



ÍNDICE

[La RAE advierte de "insuficiencias" en la nueva EBAU: Reduce contenidos de Lengua y evalúa conjuntamente varias materias](#) **EUROPA PRESS**

[Los centros de bachillerato critican la «implantación precipitada» de la Lomloe: «Es un maltrato al alumno»](#) **EL DEBATE**

[La gran vía de rescate educativo funciona a medio gas: solo la mitad de los alumnos que empiezan una FP Básica consiguen el título](#) **EL PAÍS**

[Bruselas señala falta de profesores y desigualdad en los sistemas educativos en la UE](#) **EUROPA PRESS**

[El desarrollo de la Lomloe y el profesorado, ¿cómo actuar?](#) **EL PAÍS**

[La evaluación en Primaria y Secundaria sigue en el aire](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[El ridículo de instruir educadores y esperar formadores](#) **EL DEBATE**

[Metaverso para las aulas del futuro](#) **EL PAÍS**

[Expertos piden impulsar la educación para desarrollar la economía azul y facilitar la transición ecológica y digital](#) **E. PRESS**

[Alumnos y profesores piden cambios en el máster obligatorio de Secundaria: "Acabó con mis ganas de ser docente"](#) **ELDIARIO.es**

[Ay, Lomloe](#) **EL PAÍS**

[Por qué los niños aprenden más rápido que los adultos?](#) **ABC**

[El Defensor del Profesor de ANPE avisa del impacto de la pandemia en agresiones a docentes: "Estamos en un contexto que da miedo"](#) **EUROPA PRESS**

[Uno de cada tres profesores tiene más de 50 años](#) **LA VERDAD de Murcia**

[CCOO reivindica la mejora de la salud mental de profesores ante la "sobrecarga" de trabajo, burocracia y funciones](#) **EUROPA PRESS**

[El efecto de la pandemia y el cierre de los centros en el acoso escolar](#) **EL DEBATE**

[Educación destina 41 millones de euros a 44 centros públicos para impulsar últimas tecnologías en la FP](#) **E. PRESS**

[Cataluña aprueba un complemento para ampliar la jornada a los profesores de informática de FP](#) **EL PAÍS**

[La nueva ley equipará las enseñanzas artísticas con las universitarias](#) **EL DEBATE**

[STEs-i reclama más medios, menos ratios y más docentes "para una educación pública de calidad"](#) **EUROPA PRESS**

[La nueva ley de enseñanzas artísticas endurecerá los requisitos para ser profesor y hará más homogéneas las pruebas de acceso del alumnado](#) **EL PAÍS**

[Colegio, SA: los centros concertados gestionados por empresas imponen a las familias las cuotas más altas](#) **ELDIARIO.es**

[Más del 15% de chicos y más del 8% de chicas jóvenes en España niegan la violencia de género, según la FAD](#) **E. PRESS**

[¿Qué significa autorregularse? La clave para aprender a aprender](#) **THE CONVERSATION**

[Educación sentimental: un desafío y una oportunidad para la filosofía](#) **THE CONVERSATION**

[Urkullu asegura el compromiso del Gobierno vasco con el acuerdo educativo](#) **MAGISTERIO**

[La evaluación interna en la escuela: ¿está bien enfocada?](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Educación fija la hoja de ruta para acercar las Enseñanzas Artísticas Superiores a la Universidad](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El esfuerzo](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Horarios Amazon en secundaria](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

La RAE advierte de "insuficiencias" en la nueva EBAU: Reduce contenidos de Lengua y evalúa conjuntamente varias materias

MADRID, 18 Nov. (EUROPA PRESS) -

El Pleno de la Real Academia Española ha advertido de las "insuficiencias" que contiene la propuesta del Ministerio de Educación y Formación Profesional para la nueva Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU).

La institución, en un documento al que ha tenido acceso Europa Press, ha compartido el "malestar" de un grupo de coordinadores de las pruebas de acceso a la universidad de varias comunidades autónomas, así como las "principales insuficiencias" de la propuesta ministerial que los profesores les han trasladado. En concreto, ha criticado que el borrador de la nueva prueba de acceso a la universidad "reduce considerablemente los contenidos de lengua y literatura que los estudiantes deben dominar, con el argumento de que han de potenciarse en su lugar las competencias que supuestamente han de adquirir.

En la nueva propuesta de prueba de acceso, los alumnos habrán de contestar a 25 preguntas de tipo test y no podrán sobrepasar las 150 palabras en cada uno de los textos que redacten. En este sentido, la RAE considera que "pierden el lugar preponderante que hasta hace poco tenían la reflexión y la argumentación lingüística, la capacidad para compendiar y ordenar discursos, así como la interpretación, la valoración y el análisis de los textos literarios".

También ha alertado de que la prueba de acceso evalúa conjuntamente competencias de "múltiples" materias: Lengua, Literatura, Historia y Filosofía, además de las que corresponden a la lengua extranjera elegida y a la lengua cooficial de las comunidades autónomas que la posean.

El texto ministerial, según ha explicado al institución, reitera en varias secciones la importancia de "enseñar y evaluar de modo competencial", pero "no aclara" cuáles son exactamente las competencias que se suponen esenciales, y "tampoco explica por qué su adquisición se habría de oponer al conocimiento de los contenidos que hasta ahora se consideraban imprescindibles".

Entre otras "ausencias notables" que el documento manifiesta, llama la atención de la RAE que "pase por alto el hecho de que las capacidades argumentativa y crítica no pueden ser adquiridas en ninguna materia sin el conocimiento profundo de los contenidos a los que hayan de aplicarse". La institución cultural ha resaltado además que el documento ha sido elaborado "sin contar con la opinión de los profesores de Bachillerato y sin consultar tampoco con los coordinadores de las pruebas de acceso a la universidad, sea cual sea la comunidad autónoma en la que estos desempeñen su labor".

La RAE ha señalado que "no puede desentenderse de la forma en que se enseñan en España la Lengua y la Literatura españolas, aunque tales cometidos no aparezcan destacados en sus estatutos". "Pensamos, además, que las directrices sobre los conocimientos y las capacidades que se deben enseñar y evaluar en Lengua y Literatura han de ser establecidas tras consultar con los profesionales de larga experiencia docente que imparten esas materias en la Enseñanza Secundaria, en el Bachillerato y en la Universidad", ha apostillado.

También considera que "debería tenerse en cuenta" la opinión de las academias (e instituciones paralelas) que existen en España para cada una de las lenguas oficiales o cooficiales, así como el parecer de las autoridades educativas de las comunidades autónomas.

"Entendemos, en suma, que la propuesta ministerial que se ha hecho pública debería ser aceptada como un primer borrador provisional que facilite la aportación de todas esas personas e instituciones a una tarea común de considerable importancia. Lamentaríamos mucho que el texto final no se diferenciara demasiado de esta propuesta inicial y que las líneas generales que ahora la articulan pasaran a ser definitivas sin el examen y la participación de los profesionales a los que indudablemente conciernen", ha concluido la RAE.

EL DEBATE

Los centros de bachillerato critican la «implantación precipitada» de la Lomloe: «Es un maltrato al alumno»

La junta rectora denuncia que la nueva ley educativa se ha puesto en marcha sin tener en cuenta las necesidades de los estudiantes y poniendo «los intereses políticos por delante de las necesidades de las comunidades educativas»

El Debate. EFE. 18/11/2022

La Asociación Española de Entidades Colaboradoras de la Enseñanza (Aesece), que agrupa a los centros de toda España con bachilleratos concertados, ha criticado este viernes la «implantación precipitada» de la Lomloe porque supone, a su juicio, un «maltrato institucional» al alumnado.



En un comunicado, la junta rectora denuncia que se ha puesto en marcha sin tener en cuenta las necesidades de los alumnos de bachillerato y poniendo «los intereses políticos por delante de las necesidades de las comunidades educativas».

La organización recuerda que la Lomloe se ha implantado en un contexto de pospandemia, después de tres cursos que han resultado especialmente difíciles para toda la comunidad educativa, como demuestra que en los últimos meses se ha producido un «alarmante incremento de problemas de salud mental en jóvenes y adolescentes».

En este sentido, Aesece advierte de que «los servicios de orientación están desbordados atendiendo casos de diferente índole, como el desamparo familiar, maltrato físico, trastornos psiquiátricos e intentos de suicidio» y que no tienen tiempo para atender «a lo que realmente se tendrían que dedicar: la orientación académica».

Por otro lado, denuncia que los currículos se han publicado en verano en la mayoría de las comunidades, por lo que los centros no han tenido margen para organizar su implantación, un hecho que es especialmente grave en regiones donde se ha notificado ya iniciado el curso.

Según la Aesece, este retraso ha motivado que los libros de texto no estuvieran disponibles a tiempo, con el esfuerzo adicional que esto supone para el alumnado e imposibilitando que el profesorado haya podido acometer debidamente las reformas necesarias derivadas de la nueva ley educativa.

EL PAIS

La gran vía de rescate educativo funciona a medio gas: solo la mitad de los alumnos que empiezan una FP Básica consiguen el título

En Madrid y en Asturias son poco más de dos tercios los que aprueban los dos cursos de estos ciclos cuatro años después de empezar. Los profesores reclaman especialización y ratios más bajas

J. A. AUNIÓN. Madrid - 18 NOV 2022

La formación profesional de grado básico es la principal vía de rescate para aquellos alumnos de secundaria que tienen más papeletas para llegar al final de la educación obligatoria (16 años) sin título alguno. Tras años de ajustes en su diseño (con algún que otro cambio de nombre), estos ciclos han alcanzado un formato de dos cursos, combinando enseñanzas más académicas con las profesionales, que numerosos especialistas consideran ya bastante adecuado. Sin embargo, y a pesar de la mejora paulatina de las cifras, sigue arrastrando una gran losa: la mitad de los chavales que los empiezan —a los 15, 16 o, excepcionalmente, a los 14 años— no consigue acabarlos con éxito, es decir, con el título profesional y el de secundaria obligatoria que les permitiría seguir estudiando una FP de grado medio o, si lo prefieren, el Bachillerato.

Así se desprende de las últimas estadísticas del Ministerio de Educación, que señalan que de todos los alumnos que comenzaron una FP Básica en el curso 2016-2017, únicamente el 49,3% había conseguido graduarse cuatro años después. “El resto se puede considerar, casi con toda seguridad, abandono; es casi imposible que alguien lo consiga pasados cinco o seis años”, explica la catedrática de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares Francesca Salvá Mut. El resultado, en todo caso, es muy parecido al que pudo observar ella misma entre los alumnos de FP Básica de Mallorca que empezaron en 2015-2106; el 54,6% había abandonado después de tres años.

Investigadores como Salvá Mut y profesores de a pie de esta etapa, como Ismael Colino, explican que el objetivo de estos programas no es nada fácil, pues se trata de reenganchar en el sistema a unos adolescentes que suelen presentar grandes desfases curriculares y un fuerte rechazo hacia lo académico. Y precisamente por eso echan en falta los recursos necesarios para poder sacarles adelante. Para empezar, reclaman clases pequeñas: “Es necesario bajar las ratios [el número de alumnos por profesor] para que se pueda trabajar con los estudiantes de una manera más personalizada”, reclama Luis García Domínguez, director del instituto Puerta Bonita de Madrid y presidente de la Asociación de Centros de Formación Profesional-FPEmpresa.

De hecho, aunque la estadística no permite establecer una relación directa entre las ratios y los resultados de los estudiantes de FP de grado Básico en todas las autonomías, lo cierto es que la comunidad que tiene más alumnos por clase en estas enseñanzas (una media de 17 entre los cursos 2016-2017 y 2019-2020) es la que también presenta la peor tasa de éxito en esta estadística elaborada por el ministerio: 37,3%. Se trata de la Comunidad de Madrid. La siguiente en la lista es Asturias, con un 38,7%, pero con una ratio, esta vez, ligeramente por debajo de la media: 11,25 estudiantes por clase.

Preguntada la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid por estos datos, un portavoz responde que, como la estadística de los resultados en FP Básica es “incompleta” —faltan los datos de Cataluña y Murcia, y los de la Comunidad Valencia no son representativos para el curso 2019-2020—, la comparación entre comunidades les parece “injusta”. Sobre la ratio de alumnos por aula en estos estudios —estadística que

sí está completa, con todas las comunidades, y deja igualmente a Madrid al final de la cola—, señala que sus números cumplen con la ley.

Un portavoz de la consejería asturiana, por su parte, explica que los datos de abandono en FP Básica corresponden a los primeros pasos de estos ciclos (que sustituyeron a la versión anterior, los Programas de Cualificación Profesional Inicial que constaban de un curso obligatorio y otro voluntario) y que ahora los resultados han mejorado. Además, recalca que Asturias tiene una de las tasas de titulación en la ESO más altas de España, lo que “supone que hay poco alumnado susceptible de matricularse en los grados de FP Básica, y esta está poco desarrollada en el Principado”. Lo cierto es que por cada 100 alumnos asturianos de 3º y 4º de ESO, hay cinco en FP de grado Básico, la proporción más baja de toda España, con una media de 8 estudiantes de estos programas por cada 100 matriculados en el segundo ciclo de secundaria obligatoria.

En el siguiente gráfico se compara, en todas las comunidades con datos de resultados en la estadística ministerial, la tasa de éxito de los alumnos que comenzaron un ciclo en 2016, la media de estudiantes por unidad de ese curso y de los tres siguientes, y la proporción de jóvenes matriculados en la FP de grado básico con respecto a los que están en los dos últimos años de la ESO.

En todo caso, hay factores cruciales que pueden marcar la diferencia en estos programas, pero que se escapan a las estadísticas. Por ejemplo, la implicación de los profesores y su preparación para atender unas clases que en muchas ocasiones tienen más que ver con intentar que los alumnos recuperen la autoestima, que adquieran unos compromisos y unos hábitos básicos de trabajo y recuperen la confianza en las bondades de tener unos estudios, que con los contenidos concretos de las materias o incluso los rudimentos básicos para ejercer tal o cual oficio.

Primer objetivo: “Que sean responsables”

“Hay casos y casos, claro, pero estamos hablando de chavales que muchas veces son incapaces de ser puntuales, algunos tienen problemas de gestión de la ira, no consiguen mantener un compromiso a medio, largo plazo... Nuestro primer objetivo en FP Básica es que adquieran ese compromiso, que sean responsables”, explica Colino, profesor del ámbito profesional del área de Electrónica en el instituto público Leonardo Da Vinci de Madrid. Y añade: “Los profesores técnicos de FP tendríamos que tener un refuerzo para enseñar en estos ciclos. Venimos de una bolsa de trabajo en la que nos puede tocar grado Básico, pero también FP de grado medio o superior y no tiene nada que ver. Tenemos conocimientos avanzados en la materia, pero carencias en el lado de las competencias pedagógicas y psicológicas”.

Luis García Domínguez va más allá, y reclama esa especialización también para los docentes que imparten las materias comunes. “Es necesario tener profesores con capacidad de acercamiento a la persona, que trabaje codo con codo, que desarrollen su pedagogía de manera activa, trabajando por retos o proyectos. No es idóneo cualquier profesor, sino aquel que comprenda la situación”, insiste. Precisamente por eso, añade, esos docentes debería ver reconocido su esfuerzo tanto en carga lectiva, con menos horas de clase, como económicamente. “Necesitamos profesores excelentes, pues son los estudiantes con más necesidades”, remata.

La gran criba, según la experiencia de Colino, se produce en el primero de los dos cursos que conforman los ciclos de FP de grado básico. Una percepción que coincide con las investigaciones de Salvá Mut —que dicen un 21,6% de los alumnos mallorquines había pensado abandonar a los 2 o 3 meses de iniciar el curso; que 31,9%, de hecho, lo dejó entre 1º y 2º, y otro 22,7% hizo lo mismo más tarde— y da una idea de adónde podrían los esfuerzos de mejora. También coinciden impresiones a pie de aula e investigación en otro punto: “Los alumnos que están estudiando una especialidad que no es la que preferían, sino en la que podían entrar, tienen muchas más posibilidades de abandonar”, señala la catedrática. Y Colino añade: “Hay chavales que igual preferían peluquería, pero acaban viniendo a electrónica porque les pillaba más cerca de casa o porque su familia insistió en que tiene más salidas laborales... Esos chicos al final se matriculan, pero sin interés”.

Falta de oferta

La falta de oferta de cursos de FP básica, en unas edades en las que los desplazamientos largos pueden generar rechazo o, directamente, reducir drásticamente las posibilidades de elección, ha sido señalado también en distintas investigaciones entre los problemas de estas enseñanzas. De los 4.643 centros públicos que imparten secundaria, un poco más de la mitad, 2.341, ofrecían en el curso 2020-2021 estos ciclos, según los datos de Educación. Y solo lo hacen un 20% de los concertados.

Colino recuerda que muchos de los chavales que abandonan la FP de grado básico acaban, tarde o temprano, matriculados en los centros de educación de adultos; algunos, de hecho, pasan directamente. Algunos de ellos conseguirán finalmente obtener el título de ESO y una parte probablemente seguirá avanzando en sus estudios, pero muchos otros no. El 22% de los jóvenes españoles de 25 a 34 años tiene solo el título obligatorio y otro 5,5% se quedaron por el camino antes de conseguirlo.



Bruselas señala falta de profesores y desigualdad en los sistemas educativos en la UE

BRUSELAS, 18 Nov. (EUROPA PRESS) -

La Comisión Europea ha apuntado este viernes a la falta de profesores y la desigualdad en las escuelas como "señales de alarma" y asuntos a mejorar para ir hacia una armonización en la Educación en el seno del bloque europeo.

En el marco del informe sobre los avances para lograr el Espacio Europeo de Educación, el Ejecutivo europeo hace balance sobre las decenas de iniciativas puestas en marcha para lograr los mismos niveles educativos en la UE, con la vista puesta en lograr un área única para 2025.

En este sentido, Bruselas valora positivamente la colaboración entre Estados miembros para un enfoque más global en lo que tiene que ver con retos como la pandemia de coronavirus y la llegada de refugiados ucranianos por la guerra iniciada por Rusia. Igualmente, considera progresos como la caída del abandono escolar y el aumento de alumnos tanto en educación superior como en los primeros pasos de la educación preescolar.

Por contra, el informe pone el foco en la desigualdad en los sistemas educativos, pidiendo esfuerzos de largo plazo para mejorar esa situación así como soluciones para atajar la falta de profesores. En este sentido, apunta a que los nuevos indicadores que pondrá en marcha la UE permitirán apoyar los sistemas con nuevas políticas.

La iniciativa de un espacio educativo en la UE fomenta la colaboración entre los Estados miembros para construir sistemas nacionales de educación y formación más resilientes e inclusivos.

EL PAIS **OPINIÓN**

El desarrollo de la Lomloe y el profesorado, ¿cómo actuar?

La modificación de la conducta docente exige mucho más que orientaciones generales; requiere información y formación sobre el desarrollo de las competencias específicas de cada una de las materias

LORENZO J. BLANCO NIETO. 19 NOV 2022

Recientemente, asistí a un encuentro de profesores que abordaban diferentes cuestiones para mejorar la enseñanza de las matemáticas. Una de las ponentes iniciaba su intervención preguntando y reflexionando con los asistentes acerca de sus sentimientos al abordar su trabajo docente teniendo en cuenta el contenido de la nueva ley de educación, la Lomloe. Aparecieron algunas palabras como desazón, inseguridad, ansiedad, etcétera, y también otras, menos frecuentes, como ilusión o posibilidad de cambio para mejorar la enseñanza.

Evidentemente, toda nueva situación nos produce cierta inquietud por la necesidad de adaptación a un marco diferente. Algunos que creemos que la Lomloe es una buena ley, vemos una oportunidad y esperanza para seguir avanzando en la modernización de los programas y las actividades de aula. Es conveniente mejorar la educación en una materia útil y necesaria para la formación e integración de las personas en la sociedad del siglo XXI, y cuya enseñanza/aprendizaje puede y debe ser agradable y motivadora, aunque exija reflexión y esfuerzo.

Coincidían los profesores al señalar que en este inicio de curso habían sentido intranquilidad, preocupación o cierta angustia al tener que elaborar las programaciones de acuerdo a una legislación que casi se estaba publicando en esos momentos. Obviamente, esas emociones aumentaban cuando nos referíamos a la manera en que los nuevos descriptores curriculares (competencias, saberes...) debían trasladarse al aula. Es evidente, por ejemplo, que la referencia a los sentidos matemáticos (sentido numérico, espacial, de la medida, estocástico y algebraico) establece una nueva reconsideración de los contenidos matemáticos escolares, lo que implica el diseño de otras actividades que sustituyan a las típicas en las aulas y textos escolares. Una tarea profesional compleja y que requiere un trabajo específico que añadir a su jornada laboral. Me consta que en otras materias el problema es similar.

Sus emociones llegaban al punto álgido cuando hablábamos de evaluación. ¿Cómo tenemos que evaluar las competencias? ¿Qué orientaciones o ideas prácticas nos van a dar para elaborar las tablas o rúbricas para calificar? Era inevitable la referencia a cómo se justificaría la calificación a algunos padres. Hoy, como ayer, la evaluación sigue provocando inseguridad y ciertos niveles de ansiedad en los docentes, que es una de las causas por la que muchos de ellos terminan evaluando de manera tradicional, casi como los propios profesores fueron evaluados en su actividad discente. En esto, la investigación y la observación de la práctica docente coinciden plenamente.

Contar con el profesorado para llevar a cabo cualquier reforma es un deber y una necesidad de las administraciones. No contar suficientemente con ellos no ha sido la única causa de muchos fracasos, pero es

común a todas las reformas educativas. Las manifestaciones de los profesores en este encuentro, en los medios de comunicación y en las redes sociales muestran que, también, en esta ocasión la implantación de esta nueva ley presenta esta dificultad. Asumo las palabras de Javier Valle al señalar que los profesores se sienten abandonados ante el cambio educativo.

Los que queremos una educación en la que los estudiantes participen activamente en su aprendizaje (aprender a aprender), que les ayude a adquirir las habilidades de descubrimiento, de crítica, de comunicación oral y escrita, de colaboración, de resolución de problemas, que les permita construir y dar significado a los conceptos y procesos matemáticos, integrando aspectos cognitivos y afectivos, etcétera, sabemos que el cambio es lento y complejo pero que, inexorablemente, necesita de una buena formación permanente del profesorado.

Si asumimos que la Lomloe establece o profundiza en un nuevo paradigma educativo, es necesario asumir que el cambio en las aulas no va a venir por la publicación en el BOE o en los boletines correspondientes de las comunidades autónomas. Tampoco, como señalaba Javier Valle, por asistir a una conferencia o a un curso donde le hablen de las competencias o de los saberes o detallen la diferencia entre los sentidos matemáticos y la secuenciación de contenidos que se establecía con anterioridad. Aunque toda información es siempre necesaria, la realidad es tozuda y la modificación de la conducta docente exige mucho más que orientaciones generales, aunque se justifiquen por ley.

Contar con el profesorado significa que las actividades de formación tienen que responder a sus necesidades reales profesionales que son muchas, diferenciando las orientaciones generales y las que se centran en su papel de profesional para enseñar una materia, con el objetivo de que sus estudiantes aprendan su contenido dentro de unos descriptores que vienen detallados en la nueva ley.

Este nuevo enfoque requiere conectar directamente con el profesorado para proporcionar información y formación sobre el desarrollo de las competencias específicas de cada una de las materias. Que los profesores se sientan apoyados y ayudados en su quehacer profesional. Entender que va a demandar, con mayor intensidad, ayuda para el trabajo con las competencias específicas y que esta ayuda exige la formación de equipos docentes (por materia e interdisciplinarios) que favorezcan un proceso de acción/reflexión/acción sobre aspectos concretos de su tarea docente. En definitiva, si se quiere que la Lomloe recorra un buen camino, hay que trabajar con los profesores que son los agentes fundamentales e imprescindibles para su desarrollo.

Mucho me temo que, por la información percibida, directamente o a través de medios, en algunas comunidades autónomas esto no está sucediendo y vuelvo a oír y leer nuevos lamentos y quejas del profesorado que, efectivamente, se siente abandonado y desconsiderado.

Lorenzo J. Blanco Nieto es expresidente de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática y catedrático jubilado de la Universidad de Extremadura, de Didáctica de la Matemática.

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

La evaluación en Primaria y Secundaria sigue en el aire

Los directores de los centros públicos de la Región lamentan el retraso en la aprobación de los currículos y denuncian la pérdida de autonomía a la hora de desarrollar proyectos propios

Alejandro Lorente. 19-11-22

En pleno mes de noviembre los centros educativos de la Región continúan sin tener claro los criterios de evaluación que deberán aplicar de cara al final del primer trimestre. Tras más de dos meses desde que arrancara el curso escolar, el Consejo de Gobierno aprobó el pasado jueves el currículo de Educación Primaria. Unas semanas antes salió adelante el de Infantil y queda pendiente el de Secundaria y Bachillerato, de los que no sabe nada de momento.

A pesar de la aprobación del currículo de Primaria tampoco está definida aquí la evaluación que debe realizarse. Olga Catasús, directora del CEIP San Isidoro y presidenta de la Asociación de Directores de Colegios de Infantil y Primaria de la Región, celebra que haya llegado el currículo, «aunque sea tarde». Sin embargo, Catasús cree que debería salir de forma «inmediata» la Orden de Evaluación, «porque queda muy poco para finalizar el trimestre, solo queda un mes y porque lo que ha publicado la Consejería en su página web deja una situación extraña en cuanto a la evaluación cualitativa y cuantitativa, que se deja al criterio del docente».

La representante de los directores de Primaria sostiene que esa Orden deberán incluir «indicaciones más concretas de la evaluación que tenemos que hacer en los centros, ya que, por ejemplo, tenemos que garantizar que cuando un niño se traslada de centro estén presentes los mismos criterios de evaluación, con un mismo nivel competencial».

El currículo de Primaria, explica Catasús, no secuencia para cada uno de los niveles los criterios de evaluación, «lo que supone mayor complejidad a la hora de evaluar y además tampoco, que yo sepa, aparece cómo se materializa cada uno de esos criterios».



Ante este panorama, la presidente de los directores de Primaria reclama «más seguridad jurídica a la hora de evaluar, porque la evaluación tiene que garantizar la equidad entre centros».

En cuanto a los problemas generados por el retraso en la aprobación del currículo de Primaria, algo que la Comunidad achaca al Ministerio, Olga Catasús, señala que ha provocado problemas a nivel organizativo. «En un año normal los documentos del centro deberían estar aprobados a 31 de octubre y ahora se nos ha autorizado a presentarlos hasta el 3 de febrero, es tiempo suficiente para adaptar esos documentos pero es tarde para otras cuestiones que deberían aprobarse antes, como puede ser el reglamento de régimen interior, las normas de organización y funcionamiento».

Sobre el nuevo currículo, la presidente de los directores de Primaria lamenta la pérdida de autonomía de los centros. «Se diseñó una asignatura específica como el Conocimiento aplicado, que resultó muy positiva, y en cuyo primer tramo disponíamos de dos horas de autonomía para que cada centro pudiera adaptarse a sus necesidades y alas características de su población escolar, y eso es algo que hemos perdido en el nuevo currículo», lamenta Catasús, que destaca que esa autonomía permitió desarrollar «unos proyectos educativos muy interesantes».

Por su parte, la presidenta de la Asociación de Directivos de Educación Secundaria, Isabel Saturno, también lamenta que no se haya aprobado aún el currículo de Secundaria y cree que existe la posibilidad de que la Consejería opte por pedir que se evalúe en función del Real Decreto que se aprobó en diciembre de 2021. «Ese documento adaptaba un poco la evaluación entre la LOMCE y la LOMLOE, pero lo que necesitamos son las ideas claras de cómo evaluar al alumnado».

EL DEBATE **OPINIÓN**

El ridículo de instruir educadores y esperar formadores

No tiene ninguna novedad afirmar que el fin de la educación obligatoria es tener personas formadas, lo cual no puede confundirse con tener personas instruidas

José Víctor Orón Semper.20/11/2022

¿Conocéis el temario de lo que se estudia en magisterio o en el máster de secundaria para ser profesor? No es que sean innecesarios, incluso no les falta su atractivo. Pero, si alguien piensa que saber eso capacita para ser educador, entonces, se hace el ridículo. En este caso el ridículo consiste en instruir docentes para esperar tener formadores. Del educador se espera que sea un formador, no instructor. Sobre todo, si estamos hablando del tramo de enseñanza formal calificada de obligatoria. Pero igualmente podríamos decirlo de la educación universitaria o la formación profesional. El profesor universitario no puede quedarse en la instrucción, sino que si quiere preparar buenos profesionales necesita entrar igualmente en ser formador. Veamos primero que pasa con la enseñanza obligatoria y luego apuntaré algo sobre la universitaria y la profesional.

No tiene ninguna novedad afirmar que el fin de la educación obligatoria es tener personas formadas, lo cual no puede confundirse con tener personas instruidas. Aunque no es novedad, resulta rabiosamente novedoso afirmarlo en el contexto actual. Y ¿por qué un educador va a formar a los alumnos si él o ella no ha sido formado, sino instruido?

Si el interés del educador es que todo vaya bien mientras el alumno esté con el docente, entonces se centra en la instrucción para que las cosas ocurran como al docente le parece bien. Pero si el objetivo de la educación es que al alumno le vaya bien cuando ya ni se acuerde del nombre de su profesor, entonces el docente necesita centrarse en educar.

En cambio, hoy en día, no es tristemente extraño descubrir que, a muchos profesores solo se le piden ser un aplicador de programas. Parece que muchos colegios pretenden acreditar su valor educativo diciendo: «aquí aplicamos tal o cual programa». Al profesor se le pide que lo aplique. El profesor se convierte en un aplica programas, el alumno en un ejecuta programas y la educación desaparece y nos quedamos en la instrucción.

El problema del proceso formativo del docente es que, si se espera que el docente instruya a los alumnos, pues basta con instruir profesores. Pero, si se quiere que el docente forme alumnos, habrá que formar profesores. El proceso formativo se centra en la persona, la instrucción se centra en los resultados de aprendizaje o como mucho en la adquisición de unas capacidades que quedan acreditadas precisamente por los resultados de aprendizaje, y no por lo que supone de experiencia formativa de la persona.

Esperamos que los alumnos sean creativos. Pero, para eso hace falta profesores creativos. ¿Dónde tiene que introducir novedad un alumno? En la forma de gestionar sus intereses, las demandas que recibe, lo cual supone decidir no solo sobre su forma de organizarse, sino decidir quién quiere ser como persona. Es decir, la creatividad requiere posicionarse sobre los niveles personales del ser humano. ¿Dónde necesita el profesor introducir novedad?, la contestación es muy similar, aunque las demandas son distintas. En el alumno se trata, por ejemplo, de entregar un trabajo. La demanda del profesor podría ser el pago de la hipoteca de su piso.

¿Por qué pensamos que un profesor va a saber acompañar a un alumno a para ser creativo en las demandas que a él o ella le toca vivir, si el profesor no es creativo en la demanda que él o ella le toca vivir? Solo un docente creativo podrá promover la creatividad en sus alumnos. Para eso requiere trabajar también los niveles personales del docente, es decir, su formación.

Solo un profesor integrado podrá acompañar en los procesos de integración del alumno. Solo un profesor que se conozca a si mismo podrá promover el autoconocimiento en el alumno. Solo un profesor que sepa posicionarse ante la complejidad de su propia vida sabrá ayudar que el alumno tome decisiones globales ante su complejidad. La lista de comparativas podría hacerse muy larga y el mismo lector podría crear las suyas. Solo un profesor que ..., podrá ayudar a que un alumno ...

También podríamos formular las frases desde otro esquema: Si el docente en su vida actúa con una vista reducida de la realidad, promoverá una vista reducida en el alumno. Ejemplos miles. Así se entiende la afirmación central de que, la calidad de la educación no reside en la metodología en sí misma, sino en la calidad del educador. Lo cual no quiere decir que no pensemos en ofrecer metodologías muy abiertas que generen espacios que permita que el alumno se expanda como persona.

Y, ¿Quién se encarga de la formación personal del docente? Se trata de un campo casi-desierto. Muchas instituciones hacen formación de carácter identitario, y está muy bien, pero eso no atiende la necesidad formativa educativa. La necesidad formativa del educador tiene que ser en contexto en el que se realiza su actividad. De lo contrario, lo que se encuentra, es que luego no trasladan su formación, superficial habría que decir, a la realidad educativa. También el educador necesita ser acompañado en su proceso formativo.

La pobreza de la formación que recibe el docente hoy en día es muy severa en muchos aspectos. Pero, lo que me parece más urgente es la formación que afecta al orden personal del educador. Pero ¿quién ayuda en su formación personal al docente para que este, a su vez, pueda ayudar a sus alumnos en su proceso formativo?

Lo mismo ocurre en la universidad. También el profesor universitario o de formación profesional necesita ser formado a nivel personal y, el razonamiento de ello es muy sencillo. Queremos que los alumnos se sitúen ante la complejidad de la vida en su ejercicio profesional cuando deje la universidad, esto requiere ser formado en la complejidad. De lo contrario los alumnos son simples ejecutores de protocolos. Y ningún protocolo puede prever la complejidad. Técnicos hay mucho, pero técnicos que se sepan situar ante la complejidad pocos. Cuando una universidad dice formar grandes profesionales, pero se quedan en un nivel técnico, lo que forman son profesionales mediocres, pues la excelencia está en la persona.

Solo un educador que viva procesos de formación integral podrá acompañar a otros, como testigo, en sus procesos de formación integral. Fuera de esto: el ridículo.

José Víctor Orón Semper es director de la Fundación UpToYou Educación

EL PAÍS

Metaverso para las aulas del futuro

La feria SIMO Educación, que se celebrará en Ifema del 22 al 24 de noviembre, abre sus puertas a las tecnologías más innovadoras

EL PAÍS. Madrid - 20 NOV 2022

La robótica, las pantallas interactivas, la impresión 3D y esa especie de universo virtual paralelo en el que podemos hacer de todo un poco llamado metaverso, pisan fuerte en el mundo de la educación.

Los lápices y las libretas se están quedando relegados frente a la avalancha digital que ofrece una mayor interacción con los alumnos y que abre un abanico de materiales didácticos en un modelo que empieza a consolidarse: el de la educación híbrida que ha dejado la pandemia. "Estamos ante un mundo complejo e incierto en el que los estudiantes van a tener que desarrollar distintas habilidades cognitivas y metacognitivas, como el pensamiento crítico y el creativo, habilidades sociales y emocionales y, por supuesto, conocimientos en lo que se refiere al uso de las nuevas tecnologías", afirma Lola González, directora de SIMO Educación, el salón internacional que reunirá del 22 al 24 de noviembre las principales novedades del sector educativo en Ifema Madrid.

El encuentro —que este año lleva el lema Del Aula Digital al Metaverso— pondrá el foco en aquellas herramientas inmersivas y experienciales, pero sin perder de vista el papel del profesorado en todas las etapas de enseñanza. Junto a una exposición comercial, que reunirá las propuestas, herramientas TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) y soluciones innovadoras, se dispondrá de diferentes salas formativas donde se darán talleres prácticos y ponencias de expertos y docentes.

Los asistentes podrán disfrutar de más de una treintena de iniciativas creadas por profesores de todo el país en las que se combina la enseñanza de nuevos conceptos con las herramientas digitales: la robótica, el *big data* (análisis de datos), aplicaciones móviles, videojuegos (originales, creados en plataformas como Genially) y programación, entre otras. Todas las experiencias ya han sido puestas en marcha con alumnos de diversas edades. Por ejemplo, A Second Chance —una actividad de juego originada en el instituto de educación



secundaria Los Cerros, en Úbeda (Jaén)— trata de involucrar en una misión espacial ficticia a diversos equipos de alumnos de cuatro países, a los que se les encarga superar diferentes retos que amenazan el planeta.

El objetivo es que los alumnos utilicen conocimientos de robótica, investigación aeroespacial, pensamiento computacional y producción audiovisual para idear un plan y salvar al mundo. También destaca El Quijote entre Tablets (del centro Príncipe Felipe, Ceuta), un proyecto en el que varios estudiantes han utilizado Scratch 3.0, un *software* de programación por bloques, para producir un tráiler de la novela de Miguel de Cervantes.

A estos proyectos se suman distintos premios que se darán durante los días de feria. Entre ellos destaca Impulso, que reconoce ideas empresariales en el sector educativo. Véolo es una de estas. La empresa está especializada en el diseño y desarrollo de proyectos y recursos didácticos para abordar la problemática de la contaminación del aire. Para ello, diseña y crea experiencias de aprendizaje que facilitan la adquisición de competencias STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas) y el desarrollo de *green skills* (conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios para vivir, desarrollar y apoyar una sociedad sostenible y eficiente en el uso de los recursos).

Selectividad y máster

También está Ucademy, una academia online para los estudiantes que preparan exámenes de selectividad, oposiciones y máster. La escuela combina contenido grabado y en directo, y ofrece personalización, mediante inteligencia artificial, aprende de los errores y aciertos del alumno para saber qué contenido recomendarle. “La pandemia nos ha ofrecido la oportunidad para reconsiderar cuáles son los objetivos de la educación y en este contexto, sin duda, la innovación y las tecnologías siguen jugando un papel esencial como factores de cambio y como base para el desarrollo”, destaca la directora de la feria, que tiene como objetivo alcanzar el récord histórico de 10.000 visitantes.

El evento contará también con un espacio que mostrará cómo fomentar el conocimiento a través de la práctica con la metodología Aprender haciendo. Para ello se han elegido cuatro talleres en los que estudiantes y docentes de distintos centros educativos mostrarán en directo sus proyectos tecnológicos.

Entre ellos destaca el proyecto de programación y robótica en primaria del Colegio Quercus, que consta de diversas actividades realizadas con modelado e impresión 3D, robótica con Lego y programación.

También sobresale la herramienta JuezLTI (del Centro Público Integrado de Formación Profesional Carlos III), una plataforma que califica automáticamente ejercicios de programación. “Los retos de hoy están en impulsar el empoderamiento de los estudiantes: la accesibilidad e inclusión educativa, así como la personalización y el compromiso activo de los estudiantes con su propio aprendizaje”, comenta González. A toda esta oferta se añade un espacio dedicado a las *start-ups* (Show up!), al que están convocadas firmas con propuestas tecnológicas para el sector educativo.

Desde el punto de vista de contenidos, la feria acogerá por primera vez La Jornada HispaRob, que celebra su duodécima edición de la Semana Europea de la Robótica (ERW2022), y que este año se centra en la metodología Steam y el currículo en la era digital. “Como cada año, hemos renovado todo el elenco de ponentes que participan en el programa de conferencias y que tratarán nuevos temas de interés pedagógico, como pueden ser el metaverso, la neuroeducación, la inteligencia artificial, la realidad aumentada o la educación afectivo-sexual”, recalca González.

La educación, abunda la directora de la feria, tiene un papel esencial en el desarrollo de las habilidades que van a contribuir a un futuro más inclusivo y sostenible. “La educación aspira a hacer algo más que preparar a los jóvenes para el entorno laboral”, subraya González.

La meta de todos los que están involucrados en el sector educativo es dotar a los estudiantes de nuevas habilidades (tecnológicas y de diversas disciplinas) para crear ciudadanos activos, responsables y comprometidos, agrega la responsable del evento. “De lo que estamos convencidos es de que innovar en educación es necesario y que la adopción de tecnología con este propósito es fundamental. Nuestro objetivo, desde la feria, es contribuir a este desarrollo, porque la escuela es más que un espacio físico o virtual, es un entorno que nos enriquece como personas”, concluye.

europapress.es

Expertos piden impulsar la educación para desarrollar la economía azul y facilitar la transición ecológica y digital

MADRID, 21 Nov. (EUROPA PRESS) -

El 'Informe de Sostenibilidad 2022: Oportunidades, retos e indicadores de la economía azul', presentado este lunes por la Fundación Alternativas, ha reclamado impulsar la educación como "elemento fundamental no solo

para el desarrollo de una economía azul sostenible, sino también para facilitar la doble transición ecológica y digital".

También insta a incrementar las medidas de protección de los ecosistemas marinos, especialmente los costeros, como praderas de fanerógamas, macroalgas o playas de arena, ya que las soluciones basadas en la naturaleza son "las más eficaces a medio y largo plazo" para mitigar los efectos del cambio climático.

Los expertos consideran que los ecosistemas con una elevada biodiversidad, como son las comunidades bentónicas y las cadenas tróficas asociadas a las mismas, son "imprescindibles para maximizar la capacidad del océano en secuestrar CO₂ y generar oxígeno para el mantenimiento de la vida marina".

Otros aspectos fundamentales que el informe pone de relieve son "mantener e intensificar la colaboración entre el sector pesquero y la comunidad científica" para seguir avanzando en la búsqueda de artes de pesca más selectivos, reducir las capturas accesorias y minimizar el impacto de la actividad sobre los ecosistemas marinos; impulsar el desarrollo de "nuevas tecnologías para la búsqueda de combustibles alternativos menos contaminantes y compatibles con la pesca"; o favorecer la "utilización de los fondos europeos" destinados a continuar avanzando en la sostenibilidad de la actividad pesquera.

El documento también señala que el turismo costero se encuentra en una "fase de transformación" en la cual es necesario incidir para avanzar hacia un "cambio de paradigma" basado en una doble transición ecológica y digital. Así, apunta que, en los últimos años, gran parte de la política turística ha venido actuando en esta dirección, pero los actuales fondos europeos parecen una "oportunidad para acelerar, financiar y concretar los cambios necesarios".

Las estrategias, planes e iniciativas del turismo costero (y de la economía azul en general) se ven, según indican los expertos, "limitadas y dificultadas en su implementación por una compleja maraña burocrática, donde intervienen diferentes administraciones, autoridades y reglamentaciones".

El trabajo incide en la "obligación legal de descarbonizar completamente el transporte marítimo" para 2050, y crear un grupo de trabajo interministerial para elaborar una "estrategia de investigación en economía azul".

Asimismo, resalta que en la última década se ha tomado conciencia de una de las mayores problemáticas medioambientales sin consecución de solución, como es la "basura marina y terrestre", sobre todo plásticos, que se irá descomponiendo en fragmentos menores que aumentarán su contenido en el futuro, por lo que subraya que "es de vital importancia seguir vigilando y apoyar proyectos de I+D+i que sigan indagando en posibles soluciones ante este desafío".

Entre las recomendaciones del documento, también destacan la urgencia de avanzar en la "aprobación de los planes" de ordenación del espacio marítimo (POEM) de las cinco demarcaciones marinas españolas, para establecer la "distribución espacial y temporal" de las diferentes actividades y usos, existentes y futuros, así como "incorporar los principios de la economía circular a las diferentes actividades de la economía azul", para facilitar su transición a un modelo económico más "sostenible, resiliente y climáticamente neutral".



Alumnos y profesores piden cambios en el máster obligatorio de Secundaria: "Acabó con mis ganas de ser docente"

Aunque se considera que es necesario que haya una formación para impartir las clases, sobre todo los estudiantes pero también algunos responsables coinciden en que el actual diseño del posgrado no prepara para las aulas

Daniel Sánchez Caballero. 21 de noviembre de 2022

Han pasado 14 años desde que se instauró. Entre quejas constantes del alumnado desde prácticamente la primera edición hasta hoy. El Máster Universitario de Formación de Profesorado de Secundaria (MUFP) es imprescindible para ser docente en la ESO y Bachillerato, pero no convence a (casi) nadie en su actual forma.

"No se enseña nada". "Acabó con mis ganas de ser docente". "Fue un mero trámite la mayor parte del tiempo y muchas cosas que nos enseñaban no aportaban nada". "Lo hice en una pública presencial. Mi experiencia: no sirve de nada". "Llevo una semana y lo quiero dejar". Lo anterior son opiniones de alumnos que cursaron o están cursando el máster.

También los profesionales que en él trabajan son conscientes de que es mejorable: "Está muy asentado que es un trámite y no se va a enseñar", cuenta su experiencia una profesora. "El problema es que se quedó sin perfilar bien la parte práctica" cuando se diseñó el plan de estudios, explica Antonio Moreno, catedrático jubilado de la Universidad Complutense de Madrid y uno de los padres del máster, "y a enseñar se aprende en la **obra**", remata. "Para mí faltan algunas cosas y sobran otras", concede Susanna Aranega, responsable de estos estudios en la Universidad de Barcelona, "pero lo encuentro totalmente imprescindible", añade.

Como Aranega, la idea de que exista un máster para formar al futuro profesorado de Secundaria sí parece tener una buena aceptación, incluso entre sus críticos. Quienes ejercen la docencia en la ESO y el Bachillerato



son licenciados en los grados de sus especialidades (con matices, se puede dar clase en asignaturas similares), estudios que no contemplan ningún tipo de formación docente. Son biólogos que saben de Biología o matemáticos graduados que dominan su materia, pero nadie les ha enseñado a dar clase porque no es el objetivo de esas carreras.

“Como idea no está mal”, resume María, una de las personas que gestiona la cuenta de Twitter *FilolCabreados*, y que prefiere mantenerse en el anonimato porque habla desde la experiencia de haber impartido clase en él este mismo curso en una universidad pública. “Porque es verdad que tú haces un grado y nadie te enseña a enseñar, pero [tal y como está planteado] la sensación generalizada es que no te da medios ni herramientas para atender una clase”.

En el horizonte asoma una futura remodelación de estos estudios, aunque aún en un estadio muy inicial. La nueva ley educativa (Lomloe) y la futura aprobación de la ley universitaria (LOSU), actualmente en trámite en el Congreso, contemplan una reforma de los estudios tendentes a ser profesor. Hacia dónde se dirigirá esa reforma está aún por ver.

El profesorado, entre lo peor valorado

Un estudio de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya (AQU) sobre la satisfacción de los estudiantes con este máster ofrece algunas conclusiones más formales que las opiniones personales, aunque estas apunten todas en la misma dirección. Dice la AQU que “la satisfacción global con el MUPF (acrónimo del máster) se sitúa dos puntos por debajo de la alcanzada por los másters de Ciencias Sociales y del Sistema Universitario de Catalunya”, según la opinión de los egresados entre 2017 y 2019.

El informe destaca que los procesos de enseñanza-aprendizaje y el profesorado que imparte las clases son las dimensiones peor valoradas, con un aprobado raspado, mientras las prácticas “son el único aspecto en el que los titulados se muestran claramente satisfechos”, con un 8,1 sobre 10, una nota superior a la de otras formaciones.

La AQU entra después en algunos detalles y constata que hay “una discrepancia significativa” entre los resultados académicos del alumnado (la tasa de abandono, uno de los indicadores habituales, es del 2,5% cuando la media en Catalunya es del 15%), la valoración que ellos mismos hacen del grado de adquisición de conocimientos (no llega al suficiente) y lo que manifiestan los “empresarios” sobre las competencias que cabe mejorar en la formación: la detección de dificultades (de aprendizaje, de comportamiento, etc.) y cómo afrontarlas; la contribución al equilibrio personal del alumnado (estrés, gestión del tiempo y las emociones); los conocimientos psicopedagógicos básicos; y la gestión del aula.

“El quid de la cuestión es el prácticum”

Si algo pone de acuerdo a todas las partes es que, como explica Moreno, “el quid de la cuestión son los respectivos”. La parte práctica, cuando el estudiante baja al aula. Para Moreno, el máster falla porque el diseño de las prácticas se quedó a medias cuando se estaba desarrollando el máster porque se cambió el gobierno.

“La regulación del **practicum** había que hacerla de manera que hubiera una inmersión lo más completa posible en la práctica docente en los institutos. Eso se quería organizar dándole algunas orientaciones porque cada universidad tiene autonomía para desarrollar el máster, pero siempre cumpliendo los mínimos que se ponían en el decreto. Ahí se dejaba abierta la posibilidad de hacer un máster muy profesionalizado y eso no se ha hecho”, sostiene. El diseño que realizó el ministerio, que fijó la duración mínima que debía tener cada bloque, dejaba ocho créditos para que las universidades los dedicaran a lo que quisieran, pero la idea de Educación entonces era al menos buena parte de ellos fueran para las prácticas. Pero como no se estableció negro sobre blanco, según la versión de Moreno, cada centro hizo de su capa un sayo.

Aranega explica que están tendiendo hacia esa practicidad de la formación. “Este año hemos empezado una metodología muy idónea para desarrollar las habilidades docentes, que es una simulación, como se hace en Medicina y Enfermería. Se les plantea a los estudiantes la necesidad de tener vínculos con la realidad y saber desarrollar situaciones concretas y les sitúa en una situación de aprendizaje extraída de la realidad simulada con actores para que ellos intervengan. A partir de ahí ubicamos los aprendizajes que les pueden ayudar a tener respuestas”, explica. “No nos ponemos tanto en cómo explicar la Biología, sino cómo tratar con los adolescentes o con una familia”, relata.

Esta responsable coincide en que el máster necesita estar más pegado al aula. “Le falta más tratamiento de la tutorización, cómo intervenir en el aula, mejorar la convivencia... Cuando se pensó se hizo más pensando en cómo explicar una disciplina concreta”, reflexiona. En su opinión, el máster debería durar medio año más para dedicarlo a las prácticas. “Pero no para hacer lo mismo. Serían unas prácticas de inducción a la profesión en las que se puedan abordar las competencias docentes en el contexto de trabajo”.

¿Es un negocio?

Y luego está la sensación, abundante entre los estudiantes, de que el máster se ha convertido en un negocio. En un peaje que hay que pagar –y bien pagado– en el camino hacia la profesión docente.

Sucede, además, que ser profesor tiene tanta demanda que los másteres cuentan con una gran afluencia. Y con las universidades públicas llenas, el siguiente sitio al que recurrir son las privadas. La diferencia entre un centro y otro puede ir de los aproximadamente mil euros que cuesta cursarlo en la Universidad Complutense de Madrid (y Madrid está entre las comunidades autónomas más caras) a los entre 5.000 y 8.000 que puede cargar una privada.

Un ejemplo de esto sería el incumplimiento de la previsión establecida por el Gobierno de que “con carácter general, han de ser presenciales al menos el 80% de los créditos totales del Máster”, con la salvedad de las universidades “que por su especificidad diseñan, programan y desarrollan las enseñanzas exclusivamente a distancia” (las universidades online). Pero actualmente los centros privados ofrecen indistintamente presencial, semipresencial o a distancia independientemente del tipo de universidad que sea.

María, profesora de instituto y que ha debutado este año como docente asociada en el máster, comparte con buena parte del alumnado esa impresión de que el máster apenas sirve para nada. “Me lo contaban los compañeros y lo he podido observar este año dando clases de didáctica como asociada: no se enseña nada. Fui antes de oyente a algunas clases para ver cómo era la cosa y el profesorado no se basa en ningún método científico, hablan de su experiencia (con aspectos como “me va bien hacer un resumen en clase”). Es la ley del mínimo esfuerzo, se pide poco porque está muy asentado que es un trámite”, cuenta su experiencia.

Para esta profesora buena parte del problema está en el profesorado que lo imparte, en línea con una de las conclusiones que destacaba el informe de la AQU. “Hay que cuidar al profesorado. Se escoge para esto a mucha gente joven, asociados sin experiencia a los que pueden explotar”, sostiene.

¿El problema con esta situación? Que tiene su coste. “El máster de la UB tiene más de 500 estudiantes, lo que significa 260 profesores. Movilizar todo esto no es fácil, pero no tiramos la toalla, creo que es importante”, informa la responsable Aranega.

EL PAÍS **OPINIÓN**

Ay, Lomloe

La conversación educativa vive actualmente en un clima inhóspito y fracturado en el que muchos anhelamos un debate serio y constructivo sobre la necesidad de repensar la enseñanza

ALBANO DE ALONSO PAZ, 21 NOV 2022

Hay mucha gente a la que la última reforma educativa le duele. La norma que derogó los desvaríos mercantilistas de la Lomce —con su quiebra del sistema de becas, sus mecanismos segregadores, retorcidas reválidas y recortes viscerales— nos sumerge una vez más en un bucle de hastío y desazón, aprovechado para enconar disputas y popularizar voces mediáticas influyentes que, mediante una queja sonora que se hiende, se alzan como timones de la protesta, sin ofrecer nada concreto a cambio.

Venimos de otra ley nacida sin consenso y rechazada en cada vértice, y así lo constataron estudios como el realizado por la Universidad Autónoma de Madrid en 2016, donde un 80% del profesorado encuestado se manifestó en contra de la Lomce. Si ahora se repitiera un sondeo similar con la Lomloe, los datos arrojados podrían ser parecidos: la octava ley educativa de la democracia española enfrenta y duele, con un dolor que, descontextualizado, pudiera recordar al de la España noventayochista.

La marea verde que llenó calles de movilizaciones hace algo más de un lustro ha sido sustituida por el desconcierto, un estadio variopinto de confusión que se desliza como una serpiente sobre todo en ciertos medios; una mezcla de congoja y crispación a la vez que se sigue abonando el terreno, sin darnos cuenta, para que crezca el tallo de posiciones neofascistas, que en medio de este clima hostil, se erigen con nefastas soluciones a los problemas de nuestro país.

La ley que se gestó y aprobó en plena crisis sanitaria duele, ahora que pronto va a cumplir dos años en vigor. La propuesta que, con todas sus fisuras —que las tiene—, puso sobre la mesa la fractura socioeconómica de unas políticas ambiciosas de escolarización universal que fallaban en lo esencial (elevadas tasas de abandono educativo, las peores cifras de repetidores de la Unión Europea, el impacto del fracaso escolar en los niños más desfavorecidos, etcétera) no termina de penetrar en el ADN de la cultura docente, que es lo que mueve los hilos del sistema educativo. Ya lo decía Antonio Bolívar: “Lo que ha de cambiar no se puede prescribir porque los cambios en la práctica dependen de lo que piensen los profesores.”

A lomos del galimatías curricular

Duele porque, siempre desde el respeto a la impronta heterogénea de esta profesión, parece aprovecharse el galimatías curricular para expandir entre una parte del profesorado un relato de hastío y desinformación que reacciona ante necesarios avances que, más allá de las leyes, nacieron para blindar muchas conquistas sociales alcanzadas y pugnar por conseguir las restantes. Sin entrar en el debate sobre lo que se necesita para que se materialicen los principios expuestos en la Lomloe (es evidente que detrás hay un asunto de recursos e inversión), lo que está claro es que ese discurso tintado de un supuesto marxismo cultural ignora, aunque parezca paradójico, las situaciones concretas coyunturales que afectan a las minorías castigadas, esas que, en



un eterno retorno, son condenadas a permanecer sentadas en la última fila, encadenadas al pupitre de la marginación: nadie de esta corriente explica con exactitud, sin ambigüedades y con evidencias, cómo esa emancipación libertadora en forma de educación puede llegar a estas minorías infrarrepresentadas sin pasar por la concepción de la educación como un bien común al alcance de todos.

En esta línea, esa vertiente que reacciona de forma cruel y a veces burlona contra cualquier intento de cambio —no solo contra las leyes— permanece en determinadas posiciones, alojada en el perenne motivo de que cualquier tiempo pasado fue mejor, también en la escuela. Se disfraza en el tapiz de un *locus amoenus* educativo en el que, al parecer, los que avanzaban lo hacían solo porque se esforzaban, entendido el esfuerzo no como una condición indispensable, sino como un estigma meritocrático individual que nos acerca a ideologías neoliberales dentro del simplista “si tú quieres, puedes”.

En ese pasado, en cambio, germinaba en un hábitat perenne el analfabetismo, que castigaba en especial a las mujeres y a los más desfavorecidos. Y eso nunca debemos olvidarlo, como parte de la necesaria memoria histórica que tenemos que defender los que creemos en los valores de la democracia. Se ramificaba también en ese tiempo vetusto la cultura de la invisibilización de niños con discapacidades para los que jamás se impulsó ningún atisbo de entorno inclusivo, porque era más fácil seleccionarlos y apartarlos por su condición para seguir invisibles en el furgón de cola social. Anclada a la pata de la injusticia colectiva pervivía una educación que separaba y clasificaba en función del origen y la condición social, familiar y personal, por lo que entonar el “a mí siempre me fue bien” en ese contexto era fácil para los que salimos adelante, mientras otros —más del 30% de la población escolar hace treinta años— se quedaban en la cuneta. Porque, claro, nosotros, adalides del conocimiento, nos esforzamos, dicen. Y eso también duele, pero en este caso le duele a quienes más sufren un trágico determinismo social que no pueden evitar.

La presunta democratización del saber que propugna esta variante condena al profesorado para que se sienta como un Sísifo moderno cargado de tareas inútiles, aprovechando esa continua sensación de que, ciertamente, estamos sobrepasados. Y ello con tal de que nada cambie (o al menos lo que no interesa) y dentro de este ambiente de despersonalización social que ya anunciaba Bauman en *La sociedad individualizada* (Cátedra, 2001), no como parte de un verdadero discurso emancipador, sino lo contrario: una ingeniería en forma de placebo discursivo, repleta de verdades ilusorias, que se nutre del aliento impotente de masas de docentes exhaustos al final de un túnel en el que la complejidad eclipsa a los que estamos en los centros.

Me atrevo a decir que esta tendencia se mueve, como parte de un campo de acción-reacción, dentro de una ideología estéril, de tono beligerante, para anular a los defensores del compromiso pedagógico; disfrazada de relevadora y crítica, pero con un conservadurismo de fondo que poco tiene que ver con el corpus que hace más de siglo y medio, por ejemplo, defendió Henry David Thoreau, impulsor de una verdadera noción de denuncia, hasta cierto punto también desafiante, pero con la diferencia de que aquella se anclaba en la justicia social y en el diálogo para la cohesión, mientras que esta busca oleadas de vótores, además de estadios de desunión y enfrentamiento que empujan a la fractura de nuestra sociedad.

Apelación a las emociones

Ahora los derroteros van por otro lado: tras la careta de ismos superfluos como parte de la inventiva de elaborados juegos verbales de la posmodernidad, no hay esperanza, ni tampoco una suerte de criticidad dialógica que, como mantenía Bell Hooks en *Enseñar a transgredir*, busque “hacer de las prácticas docentes un lugar de resistencia” que nazca de la colectividad; ni siquiera se sustenta en propuestas concretas como alternativas a lo que llaman pedagogismo. Se apoyan, en cambio, en la continua apelación a las emociones matizada con el sesgo del superviviente, con incapacidad demostrada de hablar de inclusión, ecologismo, diversidad en el alumnado, feminismo, racismo, homofobia, cooperación, equidad o derechos humanos: no parece ser parte del debate educativo, de ese saber que se pretende universalizar (objetivo loable que muchos compartimos) sin decir, en plena era de la incertidumbre y desde su retórica inflamada, cómo hacerlo sin dejar atrás a los que siempre se han quedado fuera del discurso dominante.

Este movimiento al que le hiere cualquier atisbo de cambio fagocita, bajo una presunta bandera ilustrada, la búsqueda de soluciones a los problemas del mundo actual a través de ese carácter experiencial que debe tener la pedagogía en el binomio acción-reflexión del que hablaba Jaume Trilla en *La moda reaccionaria en educación* (Laertes educación, 2018). Expanden, para ello, en su “cámara de eco” rumores antipedagógicos no contrastados como, por ejemplo, que existe un supuesto desprestigio del conocimiento y un ataque a la memoria. Todo ello llevado a lo arbitrario, a lo sesgado, cuando justo lo que pretende la personalización del aprendizaje es que todos, con sus singularidades, puedan —guiados por el docente— incorporar saberes que están en múltiples fuentes y soportes a su memoria, aspecto que, por su envergadura, debe ser el cimiento que justifique la necesaria bajada de ratios.

Esos entresijos de la memoria y el aprendizaje, indisociables en su complejidad como forma de hacer que nuestras experiencias sensoriales cobren sentido, tal y como lo concibe Héctor Martín en *Los secretos de la memoria* (Ediciones B, 2022), pueden ser explorados mediante nuevas estrategias y metodologías bajo el paraguas de muchas investigaciones contrastadas. Pero ahí seguimos, en un clima inhóspito y fracturado en el

que muchos anhelamos un debate serio y constructivo sobre la necesidad de repensar la enseñanza; un clima en el que al final quedarán las huellas del dolor de los que siempre pierden, en medio de este fuego cruzado en el que hemos convertido la educación española en nuestra democracia. Ay, Lomloe.

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



Por qué los niños aprenden más rápido que los adultos?

Los científicos descubren la razón por la que en los menores el aprendizaje es más eficaz

S.F. 22/11/2022.

Un nuevo estudio sugiere que los niños son capaces de captar nueva información y habilidades más rápidamente que los adultos y que la razón de ello es que los niños y los adultos muestran diferencias en un mensajero cerebral conocido como GABA, que estabiliza el material recién aprendido, según publican en la revista 'Current Biology'.

«Nuestros resultados demuestran que los niños en edad escolar pueden aprender más cosas en un periodo de tiempo determinado que los adultos, lo que hace que el aprendizaje sea más eficaz en los niños», afirma Takeo Watanabe, de la Universidad de Brown, en Estados Unidos.

Sus resultados mostraron que los niños tienen un rápido impulso de GABA durante el entrenamiento visual que dura después de que el entrenamiento termina. Esto contrasta notablemente con las concentraciones de GABA en los adultos, que se mantienen constantes. Los resultados sugieren que los cerebros de los niños responden al entrenamiento de una manera que les permite estabilizar más rápida y eficazmente el nuevo aprendizaje.

«Se suele suponer que los niños aprenden de forma más eficaz que los adultos, aunque el apoyo científico a esta suposición ha sido, en el mejor de los casos, escaso, y, si es cierto, los mecanismos neuronales responsables de un aprendizaje más eficaz en los niños no están claros», afirma Watanabe.

Proceso de aprendizaje

Las diferencias en el GABA eran un lugar obvio para buscar respuestas. Aunque estudios anteriores ya lo habían hecho, los investigadores observaron que el GABA en los niños sólo se había medido en un punto temporal. Tampoco se midió en un momento que tuviera una importancia especial en términos de aprendizaje.

Por ello, en el nuevo estudio se propusieron ver cómo cambian los niveles de GABA antes, durante y después del aprendizaje. También querían ver las diferencias entre niños y adultos.

El estudio examinó el aprendizaje visual en niños en edad escolar y en adultos utilizando técnicas de comportamiento y de neuroimagen de última generación. Descubrieron que el aprendizaje visual provocaba un aumento del GABA en la corteza visual de los niños, el área del cerebro que procesa la información visual. Ese aumento del GABA también persistió durante varios minutos después de terminar el entrenamiento.

Lo que vieron en los adultos a los que se les ofreció el mismo entrenamiento visual fue notablemente diferente. En los adultos, no hubo ningún cambio en el GABA.

El descubrimiento predice que el entrenamiento con elementos nuevos aumenta rápidamente la concentración de GABA en los niños y permite que el aprendizaje se establezca rápidamente. Otros experimentos también lo corroboraron.

«En experimentos conductuales posteriores, descubrimos que, efectivamente, los niños estabilizaban los nuevos aprendizajes mucho más rápidamente que los adultos, lo que concuerda con la creencia común de que los niños superan a los adultos en su capacidad de aprendizaje -explica Sebastian M. Frank, ahora en la Universidad de Ratisbona (Alemania)-. Nuestros resultados apuntan, por tanto, a que el GABA es un elemento clave para que el aprendizaje sea eficiente en los niños».

Función cerebral

Los resultados sugieren que los niños pueden adquirir nuevos conocimientos y habilidades más rápidamente que los adultos, dicen. Esto debería animar aún más a profesores y padres a dar a los niños muchas oportunidades de adquirir nuevas habilidades, ya sea aprender las tablas de multiplicar o montar en bicicleta.

Los resultados también pueden cambiar la concepción de los neurocientíficos sobre la madurez del cerebro de los niños.

«Nuestros resultados implican que los niños muestran un procesamiento inhibitorio y GABAérgico muy eficiente a pesar de los fallos inhibitorios que se han observado en otros ámbitos como el control cognitivo o la atención --afirma Frank-. Esto implica que el procesamiento GABAérgico implicado en diferentes aspectos de la función cognitiva podría madurar a diferentes velocidades».

«Aunque los cerebros de los niños aún no han madurado del todo y muchas de sus funciones conductuales y cognitivas no son tan eficientes como en los adultos, los niños no son, en general, superados en sus



capacidades por los adultos -añade Watanabe-. Al contrario, los niños son, al menos en algunos ámbitos como el aprendizaje visual, superiores en sus capacidades a los adultos».

Los investigadores dicen que estas diferencias en los ritmos de maduración entre regiones y funciones cerebrales deberían examinarse en detalle en futuros estudios. También quieren explorar las respuestas del GABA en otros tipos de aprendizaje, como la lectura y la escritura.

europapress.es

El Defensor del Profesor de ANPE avisa del impacto de la pandemia en agresiones a docentes: "Estamos en un contexto que da miedo"

EL 78% de los docentes atendidos por el Defensor del Profesor sufre ansiedad y un 15% está en baja por depresión

MADRID, 22 Nov. (EUROPA PRESS) -

El informe del Defensor del Profesor de ANPE ha avisado del impacto de la pandemia en las agresiones a docentes. Concretamente, el sindicato señala que en el curso 2021-2022 se realizaron 119 actuaciones relacionadas con agresiones a profesores, frente a las 98 del curso anterior, lo que supone un incremento del 21,4%. Así de las 1.994 actuaciones realizadas en total por este servicio el curso pasado, un 6% corresponde a agresiones frente al 5% del curso anterior, es decir, un punto más.

Del mismo modo, el informe apunta a que las agresiones de padres a profesores han pasado de casi 40 a casi 60 en un curso, lo que supone un incremento del 50 por ciento. Así, representan un 3% del total del total de actuaciones del Defensor del Profesor, frente al 2% del curso anterior, es decir, de nuevo un punto más.

"El aumento de agresiones a profesores es un dato relevante, que sufran una agresión física en su trabajo, que les esperen a la salida del colegio. Este aumento se debe a que estos años han sido duros y nos han afectado a todos, los alumnos se encuentran mal y se encuentran mal las familias, estamos en un contexto que da miedo", ha subrayado la Coordinadora Estatal del Defensor del Profesor, Teresa Hernández, durante la presentación del informe.

En el ámbito de las dificultades con los alumnos, el documento del Defensor del Profesor también refleja que el 24% de los profesores tienen problemas para dar clase, mismo porcentaje que los que reciben faltas de respeto. Igualmente, señala que el 78% de los profesores atendidos en el curso 2021- 2022 por el Defensor del Profesor de ANPE sufre ansiedad y aquellos que padecen depresión y se ven abocados a la baja laboral se sitúa en un 15%, un 5% más que en el curso anterior. "Han aumentado los docentes que padecen depresión y se ven abocados a la baja laboral, la salud mental de los docentes se está viendo afectada", ha señalado la Coordinadora Estatal del Defensor del Profesor, quien ha hecho una "llamada de atención" a los políticos para que "pongan a la educación donde se merece, que es en el centro de sus políticas".

Respecto al aumento actuaciones totales, 34 más que un curso antes, ha matizado que aunque no supone un aumento significativo de actuaciones, sí que ha detectado "cada vez más complejidad en los casos atendidos". En ellos, ha destacado que confluyen factores de diversa índole que dificultan la resolución de los casos, como el estado anímico; 'burnout' o síndrome del profesor quemado; la carga burocrática y lectiva; las ratios elevadas; o la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

El curso pasado, un 42% de las actuaciones se relacionan con profesores de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, con un aumento del 4% respecto al curso anterior. Por su parte, en Educación Primaria descienden del 44% al 39% y en Educación Infantil se mantienen en un 6%.

Respecto a las realizadas en los Ciclos Formativos de Grado Medio, Superior y FP Básica, suman un 9% del total, aumentando un 1%, mientras que las correspondientes al apartado 'Otros', que incluye adultos, conservatorios, escuelas oficiales de idiomas, danza o música, se mantienen en un 4%, al igual que el curso anterior.

UN 12% DE LOS PROFESORES SUFRE FALSAS ACUSACIONES DE LOS ALUMNOS

Como novedad en esta edición, el informe del Defensor del Profesor ha incluido un nuevo ítem denominado 'falsas acusaciones', que revela que un 12% de los casos atendidos están relacionados con las falsas acusaciones del alumnado hacia los docentes.

En este contexto, la vicepresidenta estatal de ANPE, Sonia García, ha recordado el caso de una profesora "que la acusaron de todo, hasta de robar": "Empapelaron el camino de su casa al colegio de su hija con frases como 'no te quiere nadie'. Podemos llegar a situaciones graves".

En el ámbito de las dificultades con los alumnos, el 24% de los profesores tienen problemas para dar clase, mismo porcentaje que los que reciben faltas de respeto. Además, las agresiones a profesores por alumnos han pasado de un 5% a un 6%. "El aumento de agresiones a profesores es un dato relevante, que sufran una

agresión física en su trabajo, que les esperen a la salida del colegio. Este aumento se debe a que estos años han sido duros y nos han afectado a todos, los alumnos se encuentran mal y se encuentran mal las familias, estamos en un contexto que da miedo", ha subrayado la Coordinadora Estatal del Defensor del Profesor.

En cuanto a la tipología de los casos atendidos, resaltan los correspondientes a problemática con la Administración, que aumentan de un 25% a un 30%. El Defensor del Profesor refleja que el "estado de tensión constante" que provocan las actuaciones de las administraciones educativas entre el profesorado es debido a la publicación de protocolos de actuación ante la Covid "tardíos y cambiantes, recortes en personal de apoyo para atender al alumnado, además de cambios normativos con el curso empezado".

A esto, el informe señala que se une también la "compleja" labor de seguir atendiendo al alumnado que acude a clase y al alumnado que se encuentra confinado; o la puesta en marcha de protocolos como el de ideación suicida o contra el acoso "sin asignación horaria y sin formación suficiente" para los docentes.

MÁS RECURSOS PARA DESARROLLAR LOS PROTOCOLOS EN LOS CENTROS

En referencia a los protocolos establecidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en los centros educativos, la Coordinadora Estatal del Defensor del Profesor ha explicado que se han establecido protocolos de prevención, detección y actuación ante los problemas que pueda tener un alumno, pero ha apostillado que "debería haber una formación de los docentes antes de establecer los protocolos". "Se establece el protocolo pero se han tenido que desarrollar sin tener ningún recurso ni formación, lo que genera en el docente ansiedad y depresión", ha añadido. "Y todas estas tareas suponen una mayor carga burocrática, esta situación hace que la relación con la Administración se resienta. Los docentes se sienten solos y con una responsabilidad que excede sus funciones", han advertido desde ANPE.

En este sentido, el sindicato ha subrayado que estos datos trascienden al propio docente puesto que un profesor con estado emocional alterado, además del sufrimiento personal que debe soportar, "reduce significativamente su rendimiento profesional, lo que disminuye la calidad de la educación".

El Defensor del Profesor también ha alertado de que las bajas laborales generan un coste para la Administración y una modificación de la propuesta pedagógica para los alumnos.

Tras el análisis y valoración de los datos recogidos en el estudio realizado, el sindicato y el Defensor del Profesor reiteran la "necesidad" de desarrollar una Ley de Autoridad del profesorado a nivel estatal, medidas "reales" que dignifiquen la labor docente y favorezcan un clima de convivencia adecuado y la elaboración de un Plan Estratégico de Mejora de la Convivencia Escolar en los Centros Educativos, liderado y coordinado por el Ministerio de Educación, partiendo de la Mesa Sectorial.



Uno de cada tres profesores tiene más de 50 años

UGT alerta que las plantillas de colegios e institutos públicos sufren un envejecimiento acelerado y que si no se toman medidas de choque faltarán docentes

ALFONSO TORICES Madrid Martes, 22 noviembre 2022

Uno de cada tres docentes de los colegios e institutos públicos españoles, el 34,5%, tiene más de 50 años, mientras que solo el 6,8% se encuentra por debajo de los 30. La enseñanza no universitaria sufre un envejecimiento «excesivo», según el análisis realizado por el área de Servicios Públicos de UGT, que alerta que es urgente revertir esta situación mediante un plan de choque para el aumento y renovación de las plantillas ante el serio riesgo de que se acelere el proceso de envejecimiento y de que, literalmente, falten profesores en los centros.

El análisis culpa del problema a los recortes en el gasto educativo registrados durante la década pasada, y aún no revertidos del todo, que limitaron drásticamente la tasa de reposición de efectivos (amortizaron bajas y jubilaciones) y se tradujeron en un insuficiente número de convocatorias de plazas para la cobertura definitiva de las plantillas. La situación es más delicada aún, advierten, en los centros de educación secundaria, donde el número de los mayores de 50 años asciende al 38,4% y donde solo el 5,1% es menor de 30 años.

La situación es mala en todo el país, pero empeora en Canarias (43,3%), Galicia (42,3%) y País Vasco (40,7%), las comunidades con mayor porcentaje de profesorado de más de 50 años. Navarra (27%), Baleares (28,6%) y La Rioja (29,3%) son las que tienen una mejor situación. Si solo nos fijamos en los docentes de 60 o más años existe un grupo amplio de autonomías que superan el 8% de las plantillas, con Galicia, País Vasco y Murcia a la cabeza. En este grupo también se encuentran las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

La situación es «altamente preocupante», certifica el análisis. «De no corregirse en breve, y dado el elevado número de jóvenes que no han podido incorporarse a la docencia durante los años de recortes, cabe esperar que se produzca tanto escasez de profesorado como un envejecimiento acelerado del actual», vaticinan. Los expertos creen que ha llegado el momento de apoyar, con independencia de los procesos en marcha de estabilización de plazas, «una potente oferta de empleo público que, junto a otras mejoras de las condiciones



laborales del profesorado, aumente el atractivo de la profesión docente y permita la necesaria renovación de las plantillas».

La OCDE recomienda un equilibrio entre el profesorado joven y el de mayor edad en los centros y establece como índice óptimo de distribución el 0,50, que resultaría de dividir el número de docentes menores de 30 años y el de mayores de 50. El estudio de UGT concluye que, a la vista de las recomendaciones de la organización internacional, «la situación de envejecimiento actual de las plantillas docentes constituye un problema estructural del sistema educativo español». Solo están por encima del 0,50 ideal los centros educativos de Navarra. La mayoría de las comunidades se sitúan por debajo del 0,20 y la media del país es el 0,198, todos muy lejos del índice óptimo.

Acciones urgentes

UGT considera que es imprescindible hacer de la docencia una carrera atractiva, lo que exige contar con unas buenas condiciones profesionales y salariales. A ello contribuirían, indican, un equilibrado reparto entre la carga lectiva directa y el resto de tareas exigibles al profesorado y una promoción profesional «estimulante, atractiva, flexible y bien incentivada». Además, consideran urgente eliminar la tasa de reposición y adoptar otra serie de medidas como la jubilación parcial, que permitiría combinar la experiencia docente acumulada a lo largo de los años y la incorporación de nuevos profesionales.

Para UGT, todos estos aspectos deberían conjugarse en una política de planificación a medio y largo plazo, donde se planteen objetivos políticos y medidas para prever la escasez de profesorado y se mejore el reparto entre los distintos tramos de edad hasta alcanzar una distribución óptima, que evite el envejecimiento del colectivo docente.

El sindicato considera «fundamental» dotar este plan con la financiación necesaria. Para ello es «imprescindible» que las autoridades políticas cumplan el objetivo contemplado en la Lomloe de destinar a Educación el 5% del PIB, con el horizonte de alcanzar el 7% a largo plazo.

europapress.es

CCOO reivindica la mejora de la salud mental de profesores ante la "sobrecarga" de trabajo, burocracia y funciones

MADRID, 22 Nov. (EUROPA PRESS) –

La Federación de Enseñanza de CCOO ha puesto en marcha una campaña para reivindicar la mejora de la salud mental en el ámbito educativa, ante la "sobrecarga" de trabajo, burocracia y funciones del personal docente.

El sindicato ha recordado que los riesgos psicosociales son la "principal causa" de deterioro de la salud en el sector educativo y ha denunciado que "existe un elevado número de casos de personas trabajadoras de la enseñanza con bajas médicas por trastornos como ansiedad, depresión y estrés, entre otras, que no ven reconocido su origen laboral, sino que se consideran de manera genérica como enfermedades ocasionadas como consecuencia de problemas derivados de situaciones personales ajenas a la actividad docente".

En el contexto de postpandemia, ha advertido de que las personas trabajadoras afectadas por este tipo de dolencias "han empeorado de manera significativa su situación". Además, ha añadido que el deterioro de la salud mental "también ha traspasado los muros de los centros educativos, aumentando su incidencia entre menores, adolescentes y sus familias, lo que también deriva en un estrés añadido para el personal docente, que no cuenta con los recursos para apoyarles en la detección temprana y en la respuesta a estas situaciones en los centros".

CCOO ha denunciado todas estas necesidades del sistema en su informe de inicio de curso, cuantificando las necesidades de incremento de plantilla en algo más de 84.000 efectivos docentes, a lo que hay que añadir el resto de los profesionales.

Ante esta situación, ha iniciado una serie de actuaciones de visibilización y reivindicación, comenzando el próximo 29 de noviembre con una jornada con la participación de profesionales especializados del ámbito educativo y sanitario.

El sindicato trabajará para que las administraciones entiendan "la importancia de aumentar significativamente las partidas presupuestarias para el tratamiento y la prevención de todos los problemas derivados de las afecciones de salud mental en el ámbito educativo". Además, apunta que seguirá "presionando" para mejorar las condiciones laborales del profesorado, ya que considera que "la sobrecarga de trabajo, burocracia y funciones, sin los apoyos y recursos necesarios, sumado a las ratios elevadas, son algunas de las principales causas de estrés y 'síndrome de burnout'".

Por otra parte, ha destacado que "es necesario reforzar y potenciar" la labor preventiva de los Comités de Seguridad y Salud en el Trabajo que todas las administraciones educativas deberían tener vigentes -algo que "no ocurre" en todo el Estado-, y "hacer valer y cumplir el papel que en materia de prevención le concede la actual Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales a los Servicios de Prevención".

EL DEBATE

El efecto de la pandemia y el cierre de los centros en el acoso escolar

Los jóvenes han podido sentir el aislamiento con respecto a sus amigos, profesores, el entorno de los centros educativos y la imposibilidad de disfrutar del ocio fuera de las casas

Ismael Sanz. 22/11/2022

La pandemia de la COVID-19 supuso un cambio muy significativo en la vida de niños y adolescentes con el confinamiento, debido a, entre otras cuestiones, el cierre de los centros educativos y el consiguiente periodo de aislamiento social. Además, no se pueden ignorar el impacto de la crisis económica y la inestabilidad en el mercado de trabajo, que han podido generar dificultades en sus familias y que han terminado convirtiéndose en una fuente adicional de estrés y de incertidumbre.

Los jóvenes han podido sentir el aislamiento con respecto a sus amigos, profesores, el entorno de los centros educativos y la imposibilidad de disfrutar del ocio fuera de las casas, junto con la necesidad de seguir su educación desde el hogar. Por el contrario, algunos jóvenes pueden haberse beneficiado de las medidas de confinamiento, al pasar más tiempo con los padres o cuidadores y mejorar las relaciones familiares o evitar los factores estresantes relacionados con el entorno escolar (como muestra el trabajo de los investigadores liderados por la profesora de la Universidad de Reading Jasmine Raw).

Entre las investigaciones de economía de la educación se encuentra el estudio realizado por los profesores Andrew Bacher Hicks et al. (2022), de Boston University, que analiza, a partir de las búsquedas en Google de los términos relacionados con el acoso escolar, la evolución de este acoso en EE.UU., antes, durante y después del confinamiento. Uno de cada cinco estudiantes estadounidenses de secundaria señala haber sido acosado en el ámbito educativo, una situación que incrementa los riesgos de padecer problemas de salud mental, incluso en la edad adulta. La investigación traza, en un marco de estudio de eventos, las desviaciones mensuales de las tendencias en la intensidad de las búsquedas de acoso, con febrero de 2020 como punto de referencia.

Según el citado estudio, la intensidad de la búsqueda de formas de acoso escolar, tanto presencial como a través de las redes sociales, se redujo sustancialmente en la primavera de 2020, volvió a sus niveles bajos habituales o ligeramente por encima de ellos durante el verano y luego volvió a caer en el otoño de 2020. La magnitud de estas caídas en la intensidad de las búsquedas de intimidación en Google es sustancial. Los datos indican que, durante todo el periodo posterior a la pandemia, desde marzo de 2020 hasta febrero de 2021, la intensidad de las búsquedas de acoso se redujo en un promedio del 27 % (33 % en las búsquedas de acoso escolar y una reducción más pequeña pero significativa del 20 % en las búsquedas de acoso cibernético).

En un estudio previo, los resultados de la investigación liderada también por el profesor de Boston University, Bacher-Hicks (2021) apuntaban a que la interacción en persona es un importante mecanismo subyacente no solo al acoso escolar en persona, sino también al ciberacoso. De hecho, en las áreas de EE.UU. donde más centros educativos reiniciaron las clases presenciales antes vieron un mayor retorno a los niveles de búsqueda de términos relacionados con el acoso escolar previos a la pandemia. Es decir, el confinamiento y el cierre de los centros educativos disminuyó la prevalencia del acoso escolar, como era previsible al no haber interacción física entre alumnos, pero también redujo el ciberacoso.

Es una muestra más que proporciona evidencia de que el impacto de la pandemia en el bienestar de los estudiantes, habiendo sido en conjunto negativo, no ha sido lineal y en ciertos casos ha beneficiado a algunos alumnos. La reducción en el acoso escolar en EE.UU. que encuentran Bacher Hicks (2022), también durante la vuelta parcial a las clases presenciales del curso 2020-21, puede estar relacionada con las horas y el calendario sustancialmente más estructurado que en cursos anteriores.

Medidas de salud pública, como el distanciamiento social, las mascarillas y los intentos de crear burbujas de convivencia de estudiantes en diferentes aulas, restringieron significativamente el número de interacciones que los estudiantes podrían haber experimentado de otra manera. En la reapertura de los centros educativos también aumentó la supervisión de las interacciones entre alumnos de los profesionales de la educación con respecto al periodo anterior a la pandemia, incluso durante el almuerzo, el recreo y el movimiento entre las aulas; tiempos y espacios que son en ocasiones donde los estudiantes se sienten menos seguros y aumenta la probabilidad que experimenten acoso.

En el caso de España, los Profesores de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) Belén Castro, Miguel Cuervo, Luis Miguel Doncel y yo mismo hemos publicado recientemente un artículo en octubre de 2022 en «Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español» de la Fundación Europea Sociedad y Educación que muestra que la evolución de las búsquedas sobre acoso escolar en España es similar a la



descrita de Bacher-Hicks et al. (2022), como puede observarse en el gráfico obtenido a través de Google Trends.

El máximo de búsquedas de aspectos relacionados con el acoso escolar se alcanzó entre la semana del 16 al 22 de febrero de 2020, unas semanas antes del cierre de los centros educativos. El gráfico muestra que en los meses posteriores se produjo una disminución en las búsquedas en Google de acoso escolar; lo que se correspondería con el hecho de que se produjeran menos problemas de convivencia al no haber interacción física.

A juzgar por el examen realizado de las búsquedas en Google, en la primavera de 2020 hubo menos problemas de acoso escolar entre los estudiantes españoles. En el curso 2020-2021, continuó el descenso de las búsquedas de acoso escolar desde los 27,9 puntos porcentuales de 2019-2020 a los 23,2 de 2020-2021. Si se compara el periodo 2019-2020 con el de 2020-2021, la reducción sería del 16,8 %. Siguiendo también la evolución de EE.UU., en el caso de España, las búsquedas de los términos relacionados con acoso escolar vuelven a subir con la educación presencial en el curso 2021- 2022 hasta alcanzar los 26,7 puntos porcentuales. En cualquier caso, el nivel de búsquedas del curso 2021-2022 es más bajo que el de 2019-2020.

El acoso escolar puede conducir a las víctimas a padecer en la edad adulta problemas de salud mental. Que la pandemia haya podido tener un efecto en el corto plazo de disminución de acoso escolar no significa que tengamos que insistir en políticas educativas que erradiquen estos problemas que tanto sufrimiento generan a sus víctimas, pues sigue habiendo muchos casos y además el efecto de la pandemia en la reducción del acoso puede ir desapareciendo, como en parte lo hizo ya en el curso 2021-22.

También es importante implementar medidas para reducir los problemas de salud mental de los jóvenes, Celso Arango, director del Instituto de Psiquiatría y Salud Mental del Hospital Gregorio Marañón de Madrid, señalaba recientemente que «la edad media de aparición de trastornos mentales son los 14,5 años. Eso significa que, si quiero prevenir algo que empieza pronto, tengo que intervenir y pronto».

Ismael Sanz es profesor de Economía Aplicada de la Universidad Rey Juan Carlos

europapress.es

Educación destina 41 millones de euros a 44 centros públicos para impulsar últimas tecnologías en la FP

MADRID, 23 Nov. (EUROPA PRESS) –

El Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) ha seleccionado 44 centros públicos entre los candidatos a la convocatoria de ayudas puesta en marcha el pasado mes de julio para la creación de la red estatal de centros de excelencia de FP. Estos centros, ubicados en las 17 comunidades autónomas, recibirán una financiación de hasta 41,6 millones de euros. Esta inversión, procedente del componente 20 del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, servirá para llevar a cabo los planes de calificación e integración, según ha informado el Ministerio.

Las Administraciones autonómicas son las receptoras de la inversión y responsables de su justificación y los fondos servirán para financiar los proyectos de incorporación a esta red de los centros seleccionados. Estos centros imparten ofertas de Formación Profesional vinculadas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y pertenecientes a sectores profesionales predefinidos.

El Ministerio ha destacado que la puesta en marcha de esta iniciativa, recogida en la Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional, supone un "importante impulso" a la transformación metodológica y digital de los espacios y equipos de los centros, la incorporación de tecnología disruptiva aplicada, la formación del profesorado a nivel estatal, el desarrollo de proyectos de innovación e investigación aplicada, o el trabajo en red, entre otros. L

Los integrantes de este ecosistema actuarán como creadores de entornos de innovación, sostenibilidad y emprendimiento en el ámbito de la Formación Profesional. Colaborarán en la detección de las necesidades de los perfiles profesionales de los sectores productivos, así como en las revisiones curriculares de las ofertas formativas relacionadas. Asimismo, mantendrán una "estrecha" colaboración con las empresas de su entorno, asociaciones empresariales y sindicales, centros de formación y entidades del tercer sector para convertirse en dinamizadores de la innovación en todo el territorio y promover la internacionalización. La red de excelencia seguirá abierta a la espera de la próxima convocatoria prevista para 2023, tras la que podrán sumarse más centros.

EL PAIS

Cataluña aprueba un complemento para ampliar la jornada a los profesores de informática de FP

La medida, voluntaria y aplicable este curso, busca “no dejar el alumnado desatendido” ante la falta de docentes de esta especialidad

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 23 NOV 2022

Faltan profesores de Informática en la Formación Profesional, cosa que está dejando a muchos alumnos sin poder impartir clases. Como medida urgente, la Generalitat busca cubrir las vacantes con los docentes ya existentes. Por ese motivo, el Govern ha aprobado este martes un complemento salarial para que todos aquellos profesores que quieran amplíen su jornada lectiva. La medida, que avanzó este diario, es voluntaria y, de momento, solo se aplicará este curso.

Los institutos ya hace varios años que denuncian el problema endémico de la falta de docentes de esta especialidad y propusieron la medida a la Generalitat, que ha cogido el guante, tras negociarlo con los sindicatos. Finalmente, el Govern ha dado luz verde a la iniciativa y permitirá que los profesores de las especialidades de Informática y de Sistemas y aplicaciones informáticas realicen hasta un máximo de cinco horas más de clase semanales.

La Generalitat deja claro que se trata de “una medida voluntaria” y que ello no supondrá que los docentes superen su jornada laboral de 37,5 horas, así como tampoco las horas de permanencia en el centro. La medida se aplicará este curso en el profesorado funcionario.

Con esta iniciativa, se busca “no dejar el alumnado desatendido si se constata la imposibilidad de cubrir una sustitución temporalmente”, asegura el Govern en un comunicado. El problema es que las bolsas de estas especialidades están vacías y no se encuentran profesionales. Paralelamente, el Departamento de Educación ha puesto en marcha otras medidas como dejar la bolsa de personal permanentemente abierta o relajar algunos de los requisitos de acceso.

EL DEBATE

La nueva ley equipará las enseñanzas artísticas con las universitarias

Se prevé que el texto llegue al Congreso a finales del primer trimestre de 2023

EFE. 23/11/2022

La futura ley de enseñanzas artísticas, que se prevé aprobar en 2023, pretende asegurar la equiparación real de las enseñanzas artísticas con las universitarias, adecuarlas a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior y responder a las demandas del sector.

El secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar Cendón, y el secretario general de Universidades, José Manuel Pingarrón, han detallado en un encuentro con la prensa las treinta propuestas del «documento base» de lo que será la futura ley de enseñanzas artísticas, que se prevé llegue al Congreso a finales del primer trimestre de 2023 —entre marzo y mayo—.

Con esta norma, ha afirmado Bar Cendón, se completa la reforma educativa emprendida por el Gobierno, desde la Lomloe (Ley Celaá) a las leyes de la ciencia y del sistema universitario, aún en trámite parlamentario esta última.

«Es una deuda histórica con las enseñanzas artísticas, ya que estaba contemplado en la Logse como enseñanza en régimen especial, pero ha tenido poco desarrollo. Y además del imperativo legal (de la Lomloe), responde al anhelo del sector profesional», ha subrayado.

Hasta la fecha, el Ministerio ha recogido medio centenar de aportaciones y en el futuro «vendrán más», ha añadido el secretario de Estado, quien ha explicado que hay consenso sobre la necesidad de sacar adelante esta ley, aunque combinar los intereses de todos los sectores, son colectivos muy diferentes y muchas especialidades, es un «encaje de bolillos».

Entre las ideas centrales del documento base de la futura ley, que parte de «cero» y está abierto al diálogo, están la de alinearse con Europa, ajustar la norma a las necesidades de los centros y la necesidad de establecer fórmulas que permitan hacer compatibles los rasgos propios de estas enseñanzas con las exigencias propias de Espacio Europeo de Educación Superior (Bolonia).

Una de las novedades es que aunque estos alumnos tenían derecho a becas se contempla que reciban la misma compensación en las tasas universitarias, así como que los profesores, que no solo enseñan sino que crean e investigan, «se le dé la posibilidad de hacer todo esto dentro de su marco laboral».

El secretario general de Universidades, José Manuel Pingarrón, ha explicado que el objetivo fundamental es dar a estas enseñanzas la importancia que tienen y acercarlas a la Universidad, no solo que tengan la actual homologación de grado sino «ir más allá».



En este sentido, Pingarrón ha explicado que se baraja que los centros se puedan adscribir a la Universidad, establecer programas conjuntos de posgrado y de doctorado y, si hay una masa crítica, crear «un campus de las artes», es decir, la posibilidad de que haya agrupaciones de centros de distintas enseñanzas y niveles y establezcan sinergias entre ellos. Pero quedan aún muchas cuestiones por definir y un amplio abanico de posibilidades, ha continuado Pingarrón.

«Queremos asegurar que los estudios de enseñanzas artísticas equivalentes a la Universidad cumplan los estándares de calidad del Espacio Europeo; abrir vías de integración del profesorado y un marco legislativo amplio para que haya un diálogo más natural» entre estas disciplinas y el resto de estudios universitarios.

En España, hay más de 5.500 profesores de plástica; casi 15.000 de música; 1.400 de danza y 737 de arte dramático, en total 22.370, mientras que los alumnos de enseñanzas artísticas superiores alcanzan en torno a 30.000.

europapress.es

STEs-i reclama más medios, menos ratios y más docentes "para una educación pública de calidad"

MADRID, 23 Nov. (EUROPA PRESS) –

La Confederación de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza (STEsIntersindical) ha reclamado más medios, menos ratios y más docentes "para realizar una gestión eficiente que garantice la calidad, la equidad y la inclusión en la educación pública". En este sentido, la confederación sindical ha destacado en un comunicado la necesidad de visibilizar el papel de las mujeres en la enseñanza: "La vida ha cambiado mucho en los últimos años, la democracia trajo una nueva organización educativa y actualmente las mujeres ya ocupan el 72,8% de los 760.000 puestos docentes en la educación pública no universitaria".

En este sentido, ha asegurado que en Infantil y Primaria la "práctica totalidad" de las plazas son impartidas por mujeres, esto es, representan el 84,1%; y son también mayoría en las enseñanzas medias, al suponer el 60,7%. "No cabe duda de la feminización de esta profesión, por tanto, sería razonable celebrar el 'Día de la Maestra'", ha precisado. Asimismo, STEs-i ha advertido de que la labor docente ha incrementado su carga laboral "hasta niveles nunca vistos". "La voz del profesorado no es escuchada, la progresiva y asfixiante burocratización del trabajo docente en los centros aleja a los maestros de la propia actividad pedagógica, lo que se respira en la escuela es un sentimiento de frustración, de plazos imposibles de cumplir y documentos de obligada elaboración que ni se sabe para qué sirven", ha subrayado.

En esta línea, STEs-Intersindical ha explicado que la LOMLOE implica nuevas metodologías, nuevos currículos y nueva forma de evaluar, pero "no se ha destinado la suficiente inversión para su adecuada implantación". "Son grandes cambios que se han realizado durante el último año de forma acelerada y sin las herramientas necesarias para llevar a cabo los procesos de adaptación", ha criticado.

Del mismo modo, el sindicato ha señalado también la dificultad que conlleva el "mandato político por parte de la Administración para converger con la métrica estadística europea", ya que España "ocupa una de las peores posiciones de los países desarrollados en lo que a tasa de repetición, abandono educativo temprano y tasa de paro juvenil se refiere". También considera que el cambio en la evaluación para la promoción y titulación que instaura la nueva ley educativa "se traduce en un incremento de trabajo notable para el profesorado". "Así, un suspenso supone realizar planes de refuerzo y recuperación; y, en el caso de reclamación de notas, el profesorado se enfrenta a un verdadero laberinto normativo", ha indicado.

Esta carga laboral docente, según el sindicato, se "va incrementando", además, con la aprobación de otras normas, como la figura del coordinador de bienestar que recoge la Ley de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia para evitar el maltrato y el acoso.

EL PAIS

La nueva ley de enseñanzas artísticas endurecerá los requisitos para ser profesor y hará más homogéneas las pruebas de acceso del alumnado

Los estudiantes tendrán los mismos derechos de acceder a becas y otras ayudas que los universitarios. Los centros podrán agruparse en unos nuevos "campus de las artes"

IGNACIO ZAFRA. Madrid -23 NOV 2022

La nueva ley de enseñanzas artísticas mantendrá, estos estudios fuera de la universidad, pero al mismo tiempo facilitará su conexión con ella y permitirá que diferentes centros puedan agruparse en un nuevo tipo de

organismo que el Ministerio de Educación plantea llamar “campus de las artes”. Los en torno a 26.0000 alumnos de enseñanzas artísticas superiores, que engloban la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas, el diseño, la conservación y la restauración de bienes culturales, tendrán los mismos derechos que los estudiantes universitarios a la hora de acceder a becas y otro tipo de ayudas.

Los conservatorios, escuelas y otros centros de enseñanzas artísticas superiores gozarán de un mayor grado de autonomía, tanto de gestión como pedagógica, y podrán definir sus propios planes de estudio “en función de sus singularidades a nivel artístico y profesional”. También podrán “establecer fórmulas de colaboración” con museos, teatros, orquestas, compañías de danza y otro tipo de instituciones estatales y autonómicas sostenidas con fondos públicos para “enriquecer su oferta de enseñanzas”.

El profesorado (hay unos 22.000 docentes) verá reconocida su vertiente investigadora. El ministerio apuesta por que esta tarea no incluya solamente “hacer investigación sobre la práctica artística, sino, además, asumir que dicha práctica puede formar parte de la investigación, ampliando el concepto de investigación a la investigación *performativa*”. Todo ello figura en el texto del *Documento base, claves para el diálogo*, elaborado por el Ministerio de Educación como punto de partida para debatir la nueva ley, a la que ha tenido acceso este diario.

El Gobierno espera que la ley pueda iniciar su tramitación en el Congreso en el primer trimestre del año que viene. La norma completaría la reforma educativa abordada por el Ejecutivo esta legislatura, junto a las de Educación (Lomloe) y Formación Profesional, ya aprobadas, y la de Universidades, aún en tramitación.

Los cuerpos de profesorado de las enseñanzas artísticas, que presentan una gran diversidad debido al diferente origen y evolución de las diferentes ramas de estos estudios, también serán regulados. El documento se muestra especialmente cauto al respecto, pero sí anticipa de forma suave que se reforzarán los requisitos para ser docente, en el marco de la integración de estas enseñanzas en el Espacio Europeo de Educación Superior. Se establecerá la “formación inicial” requerida para convertirse en profesor, y se definirán las competencias que estos deben reunir, así como su régimen de dedicación. La complejidad del asunto, y el hecho de que la tramitación se inicie a las puertas de un nuevo ciclo electoral, lleva al ministerio a insistir en el documento que dicha regulación partirá del diálogo, se hará de forma gradual, contemplará “situaciones transitorias” y no perjudicará en ningún caso a los profesores que ya están dando clase ahora. Los elementos más espinosos quedarán para desarrollos reglamentarios tras ser negociados con los sindicatos docentes.

El ministerio, dentro del espíritu de la nueva ley de reforzar la consideración de las enseñanzas artísticas como estudios superiores, aunque independientes de la universidad, plantea la creación de “nuevos perfiles” docentes, como “el profesorado visitante, especialista o emérito”, cuyo régimen de contratación deberá regularse.

La norma, además, revisará los requisitos del alumnado para acceder a los estudios. El objetivo es crear un marco básico que tienda a homogeneizar las llamadas “pruebas específicas” de entrada a estas enseñanzas, dotándolas de una “mayor garantía y fiabilidad en sus resultados”. También podrán valorarse “otros elementos del itinerario formativo previo de los aspirantes”.

La ley plantea dar gradualmente más libertad a los centros superiores de enseñanzas artísticas para elaborar sus planes de estudios, con el horizonte final de equiparlos con las universidades, donde es muy amplia. De entrada, el ministerio apuesta, sin embargo, por mantener “al menos temporalmente” un catálogo concreto de enseñanzas artísticas. Un repertorio de enseñanzas definido por el Gobierno que será en todo caso revisado para ir adecuándolo “a las necesidades derivadas de los nuevos tiempos y a la evolución del sector artístico-productivo”, lo que permitiría crear por ejemplo nuevas especialidades.

El mayor margen de los centros a la hora de diseñar sus planes de estudios irá acompañado, señala el texto, de una definición de los “protocolos necesarios” para evaluarlos “conforme a los estándares internacionales de calidad, pudiendo considerarse en el debate el papel que pudieran jugar las agencias de acreditación de los estudios universitarios”. Es decir, que las entidades (como la Aneca, a escala estatal) que ahora revisan la calidad de los planes de estudios universitarios vean ampliadas sus funciones para controlar también los de las enseñanzas superiores. El documento plantea que puedan establecerse “estructuras curriculares específicas y de innovación docente, tales como programas de itinerario abierto o de simultaneidad de dobles grados o máster”.

La ley tratará de potenciar la internacionalización de los centros, su relación con centros con sede en otros países y la “incorporación de estudiantes extranjeros”. Y reforzará la participación del alumnado en la gestión de los centros, así como su movilidad “a través de programas de intercambio o estancias y de la formación dual con prácticas en entornos laborales”.

“Una deuda histórica del país”

El secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar, ha afirmado durante la presentación del documento a la prensa, en la sede del Ministerio de Educación, que la futura ley vendrá a “saldar una deuda histórica que el país tiene con el sector de las enseñanzas artísticas”, que lleva décadas esperando una regulación específica. Mientras José Manuel Pingarrón, secretario general de Universidad, ha afirmado a continuación que la nueva norma permitirá sinergias entre las facultades y los centros de enseñanzas artísticas superiores, por ejemplo, a través de programas de posgrado y doctorado conjuntos.



UGT, que como otros sindicatos envió al ministerio una propuesta con los puntos que consideraba claves en la reforma, ha destacado en un comunicado que varios de ellos han sido incluidos en el documento del Gobierno, especialmente su petición de mantener “la autonomía de las enseñanzas y su desarrollo en un espacio autónomo propio de educación superior”, es decir, fuera de la Universidad.



Colegio, SA: los centros concertados gestionados por empresas imponen a las familias las cuotas más altas

Los alumnos pagan 159 euros mensuales de media por acudir a los colegios de la llamada “nueva concertada” madrileña frente a los 65 de los centros que gestiona la Iglesia o los 111 de las cooperativas

Daniel Sánchez Caballero. 24 de noviembre de 2022

La *nueva concertada* madrileña cobra el doble de cuota que los colegios con concierto *tradicionales*. Un estudio elaborado por la asociación de colegios privados Cicae junto a la federación de Ampas de la escuela pública de la Comunidad de Madrid, la FAPA Giner de los Ríos, señala que las escuelas que pertenecen a sociedades anónimas en la región cobran a las familias 159,12 euros mensuales de media en concepto de aportación voluntaria (que suele no ser tan “optativa”, dice el informe) frente a los 65,18 euros de aquellos que gestionan las congregaciones religiosas o los 111,31 de las cooperativas.

El informe, que funciona como extensión específica del general sobre toda España que realizan ambas entidades todos los años, señala que el 100% de los colegios analizados cobra cuotas a las familias, con un importe medio de 119,53 euros. Además, en el 82% de los casos este pago es “obligatorio” –lo que es ilegal porque la educación financiada con fondos públicos es gratuita–, entendida esta obligatoriedad como que en caso de no realizarse el alumno en cuestión queda excluido, según han explicado los responsables del estudio.

El 63% de los 115 centros visitados para realizar el informe –uno de cada cuatro de todos los concertados en la región– cobra un fijo superior a los 100 euros mensuales y la horquilla de precios va desde los 10 euros del colegio El Cid, en Vicálvaro, hasta los 489 del colegio Estrella Toledano, en Alcobendas.

Patronales de los colegios concertados como Escuelas Católicas, la organización de la Iglesia que agrupa sus colegios, señalan habitualmente que estos informes tienen como objetivo desprestigiar este modelo educativo sostenido con fondos públicos y que además el módulo que paga la administración no cubre todos los gastos –desde los cotidianos de funcionamiento como los suministros energéticos hasta la construcción de los edificios, responsabilidad del propietario–. Y como muestra, dicen, un botón en forma de centros que han cerrado o se han pasado a la pública por falta de fondos últimamente.

La nueva concertada tiene forma de empresa

Este estudio presenta la peculiaridad frente a los que se realizan con motivo del inicio de curso de que ha metido en la ecuación la titularidad de los centros atendiendo a la particularidad que es el sector de la escuela concertada en la Comunidad de Madrid. “Es un caso muy excepcional”, asegura Elena Cid, directora de Cicae. “Es la comunidad donde más entidades mercantiles hay”.

Entre la concertada en la Comunidad de Madrid hay un 26,5% –uno de cada cuatro centros– con forma de sociedad mercantil, sea limitada o anónima, según datos de Cicae. Otro 40% de los centros pertenecen a congregaciones o entidades religiosas, hay un 14,5% de cooperativas y un 17% de asociaciones o fundaciones. “La nueva concertada que ha proliferado en los últimos años y que depende de mercantiles es la que más cobra, la que más presión ejerce a las familias y la que menos permite la voluntariedad. Parece que se ha normalizado que las familias tengan que pagar por un servicio subvencionado”, ha asegurado Cid.

En Madrid hace varios años que se habla de “la nueva concertada” a la que alude Cid, un modelo de escuela que surgió al calor de las cesiones de suelo –gratuitas o con cánones muy bajos, por debajo de 700 euros en algunos casos– que impulsó Esperanza Aguirre a principios de siglo. Al menos 45 centros educativos se han levantado bajo este procedimiento en los últimos años. Hace dos semanas la presidenta Isabel Díaz Ayuso sacó otras dos parcelas a concurso.

El sistema alentado por la expresidenta consistía en poner el suelo y el concierto antes de la construcción del centro, una práctica ilegal cuando empezó y que la Lomloe ahora ha tratado de limitar (pero como no lo ha prohibido las medidas han resultado inútiles). Animados por estas facilidades, varias empresas empezaron a desembarcar en el sector educativo concertado, hasta entonces bastante limitado a cooperativas de profesores o a los colegios de instituciones o congregaciones religiosas. La nueva concertada frente a la tradicional, la que surgió creada por el PSOE en los 80 a raíz de la necesidad de asegurar plazas gratuitas para todo el alumnado cuando se expandió la educación tras la dictadura.

Este modelo de negocio lo utilizaba el exconsejero de Presidencia de Esperanza Aguirre, Francisco Granados, para cobrar mordidas por la cesión de parcelas y acabó con sus huesos en la cárcel.

Esta nueva concertada forma un subsector en sí misma. Un estudio realizado por este diario de las cuentas de 32 centros que responden a este modelo dejaba un panorama de entramados de empresas, grandes grupos inversores, sociedades mercantiles, altos salarios a sus directivos, repartos de dividendos e incluso inversiones en fondos o carteras.

Entre 159 euros y 65 euros al mes

Estos son los centros, en general, que más cobran a las familias, según el informe de Cicae. El informe señala que la cuota media de las sociedades anónimas es de 159 euros al mes; la de las sociedades limitadas de 141 euros; la de los colegios con forma de asociación o fundación es de 149; en las cooperativas se paga 111 euros cada 30 días; y en los centros de congregaciones religiosas un total de 65 euros al mes.

El precio total por estudiar en los concertados, cuando a las cuotas se añaden servicios como el material escolar, de ampliación de horario, transporte o comedor, entre otros, sube hasta los 360 euros en sociedades mercantiles, según el informe, 340 en las asociaciones, 323 en las cooperativas y 245 en los colegios de la Iglesia.

Mari Carmen Morillas, presidenta de la FAPA Giner de los Ríos, ha explicado que cada año reciben consultas de familias "contando situaciones surrealistas o que vulneran derechos fundamentales de nuestros hijos, por ejemplo con la presión que ejercen algunos centros por el pago de las cuotas. Si no se pagan se llega a excluir a los niños. Un ejemplo de este mismo curso fue un colegio en el que al final de curso se hizo un viaje y a una familia se le prohibió viajar porque no había pagado las cuotas", ha relatado.

Cid, representante de los centros privados, ha asegurado que "la exclusión de alumnado [de ciertas actividades] en la Comunidad de Madrid es la más alta de toda España. Se hace más patente este modelo de la concertada dentro de la concertada". Y ha asegurado que todo sucede con la aquiescencia de la administración madrileña.

"El proceso de autorización [del precio de los servicios que ofrece la escuela concertada] es bastante desconocido y no está diseñado para autorizar realmente ni para que se cumpla la ley, sino para todo lo contrario porque facilita los cobros. En abril, cuando los colegios informan a las familias y se abren los procesos de matriculación [para el curso siguiente] los colegios informan de unas actividades con unos precios que aún no han sido autorizados. En septiembre se pide autorización, con el curso y las actividades ya iniciadas. Y no es hasta bien entrado el curso cuando, por silencio positivo o expresamente, los colegios reciben una autorización. Si la respuesta es negativa, se van hasta mayo con recursos, procesos de armonización, etc. Y si aún así por alguna razón todavía sale negativo, el colegio ya ha cobrado a las familias y no lo devuelve ni hay sanción o multa", ha desgranado.

europapress.es

Más del 15% de chicos y más del 8% de chicas jóvenes en España niegan la violencia de género, según la FAD

Uno de cada diez jóvenes vive la masculinidad alineado con ideas que justifican la violencia o la prostitución

MADRID, 24 Nov. (EUROPA PRESS) -

Más del 15% de los chicos jóvenes españoles, más del 8% en el caso de las chicas, apoyan el negacionismo de la violencia de género, según la investigación 'La caja de la masculinidad. Construcción, actitudes e impacto en la juventud española' presentado este jueves por Fundación FAD Juventud.

En concreto, el 11,7% de los jóvenes españoles (15,3% hombres y 8,2% mujeres) considera que la violencia de género no existe y es un invento ideológico; el 13,9% (17,7% hombres y 10% mujeres) dice que solo perfiles específicos de mujeres pueden llegar a ser víctimas de violencia de género; y el 11,2% (15,3 hombres y 6,8% mujeres) cree que, si es de poca intensidad, la violencia no es un problema para la relación de pareja.

No obstante, el 74,2% de los jóvenes afirma que la violencia de género es un problema social muy grave (67,1% hombres y 81,7% mujeres). Además, el 51,4% señala que la violencia de las mujeres hacia los hombres no se tiene en cuenta lo suficiente, porcentaje que es similar entre hombres y mujeres; y el 41,8% apunta que los hombres están desprotegidos ante las denuncias falsas por violencia de género (47,2% hombres y 36,7% mujeres).

La investigación ha sido realizada por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de la Fundación FAD Juventud, consultando a 1.700 jóvenes de 15 a 29 años residentes en España y gracias al apoyo del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.

El estudio revela que, para ser "un hombre de verdad", el 13,5% de los jóvenes piensa que no se debe llorar en público; el 15,8% jugar con muñecas; el 11,3% tener amigos homosexuales. Además, el 11,7% afirma que el hombre debe tener la última palabra sobre decisiones en su relación o matrimonio (11,7%); el 12,7% justifica



que los hombres usen la violencia para obtener respeto si es necesario; y el 18,6% están de acuerdo con recurrir a la prostitución para tener sexo.

LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA TRADICIONAL

El informe sitúa dentro de una metafórica caja de masculinidad tradicional a uno de cada diez jóvenes españoles, pero en el borde de la caja hay un 32,2% que son más conscientes de que los mandatos de la masculinidad hegemónica tradicional no se ajustan a su realidad pero sin una respuesta clara ante este resquebrajamiento.

Su objetivo ha sido analizar qué porcentaje de jóvenes están dentro de la 'caja de la masculinidad', un constructo teórico que sirve para explicar el grado de cercanía que tienen las personas jóvenes en relación a la visión más tradicional y conservadora de la masculinidad, y cómo estar dentro, fuera o al borde de esta caja afecta a la vida de los jóvenes.

Fuera de la caja, viviendo la masculinidad con ideas y actitudes que cuestionan el modelo hegemónico tradicional, se encuentran el 58% de los jóvenes españoles. "Las personas que están dentro de esa caja son más infelices, sienten una mayor presión social y ejercen más violencia", ha afirmado la directora general de FAD, Beatriz Martín Padura.

"En esa caja, los atributos que le ponemos a la masculinidad hegemónica tradicional, es lo que se ha transmitido que es un hombre de verdad, que no puede llorar en público, que no es afeminado, que no puede tener relaciones sexuales o que justifica la violencia para conseguir un cierto respeto", ha subrayado Martín Padura. Desagregado por género, un 74,9% de mujeres jóvenes se sitúan fuera de la caja frente al 41,3% de hombres. A su vez, el porcentaje de hombres dentro de la caja es más del doble que el de las mujeres (14% en hombres y 5,8% en mujeres).

En cuanto a la salud mental, el estudio refleja que los hombres que están dentro de la caja declaran malestares con mayor frecuencia (63,8% frente al 46,5% de quienes se encuentran fuera de la misma). Lo mismo se observa con la presión social, ya que los chicos dentro de la caja de la masculinidad hegemónica tradicional suben la media y se sienten más presionados que sus homólogos al borde o fuera de la caja.

LOS JÓVENES EJERCEN MÁS VIOLENCIA QUE LAS MUJERES

Poniendo el foco sobre la violencia ejercida en los últimos seis meses, los hombres jóvenes declaran que ejercen más violencia que las mujeres: un 53,2% de hombres (41,9% de mujeres) se burló de otras personas; un 30,1% (18% de mujeres) insultó, amenazó o publicó fotos para avergonzar; y un 37,5% (20,7% de mujeres) ejerció violencia física.

En este sentido, la investigación resalta que hay una mayor tendencia a ejercer violencia entre los hombres jóvenes dentro de la caja. Precisamente, un 21,1% no ha ejercido violencia física en los últimos meses, mientras que este porcentaje asciende al 82,6% en los hombres fuera de la caja.

Respecto a la violencia de género, el 83% de los hombres jóvenes fuera de la caja cree en la gravedad social del problema, frente a menos de la mitad de dentro de la caja (43%).

Por otro lado, los jóvenes hacen referencia a que en su entorno se ha utilizado de forma habitual la expresión 'ser un hombre de verdad' (66,9%) o 'ser una mujer de verdad' (65,6%). Este supuesto modelo de socialización ideal de comportamiento masculino o femenino lo refieren en mayor medida los hombres que están dentro de la caja de la masculinidad, que han escuchado este tipo de formulaciones aproximadamente 20 puntos porcentuales más que los que están fuera de la misma.

LOS HOMBRES JÓVENES SE VEN TRABAJADORES, RESPONSABLES Y SENSIBLES

El estudio también indica que los hombres jóvenes se ven trabajadores (50,6%), responsables (44,2%), sensibles (36,2%), empáticos (35%) e independientes (34,7%), mientras que creen que la sociedad les ve como agresivos (41,3%), trabajadores (37,5%), líderes (35%) e inmaduros (31,9%).

Al ser preguntados sobre si creen ajustarse a lo que la sociedad espera de ellos como hombres, el porcentaje global de chicos jóvenes que se consideran muy ajustados a esta construcción es del 31,4% mientras que el de los que se ajustan muy poco es del 26,2%. Los que están al borde de la caja son quienes se sienten más próximos a lo que la sociedad espera de ellos (37,8%), seguidos por quienes están dentro de la caja (35,4%) y en menor medida quienes están fuera (23,1%).

Ante esta realidad, Fundación FAD Juventud ha puesto en marcha una campaña digital dirigida a adolescentes y jóvenes cuyo objetivo es prevenir la violencia de género tratando de hacerles conscientes de que esta violencia es "una realidad presente" en la actualidad, una "problemática grave que afecta a muchas adolescentes y jóvenes y ante la que no cabe indiferencia". La campaña muestra situaciones que muchos jóvenes no acaban de identificar como violencia de género: controlar el móvil, con quién se relaciona o humillar verbalmente, entre otras muchas.

¿Qué significa autorregularse? La clave para aprender a aprender

Isabel Piñeiro Aguiñ. Profesora contratada doctora en el área de psicología evolutiva del departamento de Psicología (Facultad de Ciencias de la Educación), Universidade da Coruña

Rocio González Suárez. Doctora en Psicología Educativa, Universidade da Coruña

Hay dos aspectos fundamentales que tienen una influencia directa en la práctica docente y que hacen que hoy día sea necesario reflexionar sobre ella para adaptarse a las necesidades actuales de los estudiantes.

Por un lado, encontramos la globalización y el acceso instantáneo y masivo a la información. ¿Cómo debemos abordar la enseñanza, si los contenidos conceptuales y procedimentales están ya al alcance de todos con un solo clic? ¿Qué debemos enseñar entonces, más allá de contenidos “de actitud”?

Como dijo el filólogo e intelectual estadounidense Noam Chomsky, “el propósito de la educación es mostrar a la gente cómo aprender por sí misma”. ¿Lo estamos haciendo?

Salud mental en caída libre

Por otro lado, la salud mental y el bienestar de los estudiantes se han convertido en una preocupación, dadas las consecuencias que generó la pandemia, las cuales aún empezamos a atisbar en la actualidad.

Más allá de los efectos concretos de la pandemia, lo cierto es que el bienestar emocional de los estudiantes siempre ha sido un factor que ha incidido en el ámbito académico. Debemos dar cabida a la intervención directa y concreta por parte del profesor que atienda tanto a las emociones antes, durante y después de la actividad, como a las creencias de los estudiantes en torno a su capacidad o a su autoconcepto.

Un vacío que rellenar

Generar dinámicas y praxis docentes que den respuesta a estas necesidades es un objetivo común. Puede ser atendido desde la autorregulación del aprendizaje.

Muchos estudiantes conviven diariamente con sentimientos de ansiedad, frustración y desvinculación con el proceso de aprendizaje. Aunque existen muchas causas que pueden generar una baja motivación entre ellos, en muchos casos, observamos que no poseen ni conocimiento ni control sobre su propio proceso de aprendizaje.

Es decir, no saben cómo aprender, no saben regular sus acciones para alcanzar una meta concreta.

Un aprendizaje autónomo

En demasiadas ocasiones, los docentes nos centramos únicamente en supervisar el correcto aprendizaje de los alumnos, olvidándonos de que nuestro deber es darles también herramientas que les ayuden a ser completamente autónomos en el aprendizaje.

El aprendizaje autorregulado es ese conjunto de múltiples procesos de autodirección que permiten a los estudiantes transformar sus capacidades en rendimiento académico.

La autorregulación del aprendizaje puede darse en diferentes áreas, como la cognitiva, la motivacional, la comportamental o la contextual. Se pone en marcha a través del empleo de estrategias concretas.

¿Cuándo es posible empezar?

Sabemos que la capacidad de autorregularse emerge muy temprano en la infancia y continúa desarrollándose a través de los años preescolares. A pesar de ello, actualmente seguimos observando en la práctica docente – en los niveles de educación infantil y en los primeros niveles de educación primaria– no se suele trabajar explícitamente la enseñanza de estrategias de autorregulación del aprendizaje. Estas servirían para conocer y controlar las diversas dimensiones del proceso (motivación, comportamiento, contexto, cognición).

Múltiples investigaciones han explorado la relación entre las habilidades de autorregulación (cognitiva, comportamental, motivacional, contextual) y ciertas [competencias académicas].

De esta manera, dominar las tareas, adaptarse a ellas o incrementar el control y adaptación sobre el contexto repercuten positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Y esto no solo sucede en etapas educativas superiores como la universitaria, sino también en etapas iniciales como educación primaria.

Controlar el proceso propio

Cuando a un estudiante se le demanda escuchar con atención, esperar pacientemente, seleccionar estrategias para realizar una tarea, planificar su semana, revisar un problema o simplemente organizar su material escolar, pone en marcha ciertas habilidades de autorregulación de gran relevancia. Sin ellas, el acto educativo sería muy difícil.



Por esta razón, la enseñanza explícita de estrategias cognitivas, contextuales, motivacionales o de gestión de sus recursos habilita a los estudiantes para tener un mayor control del proceso de aprendizaje. Sobre todo si la enseñanza incluye estrategias metacognitivas como la supervisión o revisión de la tarea.

El empleo de este tipo de estrategias otorga al estudiante información sumamente relevante referida al proceso (dónde he fallado, qué fallo he cometido, qué cambio ha solucionado la situación).

Esta información es vital para mejorar el rendimiento, pues empuja al estudiante a no cometer los mismos errores cuando dirija una nueva experiencia educativa similar.

Impacto en el bienestar del estudiante

Más allá de las tareas educativas, las habilidades autorregulatorias se relacionan también con el bienestar del estudiante.

La autorregulación del proceso hace al estudiante autónomo. Dota de información relevante para incrementar esa percepción de control, empuja al estudiante a establecer metas más claras, pues conoce los objetivos y entresijos de la actividad y, sobre todo, al controlar la actividad se siente capaz de hacerla bien.

De esta manera, mejorar la autonomía, el establecimiento de metas y la autoeficacia podría mejorar el bienestar de los estudiantes al disminuir visiblemente su estrés.

Las estrategias autorregulatorias que también presentan una consolidada relación con el bienestar del estudiante son aquellas enfocadas a la gestión de las emociones negativas. Esta gestión está relacionada también con la autoestima y con la satisfacción del estudiante.

En resumen, parece que la clave para rendir y “estar bien” es saber cómo se aprende para fomentar el control y la autonomía durante el proceso de aprendizaje. Ahora necesitamos aprender a enseñarles cómo se aprende.

Educación sentimental: un desafío y una oportunidad para la filosofía

Sonia París Albert. Directora Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, Universitat Jaume I

¿Qué importancia tienen los sentimientos en nuestro día a día? Nuestras acciones son fruto de ellos en gran medida: afrontamos cada situación de un modo u otro según si nos sentimos más alegres, tristes, etc.

Para dar a los sentimientos el lugar que les corresponde es precisa una educación sentimental que nos ayude a identificar lo que sentimos y sus consecuencias, y a manejar las herramientas para poder gestionarlos sin violencia.

Solemos pensar que hay sentimientos positivos y negativos, aunque, en realidad, cada sentimiento puede ser ambas cosas en función de cómo lo gestionemos; sus efectos serán, por lo tanto, más o menos dañinos.

Por ejemplo, las situaciones de violencia pueden ser fruto tanto de sentimientos intensos de alegría como de tristeza o ira.

Violencia y miedo

La imprevisibilidad de la violencia nos hace tener miedo, uno de los sentimientos más predominantes. Tenemos miedo a la incertidumbre, a lo diferente, al fracaso, a la soledad... Un miedo que, muchas veces, se suele gestionar violentamente.

A pesar de ello, incluso el miedo puede transformarse en oportunidad para afrontar cada situación. Se trata de no identificar enemigos sino de buscar aliados en el proceso.

¿Aprender a sentir?

Urge hacer una reflexión profunda sobre nuestra capacidad sentimental y educar en ella con el objetivo de disponer de suficientes competencias para poder gestionarla. La educación tiene un rol fundamental en esta labor.

Así, desde los contextos de la educación formal y en diálogo con la educación no formal e informal, hay que generar espacios para reflexionar sobre lo que sentimos; para dar pistas sobre lo que cada sentimiento implica y sobre las distintas formas en las que se pueden regular. El objetivo debe ser el de ampliar el horizonte de las posibilidades a la hora de afrontar lo que sentimos a fin de no caer en actitudes violentas.

El papel de la filosofía

La filosofía puede jugar un papel importante en el cultivo de la educación sentimental. Como actividad, la filosofía es una práctica que incita a la pregunta.

La filosofía supone análisis y argumentación, y promueve pedagogías dialógicas, participativas e interactivas. Pedagogías que incitan al diálogo filosófico para indagar sobre lo que al ser humano atañe desde una perspectiva crítica, ética y creativa.

Por lo tanto, desde la actividad del filosofar se puede estimular nuestro pensamiento crítico sobre nuestros sentimientos a fin de discernir las razones por las que sentimos lo que sentimos y cómo lo sentimos con sus consecuencias.

Filosofar: ser creativos y éticos

Además, se puede cultivar nuestro pensamiento creativo para ir más allá de las formas habituales en las que solemos gestionar nuestros sentimientos e imaginar otras alternativas posibles.

La práctica del filosofar nos lleva a ser curiosos y a fantasear. Nos saca de nuestra zona de confort y nos anima a idear otras formas de enfrentar el odio, el amor, la tristeza o la alegría.

Finalmente, con la actividad del filosofar se puede alimentar nuestro pensamiento ético y, con ello, se puede profundizar en la empatía como habilidad fundamental de nuestra capacidad sentimental.

Filosofar es empatizar

La empatía es una de las habilidades que más necesitamos cultivar en las sociedades actuales. Va unida a la escucha activa, a la comunicación no violenta, a la cooperación.

Ser una persona empática supone trabajar en nuestra capacidad sentimental para ser cuidadosa y para ponernos en la piel de las y los otros, buscando la ósmosis entre nuestros horizontes y los de los demás.

La empatía se puede impulsar con la actividad del filosofar a través de sus preguntas continuas, de sus diálogos y de su tendencia hacia la admiración y el asombro.

Un desafío y una oportunidad

Por estas razones, la práctica de la filosofía es esencial para la educación sentimental. Al mismo tiempo, la educación sentimental es un desafío para la filosofía.

La filosofía colabora a la formación de sujetos más críticos, éticos y creativos con sus sentimientos, algo especialmente necesario en nuestra sociedad.

MAGISTERIO

Urkullu asegura el compromiso del Gobierno vasco con el acuerdo educativo

El lehendakari, Iñigo Urkullu, ha asegurado que el Gobierno vasco está "absolutamente comprometido" con las bases acordadas para el anteproyecto de ley de Educación.

EFE Lunes, 21 de noviembre de 2022

En declaraciones a los periodistas en Santurtzi (Bizkaia), el lehendakari ha mostrado ese compromiso un día después de que Elkarrekin Podemos-IU acusase al Ejecutivo de «romper el pacto educativo» por el ofrecimiento a PP+Cs de la concertación de las aulas de dos años de los colegios privados, oferta que también ha sido criticada por EH Bildu.

Urkullu ha recordado que el consejero de Educación, Jokin Bildarratz, «lo explicó y también otras formaciones que forman parte del pacto educativo han salido a explicar que lo que ha podido motivar una interpretación por parte del Elkarrekin Podemos no se ajusta a la realidad de lo que es el acuerdo de las bases para el anteproyecto de ley de Educación». «En todo caso —ha añadido—, nosotros estamos absolutamente comprometidos como Gobierno con lo que son esas bases».

El sindicato Steilas, por su parte, ha denunciado que el pacto es «una cortina de humo bajo la que el PNV pretende proteger la red privada» y ha considerado que la izquierda «tendrá que decidir si se alinea» con ese partido o «con la escuela pública vasca». «No hay medias tintas», ha sostenido el sindicato en una nota, en la que se ha referido a la polémica suscitada tras la oferta del Gobierno vasco a PP+Cs para concertar las aulas de 2 años en los colegios privados, lo que ha sido criticado por EH Bildu y Elkarrekin Podemos-IU.

En relación a esta cuestión, Steilas ha denunciado que «los cimientos de la concertación de aulas de 2 años privadas se cocieron con la patronal de la privada en diciembre del 2021 y tuvo su plasmación» en la posterior orden de admisión para el presente curso escolar 2022-23 y en el decreto de concertos para el próximo sexenio 2022-2028. El sindicato ha señalado, ante ello, que «aun cuando la medida sea lo suficientemente reaccionaria como para ofrecérsela a la derecha en la mesa de negociación, se tomó durante el proceso de negociación y redacción del anteproyecto de ley de Educación».

Steilas se ha preguntado sobre qué «más necesitan los firmantes del pacto para darse cuenta» de que esa ley «es tan solo el paraguas para que el PNV aplique los decretos privatizadores que ya nos está haciendo llegar». A su juicio, «es cada vez más evidente que esta escenificación a favor de la escuela pública vasca carece de



contenido» y es «incompatible apoyar un pacto cuyo objetivo es igualar lo público y lo privado para proteger a la red privada» y, «al mismo tiempo, defender un sistema educativo con la escuela pública como eje vertebrador».

El sindicato ha añadido, por ello, que «en este momento, más que nunca, es urgente mostrar una postura contundente a favor de la escuela pública vasca. De lo contrario –ha advertido–, seremos cómplices de la política educativa privatizadora que está llevando a cabo y quiere perpetuar el gobierno».

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

La evaluación interna en la escuela: ¿está bien enfocada? OPINIÓN

Es necesario repensar los planes de evaluación y mejora hacia la reflexión interna basada en la escucha, a la búsqueda de soluciones contextualizadas y a la identificación de los signos de marginación y vulnerabilidad en el origen, con el fin de detectar esos factores endógenos y exógenos que inciden en la merma del aprendizaje y que deterioran la convivencia escolar

Albano De Alonso Paz. 14/11/2022

En el sistema educativo, a veces siento que se planifican y se gestionan determinadas cosas al revés. Una de ellas es el proceso de evaluación institucional dentro de la propia escuela, de lo que se habla muy poco. De hecho, cuando se construyen los planes de mejora o las evaluaciones internas, casi siempre queda fuera el análisis del grado de marginación que viven determinados estudiantes en los centros escolares, que tanto afecta al rendimiento. Y eso me lleva a pensar: ¿Son realmente útiles estos planes tal y como están enfocados?

Cuando se elaboran estos documentos se toman como base pautas ofrecidas desde fuera, por las administraciones, y están contruidos, de esa manera, con criterios hegemónicos de normalización o estandarización: “Quien no se adecua a la identidad normalizadora institucional es excluido, no es reconocido como sujeto” (Calderón, Calderón y Rascón, 2016, p. 54).

De esta situación surge la necesidad de repensar estos procesos, que los equipos pedagógicos ven también como una carga burocrática más que no conduce a nada. Así, un paso interesante podría esbozar en dichos planes indicadores no desde la perspectiva del éxito que hay que alcanzar para la rendición de cuentas ante jerarquías superiores como, por ejemplo, la inspección (las tasas de éxito, de idoneidad, etc.), sino desde la mirada de los alumnos que son clasificados a causa de su diversidad en categorías prefijadas por una institución que sigue aferrándose a modelos hegemónicos. Se trata de reconstruir, así, un modelo que también vuelva la atención hacia quienes transitan casi invisibles a través de su recorrido educativo, a causa de la presión que ejercen sobre ellos distintos mecanismos del sistema, muchas veces en forma de barreras simbólicas, y a pesar de todo lo cual solo hacen acto de presencia para perpetuar a su alrededor la visión negativista que se tiene de su aportación al sistema educativo.

El debate público alrededor de la ESO en los últimos años se lleva a cabo con gran desconocimiento de las situaciones particulares de muchos de sus principales actores: ese alumnado de la educación básica que aparece como convidado de piedra o como pretexto para un debate siempre instrumentalizado políticamente. También hay una construcción mediática de este alumnado que se dibuja de forma fatalista, con una profecía en negativo que forzosamente se ha de cumplir: sus déficits como algo generalizable e inmutable. (Hernández y Tort, 2009, p. 8)

Estos, de forma habitual, se pierden una vez salen de la escuela, ya sea tras haber finalizado los estudios o cuando se ven obligados a marcharse sin obtener el título de la ESO; se difuminan tras haber visto transcurrir a su alrededor una maraña de medidas y acciones físicas, materiales y humanas que tratan de derribar –muchas veces de manera estéril y ante la incapacidad de una escuela desbordada y sin apoyos– todo signo de desigualdad, pero que se quedan en el intento: los esfuerzos se destinan al afán por detectar barreras en donde docentes, estudiantes y familias tienen casi imposible intervenir (Booth y Ainscow, 2015), ya que muchas de ellas pertenecen al aparato estructural.

La presencia, por lo tanto, en los mecanismos de evaluación periódica de las escuelas, de procesos de evaluación entendidos de otra manera (no desde la culminación estandarizada del éxito sino a partir de la identificación precoz de las señales de marginación o vulnerabilidad) puede servir de aliciente renovador para animar a las comunidades educativas, a través de la cooperación entre todos sus componentes, a explorar a través de una práctica reflexiva esa precariedad oculta que no se presenta en cifras o en un análisis simplista

que defienda intereses partidistas, sino en la narración de cualquier persona con vinculación a este entorno y que de una manera u otra forman parte de la educación.

Para ello, tiene que prestarse especial atención al relato de las propias vivencias de los afectados que además cargan con el sentimiento de culpa al sentirse fracasados o inadaptados, lo cual marca muchas veces su progreso en los programas compensatorios para los que son propuestos (Escudero y Martínez, 2012), decisiones que hasta cierto punto pudieran ser justificables ya que, como expresa Seibold, “algunos de estos métodos permitirán conocer mejor las experiencias de los alumnos, que son la base de la adquisición de nuevos saberes realmente significativos en la escuela.” (2000, p. 231): al fin y al cabo, una propuesta más flexibilizada de los currículos y una atención escolar con unas ratios más reducidas favorecen las estrategias de trabajo colaborativo y un aprendizaje dialógico y más interactivo. Sin embargo, esto muchas veces no es suficiente: falta revisar esos procesos de evaluación institucional de los que hablo.

Para su eficacia, una propuesta de indicadores que oriente el trabajo de los centros a través de la ruptura de métodos de estudio tradicionales y contribuya a rescatar del abandono a este alumnado, no solo tiene que ser adaptable a los contextos en los que vayan a llevarse a cabo, sino que tiene que germinar de estos, ya que esas personas y esas acciones pedagógicas forman parte de ese ecosistema escolar y social que siempre será particular y diferenciado.

Ese debate, que debe darse en los claustros, comisiones de coordinación pedagógica, equipos de ciclos, etc., tiene que representar un primer paso en el diseño de una educación contra el abandono que nazca desde dentro del centro educativo, y no porque nos lo pidan desde fuera: la definición de los signos contextualizados de marginación escolar que forman parte del día a día de las escuelas, debe empezar, así, en la experiencia de cada centro, de sus aciertos y errores en la práctica cotidiana. La costumbre de importar modelos o acciones de mejora de un contexto a otro, por lo tanto, tampoco será válida a la hora de esbozar indicadores para identificar la marginación educativa.

Esto tiene consecuencias importantes, porque invalida la pretensión de implantar en un determinado contexto de “paquetes de reformas o medidas”, importadas de un modelo educativo y de un contexto diferente, sin tener en cuenta las condiciones locales, o trasplantar sin más los modelos de eficacia y mejora generados en otros sistemas educativos totalmente diferentes.

Esos indicadores, además, tendrían que formalizarse -a través de niveles o grados de consecución si se quiere- en una mirada compartida que se realice en diferentes momentos de una etapa o curso escolar (por ejemplo, al principio de curso, en las memorias finales o cada vez que se hagan los correspondientes análisis del rendimiento por parte de los diferentes órganos o colectivos), ya que, como afirma Bolívar, “el rendimiento de cuentas por niveles de consecución requiere el desarrollo de una práctica de mejora escolar continua, un cuerpo de conocimientos acerca de cómo incrementar la calidad de la práctica docente y estimular el aprendizaje de los alumnos”. (2003, p. 8).

En definitiva, se trata de repensar los planes de evaluación y mejora, dejándolos de concebir como procesos fiscalizados destinados a esa rendición de cuentas, y dirigirlos, en cambio, hacia la reflexión interna basada en la escucha, a la búsqueda de soluciones contextualizadas y a la identificación de los signos de marginación y vulnerabilidad en el origen, con el fin de detectar esos factores endógenos y exógenos que inciden en la merma del aprendizaje y que deterioran la convivencia escolar, hasta el punto de convertir el periplo escolar de muchos estudiantes en un tortuoso camino hacia la exclusión social.

Referencias

Bolívar, A. (2003). «Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas». El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART4.pdf>

Booth, T.; Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM.

Calderón, I., Calderón, J.M. y Rascón, M^a T. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 28 (1). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar:

Educación fija la hoja de ruta para acercar las Enseñanzas Artísticas Superiores a la Universidad

Con el Ministerio de Educación y FP como escenario, el secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar, y el secretario general de Universidades, José Manuel Pingarrón han presentado el documento base para la elaboración de la Ley de Enseñanzas Artísticas. Entre los puntos clave del texto, que afectará a cerca de 30.000 alumnos y miles de profesores, destaca la predisposición del Ejecutivo a aproximar las enseñanzas artísticas superiores al ámbito universitario, manteniendo en todo momento su autonomía en materia de contenidos y metodología docente, así como en lo relativo a los procesos administrativos y de gestión.

F. Rodríguez Martínez. 23/11/2022



Tras calificar de “deuda histórica” la escasa presencia de las enseñanzas propias del ámbito artístico en el ordenamiento jurídico español -la última referencia “sería” a esta cuestión data de la LOGSE, en la década de los 90-, Bal ha puesto el foco en el diálogo y el consenso como pilares fundamentales en la elaboración de la nueva legislación. “El anhelo de los profesionales es la principal razón de que llevemos tanto tiempo trabajando para sentar las bases de esta ley. Durante los dos últimos años hemos mantenido un diálogo fluido con infinidad de colectivos, asociaciones y sindicatos vinculados al ámbito de las enseñanzas artísticas con el objetivo de conocer sus preocupaciones y anhelos”, ha señalado.

Por su parte, Pingarrón ha centrado su intervención en las propuestas para acercar las enseñanzas artísticas superiores a los grados universitarios. Entre ellas figuran la adscripción de los centros en los que se imparten estos estudios, tanto públicos como privados, a las propias universidades, la creación de los llamados “Campus de las Artes”, una agrupación de instituciones educativas vinculadas a las artes con el fin de generar sinergias, mejorar sus procedimientos y ofrecer programas conjuntos de posgrado y doctorado, y la apuesta por la formación y la investigación docente. Solo así, ha afirmado, será posible equiparar el nivel administrativo de estos profesionales al de profesores y catedráticos universitarios. Otra de las medidas estrella es la revisión pormenorizada de los estándares de calidad en las enseñanzas artísticas, lo que permitiría dotar los programas de mayor peso y aproximarlos a sus homólogos europeos.

En cuanto al alumnado, el documento base apuesta por una equiparación con sus compañeros universitarios. “Se trata de que tengan la misma consideración a efectos de las distintas convocatorias y en el acceso a becas y ayudas”, han aseverado. Para ello, el texto aboga por fijar las vías y los requisitos de acceso a las enseñanzas artísticas. Del mismo modo, se dibuja la oportunidad de que los estudiantes cursen programas de prácticas, en colaboración con instituciones culturales, museos y teatros, tal y como ocurre en las enseñanzas universitarias. En la práctica, esto supone ir un paso más allá de la actual legislación, que simplemente ofrece la posibilidad de homologar ambas categorías una vez se obtiene el título.

Tales medidas, contempladas en un “documento cero, abierto y flexible” son la hoja de ruta planteada por el Gobierno central para “comenzar a hablar con todos los sectores interesados” y terminar por elaborar el anteproyecto de ley relativo a las enseñanzas artísticas superiores. Tal y como apuntan Bal y Pingarrón, el Ejecutivo aspira a que “la ley salga adelante esta misma legislatura”, pasando por el Congreso de los Diputados entre los meses de marzo y mayo de 2023. No obstante, “preferimos el consenso a las prisas. Queremos unanimidad”, han advertido.

El texto ‘La Ley de Enseñanzas Artísticas Superiores a debate. Documento base. Claves para el diálogo’ se encuentra ya disponible para su consulta en el portal del sistema educativo español: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/lomloe/debate-ley-eeaa.html> Estas enseñanzas comprenden las artes plásticas, diseño, conservación y restauración de bienes culturales, música, danza y arte dramático.

Aprobación sin triunfalismos

UGT y CCOO han valorado de manera muy positiva que se sienten las bases del debate sobre la futura Ley de Enseñanzas Artísticas. Sin embargo, ambos optan por mantenerse a la espera, sin caer en triunfalismos, hasta comprobar cómo se ejecuta el proyecto.

A través de un comunicado, UGT ha valorado que el documento recoja buena parte de sus propuestas, en especial la autonomía de las enseñanzas y su desarrollo en un espacio propio de Educación Superior. “Las enseñanzas artísticas superiores llevan mucho tiempo esperando a que se aborde el cambio normativo que necesitan. Con esta propuesta se abre el debate que permita una negociación que responda a las demandas del profesorado y de los centros”, han defendido.

En la misma línea, CCOO. ha puesto de manifiesto su firme compromiso con la elaboración de una normativa “valiente, ambiciosa e integral” que permita llenar el “vacío y las contradicciones” de la actual legislación, “sobre todo desde que la reforma educativa de 2020 estableció que el Gobierno tendría que presentar una propuesta normativa para la regulación de dichas enseñanzas en un plazo de dos años”.

Pese a la satisfacción generalizada, ambos sindicatos han recordado las líneas rojas que, a su juicio, deben caracterizar la nueva ley. Entre ellas se encuentran la autonomía organizativa, pedagógica y financiera de los centros, la revisión de los cuerpos docentes y del régimen de las condiciones del profesorado, abriendo así la puerta a la promoción interna y la compatibilidad de su labor docente con la creación y la investigación, la adecuada dotación de recursos humanos y personal educativo, la correcta resolución en la expedición de títulos, una mayor cobertura en materia de ayudas, becas y movilidad, el refuerzo de la formación artística desde las primeras etapas educativas y una financiación adecuada.

“Entendemos que hay muchas expectativas en los centros y por parte del profesorado en esta futura ley, y el Gobierno no puede perder la oportunidad de dar una solución definitiva a los problemas que tienen las enseñanzas artísticas. Para ello, no obstante, es fundamental la financiación. En cualquier otro caso se quedará en una simple declaración de intenciones y eso no es suficiente”, ha concluido la responsable de Enseñanza Pública del UGT, Marisa Vico.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

El esfuerzo OPINIÓN

«Cultura del esfuerzo. Muy bien. ¿Quien no está de acuerdo? Pero, ¿para qué? ¿para ser siempre (siempre) el primero, se pise a quien se pise? ¿para ayudar a los que no llegan? Y, por cierto, ¿esfuerzo, sólo los alumnos?»

Jesús Jiménez. 17-11-2022

El esfuerzo tiene mil caras. Depende de cada persona. De su situación y de sus posibilidades. Veamos.

Hay quien tiene de casi todo. O de todo. Puede «echarse a la bartola» como se decía antes y no hacer apenas nada. Pueden encontrarse ejemplos muy poco «edificantes». Y no solo en la «prensa del corazón». ¡Qué viejuno suenan estas expresiones ahora! Tienen casi lo que quieren. También en las aulas. Jóvenes de casa bien y colegio de pago que se pasan el día chateando en móvil de altísima gama. Poco preocupados por su futuro. Lo tienen asegurado por familia. Cuentan con profesor particular (mal pagado) si suspenden alguna asignatura. Y extraescolares chachipiruli y viajes al extranjero. Tal vez a ese grupo de privilegiados se dirigiera especialmente una política, lideresa de escaso currículum pero de magro sueldo, cuando hace unos días decía públicamente que «los jóvenes lo tienen todo» y «les falta cultura del esfuerzo». Porque no toda la juventud es así ni está así de bien.

Hay quien no tiene casi nada. O prácticamente nada. Debe buscarse la vida. Jóvenes de familia pobre que no pueden comprarse zapatillas de marca, aunque sean de esas falsificadas y de mercadillo. Con móvil reciclado. Que quisieran seguir estudiando, pero no les llega para la matrícula universitaria y ni siquiera para un ciclo superior de formación profesional. Aunque la nota académica les llega y les sobra. Que trabajan o buscan trabajo donde sea y en lo que sea tan pronto alcanzan la edad laboral. Que les viene justo para comprar algo de bebida en el súper y hacer botellón el finde a las puertas de un local prohibitivo por lo caro de las copas. Que se esfuerzan, y mucho, madrugando de lunes a viernes para ir al instituto o al tajo, si es que lo tienen. ¡Que políticos y comentaristas de medio pelo no les vengán con el cuento del esfuerzo!

Hay quien tiene dinero (o no) y vive en una zona rural. Donde las oportunidades escasean. Que cada amanecer ha de subirse al autobús escolar para ir al colegio o al instituto comarcal. Que cuando regresa a su pueblo, entrada ya la tarde, se mete en casa a estudiar porque no existe biblioteca pública en su localidad o la única existente no dispone de libros y material de consulta para ayudarle en los deberes. Que tiene dificultades incluso para navegar por internet por la mala conexión de la zona. Que todo son problemas cuando un finde quiere salir con amigos a la ciudad más próxima. ¡Que no les cuenten desde la capital el esfuerzo que supone vivir en un sitio con muy pocos servicios!

Hay quien tiene necesidades especiales. Porque afronta y debe superar barreras que limitan o dificultan su acceso a la educación. Por discapacidad física o intelectual. Que necesitan un apoyo educativo temporal o continuado. Que están escolarizados en centros sin los recursos necesarios para atender sus necesidades. Que, por mucho que se hable de inclusión, en su centro escolar y en la calle sufren algún tipo de discriminación directa o encubierta. Que tienen dificultades para incorporarse al mundo laboral. ¡Que nadie les vaya pidiendo más esfuerzo del que pueden (y ya hacen) día sí y día también!

Porque no toda la juventud está en la misma línea de salida. Queda bien eso de que hay que esforzarse para avanzar. Por supuesto. Superarse. Emprender. Estudiar. Trabajar. Pero a unos les cuesta mucho más que a otros. Muchísimo más. Así que no les vengán con monsergas. Lo que hay que hacer es echarles una mano. Porque, hoy por hoy, la igualdad de oportunidades solo es un desiderátum. Que ya es algo. En consecuencia, si no se quiere que todo quede en el limbo de las buenas intenciones, habrá que esforzarse para intentar avanzar en equidad. Objetivo que sólo puede alcanzarse remando juntos en la misma dirección.

Con el esfuerzo de todos. Del propio alumnado, claro. Cada cual, desde su particular situación. Esforzándose para superar nuevas metas en su actual «trabajo»: el estudio. Hay que exigirle estudiar y comportarse, ¡faltaría más! Esfuerzo individual y motivación del alumnado. Uno de los principios en los que se inspira el sistema educativo. Como lo son también la calidad, la equidad y la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado. Pero la competitividad no es un principio de la educación. Esa competencia descarnada que se esconde bajo el mantra de la «cultura del esfuerzo». Esa «lucha» obsesiva que algunos envuelven en bonitas palabras como talento, mérito, excelencia, emprendimiento, etc. Y que, a fin de cuentas, la ideología neoliberal traduce en evaluaciones y controles periódicos para la selección y clasificación del alumnado.

Se hace mucha demagogia. ¿Sólo hay que exigirle esfuerzo al alumno? ¿A todos por igual? ¿Sin tener en cuenta las diferencias personales y las de contexto familiar y social? ¿Sólo para que obtenga buenas notas y sea siempre «el mejor»? ¿Y su evaluación como persona?

Esfuerzo, sí. Pero sin olvidar otro de los principios de la educación: «el esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad» Este sí que aparece



tal cual en la norma actual (LOMLOE, art.1) El esfuerzo de todos y de cada uno de los actores y agentes del sistema educativo. De la comunidad educativa en su conjunto. Para entender las diferencias. Para abordar proyectos comunes. Para ayudarse unos a otros. Para apoyar más a quien tiene mayores dificultades. Para motivarle a superarlas. Esfuerzo individual, colectivo y solidario.

Horarios Amazon en secundaria **OPINIÓN**

«La caja negra de los horarios generales de los centros (y también de los calendarios anuales) merecería más análisis, más investigación, más evaluación y más inspección de las que habitualmente recibe»

22-11-2022 | Mariano Martín Gordillo

Cuando iba al instituto lo normal era estar allí por la mañana y por la tarde. En las mañanas teníamos cuatro clases y un recreo. El resto de las clases eran por las tardes. En COU solo había 7 asignaturas y 27 horas a la semana, así que algunos días no teníamos que volver al instituto después de comer.

Con la Ley General de Educación la jornada partida era lo habitual en España. Tanto en la EGB como en el BUP y el COU. Fue a partir de los años noventa cuando empezó a extenderse en nuestro sistema escolar el cambio a la jornada continua y, con ella, una gran intensificación del currículo para el alumnado. El fenómeno es llamativo porque, desde la LOGSE, ha aumentado significativamente el número de asignaturas y sesiones de clase en la enseñanza media española: en 2º de bachillerato se pasó de 7 asignaturas a las 8 o 9 que tenemos ahora y de 27 horas de clase semanales a las 30 o 31 actuales. Sin embargo, la duración de la jornada escolar se ha reducido significativamente. Para que todas las asignaturas pudieran entrar en la mañana, el tiempo lectivo se comprimió tanto que las horas dejaron de tener 60 minutos y pasaron a tener 55 en muchos centros. Ese recorte supone 30 minutos menos de tiempo lectivo cada día. Es decir, dos horas y media menos cada semana o el equivalente a casi 15 días menos de clase (prácticamente tres semanas) de las 175 jornadas lectivas que tiene un curso escolar en España.

Además de esa gran reducción del tiempo de permanencia en los centros, la jornada continua ha supuesto también una fractura notable entre la vida escolar de los adolescentes en las mañanas y su vida extraescolar en las tardes. Cada mañana han de atender a lo que les dicen y les piden seis profesores de seis asignaturas distintas. Cada tarde hacen deberes y preparan exámenes en casa o en las clases particulares a las que van muchos de ellos. También dedican las tardes a actividades tan diversas como clases de violín, entrenamientos de fútbol o simplemente a dejar pasar el tiempo en sus casas o en lugares no siempre recomendables de los entornos urbanos o digitales.

La generalización de la jornada continua acabó teniendo unos ganadores y unos perdedores claros. Ganaron los profesores, que vieron liberadas sus tardes ubicando en la mañana las 18 horas lectivas que tiene el trabajo docente en los institutos. Y perdieron los alumnos, que no tienen 18 sino 30 horas lectivas cada semana. Para que esas 30 horas entraran en cinco mañanas hubo que jibarizar su duración y se tuvo que hacer más temprana la entrada a los centros y más tardía la salida. El resultado fue más desescolarización de los docentes a consta de intensificar al máximo las mañanas de los alumnos y de privatizar completamente el tiempo de los adolescentes en las tardes.

Hace más de veinte años, Mariano Fernández Enguita investigó con detalle y rigor aquel proceso y, en su libro *La jornada escolar*, desveló los intereses que se impusieron sobre las necesidades educativas reales, rompiendo el delicado equilibrio entre la función formativa de las instituciones escolares y sus deberes de cuidado y custodia de los menores. Así, las demandas formativas desde la institución escolar hacia los menores y sus familias siguen exigiendo de ambos una dedicación a jornada completa. Pero la oferta de servicios, tanto formativos como de cuidado y custodia, son generalmente de media jornada. La complejidad de aquel debate, y la facilidad con que los intereses gremiales se camuflaron con la coartada de la conciliación familiar, puso las cosas fáciles a los adalides de la jornada continua, es decir, de la conversión de la escolaridad en algo a tiempo parcial y del asignaturismo como el medio ambiente característico de la enseñanza media.

Sin embargo, dando casi por perdido el debate de la jornada, quizá convenga asomarnos a la caja negra del tiempo escolar en las mañanas de los centros de secundaria. Y así nos encontraremos con una segunda parte de ese proceso de intensificación del tiempo del alumnado en beneficio de otros intereses. Se trata de algo particularmente invisible y sobre lo que apenas se habla. Y algo en lo que las familias, la conciliación o los costes económicos no pueden ser utilizados como coartada, porque la forma en que se organiza el tiempo que los alumnos pasan en los centros no afecta a nadie más que a ellos y a sus profesores. Pero, como en el caso de la jornada, tiene efectos muy distintos para unos y para otros.

La jornada escolar (continua) en secundaria suele comenzar entre las 8:15 y las 8:45 y terminar entre las 14:15 y las 14:45 «de la mañana». Son aproximadamente seis horas en las que se produce el milagro de que quepan las clases de seis asignaturas y también tiempos de descanso (lo que suele llamarse recreos —confirmando con ello que el resto del tiempo no es para crear nada ni para recrearse con ello—). Tal milagro solo es posible

recortando esos dichosos cinco minutos de cada hora que dejan disponible aproximadamente media hora diaria no asignaturizada.

En los tiempos en que se extendió la implantación de la jornada continua, también en secundaria, no hubo mucho debate sobre la organización horaria de las mañanas. Sin embargo, muchos consejos escolares (no todos) advirtieron algo obvio: que era inhumano mantener el modelo clásico de un único recreo a la nueva situación con seis asignaturas distintas cada mañana. De hacerlo así, habría tres clases seguidas, luego un recreo y, tras él, otras tres clases seguidas en la segunda parte de la mañana. Resulta evidente, y no solo por razones psicológicas relacionadas con la atención y la fatiga sino también por razones físicas y hasta fisiológicas, que condenar a la práctica inmovilidad durante tres horas seguidas (aunque sean de 55 minutos) a los cuerpos de niños y adolescentes es mucho peor que un modelo alternativo de organización horaria con dos recreos en cada mañana y secuencias en las que no haya más de dos clases seguidas: dos clases + recreo + dos clases + recreo + dos clases. Y esto es lo que aprobaron los consejos escolares de muchos centros. Pero no todos.

Que haya dos recreos cada mañana (y diez recreos en la semana) supone que todas las clases empiezan o acaban con un tiempo libre y que ninguna queda emparedada entre otras dos clases, como sucede con la segunda y la quinta si hay un único recreo en la mañana. Ello permite esponjar un poco el tiempo escolar y propicia más oportunidades y momentos para encuentros no asignaturizados. Encuentros entre los alumnos, entre los profesores y también entre los alumnos y los profesores. Concretamente, diez recesos en cada semana frente a los cinco del modelo ultraintensificado.

Para comprobar si ello es mejor solo habría que ponerse en la piel de los alumnos. Es decir, sentarse en sus sillas, ante sus pupitres y en sus propias aulas. Y hacerlo en un centro con un único receso cada día durante las 30 horas de clase que tiene para ellos la semana. Quizá estuviera bien que algunos docentes, directivos e inspectores de educación tuvieran esta experiencia durante un par de semanas seguidas. Seguramente habría menos centros con jornada continua y un único recreo cada mañana.

Y es que hay que recordar que la jornada lectiva de discentes y docentes en los institutos no es la misma. Aquellos tienen 30 horas lectivas cada semana y estos no llegan a dos tercios (generalmente 18 horas) lo que ya supone un esponjamiento significativo en la vivencia de su horario. Por otra parte, las necesidades de moverse, de encontrarse con otros y de cambiar de actividad son notoriamente mayores cuando se tienen 12, 14 o 16 años que cuando se tienen 40, 50 o 60 años.

Que el modelo con dos recreos en la mañana no esté generalizado en los institutos no se debe solo a que no existan esas pasantías de adultos en las aulas para tener la vivencia del tiempo desde el otro lado. Igual que en el debate de la jornada, aquí también hay otros intereses. Para empezar los de algunos equipos directivos que entienden que el control y el orden público (o la apariencia de ambos) es la esencia de su misión. En este sentido, vigilar las vallas, cerrar las puertas y controlar los patios se hace mejor si ese peligro público, que parecen suponer los alumnos fuera de sus aulas, se da solo cinco veces a la semana y no diez como en el modelo con dos recreos. No deja de ser curiosa esta obsesión por la responsabilidad y el control sobre esa media hora cada día para evitar que los alumnos se escapen del centro o hagan cosas malas. Esa obsesión es precisamente la que acaba reforzando la imagen de burbuja carcelaria que algunos adolescentes tienen de sus centros escolares. Y es que esa media hora de estricta vigilancia institucional en cada uno de los 175 días lectivos que tiene el año no tiene más importancia para evitar el mal en sus vidas que el resto de las horas desescolarizadas de cada día o que todas las horas de los 190 días no lectivos que tiene el año.

Pero también hay otros intereses para los que es ventajoso el modelo con un único recreo. En el modelo con dos recreos es frecuente y razonable que el primero dure un poco más que el segundo. Pongamos 20 minutos y 15 respectivamente. Por el contrario, en el modelo con un solo recreo es frecuente que este sea de 30 minutos. Incluso es posible que se considere suficiente con un receso de 25 minutos. Ello supone que la jornada de un centro con dos recreos cada mañana podría ser de 6 horas y 5 minutos, mientras que la de un centro con uno solo podría ser de 6 horas exactas o de 5 horas y 55 minutos. Para algunos (dis)funcionarios esa diferencia de 5 o 10 minutos puede ser determinante si se han de pronunciar entre los dos modelos. Para ellos el bien común es mera entelequia frente a sus intereses privados, sobre todo teniendo en cuenta que, como se ha dicho, el horario lectivo de los docentes de los institutos (18 horas) no está completamente saturado como el de los alumnos (30 horas). Tampoco habría que despreciar otras motivaciones como que media hora (o 25 minutos) permiten a algunos docentes encontrarse una vez al día, y sin demasiada prisa, con los compañeros más afines en las cafeterías cercanas. En este sentido, hay que decir que los tiempos pospandémicos no han traído consigo horarios más respetuosos con las necesidades físicas y psicológicas de los menores (incluidas las del tiempo para el sueño). Al contrario. En algunos centros han servido de excusa para intensificar aún más las enseñanzas y profundizar en la externalización de los aprendizajes. De modo, que en estos tiempos difíciles parece que, en relación con los horarios, innovar parece ser ya solo resistir para intentar defender y conservar modelos razonables frente a la presión de esos intereses tácitos que frente a los argumentos suelen invocar dos mantras: «no me vas a convencer» y «mejor lo votamos».

La caja negra de los horarios generales de los centros (y también de los calendarios anuales) merecería más análisis, más investigación, más evaluación y más inspección de las que habitualmente recibe. Y ello porque el tiempo, junto con el espacio, son los elementos a priori de la configuración de la experiencia educativa de los



ADiMAD

**REVISTA DE
PRENSA**
24.11.2022

menores escolarizados. Y no sería bueno que, por motivos espurios o intereses ajenos a ellos, la creciente intensificación de las rutinas asignaturizadas acaben por resultar más útiles como preparación para la docilidad laboral propia de los Estados Unidos de Amazon que para la responsabilidad, creatividad y libertad que solemos invocar como definitorias de la ciudadanía europea e ilustrada.