En Healthy Gamer, la edad media es 24 años”. Un uso excesivo y descontrolado de la tecnología, añade, puede tener efectos negativos sobre la vida de las personas, su rendimiento académico y profesional e incluso sus relaciones de pareja: “Hay un término [en inglés] que hace referencia al celibato involuntario, *incel*. Esto sucede cuando la gente tiene unas habilidades sociales tan pobres que son incapaces de involucrarse en ningún tipo de relación romántica”.

Kanojia sugiere varias estrategias para limitar el uso excesivo de la tecnología: “Cuando los jóvenes estudian, por ejemplo, conviene que silencien sus móviles o que incluso los apaguen. Porque si hace 30 años yo me distraía estudiando, el coste era mínimo, quizá cinco minutos. Pero ahora, si me distraigo y cojo mi móvil, puedo perder una o dos horas. Perder tiempo es demasiado fácil”. Otra posibilidad, al trabajar con un ordenador, es configurar dos accesos diferentes, uno para el estudio o trabajo y otro para el ocio, de manera que sea más difícil pasar de uno a otro. Desactivar las notificaciones o usar una *app* para cambiar la configuración de colores (y usar combinaciones de tonos grises) también puede ser medidas efectivas, ya que los colores llamativos tienen una mayor capacidad de captar la atención y alejarnos de nuestras tareas.

**europapress.es**

**ANPE advierte de que la vigilancia de redes sociales del alumnado "no es competencia del docente" y podría ser ilegal**

MADRID, 16 Nov. (EUROPA PRESS) –

ANPE, ante el documento aprobado la semana pasada en el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, ha manifestado que los docentes "no pueden asumir, en ningún caso, la vigilancia de las redes sociales del alumnado". Para el sindicato, la idea de que el profesorado monitorice los comentarios y hashtags de sus alumnos en redes sociales, inspirada en un estudio elaborado por el Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE), "resulta del todo punto discutible al carecer el colectivo docente de cobertura legal ante las responsabilidades civiles o penales que pudieran derivarse de dicha actividad".

En concreto, ha advertido de que podrían incurrir en un delito de "intromisión ilegítima agravada, como pudiera deducirse del artículo 7 de la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen".

Por otro lado, ANPE ha explicado que el ejercicio de dichas actuaciones "resulta inviable para unos profesionales desbordados por un incesante crecimiento de tareas burocráticas que asfixian el normal desempeño de su labor docente".

El pretendido seguimiento de las redes del alumnado, requeriría, según ha señalado el sindicato, "una dedicación exclusiva, completamente ajena a las labores propias del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje". "Como docentes, asumimos con responsabilidad nuestro papel en la prevención y detección del ciberacoso desde nuestra condición de formadores, pero no la vigilancia o intromisión en las cuentas personales del alumnado en redes sociales, cuestión que compete a sus familias en el caso de los menores de edad, y a otras instancias superiores en los casos más graves", ha añadido.

ANPE ha recordado que ya alertó de la "necesidad" de fomentar la convivencia y buenas prácticas en redes sociales como mecanismo preventivo del ciberacoso, tanto entre iguales como hacia el profesorado. En este sentido, ha puesto en marcha varias campañas y decálogos sobre convivencia y el buen uso del móvil y las redes sociales en centros educativos, dirigidas fundamentalmente al alumnado de ESO, FP y Bachillerato, así como sobre el buen uso de los grupos de WhatsApp de las familias usuarias del servicio educativo.

También ha resaltado que exigió la consideración de autoridad pública para el profesorado en el ejercicio de su función. "Resulta ahora difícilmente comprensible que surjan propuestas que atribuyen a los docentes responsabilidades, relacionadas con la actividad de sus alumnos en Internet, que exceden las funciones propias de su trabajo en el aula", concluye el sindicato.

## EL DEBATE

### **Especialistas de Lengua y Literatura destripan la nueva selectividad: «El efecto va a ser demoledor»**

*Denuncian que la propuesta se ha redactado sin oír a las universidades, al profesorado de Secundaria, ni a los responsables de las pruebas*

El Debate. 16/11/2022

La nueva selectividad que pretende implantar el Ministerio de Educación el curso que viene sigue provocando las críticas de diversos sectores. Varios especialistas de Lengua Castellana y Literatura han denunciado que el nuevo modelo «esconden una reducción inadmisibles de los contenidos que sustentan las competencias, especialmente en el caso de las lenguas, que se militan a servir como mero instrumento de expresión».

En una petición publicada en Change.org, que ya ha reunido más de 2.800 firmas, los coordinadores del examen de Lengua han advertido de que el documento del Ministerio «agrupa» las pruebas de Lengua Española, Lengua Cooficial, Lengua Extranjera, Historia e Historia de la Filosofía. «El potencial atractivo de una prueba interdisciplinar, aparentemente orientada a evaluar la madurez y el juicio crítico de los estudiantes, se desvanece al analizar su estructura», han dicho.

Los expertos han explicado que la prueba constará de 25 preguntas, redactadas en las tres lenguas del examen y divididas en dos grupos: preguntas cerradas, es decir, de tipo test; y preguntas semiconstruidas, eufemismo que, a su juicio, «esconde un simple rellenado de huecos con una palabra o expresión breve».

A estas se suman tres preguntas de desarrollo, «cuya risible extensión (un párrafo largo o dos párrafos breves) no permitirá, de ninguna manera, evaluar ni la madurez del estudiante ni su expresión escrita».

La petición añade que la extensión de esta prueba equivale, toda ella, a un tercio de la prueba actual, que, además de un comentario de texto, incluye hoy un análisis lingüístico y una reflexión literaria. «Pero como, en sus primeros años, agrupa tres idiomas, en realidad, supone un tercio de un tercio de un tercio del examen actual; es decir, el Ministerio propone que los alumnos se examinen de un veintisieteavo del examen aún vigente», precisan.

El Ministerio ha denominado a esta prueba «de madurez» y los especialistas de Lengua Castellana afirman que «esperan que ejerza presión sobre la práctica docente en Secundaria». «Admiramos que nuestros gobernantes lean a Orwell, pero este cambio nominalista no oculta el desastre que supone exigir 27 veces menos que ahora y obligar a los profesores a enseñar trucos para rellenar huecos a partir de un texto», comentan.

### *Desaparece el análisis sintáctico*

De implantarse este examen, consideran que «eliminaría, de un plumazo, la reflexión lingüística que se ha desarrollado en las clases de todos los idiomas y desaparecerían el análisis sintáctico, la descripción de clases de palabras o el análisis morfológico o textual».

Subrayan que, más allá del uso de la lengua, la reflexión metalingüística «es un poderoso instrumento de desarrollo cognitivo, análogo a la reflexión matemática, y una competencia que el sistema educativo debería cuidar, no suprimir».

También suponen que «desaparecería» el estudio literario, ya que «ni siquiera se menciona en el documento ministerial». Como resultado, creen que los estudiantes «serían más ignorantes y, al no estudiar las literaturas de sus respectivas lenguas, se fomentaría la aculturación de los jóvenes, que ignorarían las tradiciones literarias». Tampoco, según su criterio, «desarrollarían competencias de análisis textual indispensables para afrontar, por ejemplo, la prueba de madurez».

Para los especialistas de Lengua Castellana, esta reforma «no va a incrementar las competencias de los alumnos: no va a producir mejores escritores ni mejores lectores». En este sentido, ha indicado que «si escribir tres párrafos es todo el dominio de la lengua que se le va a exigir a un estudiante universitario, segundo de Bachillerato se va a convertir en un curso prescindible».

#### *«Efecto cascada»*

«Pero como, en general, todo el Bachillerato está orientado hacia las pruebas de acceso a la universidad, el efecto cascada que va a producir sobre los contenidos, sobre la actitud en clase, y sobre la planificación de los cursos precedentes, va a ser demoledor», han alertado.

En cuanto a la enseñanza del inglés, han destacado que «si lo único que van a tener que acreditar los futuros universitarios es la capacidad de rellenar unos huecos y redactar un párrafo en dicha lengua, la enseñanza pública de la lengua extranjera va a sufrir un revés considerable, lo que perjudicará especialmente a los hijos de familias sin recursos, que no tendrán vías alternativas para cubrir ese vacío en el sistema público de educación».

«Esta propuesta se ha redactado sin oír a las universidades, que realizan las pruebas de acceso, al profesorado de Secundaria, ni a los responsables de las pruebas en las comunidades autónomas. Este procedimiento, por desgracia, es habitual en Educación. También explica muchos de los problemas que sufrimos», han criticado.

Por todo ello, han reclamado al Ministerio que retire su propuesta y comience una etapa de diálogo con profesores, universidades y sindicatos. «El poder político no puede seguir ignorando a la sociedad civil en temas educativos», concluye la petición.



## **El Gobierno andaluz admite un recorte “acusado” de maestros de Primaria pese a aumentar el gasto educativo en 1.127 millones**

*El informe que acompaña al proyecto de Presupuestos para 2023 acredita “una disminución en los efectivos docentes del 1,2% en relación con el curso 2020/2021”, y una “caída más acusada” en Primaria, donde el personal “se redujo un 3,3%”, unos 1.600 maestros menos*

Daniel Cela. Sevilla —16 de noviembre de 2022

El aumento del gasto educativo en 1.127 millones de euros en el proyecto de Presupuestos Autonómicos para 2023, que acaba de iniciar su tramitación parlamentaria, representa una cifra récord de inversión para la escuela andaluza: 8.524 millones de euros, un 15,3% más que en las cuentas de 2021, prorrogadas en el presente ejercicio. Más del 80% del gasto lo absorbe la plantilla docente, que también alcanza una cifra récord de 108.122 profesores en todas las etapas [106.137 con plaza consolidada].

Esta foto fija ha permitido al Gobierno de Juan Manuel Moreno sacar pecho y repetir hasta la saciedad una consigna que en términos globales es cierta —“tenemos más profesores que nunca con menos alumnos matriculados”—, pero que tiene algunos matices cuando se revisa el desglose de la plantilla docente por etapas.

El presupuesto expansivo de la *Consejería de Desarrollo Educativo* camufla una “disminución” de la plantilla de funcionamiento, con especial incidencia en Educación Primaria. Esa minoración de efectivos es consecuencia directa del desplome paulatino del número de alumnos matriculados en cursos inferiores, que la Junta ha equilibrado prescindiendo de cientos de maestros interinos.

Así viene recogido en el informe de impacto de género que acompaña al proyecto de ley de Presupuestos andaluces para 2023, que cifra ese recorte global de la plantilla en el 1,2% del profesorado en todas las etapas a principios de este año, y alcanza el doble en Primaria: “Los datos definitivos de Sistema de Información de Recursos Humanos de la Junta de Andalucía sobre el personal docente registrado a 1 de enero de 2022 (analizables en el marco del curso 2021/2022) muestran una disminución en el número de efectivos del 1,2% en relación con los existentes a 1 de enero de 2021 (correspondientes al curso 2020/2021). Esa caída es más acusada en la Educación Primaria, donde el personal docente se ha reducido en un -3,3%”, reza el citado informe. Este recorte del 3,3% ronda los 1.644 maestros interinos menos en un solo año, confirman fuentes de la consejería.

La planificación escolar del presente curso 2022-2023 contempla una pérdida de 15.351 alumnos previstos en el segundo ciclo de Infantil (de 3 a 6 años) y en Primaria, como consecuencia del descenso paulatino de la natalidad. Son 8.196 matriculados menos en Infantil y 7.155 menos en Primaria. Desde 2018 son casi 70.000 alumnos menos entre Infantil y Primaria, según la evolución de cifras que maneja la Junta.

#### *Dos estadísticas oficiales y contradictorias*

Preguntado sobre los datos que recoge el reciente informe presupuestario, el departamento de Educación defiende que son cifras “no actualizadas”, y aporta otros números en los que el volumen de plantilla es mayor, pero donde también se percibe una caída en los efectivos de la Educación Primaria.

El problema es que la Consejería que dirige Patricia del Pozo maneja documentos oficiales con cifras de profesores que se contradicen entre sí: en su página web está publicada la estadística “definitiva” de la plantilla del curso 2020/2021, y su evolución hasta el presente año académico. Según esos datos, la plantilla de Educación Primaria “estimada” para 2023 contaría con 3.157 maestros menos (sin incluir los 1.700 puestos de refuerzo por COVID en colegios públicos y otros 495 en los concertados).

Para contestar estas cifras, la Consejería ha aportado a este periódico otros números, “más actualizados”, donde la disminución de docentes en Primaria es menos “acusada”: “a día de hoy”, habría 1.953 maestros menos respecto a la plantilla del curso 2020/21. También señala que la ratio “media” de la etapa Primaria ha descendido desde entonces, es decir, que el descenso del alumnado es mayor que el de los docentes y, en consecuencia, el número de niños por aula también ha disminuido: ratio media de 21,44 alumnos por aula de Primaria en el curso 2019-20; ratio media de 21,18 en el curso 20-21; ratio media de 20,8 en el curso 21-22 y ratio media de 20,28 en el presente curso escolar.

Los sindicatos de la enseñanza discuten enérgicamente el concepto “ratio media andaluza” o “ratio media por etapas educativas”, porque resulta de mezclar en el mismo saco la realidad de las aulas en zonas rurales, donde el número de alumnos es tan bajo que incluso se imparten distintos niveles educativos dentro de una misma clase, con la realidad de las grandes urbes, donde se concentran los colegios con la ratio por encima del límite legal (25 por clase).

Una plataforma de 30 organizaciones educativas, asociaciones de padres y madres de alumnos y sindicatos docentes ha llevado al Parlamento andaluz una *iniciativa legislativa popular precisamente para empujar a la Consejería de Desarrollo Educativo a tener en cuenta la realidad de estos colegios “saturados”*, que se camufla en los números que ofrece la Junta, haciendo una media artificial del número total de profesores y alumnos en Andalucía.

Reclaman una bajada de la ratio que tenga en cuenta la realidad de los centros donde la demanda rebasa a la oferta y termina permitiendo aulas con hasta 28 alumnos por clase en el segundo ciclo de Infantil. La iniciativa legislativa popular ha recabado las 40.000 firmas necesarias para que el Parlamento andaluz reabra el debate en los próximos meses.

#### *Unidades que cierran, aulas que abren*

El pasado 10 de noviembre, el departamento de Patricia del Pozo publicó en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía la lista definitiva de unidades cerradas este año por falta de alumnos, con el consecuente ajuste en la plantilla de maestros: este curso se habrían clausurado 681 clases de Infantil y Primaria en colegios públicos de todas las provincias, a la par que se crearon otras 405 para dar respuesta a la demanda de matriculación en otras escuelas. El saldo final es negativo: 276 aulas menos en la estructura escolar. Los sindicatos de profesores han difundido esos números junto a la evolución de los últimos años: sólo en la pasada legislatura, la red de centros públicos perdió 1.181 clases; hasta 1.457 unidades menos si se contabilizan las de este año.

Es difícil hacer una foto fija del sistema escolar andaluz y de todos sus efectivos, porque está en permanente movimiento (bajas, jubilaciones, sustituciones...), pero se puede distinguir la plantilla estructural –los funcionarios con plaza fija que forman parte permanente del sistema– de la plantilla de funcionamiento, que varía según las necesidades de escolarización y la apuesta política del Gobierno. Por ejemplo, a la hora de bajar o no la ratio en determinadas escuelas con una sobredemanda endémica.

El departamento de Educación ha venido publicando dos estadísticas paralelas desde 2019, primer año de Gobierno de Moreno: en una tabla se percibe el incremento paulatino de la plantilla global de profesores, en el otro la “disminución” progresiva de los maestros en las etapas inferiores, Infantil y Primaria, que son las puertas de entrada al sistema.

En el curso 2020-2021, el número de maestros de Primaria en la escuela pública alcanzó la cifra más alta de los últimos años, gracias al potente refuerzo docente para amortiguar el impacto de la COVID en las aulas: 50.910 maestros. En el curso 21-22, el refuerzo se aminoró y la plantilla cayó hasta los 49.836 maestros. En el curso 2022-23, ya sin acuerdo sindical sobre la renovación de maestros de apoyo por el COVID, el número volverá a disminuir hasta los 47.753 maestros (“datos estimativos”).

Es un dato inferior a los dos cursos previos, en los que el profesorado estuvo dopado por el refuerzo COVID, pero también está por debajo de la plantilla de Primaria anterior a la pandemia, del curso 2019-2020, que contó con 48.010 maestros, 257 menos. Los otros números que maneja la Consejería, además de estos que tiene publicados en su página web, reflejan un descenso menos abrupto: 51.419 maestros en el curso 20-21; 50.350 en el curso 21-22 (1.069 menos) y 49.466 en el presente curso: 884 menos que el año pasado.

En ambos casos, es una evolución descendente en el número de docentes de Primaria que contrasta con la “cifra récord” de profesores en el conjunto del sistema escolar andaluz.

*Crece la plantilla de FP, crece el sistema escolar*

La otra estadística que maneja el Gobierno andaluz, y donde más se pone el foco, es la que contabiliza la evolución ascendente del profesorado andaluz en todas las etapas educativas. La llamada plantilla consolidada, que contabiliza los puestos estructurales, ha pasado de 101.068 docentes en el curso 2018-2019 a 106.137 profesores en el presente año académico. Esta es la cifra más fiable para retratar el cuerpo de personal en el sistema educativo andaluz, porque son puestos estables.

Sin embargo, los sindicatos de profesores afean a la consejería que haga “ingeniería numérica” para tapar los déficit de personal en unas etapas educativas –las más tempranas– a costa de ensanchar el sistema en otras, como la ampliación de la oferta en Formación Profesional. “Las etapas educativas no son vasos comunicantes: abrir ciclos de FP te permite aumentar la plantilla total pero, si a la par estás cerrando unidades de Infantil y Primaria por pérdida de alumnado, ¿de qué sirve que la foto de conjunto te salga un saldo positivo en el número total de profesores?”, se preguntan en CCOO.

Desde el departamento de Patricia del Pozo recuerdan que “las cifras que aparecen en los proyectos de presupuestos no tienen por qué ser las definitivas. Las plantillas van aumentando a lo largo del curso, son elementos vivos, como dicen los técnicos”. Efectivamente, el profesorado andaluz es una cifra maleable a lo largo del curso, que oscila según las bajas, las jubilaciones, las muertes y las sustituciones de docentes. La Consejería se aferra a los dos datos más permanentes: la plantilla consolidada y la tasa de reposición del 100%, esto es, la obligación de cubrir todas las bajas docentes que se produzcan en tiempo y forma.

Pero la comunicación política también es maleable: el Gobierno andaluz promociona estos días una cifra “récord e histórica” de profesores en el proyecto de Presupuestos para 2023 –108.122 docentes–, aunque el último proyecto presupuestario, de 2021, también contenía otra cifra “récord e histórica” de docentes, mayor incluso que la actual: 109.054 maestros y profesores.

El año pasado por estas fechas, los consejeros del Gobierno de Moreno y los delegados de la Junta en las ocho provincias difundieron esa “cifra récord” que aparecía en el proyecto presupuestario, y fue publicada en múltiples medios de comunicación, igual que ahora se contempla una plantilla de 108.122 docentes, que suponen una disminución de 932 profesores, un 0,85% menos respecto a 2021. El PP matiza que el Presupuesto andaluz para el año que viene arroja “un incremento de la plantilla con 6.584 nuevos docentes” desde que el PP está en el Gobierno: 2.453 efectivos más en 2019; 750 más en 2020; 609 más en 2021; 1088 más en 2022 y 1.794 más en 2023.

*15.000 millones de euros en salarios públicos*

De los 45.603,8 millones de euros del proyecto de Presupuestos Andaluces para 2023, la partida más cuantiosa es un gasto estructural para pagar las nóminas de los 280.200 trabajadores de la Junta (un 32% del total), que aumenta un 5,6% respecto a las cuentas de 2021, prorrogadas en 2022. El montante total en salarios públicos asciende a 14.795 millones de euros, 780 millones más.

Este incremento se debe a dos factores: crece el número total de empleados de la Junta y también aumentan sus salarios, como consecuencia del acuerdo retributivo para funcionarios pactado por el Gobierno central y los sindicatos. Sin embargo, la cifra expansiva global del capítulo uno de personal de la Junta de Andalucía esconde ciertos desequilibrios, por ejemplo, que la plantilla de sanitarios crece en 1.422 empleados –un 1,49% más– mientras que el profesorado disminuye en 932, un 0,85% menos respecto a 2021.

La Consejería de Educación, entonces liderada por Javier Imbroda, incluía en sus cuentas a 109.054 maestros y profesores, “cifra absolutamente récord en la historia autonómica”. En las cuentas de 2023, presentadas el pasado viernes, la plantilla desciende a 108.122. En estas cifras no se encuentra comprendido el personal docente de la Educación concertada, la cual, si bien recibe financiación pública, no tiene a su personal dentro del sector público andaluz.

## Adolescentes: «Los adultos nos acusan de falta de esfuerzo en los estudios, el trabajo y en la vida»

*El 65% de los jóvenes en España afirma haber aprendido a vivir con la incertidumbre de no saber a qué se va a dedicar en el futuro y la mitad se siente frustrado por no llevar la vida que quiere, según el estudio «Generación de Cristal. Más allá de la etiqueta», de la Fundación SM*

S. F. Madrid. 17/11/2022

Según el estudio «Generación de Cristal. Más allá de la etiqueta», realizado por la Fundación SM a través del *Observatorio de la Juventud en Iberoamérica*, uno de cada dos jóvenes piensa que «generación de cristal» es un término adecuado para explicar su postura crítica ante las injusticias del mundo y aplicable al conjunto de la sociedad. Sin embargo, 2 de cada 3 lo interpretan desde una perspectiva más negativa, como una crítica hacia ellos.

Este término fue acuñado por Montserrat Nebrera como una metáfora para describir la fragilidad emocional de los adolescentes y jóvenes de hoy. Frente a esta postura, otros interpretan la aparente fragilidad de esta generación como una fortaleza, por su sensibilidad hacia los problemas sociales y aquellos relacionados con la salud mental y emocional.

Los atributos unidos a este calificativo, que más los identifican a sí mismos y a su generación, son el reconocimiento de la importancia de la salud mental, la sensibilidad hacia los problemas sociales, la baja autoestima y la defensa de la diversidad.

### *Más facilidades para progresar*

El 62% de los y las jóvenes opina que las generaciones anteriores tuvieron más facilidades para progresar socialmente que los jóvenes de ahora, percepción que se incrementa a partir de los 21 años. Sin embargo, casi en la misma proporción afirman que la mayoría de los jóvenes tendrían que esforzarse más.

El concepto de meritocracia sigue estando vigente entre la juventud española. Así, el 64% de los y las jóvenes opina que esforzarse (en los estudios o el trabajo) es una garantía para lograr tus objetivos en la vida.

Los jóvenes de 18 a 20 años son los que menos confían en que esforzarse es una garantía para el éxito. Sin embargo, también son los que en mayor grado opinan que los jóvenes deberían esforzarse más.

Frente a esto, el 74% de ellos afirma que los adultos los acusan de falta de esfuerzo en los estudios, en el trabajo o en la vida en general y el 58% que se sienten con el derecho de criticarlos por el mero hecho de ser jóvenes, pero no al revés, 3 de cada 4 consideran que no toleran que los critiquen su forma de pensar.

En este aspecto, al 64% les molesta que se hagan chistes o bromas que ridiculizan o discriminan a las minorías, un porcentaje que se eleva a 75% en el caso de las chicas.

Tres de cada 5 jóvenes afirman haber sufrido emocionalmente por haber recibido comentarios sobre su aspecto físico, forma de ser o de pensar. Sin embargo, opinan que vivimos en una sociedad demasiado sensible donde la gente se molesta por cualquier cosa.

### *Mayor sentimiento de frustración*

En el actual contexto, el 65% de los jóvenes en España afirma haber aprendido a vivir con la incertidumbre de no saber a qué se va a dedicar en el futuro y la mitad sentirse frustrado por no llevar la vida que quiere, un sentimiento que está más presente entre los mayores de 21 años.

El temor a no cumplir las expectativas de su familia o amigos representa un 56%. Este sentimiento se eleva hasta el 61% en el caso de los jóvenes de clase media baja/baja respecto a la clase media (49%), que parece sentirse menos preocupada por defraudar a su entorno más cercano.

El 56% de los jóvenes en España reconoce que sus padres han sido demasiado protectores con ellos, especialmente en el caso de las chicas (62% frente al 50% de los chicos). Los jóvenes de clase alta/media alta son los que, en menor medida, se han sentido sobreprotegidos por su familia y los que, en mayor grado, consideran que sus padres han contribuido al desarrollo de una autoestima fuerte.

Por contraste, el 59% afirma que sus padres han contribuido a que desarrollen una autoestima fuerte, resultado que entra en contradicción con su autoidentificación (personal y generacional) con la «baja autoestima o inseguridad en relación con las capacidades personales».

El 75% de los jóvenes opina que las crisis económicas, sanitarias y sociales dificultan más las posibilidades de elección de los jóvenes que de las de generaciones más adultas, sentimiento que está especialmente presente entre los mayores de 21 años.

Tres de cada 4 jóvenes afirman que vivimos en sociedades en las que todo el mundo espera que le digan qué hacer y cómo hacerlo y la mitad evita tomar decisiones por miedo a equivocarse.

# EL PAIS

## María José Díaz-Aguado, psicóloga de la educación: “Los adolescentes que reciben educación sobre violencia de género tienen menos riesgo de sufrirla y de ejercerla”

*La catedrática de la Complutense, referente en los estudios sobre convivencia escolar, defiende la prevención desde los centros educativos como la gran vacuna contra el acoso y la violencia*

ANDREA GARCÍA BAROJA. Madrid - 17 NOV 2022

Hace años que la sociedad se marcó como uno de sus grandes objetivos disminuir los casos de cualquier tipo de violencia: de género, escolar, familiar, laboral. Para María José Díaz-Aguado, de 65 años, catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación y directora de la Unidad de Psicología Preventiva en la Universidad Complutense de Madrid, todos los acosos y violencias parten de una base común, el dominio y la sumisión como forma de relacionarse. Justo por eso —por compartir un origen—, propone contra todos esos males una misma vacuna: prevenir (más que curar) mediante una educación proactiva en la escuela, en la que el profesorado sea un actor clave. Así lo explica Díaz-Aguado en su libro *Prevenir la violencia educando en valores* (Pirámide, 2022), que recoge los resultados de estudios que ha dirigido durante las dos últimas décadas y ofrece una guía para la erradicación de la violencia, basada en la revisión de investigaciones internacionales y con pautas para trabajar desde la práctica las relaciones familiares y escolares.

**Pregunta.** ¿Por qué es necesario prevenir la violencia desde la educación?

**Respuesta.** La escuela no inventa el acoso, la escuela lo reproduce. Repite o imita exclusiones que ya hay en la sociedad. Si fuera de los centros educativos existen la exclusión y las actitudes de intolerancia contra un colectivo, dentro de él crece el acoso contra el alumnado que pertenece a dicho colectivo, porque el acoso siempre lleva apellidos: racista, sexista, homófobo, contra la apariencia [física]. Como sociedad debemos aspirar a potenciar el pleno desarrollo de la infancia y la adolescencia en entornos de igualdad, respeto mutuo, tolerancia y resolución pacífica de los conflictos, porque es una cuestión de derechos humanos. La educación ha probado ser esencial para acabar con estas violencias.

**P.** ¿Cómo lo ha demostrado?

**R.** Cuando comenzamos a educar sobre la violencia de género en 1998, era un tema tabú y algo muy difícil de tratar en los centros educativos. Al propio profesorado y al equipo investigador nos daba miedo equivocarnos. Ahora, hasta 2020, según nuestros estudios, la mitad de la población adolescente lo ha trabajado en la escuela. Hemos analizado a esa mitad de la población y hemos comprobado que esas chicas tienen menos probabilidades de sufrir violencia de género y los chicos de ejercerla. Lo mismo ocurre con el resto de violencias, hay que tratarlas de manera integral. De hecho, los matones de colegio tienen alto riesgo de ejercer violencia de género después, así como acoso en el trabajo. Son distintas manifestaciones de un mismo modelo de relacionarse. Educando en prevención contra la violencia se crea una especie de “vacuna” protectora.

**P.** ¿Ha evolucionado el interés de las escuelas en educar expresamente contra la violencia?

**R.** Durante los últimos años hemos visto un gran avance en la prevención de la violencia desde la escuela, especialmente sobre el acoso escolar y la violencia de género. Pero no podemos quedarnos solo en la mitad de la población. Además ahora, con las redes sociales, hay nuevas formas de violencia, como el acoso sexual *online*, que afecta a un número muy importante de adolescentes, al que se ha prestado muy poca atención. Probablemente es ejercido por chicos que creen que esa es una forma normal de iniciar relaciones, pero no es normal, y las chicas dicen que no saben cómo detenerlo porque se sienten intimidadas. Esto hay que prevenirlo también desde la escuela, y, de nuevo, solo el 53% de los adolescentes ha trabajado en la escuela cómo prevenir los riesgos de las tecnologías digitales.

**P.** ¿Quién debería encargarse de estas tareas dentro de la escuela?

**R.** La figura clave es la del profesorado proactivo, que genere vínculo con sus alumnos y cuya autoridad esté fundamentada en la confianza. Ese es el modelo de profesorado ideal, el que mejor puede ayudar a educar en prevención de violencias. Además, hace falta que haya personas en el centro para las que disminuir las violencias sea una prioridad. Desde junio de 2021, la Ley de Protección integral a la infancia dice que todos los centros en España, independientemente de su titularidad, deben tener una persona responsable de coordinar esta protección frente a la violencia. El establecimiento de esta figura puede garantizar que se llegue a toda la población y no únicamente a la mitad, entendiendo que su papel debe ser coordinar ese trabajo de educación proactiva que corresponde a todo el profesorado.

**P.** Numerosos profesionales aseguran que está habiendo caos en la puesta en práctica de la figura del coordinador de bienestar. ¿Se ha terminado de trasladar a la sociedad su importancia?

**R.** Bueno, es una ley de vanguardia que pretende avanzar en algo que la sociedad no tiene bien organizado. Poner en práctica esa ley de forma generalizada, eficaz y adecuada puede llevar cierto tiempo. La ley está aprobada, las escuelas se han puesto en marcha, las administraciones entienden que es obligatorio y ahora hay que proporcionar a los centros educativos todos los recursos necesarios. El libro pretende ser precisamente uno de esos recursos.

**P.** ¿De qué manera se debería abordar la educación en prevención para que sea lo más completa y eficiente posible?

**R.** Es importante la transversalidad, que profesores y profesoras de distintas materias traten el acoso escolar o la violencia de género en sus asignaturas. Que esté dentro de los currículos académicos. Y fuera del ámbito educativo, los momentos de la historia española donde más han disminuido los casos de acoso o violencia de género han sido después de una acción conjunta de la administración, las familias y la escuela.

**P.** ¿Realmente se dedica el tiempo y dinero necesarios a trabajar todo esto?

**R.** La escuela sabe que lo tiene que tratar, son poquísimos los directivos de centros de educación que no quieren hacerlo. Pero probablemente la prioridad de otros contenidos formativos hace que la prevención y concienciación sobre la violencia queden en un segundo plano. También hay un problema de recursos. Por ejemplo, la formación del profesorado para ser proactivo, además de un compromiso decidido, requiere aprender de compañeros, materiales, etcétera. Y eso debería estar incluido en su horario laboral. Se puede aprender a serlo, pero para eso hace falta dedicar más recursos.

**P.** Parece complicado.

**R.** Tenemos que tener en cuenta que lo que estamos pidiendo a la escuela no es solo dedicar tiempo a hablar sobre acoso y violencia. Lo que pedimos es un cambio cultural. En España y otros países de nuestro entorno estamos acostumbrados a actuar después de que las cosas ocurran, para solucionarlas. Pero tenemos que entender que realmente es mucho más efectivo, económico y ético prevenir que curar. Pasar de la reacción a la prevención. Y eso va a tomar tiempo y esfuerzo.

**P.** Hay cuestiones como la violencia de género que, cuando se reivindican, parece que también se asocian con una ideología política. ¿Hay que desligar la educación en prevención de violencias de una ideología?

**R.** La Constitución, cuando habla del derecho a la educación, dice que esta debe de promover el pleno desarrollo de la personalidad de cada individuo y el respeto a los derechos y libertades fundamentales. Es desde ahí desde donde tenemos que insertar la prevención de todas las violencias. Hay que educar en valores sin adoctrinar, respetando sin lugar a dudas la pluralidad ideológica que existe en nuestra sociedad, pero entendiendo que los derechos humanos no son relativos ni cuestionables, no son negocio. E insistiendo en que la violencia nunca resuelve los problemas, sólo los aumenta.

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

## **La Región de Murcia no logra imponer las notas del 1 al 10 en las calificaciones escolares**

*El Consejo Jurídico corrige a la Consejería de Educación, que pretendía mantener las notas con número en los boletines de los alumnos en contra de la Lomloe. El departamento de Campuzano dará la opción a cada profesor de especificar estos valores*

Alberto Sánchez | 17-11-22

La reforma educativa que llega con la ley Celaá o Lomloe ha traído este curso un nuevo modelo de calificaciones donde los resultados de los alumnos se reflejarán con un 'insuficiente', un 'suficiente', un 'bien', un 'notable' o un 'sobresaliente', pero no con calificaciones numéricas. La nueva norma establece además que los profesores podrán informar a los padres de los logros obtenidos por sus hijos en base al sistema competencial que quiere priorizar el Ministerio, es decir, hasta qué punto ha sabido el estudiante aplicar los conocimientos o qué aspectos debe mejorar.

La Consejería de Educación, que dirige María Isabel Campuzano, pretendía mantener el modelo de notas numéricas, en contra de la Lomloe, en un intento de enmendar la ley estatal contra la que se ha enfrentado el Gobierno regional en muchos aspectos a lo largo de estos dos últimos años. Ahora, el Consejo Jurídico de la Región de Murcia ha dictaminado, a la hora de evaluar el proyecto de decreto del currículo de Primaria de la Comunidad, que se deberá priorizar las calificaciones "cualitativas" y no "cuantitativas".

"Cualquier documento en el que se plasmen resultados de evaluación de las áreas habría de ajustarse a la escala de indicadores establecida por el Real Decreto de enseñanzas mínimas de Primaria y eludir la calificación numérica para coadyuvar a la consecución del objetivo que inspira la normativa básica". Con esta conclusión, Educación ha tenido que corregir sus intenciones iniciales, ya que en su decreto de Primaria

señalaba que "las áreas se calificarán con valores numéricos entre 1 y 10 puntos", pero incluyendo también los términos como "insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente".

El Consejo Jurídico, cuyo dictamen no es vinculante, indica a Educación que debe "eliminar todas las referencias a las calificaciones numéricas que contiene el proyecto", una advertencia "esencial".

El Consejo de Gobierno pretende aprobar este jueves el currículo autonómico de Primaria, como ya hizo con el de Infantil hace dos semanas, pero contando con que debe cambiar este aspecto que indica el órgano consultivo en materia jurídica de la Comunidad. Fuentes de Educación señalan que han tenido en cuenta esta indicación y, por tanto, se establecerá un modelo cualitativo, pero darán la opción a cada profesor de indicar un valor numérico en las notas de los alumnos, "para dar más información a los padres".

#### *Solo al final de curso*

Las primeras referencias a cómo va el trabajo de los alumnos este curso llegarán tras finalizar el primer trimestre, dentro de un mes, pero no habrá calificaciones como tal. La nueva norma solo se aplica a los cursos impares este año, y no será hasta el final de curso cuando los alumnos de estas clases recibirán un boletín con las calificaciones de las asignaturas. Tras desarrollar su parte del currículo, la Consejería de Educación podría ampliar las referencias que los profesores puedan dar a los padres sobre sus hijos.

En el primer y segundo trimestre los padres recibirán un informe donde se reflejen las destrezas que han adquirido sus hijos en esos tres meses. Al finalizar cada ciclo, el tutor deberá ofrecer un informe que refleje "el grado de adquisición de las competencias clave" por parte de cada alumno, "indicando en su caso las medidas de refuerzo que se deben contemplar en el ciclo o etapa siguiente".

#### *Currículo de Primaria*

Con varios meses de retraso desde el inicio de curso, el currículo de Primaria llega a los colegios con un nuevo conjunto de objetivos, contenidos y criterios pedagógicos que buscará facilitar a los alumnos los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, las habilidades lógicas y matemáticas, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia, así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad. Así, se busca una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad, y que prepare a los alumnos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria, señalan desde la Consejería de Educación.

El currículo establece que la enseñanza de la lengua extranjera se impartirá desde el primer curso de Primaria, y que ésta será el Inglés, mientras que la segunda lengua extranjera será el Francés, en los cursos que la incluyan. Igualmente, se pone énfasis en que los centros docentes dedicarán un tiempo diario a la lectura comprensiva durante la jornada escolar, en todos los cursos de la etapa. De esta forma, la lectura será considerada como un elemento transversal del currículo.

Otro de los puntos que subraya el currículo es que tanto la Consejería como los centros educativos adoptarán medidas para que la actividad física y la alimentación saludable formen parte del comportamiento infantil y juvenil. Con el objetivo de fomentar y consolidar hábitos de vida saludables, se promoverá la práctica diaria de actividad física y deporte por parte del alumnado durante la jornada escolar, para inculcar hábitos saludables de alimentación y movilidad, así como para reducir el sedentarismo.

El documento define una serie de competencias clave que deberán adquirir los alumnos para progresar en su formación con garantías de éxito, y que serán: comunicación lingüística; plurilingüe; matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería; digital; personal, social y de aprender a aprender; ciudadana; emprendedora, y finalmente en conciencia y expresión culturales.

En cuanto a los métodos pedagógicos, algunos de los que se aplicarán serán la selección de materiales y recursos didácticos diversos, variados, interactivos y accesibles; el desarrollo de tareas tanto de forma individual como en equipo y de forma cooperativa; las tareas que impliquen el uso significativo de la lectura, la escritura, las tecnologías de la información y de la comunicación y la expresión oral mediante debates y presentaciones orales; o el fomento de la reflexión e investigación.

Por lo que respecta a las áreas de la Educación Primaria que se impartirán en todos los cursos, serán las siguientes: Ciencias de la Naturaleza; Ciencias Sociales; Educación Física; Educación Plástica y Visual; Lengua Castellana y Literatura; Lengua Extranjera; Matemáticas, y Música y Danza. A ellas se añadirá en sexto curso el área Educación en Valores Cívicos y Éticos.

**europapress.es**

**Alegría ensalza el trabajo de organizaciones estudiantiles para conseguir una educación "basada en justicia y equidad"**

MADRID, 17 Nov. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha puesto en valor el trabajo que desarrollan las organizaciones estudiantiles para conseguir una educación "basada en la justicia y la equidad". "Estáis intentando conseguir una educación de calidad donde haya igualdad de oportunidades", ha señalado este jueves Alegría durante el acto organizado por el Consejo Escolar del Estado con motivo del Día del Estudiante en el Paraninfo de la Universidad Complutense de Madrid.

Para conseguir una educación de calidad y con igualdad de oportunidades, ha defendido que los consejos escolares tengan un "papel protagonista". Para ello, ha añadido, la nueva Ley de Educación (LOMLOE) "ha dado un paso importante reconociendo su autonomía y su poder de acción, uno de los caminos más importantes para que las opiniones de los estudiantes se tuvieran en cuenta". La titular de Educación ha recordado que tras la pandemia hay debates, especialmente entre los estudiantes, que "ya surgían pero han cogido más fuerza".

Entre ellos, ha destacado la salud mental y el bienestar emocional de los jóvenes, especialmente después de lo vivido con la Covid-19; la importancia de que los colegios "sean centros en los que se viva en una convivencia positiva"; o la nueva forma de aprender y enseñar donde los alumnos pueden "adquirir competencias", cuestiones que, tal y como ha recalcado, "ya aparecen en la Ley Educativa". Con el objetivo de dar voz a las peticiones de los estudiantes, Alegría ha instado a posibilitar desde las administraciones y centros educativos "los espacios, recursos y herramientas" para que puedan seguir participando. "Sin vuestra participación no podemos construir una buena educación. No podemos olvidarnos de qué es lo que queréis, cuáles son vuestras demandas y en qué tenemos que mejorar", ha dicho. "Vuestra participación no es solo para mejorar la educación es que es una participación activa que nos permite construir una sociedad mejor. Con una participación activa de la gente joven conseguimos una sociedad más comprometida con la mejora", ha asegurado.

De este modo, la ministra ha animado a los estudiantes a participar, porque "es una responsabilidad pero también una obligación". "Si queremos seguir mejorando la calidad del sistema educativo y construir una sociedad moderna, justa, necesitamos escuchar la voz y que la gente joven nos deis vuestra opinión y deis pasos adelante con vuestras opiniones y con lo que queréis para el presente y para el futuro próximo", ha precisado. "Una de las mejores formas para responder a los retos del sistema educativo es escucharos, que sois los verdaderos y principales protagonistas", ha insistido la responsable del Ministerio de Educación y FP ante cerca de 300 estudiantes que han acudido al acto desde distintos puntos de España.

#### LOS ESTUDIANTES, OBLIGADOS A CAMBIAR LAS COSAS CON SUS IDEAS

En la misma línea, la presidenta del Consejo Escolar del Estado, Encarna Cuenca, ha hecho hincapié en que los estudiantes están "obligados a cambiar las cosas con ideas, participación y con la ayuda de la comunidad educativa". "Siempre a vuestro lado, escuchando, no oyendo, porque escuchar requiere analizar lo que estáis diciendo para poder hacerlo realidad. Vamos a hacer de caja de resonancia de lo queréis para que vuestras voces lleguen al infinito y más allá", ha afirmado la presidenta del organismo.

En representación de los jóvenes, el presidente de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes, Antonio Amante, ha señalado que quieren "participar siempre" pero que necesitan "saber cómo hacerlo, cuáles son las herramientas, los espacios y los tiempos" para ello. "Tenemos el compromiso de querer participar pero necesitamos poder y saber cómo hacerlo", ha apostillado.

Por su parte, Andrea Matria, de la Federación de Estudiantes de Aragón ha trasladado la necesidad de "fortalecer la autorganización de los estudiantes", advirtiendo de que la comunidad escolar se ha basado hasta el momento "en la implicación de padres y madres junto al profesorado y el alumnado ha participado la mayor parte de las veces a título individual".

Las familias también han tomado la palabra durante el acto. Así, la presidenta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado (CEAPA), María Capellán, ha subrayado que "muchos estudiantes pequeños, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, están siendo capaces de cambiar la educación" de España.

Tras las palabras de Capellán, el presidente de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), Pedro José Caballero, ha animado a los alumnos a participar porque "toda la comunidad educativa necesita de la participación de los estudiantes" porque son "parte muy importante de la comunidad educativa". "Las familias os acompañaremos en todo vuestro trayecto, necesitamos vuestra participación", ha concretado.

Por último, el secretario general de la patronal de centros concertados Escuelas Católicas, Pedro José Huerta, ha incidido en la necesidad de "hablar de activismo", algo que "requiere a todos". "Para que alguien quiera participar también tiene que haber alguien que deje participar. Tenemos que saber encontrar el anhelo de la participación y ese anhelo nos toca a nosotros sembrarlo también", ha concluido.

Al finalizar el acto celebrado con motivo del Día del Estudiante, los escolares han colgado de un árbol un decálogo de peticiones para fomentar su participación.

# THE CONVERSATION

## ¿Es posible aprender una lengua extranjera por internet?

*Elena Martín-Monje. Profesora de Filología Inglesa, UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia*

En la actualidad recurrimos con frecuencia a internet como fuente de conocimiento y aprendizaje. La reciente pandemia ha puesto de manifiesto el inmenso potencial del aprendizaje en línea cuando las circunstancias impiden asistir a clases presenciales con normalidad.

La oferta es tan variopinta que podemos apuntarnos a un curso de acuarela o de estadística descriptiva sin problema alguno. Pero ¿es igualmente válido el formato digital para todas las materias?

En el caso de aquellas que están centradas en el desarrollo de destrezas y que requieren práctica continuada, como son las lenguas extranjeras, hay quienes opinan que el aprendizaje solo es verdaderamente eficaz en las clases presenciales.

En este artículo exploraremos las perspectivas aportadas desde la investigación en Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO) y describiremos el potencial de esta modalidad de aprendizaje, así como los retos a los que se enfrenta.

*Tecnología y lenguas: un binomio de éxito*

Desde el siglo pasado numerosos estudios han resaltado los beneficios que aporta el uso de la tecnología al aprendizaje de lenguas extranjeras y los cursos en línea han proliferado.

El aprendizaje en entornos digitales ofrece varias ventajas frente al presencial:

1. Está disponible en cualquier momento, y puede ser síncrono o asíncrono.
2. Es ubicuo, puesto que puede suceder en cualquier lugar.
3. El grupo de aprendizaje se abre a comunidades virtuales, no es un grupo cerrado.
4. Es más proclive a utilizar metodologías innovadoras, frente al aprendizaje presencial que en ocasiones sigue la inercia de metodologías más tradicionales.

En cuanto a los retos a los que se enfrenta esta modalidad educativa, hay investigaciones que han detallado las diferencias entre la enseñanza–aprendizaje de lenguas presencial y en línea, así como las competencias que debe adquirir el profesorado para desarrollar su labor de forma efectiva en un entorno digital:

1. Competencia digital básica.
2. Competencia técnica específica en programas informáticos utilizados.
3. Capacidad para hacerse cargo tanto de las limitaciones como de las posibilidades del medio digital.
4. Socialización en línea.
5. Asesoramiento en la competencia lingüística.
6. Creatividad.
7. Desarrollo de un estilo propio (que es quizá la más difícil de conseguir para los profesores que pasan de un entorno presencial a uno virtual).

*Pros y contras para los estudiantes*

También los estudiantes deben desarrollar nuevas capacidades en estos entornos digitales. En lenguas extranjeras, en concreto, uno de los principales cambios es que la interacción en línea no tiene por qué ser inmediata –puede ser asíncrona– y además se pierde la información que aportan el lenguaje no verbal y los gestos, lo cual puede originar problemas en la comunicación.

Sin embargo, como ventaja de este medio podemos señalar la posibilidad de “reinventarse”: aquellos estudiantes que son tímidos y sufren al hablar en público en una lengua extranjera encuentran mucho más fácil el hacerlo con un dispositivo móvil o el ordenador, puesto que además la tecnología les da la posibilidad de borrar y volver a realizar la actividad o grabación varias veces, hasta que estén satisfechos con el resultado.

*Cómo evitar el aislamiento*

Otro aspecto negativo del aprendizaje en línea puede ser sentimiento de aislamiento o soledad, algo que se enfatiza en el caso de las lenguas extranjeras, ya que su razón de ser es la comunicación, inherentemente social.

Como solución a este problema, la investigación apunta a cinco etapas en el aprendizaje en línea, en las que la interacción entre docente y estudiante va aumentando progresivamente:

1. Acceso y motivación.
2. Socialización en línea.
3. Intercambio de información.
4. Construcción del conocimiento.
5. Desarrollo del nuevo conocimiento adquirido.

De acuerdo con estas etapas, se trata de que los estudiantes se sientan acompañados en su aprendizaje digital, sobre todo en aquellos momentos en que les resulte más arduo.

En este sentido, en el ámbito de las lenguas extranjeras se ha de prestar especial atención a las destrezas productivas (producción e interacción oral y escrita), puesto que son las que requieren un mayor esfuerzo cognitivo por parte del estudiante.

*Debemos ser realistas*

Como conclusión, podemos decir que es posible aprender lenguas extranjeras de manera eficaz en un curso en línea, pero debemos ser conscientes de las limitaciones de este medio.

Así pues, cuando nos registremos en un curso en línea debemos ser realistas en nuestras expectativas. Tal y como hemos visto, el aprendizaje de lenguas extranjeras resulta una experiencia más gratificante cuando lo hacemos cara a cara, con interacción directa y en tiempo real y además requiere la adquisición de nuevas competencias por parte de estudiantes y docentes.

Esto requiere un esfuerzo añadido, pero en ciertas circunstancias en que carecemos de tiempo, o a causa de limitaciones geográficas, económicas o de cualquier otro tipo –como en la reciente pandemia– estos cursos en línea se convierten en una excelente oportunidad para nuestro aprendizaje.

---

## MAGISTERIO

### El Profesorado y Personal Formador en Formación Profesional que se necesita en el siglo XXI

*La publicación de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional supone una apuesta en nuestro país por avanzar en el desarrollo de esta enseñanza con el fin de que pueda conformarse como un sistema integral orientado tanto a la cualificación como a la recualificación del conjunto de la población, ofreciendo de este modo una formación permanente que pueda adecuarse a las demandas y necesidades del mercado laboral y de los propios trabajadores y trabajadoras.*

NICASIO CASTRO Y MANUEL ZULUETA Martes, 15 de noviembre de 2022

Destaca esta Ley la necesidad de una estrecha unión, cooperación y confianza entre 3 ámbitos, como son las Administraciones, centros y profesorado, empresas y familias.

De este modo se establece en ella que toda la formación profesional tendrá carácter dual, en tanto que se realizará entre el centro de formación y la empresa, contando para ello con suficiente formación en centros laborales, en dos intensidades en función de las características del periodo de formación en el centro de trabajo.

Esta unión es especialmente cuando en el articulado de esta Ley se establece un modelo de formación profesional dual, definiéndola como *“la formación profesional que se realiza armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre el centro de formación profesional y la empresa u organismo equiparado, en corresponsabilidad entre ambos agentes, con la finalidad de la mejora de la empleabilidad de la persona en formación”*.

Se establece así un Sistema de Formación Profesional, que acompañe a las personas desde el sistema educativo y durante toda su vida laboral, superando los dos subsistemas independientes existentes hasta ahora, la Formación Profesional Inicial, que formaba parte del sistema educativo, y la Formación Profesional para el Empleo.

Parece obvio pensar que para lograr la consecución de los fines últimos que plantea esta Ley será necesario contar con un profesorado y un personal formador que disponga de unas competencias profesionales ajustadas a las nuevas necesidades y exigencias que asoman por el horizonte.

*El profesorado, clave de futuro*

Investigaciones realizadas tanto a nivel internacional como nacional, así como distintas recomendaciones a nivel de la Unión Europea, hacen hincapié en la necesidad de mejorar la competencia profesional del

profesorado como herramienta primordial para la mejora de los sistemas educativos, entre los que se incluye aquel que imparte Formación Profesional.

Para ello no es menos importante disponer de un sistema de formación inicial lo más adaptado a las necesidades demandadas socialmente, un sistema de acceso a la profesión docente que acabe seleccionando al profesorado que reúna las capacidades y competencias profesionales acordes al momento histórico y de cambios que estamos viviendo, así como establecer mecanismos de apoyo al profesorado, en aspectos referidos a su formación permanente, también adaptada a las necesidades que hay que cubrir, y en aspectos referidos a mejoras en su situación laboral y condiciones de trabajo, así como a su promoción y carrera docente. Por último, como colofón a todo lo anterior, se hace imprescindible, la evaluación del profesorado, como mecanismo de retroalimentación y de mejora, que viene a cerrar el círculo.

#### *Competencias docentes del profesorado*

El contexto educativo que vivimos en general, y en particular en las EFP, con los cambios introducidos por las nuevas Leyes, de Educación y de Formación Profesional y el apoyo decidido de la Administración para impulsar esta etapa educativa, así como la relevancia del papel del profesorado en su implementación, ya comentada, hace que sea imprescindible reconsiderar el perfil deseable de los profesores/as y personal formador que va a tener que ejecutar los cambios y llevar a buen puerto los fines y objetivos planteados, para que se puedan reconducir los desequilibrios existentes en España ya explicitados en apartados anteriores.

Que la docencia está cambiando es algo comúnmente aceptado, y por otra parte, no podía ser de otra manera en la sociedad avanzada y democrática, de la que formamos parte. Ahora bien, como dice Lucía Sánchez Tarazaga en su artículo, "Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea" (2016), plasmar las cualidades esenciales de un buen profesor en una lista de competencias no es tarea fácil.

En este sentido, la Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco ha elaborado el documento titulado "Perfil Docente", en el que sobre la base de las competencias docentes fijadas a nivel europeo, éstas se han sintetizado y clasificado en tres grandes ámbitos (Saber, Hacer y Ser), ya que consideran que las competencias profesionales del profesorado se pueden definir como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad

Como es lógico, son bastante diferentes unos de otros, ya que cada organismo pone el énfasis en distintos aspectos teóricos, en función de su concepción de la educación, del papel que otorgan al profesorado, así como de la finalidad que pretenden con el perfil, por lo que podemos concluir que no existe un único perfil docente europeo (Lucía Sánchez Tarazaga). Se considera necesario tener un alto conocimiento de su materia y la capacidad pedagógica y didáctica de enseñarla y transmitirla, pero los expertos que han elaborado dichos marcos competenciales coinciden en que la labor docente va más allá de aspectos puramente cognitivos de la materia y se ha hecho más compleja, ya que el profesorado tiene que hacer frente a otro tipo de tareas para las que debe poseer las competencias adecuadas.

Así, el profesorado tiene que afrontar tareas de planificación; dotar al alumnado de una formación integral, técnica y ética, que en el caso de la Formación Profesional, debe cualificarlo, para el desempeño de una actividad laboral específica, a través de una enseñanza basada en competencias; ofrecerle una orientación educativa y profesional; adaptarse a nuevas metodologías; adaptarse y aprovechar las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías de la comunicación e información; trabajar de forma coordinada con otros docentes. En definitiva, la sociedad actual exige una mayor profesionalización de la docencia, con mayores competencias, y las EFP no escapan a dicha demanda.

Este perfil docente a nivel europeo es aplicable al profesorado de cualquier etapa educativa y por supuesto también a los que imparten las EFP. Pero además, dadas las características de esta enseñanza que tiene una conexión directa con el ámbito laboral y empresarial, tiene una especial importancia como motor de cambios y de adaptación del sistema productivo a las necesidades que van surgiendo en cada momento. De ahí, que a las anteriores competencias docentes, habría que añadir para el profesorado y personal formador de la Formación Profesional, al menos dos más, como las siguientes:

- \* Dominar el sistema de profesionalidad, la estructura y ordenación de la familia que esté relacionada con su especialidad y las unidades de competencia que las componen.
- \* Capacidad de cooperación y relación con el entorno sociolaboral, que le permita adaptarse a los cambios que suceden en este ámbito.

Una vez resaltado el perfil docente de los formadores de la Formación Profesional en el contexto europeo para hacer frente a las necesidades del siglo XXI, cabe realizar algunas consideraciones:

1. Que tales competencias, son de un nivel de exigencia elevado y es difícil que un formador cuente con todas ellas en el mismo grado de desarrollo, ni que sean alcanzadas en el periodo de formación inicial. Por tanto, para el desarrollo y obtención de todas o su mayor parte, es imprescindible combinar certeramente la formación inicial y la permanente del profesorado y personal formador.

2. Hay que rediseñar el sistema de formación inicial de los formadores, incluido el periodo de las prácticas, para adaptarlos a la consecución del mayor número posible de las competencias incluidas en el perfil y por ende, el sistema de acceso a la función pública docente.
3. Hay que rediseñar el sistema de formación continua del profesorado y del resto de formadores, incluyendo también la fase de prácticas de los funcionarios recién incorporados a la función pública docente, para que contribuya a la adquisición de aquellas competencias que no estén lo suficientemente desarrolladas.
4. Establecer un perfil de competencias docentes, en este caso en las EFP, debe ser algo abierto, usado como un mecanismo de reflexión, de mejora para ayudar al profesorado y formadores a alcanzarlas.
5. Finalmente, resaltar que las nuevas competencias y capacidades que estamos exigiendo al profesorado y formadores de FP, pone de manifiesto que tienen que realizar diversas acciones más allá de la impartición de clases.

En un sentido similar, el informe regional del “Proyecto Europeo para la Mejora de la Calidad de la FP en España” recoge como Criterio 3: apoyo pedagógico las siguientes recomendaciones, todas ellas vinculadas a las mejoras de ellas competencias profesionales de profesorado y personal formador:

- Establecer un procedimiento de acreditación de los tutores/ formadores de empresa para garantizar que sus perfiles se corresponden con las necesidades de los aprendices.
- La regulación debería establecer la formación obligatoria para tutores o formadores en la empresa.
- Se debería diseñar e impulsar planes específicos de formación continua para el profesorado de FP Dual.
- Se debería potenciar aún más las estancias de profesores en empresas en el marco de proyectos de FP Dual.

### *Conclusiones*

Sobre la base de todo lo analizado y expuesto, podemos destacar las siguientes conclusiones:

La actividad docente en este siglo XXI, en todas las etapas educativas y especialmente en la FP, requiere de una alta cualificación y nuevas competencias.

Estas competencias, deben ir en la línea que emana de diversos organismos internacionales y de la Unión Europea, más allá de los aspectos puramente cognitivos.

Para conseguir nuevo Profesorado con estas capacidades en las EFP, las Administraciones Educativas, tienen que rediseñar la formación inicial a nivel universitario, así como regular las condiciones y cualificación que debe reunir el resto de personal formador de la FP, para adaptarlas a las exigencias europeas.

Asimismo, es necesario un sistema de acceso a la profesión docente, que acabe seleccionando al profesorado de FP que reúna la mayor parte de esas capacitaciones y competencias profesionales. Para ello, debería reformarse el sistema actual para que las pruebas tengan un formato competencial en lugar de memorístico y los aspectos a evaluar se equilibren dejando en un segundo plano los del ámbito del saber frente a los de los ámbitos del saber hacer y saber ser.

Rediseñar la formación permanente para enfocarla hacia aquellas capacidades del marco europeo, que se detecten más deficitarias.

Revisar las condiciones laborales del profesorado y regular algunas mejoras en un estatuto de carrera docente.

Por último, se hace imprescindible, la evaluación del profesorado y personal formador, como mecanismo de retroalimentación y de mejora continua.

*Nicasio Castro González es jefe del Servicio de Inspección de Educación de Granada*

*Manuel Zulueta Castañeda es Inspector Central en la Inspección General de Educación de la Junta de Andalucía*

## **Profesión docente y profesionalización directiva**

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 15 de noviembre de 2022

Se acerca al tiempo de un año el que transcurre desde la aparición, como Documento para el debate, de 24 *propuestas para la mejora de la profesión docente*, el pasado mes de enero, del Ministerio de Educación y Formación Profesional. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), en su disposición adicional séptima, establece: «A fin de que el sistema educativo pueda afrontar en mejores condiciones los nuevos retos demandados por la sociedad e impulsar el desarrollo de la profesión docente, el Gobierno, consultadas las comunidades autónomas y los representantes del profesorado, presentará, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de esta Ley, una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente».

El plazo del año tras la entrada en vigor de la LOMLOE (2020) se cumplió en enero de 2022, pero la propuesta normativa queda en un Documento para el debate que, casi año después, sigue abierto. Si bien, en la introducción de ese documento se interpreta qué debe entenderse como «propuesta normativa», justificaciones

aparte: «El concepto de “propuesta normativa” debe interpretarse como un conjunto de normas que se han de desarrollar, y de los aspectos contenidos en las mismas, entendiéndose que, dada la complejidad de la profesión docente, esta propuesta se configurará con un conjunto de normas relacionadas e integradas en una propuesta global, es decir, en una propuesta de profesión docente». No será cuestión de hacer un comentario de textos, ni de cotejar si la redacción de la prescripción legal es conforme con la exégesis antes citada, pero el necesario marco regulador de la profesión docente no parece librarse de la ya larga demora precedente.

Entre las propuestas recogidas en el documento, ninguna alude a la profesionalización de la función directiva, no ajena al ámbito de la profesión docente en que se ejerce la dirección. Esta circunstancia tiene que ver con la ambigüedad e indeterminación del modelo de dirección en el sistema educativo español, además de con prejuicios y asociaciones improcedentes sobre la dirección profesional. Importa recordar que esta conlleva, principalmente, el ejercicio del liderazgo pedagógico, pero no inadmisibles cometidos autoritarios o, todavía con más trasnochado desajuste, poco democráticos. Por lo que la profesionalización directiva resulta, sobre todo, de una formación específica de carácter superior y previa al acceso al desempeño, así como de funciones y condiciones de ejercicio consiguientes. En lugar de considerarse que la cualificación o las competencias para el ejercicio de la dirección derivan de las propiamente docentes. Con dos efectos inadecuados: uno el de entender que la dirección debe ser ejercida, en alternancia, por los docentes del centro, y otro el de no ser necesario un proceso de formación relevante.

De ahí que entre las propuestas para la mejora de la profesión docente quepa incluir la definición profesional de la dirección, a fin de posteriores desarrollos normativos. Aunque más urgen los inmediatos, todavía no acometidos, que afectan a los procesos de selección para el ejercicio de la dirección desarrollados por las distintas Administraciones educativas. Se trata del actual curso de formación, posterior al acceso, ya que la reforma de la LOMLOE (2020) establece que quienes hayan superado el procedimiento de selección deben superar un programa de formación sobre competencias para el desempeño de la función directiva, de manera previa a su nombramiento. Asimismo, las características de esta formación han de ser establecidas por el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, y tienen validez en todo el Estado.

Apremia la razón antedicha, aunque pudiera ser coyuntural, y es igualmente necesario el pronto desarrollo de aspectos sustantivos de la profesión docente, en los que tiene cabida la profesionalización directiva.

---

## EL DIARIO de la EDUCACIÓN

### **El Máster de profesorado: la formación secundaria**

*Mucho se habla del famoso máster de profesorado y es frecuente escuchar, de uno y otro lado, las reclamaciones que sobre él se hacen. Pero, sobre todo, parece claro que este es insuficiente para formar al profesorado de secundaria. En este artículo, analizamos las claves que, a mi juicio, están en juego en este máster.*

Manuel Fernández Navas. 10/11/2022

Antes de empezar, es de justicia reconocer que el máster de profesorado es un desastre (salvando como siempre honrosas excepciones). Sin paliativos ni paños calientes.

Las facultades de Educación tenemos serios problemas para conseguir que del máster salga profesorado preparado y formado para dedicarse a la docencia. Y, sin quitar, por supuesto, la relevancia y el papel fundamental de condiciones externas, me parece honesto, asumir y decir que la responsabilidad de esto es nuestra: si el profesorado que pasa por mi asignatura del máster no sale preparado para ejercer la docencia, la responsabilidad es mía.

Para que veas que además, estas afirmaciones nacen de forma honesta por mi parte, ya en 2014 explicaba en mi blog esta misma responsabilidad en una entrada que titulaba: “La culpa es mía” refiriéndome a la enseñanza universitaria en general.

Para mí, el problema principal de esta situación reside en dos niveles:

El primero nivel tiene que ver con lo que se ha venido a llamar conocimiento tácito, experiencia o conocimiento en la acción (Schön, 1987).

Cuando nuestro alumnado llega al máster de educación (y, en general, a cualquier carrera relacionada con la educación) ha pasado un mínimo de 22 años en instituciones educativas: escuela, instituto, estudios de grado y ahora máster, Durante aproximadamente 5 días a la semana, un mínimo de casi 6 horas al día.

Esta enorme experiencia genera unos potentísimos significados y referentes en el alumnado del máster sobre todas las cuestiones que convergen en el acto de educar: cuál debe ser el rol del alumnado, del profesorado, de las familias, cómo son las actividades, qué significa aprender, qué es el conocimiento, la evaluación,... qué es apropiado, posible y/o realista hacer en un aula,...

Esta circunstancia es casi exclusiva del mundo educativo. Por supuesto que tenemos significados y referentes sobre medicina, mecánica o informática. Pero no son tan potentes y no están tan arraigados en nosotros y nosotras porque no pasamos 22 años, 5 días a la semana, casi 6 horas al día en el médico o en el mecánico. Los significados y referentes sobre lo que debe ser la educación están prácticamente en nuestro ADN cultural.

El problema es que toda esa experiencia apunta, normalmente, hacia el sentido contrario de lo que nos muestra el conocimiento científico fruto de investigaciones y estudios sobre educación. Esto, tal y como hemos explicado en algún otro lugar, ya señala cuestiones interesantes (Fernández Navas y Alcaraz Salarirche, 2022):

Esta circunstancia especial con respecto a la experiencia, ya apunta dos cuestiones sobre las que volveremos más adelante: La primera es la dificultad de cambiar la educación que explica por qué las reformas educativas no funcionan (Cuban, 1990; Gimeno, 1992; Fullan, 1993; Sola, 1999, 2000; Fernández Navas, 2015); ya que para transformar las prácticas escolares, no basta con hacer un cambio legislativo o de lenguaje (Gimeno, 2008) sino que hay que cambiar la mentalidad docente, es decir, cómo el profesorado concibe la educación. (p. 3)

Pero, sobre todo, plantea una enorme dificultad para la formación de docentes: la necesidad de deconstruir esa enorme experiencia y significados para reconstruirlo en base a un conocimiento fruto de investigaciones y de teorías que constituyen el corpus de conocimiento educativo.

El segundo nivel tiene que ver con lo que Clark y McNergney (1990) llaman Isomorfismo y que, en palabras de Sola (1999) es:

El del isomorfismo –que no identidad– es otro principio para la formación de profesores. Hace referencia a que, puesto que al enseñar a los profesores no se les muestran sólo ciertos contenidos, sino, sobre todo, los métodos con los que tales contenidos se presentan, éstos se convierten en el principal contenido. Se trata de mostrar coherencia entre el tipo de formación que se proporciona a los docentes y la clase de educación que se les pide que ellos desarrollen en sus aulas y centros.(p. 301)

A partir de aquí, es fácil comprender que el asunto se agrava cuando el alumnado que entra al máster de profesorado se encuentra durante un año viviendo aquello que yo denomino “el haz lo que yo diga, pero no lo que yo haga”. Es decir, montones de clases teóricas sobre cómo deben dar clases de otras formas. Esto contrasta con lo que debería ser, a mi juicio, el máster, un espacio donde vivir “experiencias memorables” (Trujillo Sáez, 2022) que reconstruyeran esa experiencia vivida durante el paso en la institución escolar como alumnos y alumnas.

De esta forma, el máster no solo no reconstruye los significados sobre educación que trae el alumnado, sino que reproduce y legitima una idea muy preocupante que, como veremos más adelante, ya trae muy inoculada el alumnado: estudiar educación no vale para nada. Por lo tanto, son lícitas (y deberían ser tenidas muy en cuenta) todas las críticas sobre el máster en este sentido.

Ahora bien, hay otro montón de críticas que sospecho tienen una intención radicalmente diferente.

Cuando daba docencia en el máster, el día de presentación hacía una dinámica que llamaba “la cuerda”: dividía la clase en dos partes, les planteaba afirmaciones sobre educación y les pedía que se posicionaron en el lado del “estoy de acuerdo” o “estoy en contra”. Asombrosa, todos los años, la unanimidad frente a la afirmación: «Si el profesorado domina bien su materia, sabe enseñarla». La mayor parte de la clase está de acuerdo.

Esto, a mi juicio, nos indica que entre esta enorme experiencia escolar de la que hemos hablado (y el desprecio sistemático desde otras disciplinas a las carreras de educación), el alumnado que entra al máster llega ya convencido de que: el máster es solo un certificado para acceder a la docencia y que el conocimiento educativo acumulado, no vale para nada.

Y desde aquí, se organiza otra buena parte de las críticas que recibe el máster: desde esta idea que les sitúa en el buscar excusas para justificar algo que no pueden decir públicamente: que muchos no consideran que deban saber nada de educación para dar clases en secundaria.

Desde aquí aparecen temas como el precio del máster (que estoy a favor de reducir como con cualquier estudio universitario) que solo denota el desconocimiento sobre cómo funciona la universidad, ya que, ni son las facultades las que organizan, recaudan y se quedan con el dinero (es la universidad) ni el precio de este es diferente al de cualquier estudio de posgrado oficial en una universidad pública (que a muchos no les importa pagar, si no es de educación y sí de su disciplina).

Cuestiones sobre el nefasto diseño del máster (que lo es) pero que se atribuye al capricho de las facultades de educación, que son las primeras en haber denunciado la escasa posibilidad de adaptar/modificar el máster desde el diseño, universal, del ministerio.

Afirmaciones sobre la formación y trayectoria profesional del profesorado del máster que solo muestran, de nuevo, la ignorancia sobre cómo se organiza y estructuran los estudios universitarios (todos, no solo los de

educación): que si no han pisado aula, que si son pedagogos, que si no han pisado aula de mi especialidad, que si la pisaron fue hace tiempo, ... [sustituir por cualquier excusa].

La realidad es que, siendo el profesorado del máster muy variopinto y diferente en cada universidad, la mayoría del profesorado que imparte clases en él, rara vez es pedagogo de formación. Siendo en su mayor parte de didácticas específicas (de las que luego el alumnado reclama formación) y, en muchas ocasiones, siendo el profesorado que imparte clases “profesor asociado”. Es decir, que trabaja fuera de la universidad en el ámbito educativo.

Pero, aunque así fuera, esta reclamación no se sustenta desde el momento en que esas pegadas, no se plantean en sus estudios de grado ¿Quién me daba química, pisó o no pisó laboratorio? Ni para ellos, ¿puedo impartir química sin haber pisado un laboratorio?

Estas cuestiones llegan a ser insultantes, cuando los mismos que exigen que: o los contenidos del máster son de aplicación directa en el aula o no tienen ningún valor. Son los que se echan las manos a la cabeza cuando los pedagogos y pedagogas hablan de la necesidad del valor de uso del conocimiento para que se produzca un aprendizaje relevante en secundaria y se nos acusa de “utilitaristas” y de “bajar el nivel educativo” o “despreciar el conocimiento” que, según ellos mismos, tiene “valor por sí mismo”. Excepto el conocimiento educativo. Este, como decimos, no vale para nada.

Así, el mantra que más se repite es que “donde más se aprende es en las prácticas” porque lo que más coincide con lo que “creen saber” es lo que ven allí: les refuerza los significados de su experiencia como alumnado.

Sin embargo, la lógica nos dice que la formación debería servirnos para construir la educación que debería ser, no la que es y que la idea de ir a unas prácticas a ver lo que han hecho toda la vida contigo, como dice un amigo mío: “para ese viaje, no hacían falta alforjas”.

Otra queja constante es el asunto de las pseudociencias. Que haberlas, haylas (como en todos lados). Pero ni es lo común, ni es una afirmación sencilla de sostener, porque nos lleva a otro problema complejo: mucho del alumnado que entra al máster viene de disciplinas científicas experimentales, muy alejadas de las sociales, en las que no solo son profanos, sino que además consideran menos científicas que las experimentales pese a que desconocen los principios epistemológicos, ontológicos y axiológicos que las sustentan. Cuestión esta, sobre la que ya hablamos en otro artículo y que, como decíamos anteriormente, han construido durante sus estudios de grado en muchas ocasiones.

Ahora bien, tampoco podemos quejarnos mucho cuando, desde el propio diseño curricular, el mensaje que se manda a la sociedad es claro y coincidente: estudiar educación no vale de nada o aporta muy poco.

Y así alguien necesita cuatro años para formarse en informática, biología, historia, ... y sólo uno para formarse en educación y dedicarse a impartir clases en secundaria. Una etapa complicada, además, por encontrarse el alumnado en la adolescencia. El mensaje es subversivo, pero claro: la formación en educación es secundaria.

Por si, como sociedad, teníamos dudas, siempre se puede declarar momento excepcional y llamar gente que no tiene ni el máster de profesorado y habilitarlo para acceder a la docencia. Me pregunto qué pasaría si se hiciera al revés, gente que tiene estudios en educación, pero ninguno en la disciplina.

Por mi parte, lo tengo muy claro. Es imprescindible, urgente, que en las facultades empecemos a cuestionarnos muy seriamente nuestro trabajo en el máster del profesorado.

Pero es igualmente imprescindible, urgente, que como sociedad empecemos a cuestionarnos muchas de las cosas que “creemos saber” de educación y, en especial, las relativas a lo necesario de tener conocimientos educativos si te vas a dedicar a educar.

Y también es imprescindible, urgente, que nuestro gobierno se plantee el acceso a la profesión docente en secundaria: el máster así planteado y con un año de duración es insuficiente y manda un mensaje muy peligroso a la sociedad.

Para los que se quejan de que, si aumenta la duración del máster, nos quedaremos sin gente que quiera dedicarse a la docencia en secundaria, dos pensamientos:

Primero, recordatorio amistoso de que no hay obligación de dedicarse a la docencia, siempre puedes buscar trabajo en un laboratorio, como escritor, periodista, historiador, ...

Segundo, quizás habría que empezar a hablar de cómo debe ser la formación de docentes de secundaria de forma seria y rigurosa y no apuntar (de forma directa o subversiva) a que no haga falta el máster. Que son cuestiones bien diferentes: a la primera me apunto, a la segunda ya...

*Manuel Fernández Navas. Profesor e Investigador del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Editor de la revista Márgenes.*

## David Bueno: «La memoria debe trabajarse, pero no con cosas que después olvidaremos»

*El biólogo David Bueno habla de cómo el aprendizaje por competencias y la presencia transversal de las artes en las aulas es una herramienta importante para adquirir nuevos conocimientos. «Los currículos son demasiado densos y dejan poco tiempo para disfrutar y mezclar poesía con matemáticas», dice.*

Redacción - Diario de la Educación. 11/11/2022

David Bueno es doctor en biología y ha dedicado buena parte de su carrera a aplicar sus extensos conocimientos sobre el cerebro a entender cómo y por qué aprendemos. Por eso es director de la cátedra en Neuroeducación de la UB. Después de décadas de investigación, Bueno ha llegado a la conclusión de que las artes son grandes aliadas para adquirir y fijar nuevos conocimientos. Más que memorizar y repetir a un examen, Bueno es partidario de mezclar poesía y matemáticas. Ha participado en el encuentro de inicio de curso de la Red de Escuelas Municipales de Música y Artes del pasado miércoles.

*Ha dicho varias veces que las artes pueden cambiar el cerebro. ¿Cómo?*

Cualquier actividad, aprendizaje o experiencia nos cambia el cerebro, porque actúa sobre su plasticidad, alterando sus conexiones y facilitando sus aprendizajes. El arte es una de estas experiencias y, además, afecta al sistema emocional porque nos despierta reacciones, aunque sean negativas. El arte es una experiencia que el cerebro integra con mucha eficiencia porque involucra a muchas partes. Otra que participa son los sentidos y cuantos más sentidos participen de una experiencia, más conexiones provocarán y mejora arraigarán sus conocimientos.

Las artes tienen como virtud que estimulan muchos sentidos diferentes y, por eso, trabajar cualquier aprendizaje a través de las artes hará que lo asumimos mejor. Trabajar la suma y la resta no despierta, a priori, ninguna emoción y no participa ningún sentido más allá de la vista. Pero si involucras a la música o la pintura, generaremos conocimientos que quedarán mejor fijados.

Ahora recordaba cuando yo estudiaba historia del arte y, siendo una asignatura artística, me la hacían aprender memorizando fichas. Pocos días después del examen, no recordaba nada. Explíquenos por qué, neurológicamente, repetir y vomitar no sirve para aprender.

El cerebro detecta cuando estamos aprendiendo por simple memorización. Nuestro cerebro hace muchas cosas sin que seamos conscientes de ello y una de ellas es valorar la importancia de lo que hacemos para decidir si debe fijarlo o no. Claro que puedes aprender de memoria 80 fichas, pero tu cerebro interpreta que sólo lo necesita temporalmente, porque no existe ninguna implicación emocional, y lo olvida para liberar conexiones.

*¿Forzamos a las criaturas a memorizar demasiadas cosas?*

En infantil y primaria, la memorización ha ido disminuyendo. La memoria no puede desaparecer, porque es importante, pero no se trata de trabajarla aprendiendo cosas de memoria que después olvidaremos, sino generando puntos de referencia que sirvan para incorporar nuevos saberes. Esto ya se hace y se llama aprendizaje competencial, no debemos inventar la sopa de ajo. Lo que ocurre es que no se hace suficiente. Por eso, no creo que el problema sea que los niños tengan que memorizar demasiadas cosas, sino que los currículos son demasiado densos. Hay demasiadas cosas que hacer y dejan poco tiempo para disfrutar y poder mezclar poesía con matemáticas.

*Cuando habla de hacer las artes transversales en todas las materias, ¿piensa en infantil y primaria sólo, o también en secundaria y postobligatoria?*

Se debería hacer siempre. A mis alumnos de biología del máster de formación de profesorado, cuando les doy la clase sobre genética, les enseño algunos conceptos básicos que deben memorizar y, después, dedico la mayor parte del tiempo a darles recursos para integrarlos. Desde poemas a exposiciones de arte que permiten generar un debate. Aportar esto flexibiliza el cerebro y favorece la posibilidad de ver opciones distintas frente a un mismo reto. Ésta es otra competencia imprescindible.

*¿Nuestro cerebro funciona mejor cuando se le da una orden productiva o creativa?*

Depende de la persona. Algunos se estimulan más cuando les pides tareas creativas porque tienen un pensamiento divergente, y otros que prefieren la sistematización porque un exceso de creatividad les angustia. También depende del momento; si tienes mucho trabajo y estás muy estresado, es mejor una orden concreta, porque si no el cerebro se agobia. Cuando tienes cierta tranquilidad, una actividad creativa suele agradar a todo el mundo.

*¿También depende de la edad? ¿Una criatura de cuatro años es más receptiva a la creatividad?*

Hay una parte de componente genético que hace que esto nos venga de serie, pero también está determinado por cómo hemos vivido nuestros primeros años. Nuestros aprendizajes nos condicionan al igual que nuestra genética. Si te has encontrado con algún docente que cuando tenías una idea te la capaba, el cerebro aprende que ser creativo no sólo no sirve, sino que además está penalizado. Así que, cuando llegas a la edad adulta y te piden ponerte creativo, se enciende una alarma en la amígdala. No eres consciente de ello, pero tu cerebro lo tiene aprendido. Es importante trabajar desde pequeños la creatividad. Al igual que el orden: lo de llegar,

quitarse la chaqueta, colgarla, sentarse... Las rutinas son extremadamente útiles porque liberan el cerebro de la carga de pensar qué debe hacer y puede dedicarse a otras cosas.

*Habla de liberar el cerebro y de tener demasiados estímulos. ¿Nuestro cerebro necesita más tiempo para no hacer nada?*

Sí, tanto criaturas como ancianos. Vivimos en entornos sobreestimulados que han ido en aumento. En el paleolítico tenías que estar pendiente de la comida, de la tribu, de los depredadores que se querían comer... Estamos acostumbrados a estar pendientes del entorno, pero la sobreestimulación actual es mucho más bestia.

*¿Más bestia que cuando pensábamos en si se nos comerían?*

Sí. Basta con salir a la calle y avanzar 200 metros que, los que vivimos en ciudad, veremos señales de tráfico, semáforos y situaciones de estrés que nos piden fijarnos en los coches, en la persona que viene, el que chatea y no te voz... Nuestro cerebro está saturado de información y la única forma de contrarrestarlo es tener espacios para no hacer nada. El cerebro ya se ocupará, porque no le gusta estar ocioso, pero una cosa es estar activo con lo que te apetece y otra es estar pendiente por obligación. Éste es uno de los principales problemas de las tecnologías, que si las utilizas un momento no pasa nada, pero las queremos por todo. ¡El otro día me planteaban digitalizar un aula de infantil!

*¿A partir de qué edad digitalizaría las aulas?*

Tiene que ir in crescendo. En infantil no lo haría por nada; que utilicen láminas, que dibujen y apilen bloques. A partir de primaria sí que introduciría las herramientas digitales, pero sobre todo para que aprendan a usarlas y gestionar su tiempo con la tecnología. La necesitamos, la utilizamos y la apagamos. Que es lo que nos cuesta hacer a muchos adultos. ¿Cuántas veces has estado esperando el metro y, aunque queden 30 segundos para que venga, has abierto tu móvil?

*¿Nuestros cerebros han olvidado cómo aburrirse?*

Sí, pero es algo que se puede trabajar y reaprender dejando ratos sin hacer nada. Hay escuelas que programan juegos para el recreo pero no es necesario. Es importante tener el miedo al papel en blanco, al no saber qué hacer. El aburrimiento estimula la creatividad, porque cuando no tiene nada que hacer, el cerebro busca. Está comprobado que cuando se distrae es cuando tenemos los mayores brotes creativos.

Pero parece que todavía nos queda mucho por aprender para aceptar que no hacer nada es una pérdida de tiempo.

Pero vayamos por el buen camino. Cuando estudiaba EGB, hace casi 50 años, la situación era muy diferente. Tanto que los que hoy somos profesores tenemos dificultades cuando se nos presentan alumnos que han sido educados ahora. Nos cuesta entenderlos. Habría que permitirnos el lujo de escuchar a los jóvenes y nos diéramos el tiempo para empatizar con ellos. Quizás nunca los entenderemos, porque son de otra generación, pero si nos permitimos el lujo de parar, de detener el currículum durante 15 minutos y nos escuchamos, podemos empatizar, generar confianza y llegaremos a acuerdos que serán beneficiosos para ambos y que favorecerán el aprendizaje.

## **El Parlamento andaluz tendrá que debatir si baja las ratios por ley o no**

*La ILP sobre la bajada de ratios en Andalucía, tras presentar algo más de 50.000 firmas en el registro, tendrá que ser debatida en el Parlamento autonómico después de que la Junta Electoral haya certificado que, al menos, 40.000 de esas firmas son válidas.*

Pablo Gutiérrez de Álamo. 15/11/2022

Hace meses el sindicato USTEA decidió poner en marcha una campaña con la bajada de ratios en el centro. El objetivo, movilizar a la sociedad andaluza para reclamar una bajada de ratios por ley. A la causa se han ido añadiendo colectivos, organizaciones y hasta partidos políticos que han dado su apoyo y han participado y hecho suya la causa.

A primeros de este año comenzaron la recogida de las 40.000 firmas necesarias según la ley de iniciativas legislativas popular andaluza para que una propuesta se llevara a pleno. Después de que el Parlamento autonómico rechazara la posibilidad de prorrogar el periodo de firmas, las organizaciones tuvieron que pisar el acelerador para llegar al 11 de agosto con esas firmas. Al final recogieron cerca de 54.000.

Hoy, la Mesa del Parlamento, tras la revisión de la Junta Electoral, ha dado por buenas, al menos, las 40.000 firmas mínimas necesarias para que la ILP tenga que ser debatida en el Pleno. Las y los parlamentarios andaluces tienen, según la ley, un plazo máximo de seis meses para comenzar el trámite parlamentario (lectura de la propuesta, enmiendas, debate y votación). Este inicio, según explica Carmen Yuste, representante de

Ustea, tiene dos vías posibles: un grupo parlamentario lleva la ILP a pleno o lo hace la propia Mesa, que tiene capacidad para ello.

#### *Presión sobre los partidos*

Yuste explica que las organizaciones que han estado gestionando la ILP ha recibido con emoción y alegría la noticia de la certificación de las firmas, principalmente por lo estrictos requisitos que han de cumplir dichas firmas.

A partir de ahora, el objetivo es presionar lo suficiente a los grupos parlamentarios andaluces. Tienen claro que Por Andalucía (en donde se encuentran IU, Podemos, Equo o Más País) apoyará la propuesta puesto que han estado implicados en todo el proceso y hasta han puesto mesas para la recogida de las firmas. Algo que también han hecho desde Adelante Andalucía, con dos diputados en el Parlamento.

Una de las dudas importantes se encuentra en el PSOE, principal partido de la oposición que, aunque ha mostrado en algunas ocasiones su cercanía a la ILP no ha recogido ninguna firma a pesar, como explica Carmen Yuste, de tener sede en todos los pueblos de Andalucía. Eso sí, explica, han dado cierto apoyo en redes sociales y han acudido a alguna de las asambleas que se han organizado.

El PP es el escollo. Con su mayoría absoluta es el grupo que tiene la llave que aprobará o no esta ILP en el Parlamento. No se han pronunciado, como partido, sobre la iniciativa. Carmen Yuste asegura que han mantenido alguna reunión con la actual consejera de Educación y le han preguntado sobre la bajada de ratios y que esta siempre les ha dicho que aunque positiva, es una medida muy cara. No parece que lo que vaya a ocurrir en el Parlamento Andaluz vaya a ser diferente que esto.

En cualquier caso, Yuste espera que se pronuncien sobre el tema y tiene esperanza en que el PP no se niegue a bajar la ratio teniendo en cuenta que es una medida que concita tantos apoyos en la comunidad educativa.

#### Más presión

Para no dejar nada al azar, una vez que se han certificado las 40.000 firmas necesarias, las organizaciones están haciendo lo posible para que las asociaciones de madres y padres de los centros educativos públicos hagan declaraciones de apoyo a la medida de la bajada de ratios.

Esta es una de las dos medidas principales que están desplegando en estos momentos. La otra, intentar que sean los plenos de los ayuntamientos los que se pronuncien a su vez sobre este mismo tema. Están ahora empezando a hablar con las agrupaciones y los partidos políticos para que lleven a sus respectivos plenos esta cuestión.

El objetivo es que en las reuniones con los partidos, además de sacar pecho por las firmas recogidas para la ILP, haya miles de apoyos de las AMPA y los consistorios.

Para terminar, Carmen Yuste explica que para después de navidades volverán las movilizaciones en la calle para hacer presión, como lo hicieron el pasado 22 de octubre, en todas las provincias. Está por decidir si estas movilizaciones serán distribuidas en las capitales o se hará una unitaria en Sevilla.

---

## **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

### ***La muerte de un alumno en Ourense reabre el debate sobre la seguridad de los colegios***

*Los sindicatos piden a las administraciones que prioricen la evaluación de los riesgos en los centros educativos tanto para trabajadores como alumnos*

Mar Lupión Torres 11-11-2022

La comunidad educativa gallega sigue conmocionada por el fallecimiento, hace una semana, de un alumno de 3º de la ESO del IES Julio Prieto Nespereira de Ourense tras el derrumbe de un muro del vestuario del polideportivo del centro. La Justicia ha ordenado la realización de un informe técnico y de un reportaje fotográfico completo de la zona donde se produjo el suceso, además del precinto de lugar hasta que se aclaren las causas de lo ocurrido.

Desde el centro aseguran que no tenían constancia del supuesto mal estado del muro y que no se habían recibido quejas al respecto. No obstante, otros usuarios del pabellón sí mencionan algunas deficiencias como la existencia de humedades.

Todo esto lleva a preguntarse cuál es el estado de las infraestructuras escolares en España, ya que hay indicios de que algunas de ellas no están en el estado más adecuado y esto podría derivar en riesgos serios, tanto para docentes como para alumnos. Recordamos el atropello accidental de una niña a las puertas del Colegio Montealto, en Madrid. Un año después, las familias siguen esperando las obras que mejoren la seguridad del acceso al centro.

Otro caso que hemos conocido recientemente, por ejemplo, es el del colegio Can Raspalls de Sant Jordi, en Ibiza, donde decenas de alumnos acuden a clase con casco en señal de protesta por el «grave peligro» que corren por el mal estado de las instalaciones, según denuncian tanto el director como las asociaciones de padres y madres.

Ocurre algo parecido en el colegio Antonio González de Lama, en Ejido (León), donde el Partido Popular se ha hecho eco de las quejas de los padres, que denuncian que en el centro hay desperfectos generales como «humedades en paredes, desconchones y falta de pintura en paredes y techos, baldosas del suelo deterioradas y sueltas, moqueta rota en las aulas o una carpintería envejecida y deficiente», además de falta de mantenimiento en la cubierta del gimnasio, el cristal roto de la sala de calderas o los desprendimientos en los techos de los soportales del patio de Infantil.

#### *Evaluación de riesgos para el usuario*

Los sindicatos gallegos llevan ya tiempo reclamando a la Xunta una revisión del estado de los centros educativos. Suso Bermello, secretario nacional de la Confederación Sindical Galega CIG-Ensino nos cuenta que «la situación de los colegios e institutos gallegos es muy deficiente porque hay un principio básico que no se cumple. Falta la evaluación de riesgos en todos y cada uno de ellos, con independencia del tamaño o del tipo de centro y adaptada a la propia realidad del centro. No es igual un centro de FP con talleres que un colegio de primaria o un centro con instalaciones deportivas. Eso es lo primero que incumple flagrantemente la Xunta desde hace muchos años».

Bermello apunta a que, en Galicia, «tenemos una dispersión geográfica enorme, con unos 1.200 centros educativos. Por primera vez, en el ejercicio presupuestario del año en el que estamos, se incluyó en la cuentas una partida específica para hacer evaluación de riesgos de todos los centros. Eso sí, va con una parsimonia excesiva y ha de finalizarse en 2024» Denuncia que «nosotros, como representantes de los trabajadores, no estamos recibiendo comunicación de estas visitas como debiera ser según la ley. No tenemos constancia de cuántos centros se han revisado en lo que llevamos de año. No tenemos ni idea».

Analizando lo ocurrido en Ourense, considera que «por mucho equipo técnico que se hubiera desplazado a un instituto como el de Ourense, creo que nunca hubiera detectado —si es que la hay- esa anomalía porque los protocolos que existen no están pensados para eso. Están planteados desde la perspectiva de la influencia del puesto de trabajo en nuestra salud laboral como trabajadores, no tienen en cuenta al alumnado. Si la carencia de cara al profesorado es enorme, de cara al alumnado no te quiero ni contar». Insisten en que las instalaciones deportivas de muchos centros educativos no solo se usan por estos, sino también por ayuntamientos y entidades deportivas: «hablamos, por tanto, de un uso muy intensivo de gimnasios, vestuarios, instalaciones polideportivas. No existe un protocolo específico para hacer una revisión más exhaustiva de esas instalaciones, más que las que puede tener un aula ordinaria que tiene un uso menor».

Desde CIG-Ensino reivindican una evaluación de centros «no solo desde la perspectiva de los riesgos laborales, sino también de los riesgos de los usuarios. Por mucho que en 2024 se terminen de revisar los centros, te dirán que las instalaciones están bien, que la instalación eléctrica es correcta, si hay buena ventilación. Sin embargo, no van a decirnos si hay daños estructurales en un edificio o si hay una canasta de baloncesto muy oxidada y que se puede caer».

#### *Desamiantar: asignatura pendiente*

La presencia del amianto en colegios e institutos es otro de los temas por resolver que pone en riesgo la salud de la comunidad educativa en su conjunto. De acuerdo con el Grupo para una Ley Integral del Amianto, en España hay al menos un millón de niños en centros con instalaciones en las que aún queda algún resto de este material. Son datos de las comunidades autónomas, ante la ausencia de registros a nivel nacional sobre este problema. Se habla de 123 escuelas en Andalucía, 161 en Murcia o 69 en la Comunidad Valenciana. En la Comunidad de Madrid, aunque el gobierno regional reconoce haber detectado el material en solo 67, los sindicatos aseguran que está presente en un 80% de las instalaciones educativas.

En CCOO Andalucía no dejan de presionar a la Junta para que se tome en serio este asunto. Alejandro Morales Izquierdo, responsable de Salud Laboral de la Federación de Enseñanza del sindicato denuncia que «en 2016 se acordó que la administración tenía que hacer un reconocimiento de todos los centros y hacer un listado para ir actuando. Esto no se ha llevado a cabo. Tenemos reportes de trabajadores y direcciones que nos informan de que en sus centros todavía hay materiales de fibrocemento. Como la administración no ha mandado a profesionales que se encarguen de la detección, no tenemos un número exacto, pero sí una estimación bastante alta de que existe amianto en la mayoría de los centros educativos. Se dejó de utilizar en 2002, pero todo lo construido desde los 60, lleva amianto». Alerta de que las fibras invisibles que se desprenden del amianto penetran en las vías respiratorias y producen enfermedades irreversibles a largo plazo: «lo peor es que están presentes tanto en cubiertas y fachadas, bajantes, jardineras, suelos de vinilos, algunas pistas de deporte y en las pizarras. Al deteriorarse, expulsan este tipo de fibras».

La Consejería de Educación se escuda en que la situación es compleja, por el coste presupuestario y por la coordinación de las empresas encargadas. Morales insisten en que «no nos vale, hay que poner todos los esfuerzos posibles cuando estamos hablando de la salud, no solo de la salud de la comunidad educativa profesional, sino de los alumnos que están muchos en desarrollo de su aparato respiratorio y tienen hasta 6 veces más riesgo que los adultos».

Situación similar en la Comunidad de Madrid. Marisa Rufino, experta en salud laboral y medio ambiente en la Federación de Educación de UGT Madrid asegura que «prácticamente en la mayor parte de los centros educativos públicos y privados de la Comunidad de Madrid queda amianto. El gobierno solo ha localizado 67, pero no son solo esos. Existe en todos los construidos en esa época, bien en canalizaciones, en bajantes, en techos de polideportivos y no se ha desamiantado casi ninguno».

En la comunidad que preside Isabel Díaz Ayuso existe una ley de residuos que exige que, para finales de 2021, haya un censo de todos los edificios donde este material tóxico esté presente. Desde UGT Madrid critican que «a día de hoy, no tenemos ese mapa de centros educativos. En el presupuesto se indica que se van a desamiantar 3 centros, pero a nosotros no se nos está informando de nada». Lamenta que es un tema que, desde la administración «nunca han dado importancia hasta que, en 2019, empezamos a reivindicar su existencia y que su vida útil de 50 años estaba terminando. El instalado actualmente ya está degradado y pedimos su retirada por el riesgo que supone para profesores, alumnos y familias».

Admite que desamiantar «es muy caro. Hablamos de un material cancerígeno y peligroso. Las empresas que desamiantan tienen unas medidas de seguridad muy concretas, con trabajadores formados, con equipos de protección caros y ese proceso cuesta dinero». Eso sí, señala que «hay fondos Next Generation que vienen desde Europa para esto. En otras comunidades como Murcia se llevan utilizando 3 años. No entiendo por qué Madrid, que ha devuelto parte de estos fondos, no los usa para desamiantar todos los centros, hacer primero un mapeo y que podamos tener inspecciones en todos y saber dónde hay y dónde no». Rufino hace especial hincapié en lo perjudicial del material: «produce cánceres que no se ven ahora, sino que tienen un período de latencia de entre 20 a 30 años. Además, no hay un nivel de protección seguro contra la fibra de amianto. La Unión Europea, en varios documentos, nos dice que no hay un nivel de protección seguro, que hay personas que inhalando durante unas horas o un día pueden desarrollar enfermedades y otras, que lo hagan más tiempo, no. De hecho, la directiva para los trabajadores de las empresas RERA, se ha reducido. El nivel de exposición estaba en el 0,1 y se ha reducido a 0,01. Está demostrado que hasta con protección se generan enfermedades».

#### *Cómo reclamar ante la justicia*

Es importante tener en cuenta de quién es la responsabilidad de posibles accidentes que se puedan producir en los centros educativos por el mal estado de la infraestructura. Carlota Zapata, de Legalitas, nos explica que «si el colegio es público, el procedimiento irá por la vía administrativa; si es privado, irá por lo civil». En el caso de Ourense, al tratarse de un centro de titularidad pública «el procedimiento se llama de responsabilidad patrimonial. Se inicia cuando se sufre algún daño y se puede acreditar que no es culpa mía, sino del hacer o no hacer de una administración pública. Por ejemplo, si voy andando por la calle, me tropiezo con un baldosín que no ha arreglado el Ayuntamiento y me rompo el brazo, el ayuntamiento es responsable de ello». En cuanto a la educación, «las competencias están transferidas a las comunidades autónomas, por lo que la reclamación inicial por responsabilidad patrimonial hay que iniciarla ante la Consejería de Educación correspondiente». Añade, además, que es quien reclama una indemnización en estos casos quien tiene «la carga de la prueba. Es decir, yo tengo que aportar documentación médica, por ejemplo, de los daños que he sufrido. Además, presentar documentación que acredite la existencia de ese obstáculo y que una ambas circunstancias, que establezca un nexo causal». Sobre el IES julio Prieto Nespereira, dice que «habría que exponerlo todo, dirigir el escrito a la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia. Se ha ordenado que se haga un informe técnico que es importantísimo para acreditar lo ocurrido y depurar responsabilidades y demostrar que no ha sido un caso de fuerza mayor como, por ejemplo, una fuerza de viento superior a lo normal».

En cuanto a las indemnizaciones que se derivan de estos procedimientos, Zapata señala que son «objetivas, se establecen en una ley que regula las indemnizaciones en accidentes de tráfico. Dependerá de si hay vías de perjuicio, si hay secuelas y del tipo de lesiones. En caso de fallecimiento, hay unas tablas que establecen las cuantías en función de la edad de la persona fallecida, la de los progenitores y los familiares que queden».

Sobre el tiempo de espera hasta su resolución, reconoce que «tardan bastante, aunque no puedo decir un plazo concreto. Se dice que caducan en seis meses, pero no hay que hacer caso a esto, puesto que la administración tiene la obligación de resolver el procedimiento. Si se estima en vía administrativa, se admite la prueba y la indemnización, finaliza aquí. Si no, se va a un contencioso-administrativo en contra de la Consejería en cuestión».

## La AEPD y UNICEF lanzan una campaña para ayudar a los padres a supervisar el acceso a la tecnología de sus hijos

La campaña «Más que un móvil» busca dar herramientas a las familias para que sean capaz de ayudar a los menores a hacer un uso responsable de los dispositivos

Mar Lupión Torres. 14-11-2022



En nuestro país, la edad media a la que los niños reciben su primer móvil es antes de los 11 años. Es un dato que refleja el informe de UNICEF España *Impacto de la tecnología en la adolescencia*. Relaciones, riesgos y oportunidades, que —a través de entrevistas realizadas a 50.000 estudiantes de secundaria de las 17 comunidades autónomas destaca que el 95% de los adolescentes tienen a su disposición un móvil con conexión a Internet, 1 de cada 3 hace un uso incorrecto de Internet y las redes sociales y tan solo un 29% reconoce que sus padres les ponen algún tipo de norma o límite en relación con las horas invertidas frente a la pantalla o los contenidos a los que acceden. UNICEF alerta de que 1 de cada 5 jóvenes es adicto a las redes sociales y califica esto como un problema de salud pública.

Teniendo muy en cuenta estas cifras, la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) y UNICEF España han lanzado la campaña *Más que un móvil*, con la que pretenden proporcionar a las familias la guía que no viene con el móvil con 10 pautas a tener en cuenta por padres y madres y ayudarles así a supervisar y gestionar la llegada de la tecnología a las vidas de sus hijos. La iniciativa, difundida en redes con el hashtag #LeDasUnMóvilYYA, cuenta con la colaboración de Movistar, Orange, Vodafone, Yoigo, Fundación Atresmedia, Mediaset España, RTVE, JC Decaux, Metro de Madrid y EMT Madrid.

El decálogo recoge, por ejemplo, la planificación de la llegada del móvil teniendo en cuenta el grado de madurez y propone incluso un contrato familiar que establezca un compromiso por ambas partes. A la hora de restringir el uso, sugiere el uso de software de control parental y que nos aseguremos que el móvil no les quita tiempo de otras actividades clave. Eso sí, advierte de que un bloqueo excesivo puede resultar contraproducente. Otra de las indicaciones que ofrece la guía tiene que ver con la protección de los datos que exponen en la Red y cree necesario que se hable con los jóvenes sobre los peligros que se pueden encontrar en el manejo de sus datos y se colabore en la configuración de la privacidad de los perfiles. Es importante también que se supervise con quién hablan y a quién siguen en sus redes y que no acepten tener contacto con personas a las que no conozcan. Por otro lado, es clave que sepan que pueden contar con sus padres ante cualquier problema y que se garantice un espacio de desconexión.

Insisten en que no tienen intención de demonizar la tecnología, sino de hacer ver lo rápido que los avances tecnológicos han penetrado en nuestras vidas y cómo puede afectar al bienestar, la salud social o la integración de la infancia. El objetivo es que puedan hacer amigos, expresarse, acceder a fuentes de información acompañados de adultos responsables que les ayuden a adquirir las competencias necesarias.

*Supervisión online para preservar sus derechos*

La guía invita a las familias al diálogo y a participar activamente en la educación de sus hijos e hijas, dándoles las herramientas necesarias para que hagan un uso responsable de la tecnología y sean conscientes de sus derechos en el entorno digital. Mar España Martí, directora de la AEPD, ha pedido prudencia a la hora de introducir a los menores en el mundo de las pantallas, ya que considera que «les damos acceso a Internet en un momento clave para sus conexiones neuronales y el desarrollo de su personalidad». Desde la Agencia ponen en valor el uso de la tecnología, pero piden que se reconozcan los riesgos y se usen con sentido común y moderación.

Todas las investigaciones llevadas a cabo en este sentido vienen a confirmar lo anteriormente expuesto. La red europea de investigación EU Kids Online publicaba en 2020 un estudio sobre el uso que los niños y niñas de 19 países del continente hacen de Internet que reflejaba cómo el tiempo online de los menores se había casi duplicado en algunos territorios y la ausencia de las recomendaciones necesarias por parte de sus progenitores. Save The Children también se ha pronunciado al respecto, alertando de que más del 7% de los niños sufre o ha sufrido violencia online. Naciones Unidas pone el foco en mujeres y adolescentes: ellas tienen 27 veces más probabilidades de ser atacadas en la web, mientras que el 90% de las víctimas de la difusión no autorizada de imágenes íntimas son mujeres.

La Convención sobre los Derechos del Niño ha publicado la observación número 25 que señala que hay derechos que son iguales en el entorno digital, pero se expresan diferente. Alerta de que los cambios tecnológicos pueden hacer retroceder los avances en los derechos de la infancia si no se presta la atención necesaria.

La AEPD y UNICEF enviarán su guía a las consejerías de familia y educación de las comunidades autónomas, a las que instan a tomar medidas para proteger a los menores contra los riesgos de la tecnología y la adicción que puede suponer un uso descontrolado. Destacan la importancia de que los centros educativos dispongan de protocolos de detección que permitan a los profesores colaborar en la prevención de estos riesgos. También ponen en valor la figura del coordinador de bienestar y piden a los gobiernos regionales que se priorice esta figura en las políticas públicas para contar con las pautas y los medios necesarios para ayudar a las familias que, en muchos casos «no saben, por ejemplo, que pueden tener responsabilidad solidaria como padres por multas administrativas de protección de datos o delitos que supongan daños al honor cometidos por sus hijos».

#### *Entornos seguros para desarrollar competencias digitales*

España es ya un país extraordinariamente digitalizado y, aún así, hay una parte de la sociedad que no tiene acceso a medios digitales. Una circunstancia que ha sido especialmente grave durante la pandemia. Aún así, un 90% de los adolescentes se conectan a Internet todos o casi todos los días y un 30% reconoce que pasa al día 5 horas online, el 50% los fines de semana. 6 de cada 10 duermen con el móvil y 1 de cada 5 se conecta por la noche. Hablamos de comportamientos que influyen directamente sobre la salud de los niños y adolescentes y que traen consigo una serie de problemas para su bienestar y desarrollo, como pueden ser el ciberacoso, el contacto con extraños, el sentirse excluidos en su propio ambiente, la extorsión o el acceso a contenidos inadecuados a su edad. Gustavo Suárez, presidente de UNICEF España, anima a las familias a participar activamente en la educación digital de sus hijos y en abrir los hogares españoles al diálogo con adolescentes: «en cada hogar, los estudiantes encuestados nos han referido que hay, al menos una vez a la semana, una discusión acerca del uso seguro o limitación de los instrumentos digitales».

A pesar de los riesgos, no niegan la importancia de que los jóvenes sepan manejarse en el entorno digital. Controlar el uso de la tecnología es necesario, pero si no se hace en la justa medida puede dificultar el desarrollo de las capacidades digitales necesarias para el desarrollo. Por ello, la AEPD y UNICEF hacen un llamamiento a las administraciones para que inviertan recursos y tiempo para mejorar competencias digitales, crear entornos seguros para el desarrollo de estas competencias y garantizar el acceso equitativo a estos instrumentos. Invitan a todos los sectores sociales, poderes públicos y educativos, expertos, divulgadores y empresas a que colaboren en la campaña para «mantener a la infancia segura en Internet, consciente de sus derechos y de las herramientas que pueden utilizar».

## **Fomentar la participación del alumnado**

*«La participación del alumnado es muy baja. Tanto en su centro educativo como en las asociaciones de estudiantes. En consecuencia, algo habría que hacer para generar cultura participativa. Para educar en democracia y para la democracia»*

Jesús Jiménez 10-11-2022

No hace falta echar mano de las estadísticas. A la vista está lo que pasa en la mayor parte de los centros educativos. En las enseñanzas no universitarias, ¿cuántos alumnos y alumnas se presentan a los consejos escolares? En las universitarias, ¿qué porcentaje se molesta en ir siquiera a votar en las elecciones para el claustro universitario o para la junta de facultad? Preocupante. Como debería preocupar la baja afiliación de nuestra juventud a asociaciones de estudiantes y organizaciones sociales. A lo mejor habría que preguntarse por qué la generación más interconectada «pasa olímpicamente» de estos canales tradicionales de participación. Y darle una vuelta.

En el ámbito educativo, por supuesto. Porque ahí es donde posiblemente más pueda hacerse. Uno de los fines de la educación es «la preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad y para la participación en la vida económica, social y cultural» (LOMLOE, art. 2.1.k). Pues ¡a conseguirlo! ¿Cómo? Reforzando los órganos de participación ya abiertos en nuestro sistema educativo. Y generando una cultura de la participación desde las aulas de todos los niveles.

A participar se aprende participando. En tres círculos concéntricos: aula, centro y entorno.

En el aula. En todas las áreas y materias del currículo se insiste, en unas más que en otras, en la conveniencia de utilizar metodologías activas y colaborativas para propiciar la participación del alumno en la construcción de sus propios aprendizajes. El trabajo por proyectos es un buen ejemplo. La enseñanza tradicional (explicación, preguntas, ejercicios) está fuera de onda, aunque una parte considerable del profesorado siga en sus trece; eso sí, ahora con ordenador y pantalla digital. Pero la participación no puede quedarse sólo en la imprescindible interacción docente y discente. El grupo de clase es un colectivo vivo en el que debieran participar todos sus miembros. En la elección de sus delegados, por ejemplo, como portavoces de las inquietudes comunes hacia el exterior.

En el centro. El consejo escolar es el órgano colegiado en el que se garantiza la participación institucional de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros. Viene desde la LODE (1985), nada menos. Otra cosa es cómo se concreta. Porque sus atribuciones y competencias han ido reduciéndose (LOMCE) o ampliándose (LOMLOE) en función del interés de las administraciones educativas por abrir cauces a la participación de los diferentes sectores educativos y sociales que convergen en un centro. Propiciar, facilitar e, incluso, incentivar la participación del alumnado debiera ser siempre un objetivo fundamental del propio centro. Produce desasosiego comprobar que los pocos alumnos (y familias) que dan el paso para incorporarse al consejo escolar de su centro asisten a sus sesiones como convidados de piedra, ya que ese órgano está en manos del sector docente.

En el entorno. Las escasas asociaciones de estudiantes existentes en nuestro país apenas tienen protagonismo ni siquiera en la vida académica de los centros. Son organizaciones cupulares, en las que unos pocos asumen la “representación” de un colectivo tan amplio como es el estudiantil. Desde luego, hay que valorar positivamente y reconocer el esfuerzo de ese puñado de jóvenes que dedica parte de su tiempo a una organización de este tipo. Pero sería de desear que muchos otros se subiesen a ese carro. Entonces, esas asociaciones ganarían peso en los órganos de representación (consejos escolares territoriales, por ejemplo) y su voz tendría mucha mayor influencia en las políticas estatales y autonómicas.

La participación en los asuntos colectivos sirve como termómetro para medir la madurez y solidez de los sistemas democráticos. Si es en un servicio tan básico como el de la educación, mucho más. Y si es de los grupos sociales más jóvenes, mejor que mejor.

Para que alumnos y alumnas participen en el sistema educativo son necesarias tres condiciones: querer, saber y poder. Primero, que quieran comprometerse con lo común, porque en eso consiste participar. Después, que sepan cómo hacerlo, por lo que desde las administraciones y desde los centros habría que informarles sobre lo positivo que puede ser su participación. Y por último y fundamental, que puedan participar, es decir, que no se les pongan trabas cuando quieran participar. Si se conecta con sus intereses y se plantean objetivos claros, seguro que participan.

Sobre la participación girará este año el acto que, con motivo del Día Internacional del Estudiantado (17 noviembre), va a tener lugar en el Consejo Escolar del Estado y en el que participan también los diecisiete consejos escolares autonómicos. El decálogo que allí se apruebe servirá de referencia para impulsar una mayor participación del alumnado, que es tanto como avanzar juntos hacia una ciudadanía responsable en una democracia más consolidada.