

**ÍNDICE**

Selectividad: esta reforma está inmadura EL PAÍS
FSIE defiende que la educación es la "mejor herramienta" para prevenir y abordar la violencia contra la mujer EUROPA PRESS
El profesorado acusa a Espina de «falta de liderazgo» en la aplicación de la LOMLOE EL COMERCIO
Educación analizará el lunes la expulsión de toda una clase del colegio La Salle de Palma por colgar una bandera de España y "desoír" a su profesora EL DIARIO DE MALLORCA
«En España se lleva pasando de curso con materias pendientes desde el siglo XIX» EL PERIÓDICO de Extremadura
El español Mariano Jabonero, reelegido secretario general de la OEI EUROPA PRESS
El (agitado) debate sobre el sistema educativo suma nuevos actores EL PERIÓDICO de Catalunya
Alegría sitúa la lucha contra la desigualdad en el centro de la política educativa EUROPA PRESS
El Gobierno prepara un subsidio de 400 euros para niños con necesidades educativas especiales LA VANGUARDIA
La Administración Pública aportó el 57% de ingresos corrientes de la enseñanza concertada y privada en el curso 2020-21 EUROPA PRESS
Profesores "sobrepasados" por la "implementación precipitada" de la Ley Celaá piden su paralización EL MUNDO
Profesores y familias impiden el desarrollo de las TIC en la enseñanza ABC
La educación necesita 3.458 millones de euros más para recuperar pérdida de aprendizaje por el Covid, según un estudio EUROPA PRESS
La escuela concertada matricula a la mitad del alumnado desfavorecido que le correspondería EL PAÍS
La FP privada se multiplica por diez en Madrid mientras miles de alumnos se quedan sin plaza pública ELDIARIO.es
Currículum y libertad de cátedra EL DEBATE
El 60% de alumnos no se siente libre para comunicar sus ideas a los profesores y el 40% a su familia, según un estudio EUROPA PRESS
El estrés académico lastra el aprendizaje de los niños de nivel socioeconómico bajo EL PAÍS
Los beneficios de colegios e institutos privados se sostienen con el incremento de las subvenciones públicas ELDIARIO.es
Cataluña destinará 102 millones para cambiar ventanas y calefacciones de centros escolares EL PAÍS
Subirats defiende que la reforma de la EBAU está "abierta" tras las críticas de la RAE EUROPA PRESS
El papel de la escuela en la alfabetización digital empieza por la formación docente THE CONVERSATION
La Educación privada obtuvo un resultado de 756 millones de euros en el 2020-21, un 27% más MAGISTERIO
Una multitud pide en Bilbao una escuela pública y 'euskaldun' por ley MAGISTERIO
Irene Murcia: «Defendemos el nivel académico de cada curso, es la base que los alumnos tendrán para los siguientes» EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN
¿Qué se puede enseñar a los menores aprovechando los debates que nos rodean? EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN
La compleja relación entre la concertada y la segregación escolar y cómo mejorarla EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN
La coeducación como arma contra la violencia machista CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA
Los maestros celebran su día: «Tenemos limitaciones, no somos superhéroes» CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA
Víctor Arufe, profesor: «Si queremos niños innovadores tenemos que eliminar tardes saturadas de tareas» CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA

Selectividad: esta reforma está inmadura

La propuesta para cambiar la prueba de acceso a la Universidad es desdichada y legítima a quienes sostienen que se quiere abrir la mano o reducir las tasas de fracaso académico en el Bachillerato

LOLA PONS RODRÍGUEZ. 25 NOV 2022

Terminada la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y tras los dos años de Bachillerato, el alumnado que quiere acceder a estudiar en una universidad pública española debe pasar por el examen de la Evau (Evaluación de Acceso a la Universidad, esto es, la Selectividad de antes). Ese examen no es solo un condicionante en forma de nota de entrada a los estudios universitarios que vendrán después; es también, y sobre todo, un condicionante de la forma en que se enseñará durante el Bachillerato. Por eso, cuando este verano se empezaron a difundir los principios de la reforma que el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha propuesto sobre el examen de la Evau, quienes nos dedicamos a la enseñanza éramos conscientes de que reformando la prueba de acceso se estaba reformando, de alguna forma, el Bachillerato.

Tal como está anunciada actualmente, la propuesta resulta simplificadora en contenidos, mal construida en términos de evaluación y peligrosa en la inspiración con que se ha diseñado. Aporto algunos datos para que ubiquemos el debate: los exámenes de Evau para Lengua y Literatura consistían, hasta el momento, en una combinación de preguntas de análisis lingüístico y literario (comentarios de texto, preguntas sobre morfología y sintaxis, cuestiones sobre vocabulario), y a estas pruebas se sumaban las de otras materias; en las de Lengua Extranjera, Filosofía o Historia se incluía algún ejercicio que medía la capacidad expresiva y argumentativa del alumnado porque lo ponía a razonar y a redactar sobre un texto que funcionaba como punto de partida.

La propuesta actual plantea que en 2027 todas esas materias no sumen cuatro exámenes sino uno solo que se llama “prueba de madurez” y que se construye sobre un cuestionario raquítico: habiendo proporcionado al candidato un dossier con infografías, textos de opinión, informativos o literarios sobre un tema, este tendrá que contestar a 25 “preguntas cerradas o semiconstruidas” (lo traduzco al lector poco avezado: las cerradas son las de tipo test y las semiconstruidas serán algo parecido a los rellenahuecos), así como a tres preguntas abiertas (una de ellas en la lengua extranjera que toque así como, en el caso de las comunidades bilingües, en la lengua cooficial) que se contestan con un máximo de 150 palabras por pregunta. Lo que llevo escrito en esta tribuna ya rebasa la cantidad de 450 palabras que sumarían esos tres retos productivos. Esta evaluación por preguntas cortas es lo más parecido a una Evau modelo Twitter, que sobre el papel trata de medir la madurez pero que en la práctica fomenta la distancia corta y la rebaja del volumen de conocimiento.

El titular de EL PAÍS cuando en julio se presentó el plan a las autonomías era “El Gobierno revoluciona la Selectividad” pero esta revolución incluye su propia guillotina: la literatura, por ejemplo, cae descabezada, entre otras materias. La escasez de dominio de nuestra tradición literaria es una triste anemia intelectual: entender la realidad es advertir en ella la intertextualidad de películas, obras teatrales, poemas o novelas, es reconocer la universalidad de los mitos, ganar riqueza expresiva, referentes y modelos. ¿Cuánto de ello se valorará en un examen de esta delgadez? La literatura queda asfixiada en una pinza perversa: en la época en que intentamos que los jóvenes no se obnubilen ante el espectáculo trivializado, le concedemos dentro de nuestra evaluación un peso ridículo a la creación más excelsa de una lengua.

La estructura de las pruebas de acceso a la Universidad merece una revisión, sin duda: proponer la creación de una única prueba estatal de acceso a la Universidad no sería ningún disparate. Igualmente, la enseñanza de la lengua también necesita repensarse: alguna vez lo he defendido en las páginas de este medio. Sé que no es fácil reformar en educación, pero esta propuesta es desdichada y legítima a las voces que sostienen que se está queriendo abrir la mano en el acceso o hacer bajar las tasas de fracaso académico o abandono escolar en Bachillerato.

La Real Academia Española y el Instituto de Estudios Catalanes se han declarado en contra; también se han pronunciado de forma adversa muchos de los especialistas autonómicos de las pruebas. No por ser acostumbrada deja de ser peligrosa la falta de acuerdo que se produce en España para aprobar propuestas que afectan a la educación, y ya tenemos un mal precedente con el anteproyecto de reforma de la Ley del Sistema Universitario emprendido por el Ministerio de Universidades. Si, como se promete, esta modificación de la Evau no se aplicará de forma completa hasta 2027 (aunque se anuncia que en 2024 ya se introducen progresivamente modificaciones) hay tiempo sobrado para repensar el planteamiento. Aquí hay que pararse, ponderar y dialogar con las partes. Parece que el ministerio ha señalado que la prueba “no está definida” de forma completa. Definir es poner límites, y esta prueba, en mi opinión, nace con demasiadas limitaciones.

Lola Pons Rodríguez. Filóloga e historiadora de la lengua; trabaja como catedrática en la Universidad de Sevilla.



FSIE defiende que la educación es la "mejor herramienta" para prevenir y abordar la violencia contra la mujer

MADRID, 25 Nov. (EUROPA PRESS) –

La Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE) ha defendido la importancia de la educación para la eliminación de la violencia contra la mujer y ha asegurado que es la "mejor herramienta" para prevenirla y abordarla. Así lo ha manifestado el sindicato en un comunicado en apoyo a la iniciativa promovida por la Organización de Naciones Unidas (ONU) y otros organismos internacionales de visibilizar el Día de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, que se celebra el 25 de noviembre.

La fecha reivindica un conjunto de acciones dirigidas "a concienciar, prevenir y abordar el problema que supone la violencia hacia las mujeres". FSIE ha escogido el lema 'Por la igualdad, eduquemos en el respeto' en alusión a que "para conseguir una sociedad equitativa esta debe basarse en el respeto entre todos".

El sindicato ha resaltado que la educación juega un "papel fundamental" en la formación de las futuras generaciones de ciudadanos y, por ello, ha animado a los centros educativos a que promuevan acciones de concienciación y otras actividades para evitar cualquier manifestación de violencia hacia otras personas, por razón de género y otras causas.

Por ello, ha recordado que los colegios "son un lugar de referencia para los menores y que lo que se enseña e impulsa en los centros tiene un impacto notable el crecimiento y conducta de los alumnos" y ha incidido en que la educación "es la mejor herramienta para combatir la violencia" y ha apelado a la responsabilidad de los centros y los profesionales en formar a los estudiantes "con respeto y cuidando que no se reproduzcan formas de violencia". "La discriminación existe en el ámbito físico, que es la expresión más visible, pero también en el plano psicológico y emocional. Y quizá en este punto es en el que se necesite una mayor atención, por cuanto puede pasar desapercibida", ha advertido FSIE.

En España, según los datos publicados en el portal web de la Delegación del Gobierno del Ministerio de Igualdad contra la Violencia de Género, este año 2022 un total de 38 mujeres han sido asesinadas, que han dejado 26 niños huérfanos.

El sindicato considera importante la figura de los orientadores escolares como una de las medidas más eficaces para prevenir y atajar a tiempo los casos de acoso o discriminación, pues entiende que ayudan a conocer antes estas situaciones que se suelen agravar con el paso del tiempo, mermando la autoestima de las víctimas y, por tanto, su capacidad de protegerse de las agresiones.

También ha solicitado a las administraciones públicas la implantación de orientadores escolares para todos los centros educativos, públicos y concertados, en todos los niveles educativos, desde Educación Infantil hasta la Bachillerato y Formación Profesional, porque en la actualidad, a su juicio, la cantidad de estas "figuras son insuficientes". "Algunas comunidades autónomas ya han incorporado su presencia en los centros, pero consideramos que esta no debería ser un lujo de unas pocas, sino una realidad en todas, ya que el problema se produce en todas las provincias y comunidades sin distinción del Gobierno que la dirige", ha concluido.

EL COMERCIO

El profesorado acusa a Espina de «falta de liderazgo» en la aplicación de la LOMLOE

Docentes de 50 centros protestan por que «se mete la ley con calzador, sin formación, ni instrucciones claras, ni seguridad jurídica»

E. RODRÍGUEZ. GIJÓN. Viernes, 25 noviembre 2022

Docentes de medio centenar de centros salieron ayer a la hora del recreo a manifestarse en contra de una ley que «se quiere meter con calzador». La flexibilización de plazos por parte de la consejería para hacer frente a la carga burocrática de la nueva ley supone, dicen, «un respiro», pero no ha aplacado los ánimos transcurridos dos meses del primer año de aplicación de la LOMLOE (en los cursos impares) porque «la formación va muy lenta». «Que hasta la fecha la hayan recibido 300 docentes es de risa para los que somos», decía ayer Marta Mori a las puertas del Instituto Jovellanos, donde se concentraron los docentes del centro, del Doña Jimena y del IES Fernández Vallín de Gijón. «Además -añadía María Rodríguez- quienes están recibéndola dicen que un día se les dice una cosa y al siguiente viene otro ponente y dice lo contrario. Si ni siquiera ellos saben qué hay que hacer...».

Les preocupa «la deriva extraña en la que ha entrado esta consejería, sin timón, ni liderazgo pedagógico», que «hace que hasta los inspectores estén dando instrucciones contradictorias». Esta situación, dicen, unida a la demora en la publicación de los decretos curriculares, les está llevando a «impartir clase como hasta ahora. Es

que es imposible adaptar la ley cuando no nos han explicado cómo hacerlo», decía Silvia Gómez. Y eso que están a favor de los cambios de metodología que entraña la ley y «de veras que lo estamos intentando, pero hacen falta más medios». Este temor se va acrecentando a medida que se acerca el 1 de diciembre, que es cuando tienen que presentar los criterios de calificación (la ponderación que le van a dar a lo que saben hacer los alumnos). «El papel lo aguanta todo, pero no nos han dicho cómo conjugarlos con los criterios de evaluación (esas competencias)».

«No podemos estar decidiendo ahora criterios de calificación cuando hemos de entregar los resultados en nada», añadía Gonzalo Mutuberría. Piden, así, «seguridad jurídica, porque nos podemos encontrar con reclamaciones cuando acabe el curso si las familias no entienden el nuevo método de evaluación». Para los sindicatos convocantes (CC OO, ANPE, UGT y SUATEA), «es un toque de atención a la consejería». CC OO, impulsora de esta primera protesta, espera que se abra una negociación. La siguiente: la cacerolada del lunes, ante Educación, promovida por ANPE.



Educación analizará el lunes la expulsión de toda una clase del colegio La Salle de Palma por colgar una bandera de España y "desoír" a su profesora

La conselleria no tiene constancia de que exista una denuncia ante la Inspección Educativa

Guillem Porcel. Miguel Vicens. Palma 26-11-22

La conselleria de Educación analizará el lunes la expulsión de una clase de bachillerato de La Salle por colgar una bandera de España en clase y "enfrentarse", en palabras de los profesores del centro, a la profesora de Catalán. Explican que la conselleria está cerrada el fin de semana y, de momento, no tienen constancia de ninguna denuncia ante Inspección Educativa.

Profesores del colegio La Salle de Palma han comunicado a este diario que el verdadero motivo de la expulsión de 30 alumnos del centro ha sido el enfrentamiento que estos protagonizaron ayer viernes con la profesora de Catalán.

La docente, según explican, ha comunicado al entrar en clase a alumnos de primer curso de Bachillerato que el acuerdo del claustro sobre la utilización de banderas y otros distintivos referidos al Mundial de fútbol de Qatar en el centro educativo se limitaba solo a los días de partido. Y que, en consecuencia, en viernes no procedía que una bandera de España con la leyenda de "Vamos Selección" permaneciera colgada en el aula.

"A raíz de una iniciativa por parte de los alumnos para decorar el aula en apoyo a la Selección Española masculina absoluta de fútbol en su participación en el Mundial, los alumnos de 1ºB, actuando como grupo, han desoído las indicaciones de una profesora que estaba cumpliendo con las normas de convivencia del centro y seguía las órdenes del equipo directivo, negándose aquellos expresamente a obedecer, lo que supone un acto de insubordinación deliberada. Además, actuando como masa, han coaccionado a una compañera que sí que ha hecho intento de obedecer a la profesora. Por último, cuando la profesora ha abandonado el aula para consultar con el equipo directivo la mejor manera de gestionar el asunto, ha sido vitoreada y aplaudida con sorna por la mayoría de los alumnos", aseguran desde La Salle en un comunicado.

Según el testimonio de estos mismos profesores, los alumnos han mostrado su disconformidad con la petición de la profesora, se han enfrentado a ella y han señalado que tenían permiso expreso del jefe de estudios y del tutor para mantener el distintivo. Acto seguido, la docente de Lengua Catalana ha abandonado el aula. Y otra docente ha comunicado a los treinta alumnos que las clases de Catalán y la siguiente de Filosofía se suspendían y que, por tanto, todos los alumnos se podían marchar a sus casas, comunicando posteriormente el jefe de estudios que todos estaban expulsados hasta el lunes.

Relato de los padres

Según el relato de los padres, el pasado lunes, a dos días del debut de España en el Mundial ante Costa Rica, los treinta alumnos de la clase pidieron permiso a su tutor y a su jefe de estudios para colgar una bandera en el aula, permiso que les fue concedido sin el menor problema.

Sin embargo, y según el mismo relato, durante el transcurso de la semana varios profesores expresaron a sus alumnos su malestar por tener que dar clase en el aula con una bandera de España colgada, queja que los alumnos intentaron solventar añadiendo a la bandera la leyenda "Vamos, Selección", para dejar claro que su único interés era el deportivo, animar a la Selección Española de fútbol.

Gador Giménez, abogada y madre del estudiante, que en nombre de todos los padres de alumnos de la clase de primer curso de Bachillerato redacta la denuncia que se presentará ante la Inspección Educativa, lamenta que el colegio, "que normalmente tiene una comunicación muy fluida con los padres de alumnos, en esta ocasión no se haya puesto en contacto con las familias ni les haya informado de la expulsión".



El Periódico DE EXTREMADURA

«En España se lleva pasando de curso con materias pendientes desde el siglo XIX»

Sira Rumbo Ortega. Cáceres 26-11-22

Cerró en mayo su etapa como secretario de Estado de Educación, cargo que Alejandro Tiana ha ostentado en dos etapas: de 2004 a 2008, con José Luis Rodríguez Zapatero como presidente, y de 2018 a 2022, hasta que fue destituido por la Ministra de Educación Pilar Alegría. Fue uno de los 'padres' de la LOE (2006) y ha tenido un papel fundamental en el desarrollo de la LOMLOE. Y ahora, ya desde la universidad, sigue muy implicado en temas educativos. Dice que no sabe hacer otra cosa. Ayer estuvo en Cáceres en las jornadas 'Nuevos tiempos, nuevos retos para los docentes', organizadas por ANPE, para debatir sobre eso de lo que tanto sabe: la educación y sus nuevas leyes.

¿Cuáles son esos retos a los que se enfrenta la educación?

Hay que seguir mejorando en el abandono escolar temprano, superar la cultura de la repetición y potenciar la baja autonomía de los centros educativos. Estas dos últimas cosas influyen en ese abandono escolar temprano.

¿Cómo habrían de organizarse las escuelas para reducir ese abandono escolar?

Nuestro sistema, aunque está descentralizado, no tiene transferencia de responsabilidad a los centros educativos. Pero lo que los centros nos dicen es que, en un sistema cada vez más complejo, es verdad que hace falta un marco común pero también un margen para desarrollarlo. La nueva ley (la LOMLOE) atribuye a los centros un cierto grado, el problema es que dice que las comunidades autónomas dejarán una cierta autonomía para ese desarrollo curricular y hay algunas que lo han desarrollado más y otras lo han cerrado.

Pero ¿en qué consiste esa autonomía curricular?

No todos los centros tienen un mismo alumnado y conviven en las mismas condiciones, por eso es necesario irlo adaptando. Puede haber centros donde haya grupos de estudiantes con más dificultades para el aprendizaje y que necesiten más refuerzo. Otros que tengan grupos de alumnos que tengan buenas capacidades y lo que hay que hacer es darle oportunidades para que sigan enriqueciendo su formación. O hay centros que viven en determinados entornos con determinadas problemáticas y quieren dedicar alguna parte de su tiempo a trabajar sobre ellas.

El problema es que luego tenemos una prueba de acceso a la universidad que es común...

No podemos olvidar que los que llegan a la universidad, aun siendo muchos, no llegan al 40% pero un 60% no llega a la universidad y, sin embargo, tiene que tener una buena formación. No se puede pensar en el conjunto del sistema solamente por la prueba de acceso a la universidad, por importante que sea; hay que pensar en otras cosas como, por ejemplo, cómo facilitamos que esos alumnos que no consiguen titular en la ESO puedan tener la posibilidad de seguir formándose. Tenemos que pensar que la educación no solo es para que los mejores lleguen a la universidad, que también, sino para que todos lleguen en buenas condiciones a lo que cada uno le vaya deparando su vida y sus elecciones.

La Formación Profesional (FP) es el nivel que más está subiendo en los últimos años, mientras disminuyen los alumnos de Infantil y Primaria por la baja natalidad. ¿Qué retos tiene?

Los sistemas educativos tienen que preocuparse mucho por los alumnos de Secundaria pero también es importante preocuparse porque los alumnos de Primaria adquieran las capacidades de lectoescritura, porque es lo que les permite seguir aprendiendo. Pero aparte de eso, sí, la FP tiene un momento muy favorable. Aunque es verdad que en España sigue habiendo menos alumnos que en Europa, por el abandono escolar temprano. Los alumnos que terminan la ESO y van al Bachillerato son, en proporción, los mismos que en otros países europeos, pero en cambio los que van a la FP son casi la mitad, porque la otra mitad en España es la que deja de estudiar. Por eso la FP necesita una imagen más atractiva. Eso se está ya consiguiendo porque se ve que los titulados de FP tienen unas buenas perspectivas laborales y porque la formación especializada empieza a no ser vista como algo del que no sabe hacer otra cosa. E incluso porque hay campos tradicionales que han despertado un interés mayor, como la restauración o la dependencia.

Hablaba de la importancia de la Educación Infantil y Primaria. En Extremadura existe un conflicto porque los interinos de Primaria denuncian que se contrata a maestros especialistas para que ejerzan de tutores. ¿Puede hacerse esto?

La Primaria es una etapa en la que tiene un gran valor el principio de globalización. A diferencia de la Secundaria, donde el peso de la especialización del profesorado es mayor, en Primaria tiende a ser más global.

El profesor que hace unos estudios de Magisterio, al margen de que sean de carácter general o especializados, es un profesor de Primaria y debiera tener una formación general para tratar al alumnado de Primaria. Por eso, el que un profesor especializado pueda hacer tareas de tutoría, no lo veo mal porque forma parte de su formación. Otra cosa sería que un profesor especializado en una materia no puede casi darla porque tiene que hacer otras muchas cosas generales.

Los maestros siguen pidiendo que se bajen las ratios para conseguir mejores resultados en los alumnos, ¿es necesario?

Los sistemas educativos en los países desarrollados tienen unas ratios bastante parecidas, no es uno de los problemas graves de España. Pero a lo que sí se debería prestar atención es a cuáles deben ser las ratios para atender a la diversidad. Una reducción generalizada, sin otro criterio, no nos ayudaría a mejorar la situación educativa. Hace unos años en Francia se aconsejó rebajar la ratio en los primeros cursos de Primaria para que adquirieran bien las capacidades de lectoescritura; por eso en los primeros cursos de Primaria tiene más efecto que en los superiores.

Uno de los principales debates que ha generado la LOMLOE ha sido la evaluación, que permite promocionar con asignaturas pendientes...

Eso de que se pueda pasar de curso sin tener todas las asignaturas aprobadas pasa en España desde el siglo XIX, ya lo dejaba bastante claro la ley de 1970. Ahora mismo, antes de aplicarse esta nueva ley, los alumnos estaban pasando de curso en determinados casos sin tener todas las asignaturas aprobadas. No se ha pedido nunca tener todas las asignaturas aprobadas, hay alumnos que han obtenido el título de la ESO con materias pendientes con la ley Wert. El problema de la repetición es que, si un alumno tiene diez materias, ha aprobado seis y ha suspendido cuatro, le vamos a hacer que vuelva a hacer los mismo en las diez; eso no tiene mucho sentido. Es como si tienes un problema médico, no funciona y, en lugar de ver qué ocurre, te dicen: «tome usted mucho más antibiótico otra vez». La repetición se toma como un modo de solución de las dificultades y no lo es.

¿Por qué no cree en ella?

Los alumnos que repiten son los que tienen muchas más probabilidades de abandonar los estudios. Y, muy mayoritariamente, son de clase socioeconómica más baja. Luego aquí no hay un problema individual del alumno, sino es un problema del sistema que tenemos que cambiar. España repite once veces más que Inglaterra con unos resultados en Pisa similares. Eso no tiene sentido. En España, el 29% de los alumnos que hacen el estudio de Pisa ha repetido alguna vez, cuando la media de la OCDE está por debajo del 10%; repetimos tres veces más que la media. Hay que fijar el debate en cómo conseguir que aprendan los alumnos sin necesidad de repetir, reforzar las materias en las que tiene problemas, por ejemplo.

Ha sido uno de los 'padres' de la LOMLOE, también tuvo un papel activo en la redacción de la Loe. ¿Por qué se cambian tanto las leyes de educación?

Porque cambia mucho la sociedad, la historia, la vida,... En los currículos hay cosas a las que ahora mismo les damos importancia y que hace diez años no la tenían, como por ejemplo la agenda 2030 o la sostenibilidad. También porque la educación es un ámbito en el que reflejamos nuestra concepción de la vida, por eso es muy fácil que entremos en debates ideológicos y políticos. Pero la estructura del sistema no ha cambiado, solo lo hizo con la ley del 70 con la EGB y luego en el 90 con la ESO.

Con la LOMLOE se ha modificado la promoción de los alumnos pero la evaluación de los docentes sigue siendo la misma...

La ley remite a una revisión de la profesión docente. Hay aspectos que se refieren a la formación y al acceso de la misma. Se propone que los modos de selección tengan más que ver con el trabajo que hace el docente y que los profesores que empiezan tengan un apoyo o una mentoría para poder construir su identidad profesional.

europapress.es

El español Mariano Jabonero, reelegido secretario general de la OEI

MADRID, 26 Nov. (EUROPA PRESS) -

La XIV Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) aprobó ayer la reelección de Mariano Jabonero como secretario general para los próximos cuatro años, según ha informado el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La ministra Pilar Alegría, ha felicitado en nombre del Gobierno al español por el nombramiento y ha destacado su "vocación y compromiso inquebrantables con el espacio iberoamericano".

Durante la apertura de la Asamblea, el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, se dirigió al Plenario destacando la Educación como uno de los pilares fundamentales para construir un futuro mejor.



"Debemos seguir apostando por reforzar el acceso a una educación de calidad para todos y para todas, ya que esa es la mejor manera para combatir la desigualdad. Invertir en Educación, en Ciencia, en Tecnología y en Cultura es invertir en el futuro de la humanidad", ha señalado Sánchez.

También ha resaltado la importancia de la cooperación iberoamericana y ha puesto en valor la próxima presidencia española de la Unión Europea para reforzar la colaboración entre las dos orillas del Atlántico.

En su intervención, la ministra Alegría ha recordado por su parte que era el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer y ha reiterado el compromiso del Gobierno de España por seguir trabajando en todos los ámbitos para acabar con "esta violencia que nos empequeñece como sociedad".

el Periódico de Catalunya

El (agitado) debate sobre el sistema educativo suma nuevos actores

En una sola semana se han presentado dos asociaciones para "despolarizar" el debate educativo en Catalunya: Clam Educatiu y Bastiments

Los docentes partidarios de la educación más tradicional se han reunido este sábado en Barcelona convocados por la Fundación Episteme

Helena López. Barcelona 27 nov 2022

El punto de partida puede llamar a la inquietud o a la esperanza, depende de como se mire. Los movimientos de las últimas semanas dejan claro que la situación de la educación en nuestro país preocupa a los docentes, los mayores conocedores de lo que pasa realmente en las aulas (además de los niños). El lunes 14 de noviembre se daba a conocer Clam Educatiu, grupo de docentes que se presentaba con la intención de querer ser "una voz constructiva, que contribuya a despolarizar el debate", alejada de los sindicatos y proclamando que el aprendizaje "tiene que estar en el centro de las decisiones relacionadas con la práctica educativa y la política pública".

A los pocos días, el jueves 17 de noviembre, se presentaba en un acto en Caixa Forum - Casa Macaya, Bastiments, otra asociación que pretende "actuar como catalizador del sector educativo y del pensamiento para promover una reflexión profunda que vaya a la raíz de muchas de las cuestiones educativas actuales en colaboración con todos los estamentos de la comunidad educativa", presentación que contó con la participación del filósofo y maestro Gregorio Luri, destacado defensor de la educación tradicional, autor de 'La escuela no es un parque de atracciones'.

Y, si el nacimiento de dos asociaciones nuevas para "reflexionar" sobre la educación en una misma semana -en el primer trimestre de curso- no es suficiente, este sábado se ha celebrado en Barcelona el II Congreso de expertos docentes para un análisis crítico de la educación, con todas las plazas agotadas desde hace 10 días. Encuentro organizado por la Fundación Episteme, entidad también muy joven, con algo más de un año de vida, para denunciar que "el conocimiento está siendo arrancado de nuestro sistema educativo" y planear alternativas para recuperarlo, en el que participa el autor de 'Devaluación continúa', Andreu Navarra.

¿Acaba aquí el debate? No, no acaba aquí. La asamblea de docentes de Sants-Montjuïc y Les Corts hizo público el viernes 18 de noviembre -para cerrar la semana que había empezado con la presentación de Clam Educatiu y había continuado con la de Bastiments (entidad impulsada por Josep Manuel Prats, presidente de FAPEL)- un extenso comunicado desmarcándose de la creación de Clam Educatiu y criticando duramente sus posiciones, muchos más cercanas, a sus ojos, a las del Departament que a las de los sindicatos, a los que la asamblea de docentes apoya. Y es que hay otra pieza en este complejo puzle. La misma semana de autos en la que todo lo narrado anteriormente sucedía, era una semana intensa en la negociación entre sindicatos de docentes y Departament.

De hecho, el mismo jueves 17 por la tarde, mientras en el Palau Macaya acogía la presentación de Bastiments -entidad que hace una defensa clara de la escuela concertada, que considera actualmente menospreciada-, un grupo de maestros se manifestaba frente al Palau de la Generalitat para denunciar que la propuesta de negociación del Departament "evidencia la falta de voluntad para acercar posturas" y "deja patente que no incluirá ninguna medida en los presupuestos de 2023 que revierta los recortes".

El comunicado de la asamblea de docentes de Sants-Montjuïc y Les Corts afea a sus compañeros de Clam Educatiu la defensa del decreto de plantillas y del nuevo currículum y la petición de atrasar al próximo curso la disminución de la hora lectiva de los docentes, petición que iniciaron las direcciones.

Alegría sitúa la lucha contra la desigualdad en el centro de la política educativa

MADRID, 27 Nov. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha situado la lucha contra la desigualdad en el centro de la política educativa, durante su intervención en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Ministros y Ministras de Educación, que se celebra en Santo Domingo (República Dominicana). "La desigualdad es uno de los principales problemas para nuestros sistemas educativos, ya que de modo directo o indirecto está siempre relacionada con el abandono prematuro, la segregación escolar o el fracaso de los alumnos con dificultades especiales", ha apuntado la ministra.

Además de garantizar la igualdad en el acceso a la educación, Alegría ha destacado el Ministerio trabaja para que "todos tengan las mismas oportunidades de progresar en su itinerario educativo, lo que exige atender de manera diversa y personalizada a los estudiantes". "Vivimos un momento de cambio profundo a escala mundial en la forma de crear y difundir el conocimiento y la información, en los modelos económicos y productivos, en la importancia de la sostenibilidad medioambiental y en la forma en que se ejerce la ciudadanía. Y la educación tiene que adaptarse en todos los países a esos desafíos", ha señalado la ministra, antes de subrayar la necesidad de hacerlo velando por la equidad y la inclusión.

En este sentido, España ha emprendido una reforma educativa que establece un currículo centrado en las competencias para la vida, que aseguran un aprendizaje duradero; está poniendo medios y refuerzos destinados a los centros con alumnado en dificultad; impulsa una nueva Formación Profesional centrada en los retos de la transición digital y el acceso a un empleo de calidad; y presta especial atención a la personalización de la enseñanza. Otro objetivo prioritario es asegurar que las escuelas sean espacios seguros y saludables. "El bienestar es indispensable para el aprendizaje", ha señalado la ministra, quien ha recordado que España es el tercer país europeo con mejor clima escolar pero que es necesario seguir mejorando en este aspecto. Por ello, ha recordado que el Gobierno ha puesto en marcha un programa pionero para abordar la salud mental de los estudiantes.

Por último, la ministra ha explicado la reforma de la profesión docente emprendida por el Ministerio, con el objetivo de que los alumnos cuenten con docentes con la mejor formación posible, que estén motivados y cuya labor esté bien reconocida en nuestras sociedades. "Ningún sistema educativo va a ser mejor que sus docentes", ha dicho. Por ello es "necesario un sistema de acceso, de carrera profesional y de formación continua bien orientado a lo que necesitan en las aulas", ha concluido.

Al finalizar la cumbre, los responsables de educación de los países miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) tienen previsto adoptar una Declaración Conjunta. Servirá de base para los preparativos en temas educativos de cara a la Cumbre Iberoamericana de Jefas y Jefes de Estado y de Gobierno, prevista los próximos días 24 y 25 de marzo de 2023 en Santo Domingo, bajo el lema "Juntos por una Iberoamérica justa y sostenible".

La víspera de la Conferencia Iberoamericana de Ministros y Ministras de Educación, Alegría ha participado en la XIV Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la OEI, en la que ha sido reelegido secretario general de la Organización el español Mariano Jabonero.

LA VANGUARDIA

El Gobierno prepara un subsidio de 400 euros para niños con necesidades educativas especiales

También contempla aumentar en casi mil euros la beca a estudiantes de bachillerato, FP y universidad de renta baja que viven lejos de su familia

CARINA FARRERAS. 28/11/2022

Los alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones educativas por su discapacidad o trastorno reconocido recibirán 400 euros el próximo curso 2023-2024 si prospera el nuevo real decreto sobre becas que está preparando el Gobierno y que prevé aprobar en febrero. En la misma orden se incluye un aumento económico de 900 euros a los estudiantes que deben residir fuera de su hogar para estudiar bachillerato, Formación Profesional (FP) o universidad. Esta última medida que quiere beneficiar a los jóvenes de la España más despoblada, aumenta de 1.600 euros a 2.500 euros la beca por curso en concepto de alojamiento.

El subsidio universal a los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) estará establecido desde la segunda etapa de infantil hasta bachillerato y FP, no está vinculado a la renta familiar y se suma a cualquier otra ayuda que esté recibiendo el menor, incluidas las específicas a la atención educativa.



El borrador de la orden a la que ha tenido acceso *La Vanguardia*, se justifica "por el hecho de que las familias con hijos o hijas que tienen estas necesidades asumen unos costes adicionales muy significativos para atender los requerimientos vitales de sus hijos e hijas, lo que, unido a las circunstancias económicas actuales, hace preciso un soporte extraordinario, que se sumará a las cuantías que ya figuran en la referida convocatoria, resultando un incremento adicional de las ayudas con este subsidio".

El borrador de real decreto que ha preparado el Ministerio de Educación y FP está actualmente en exposición pública y en manos del Consejo Escolar del Estado. Tras su paso por el Consejo de Estado, con las alegaciones pertinentes, se remitirá al Consejo de Ministros.

El departamento de Pilar Alegría prevé tenerlo aprobado como tarde en febrero para que las familias puedan optar a solicitar estas ayudas junto a la preinscripción escolar en el mes de marzo.

Los Presupuestos Generales del Estado, aprobados la semana pasada, contemplan un aumento de las ayudas económicas a las familias con hijos estudiando de 2.000 millones de euros.

Actualmente, los alumnos españoles con necesidades específicas reconocidas alcanzan los 241.000 en total. En esta categoría entran aquellos que requieren ayudas o atenciones especiales debido a diferencias en sus capacidades físicas, psíquicas, cognitivas, sensoriales o de conducta. En las mismas entran los trastornos graves del desarrollo, de conducta, de comunicación, de espectro autista, de déficit de atención así como las discapacidades físicas, visuales, auditivas, intelectuales. O enfermedades raras y crónicas.

Muchos de los niños con estas especificaciones asisten, por lo general, a centros educativos ordinarios.

Por otra parte, el Gobierno ha dotado con 200 millones un crédito para ayudas al estudio por necesidades extraordinarias, destinado a ayudar a familias cuyos hijos precisan residir fuera del domicilio familiar para estudiar o tienen alguna necesidad educativa específica, para apoyarles en los esfuerzos económicos adicionales que asumen, "especialmente en el actual contexto, con una grave crisis energética y su impacto en el coste de la vida", señala el documento.

El incremento de la cuantía de la beca de residencia en la convocatoria anual de becas para el curso 2023-2024 de carácter general para estudios postobligatorios alcanzará un importe de 2.500 euros, frente a los 1.600 del curso anterior. Esta medida está orientada a beneficiar a jóvenes que quieren continuar sus estudios en una localidad distinta de la de su familia, lo que incide especialmente en entornos rurales.

Con esta medida se quiere ayudar a revertir la desigualdad de partida que supone el sobrecoste para estas familias en un contexto de crisis.

europapress.es

La Administración Pública aportó el 57% de ingresos corrientes de la enseñanza concertada y privada en el curso 2020-21

MADRID, 28 Nov. (EUROPA PRESS) -

La Administración Pública aportó el 57% de los ingresos corrientes de los centros de educación privada no universitaria y el 2,8% de los universitarios en el curso 2020-2021, similar al curso 2014-2015, cuando se realizó la edición anterior.

Según la 'Encuesta de Financiación y Gasto de la Enseñanza Privada Curso 2020-2021', publicada este lunes por el Instituto Nacional de Estadística (INE), la educación privada obtuvo un resultado de explotación de 756 millones (+27%).

En el caso de los resultados por alumno, aumentaron un 4,6% en la educación no universitaria (hasta 151 euros por alumno) y un 23,7% en la universitaria (hasta 742 euros por alumno). La enseñanza no universitaria privada generó el 54,2% de los resultados de explotación y la universitaria el 46,2%. En la edición anterior la distribución fue del 64,7% y del 35,3%, respectivamente.

La educación privada no universitaria supuso un coste medio en cuotas para los hogares de 1.421 euros por alumno en el curso 2020-21. Por su parte, el coste medio de la enseñanza privada universitaria fue de 5.604 euros. En concreto, la enseñanza privada no universitaria obtuvo un resultado positivo de 408 millones de euros en el curso 2020-2021, un 6,5% más respecto al curso 2014-2015. Además, los ingresos corrientes que percibieron se situaron en 12.533 millones (4.621 euros por alumno, frente a los 4.138 del curso 2014-2015).

De este modo, el 57% de los ingresos corrientes procedieron de la Administración Pública, el 40,4% de las cuotas pagadas por los hogares y el 2,6% restante de transferencias o de otros ingresos privados (donaciones, pagos de asociaciones de padres, concesiones de servicios). Esta distribución fue similar a la del curso 2014-2015.

Las subvenciones públicas aportaron una media de 2.632 euros por alumno, un 17,3% más. Por comunidades autónomas, la subvención más elevada se dio en País Vasco (4.174 euros) y Navarra (3.607), mientras que los niveles más bajos se dieron en Madrid (2.138 euros) y Canarias (1.687).

Por su parte, las cuotas anuales que pagaron los hogares al centro alcanzaron una media de 1.868 euros por alumno. Por comunidades autónomas, Cataluña (2.832 euros), Madrid (2.720 euros) y Canarias (1.859) fueron las que más pagaron, frente a Extremadura (481 euros) y en Melilla (288) y Ceuta (66).

Por nivel educativo, la principal aportación de los hogares se dio en el Bachillerato, con 3.849 euros, frente a los 1.343 euros que aportó el sector público. En Educación Infantil de primer ciclo los hogares aportaron 2.462 euros de media, frente a 824 del sector público. En el resto de niveles educativos, la financiación pública tuvo mayor peso, principalmente en las Enseñanzas de FP Básica y similares (con 4.628 euros, frente a 780 de los hogares) y en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (3.337 euros de media, frente a 1.687 de los hogares).

Asimismo, los gastos corrientes de los centros educativos de enseñanza privada no universitaria ascendieron a 12.124 millones, lo que supuso 4.471 euros por alumno, frente a los 3.901 del curso 2014-2015. En este sentido, el 71,6% de los gastos se destinó a retribuciones del personal, el 27,8% a gastos en bienes y servicios y el 0,6% al pago de impuestos. Los gastos de personal más bajos se dieron en la Educación infantil (2.343 euros por alumno) y los más elevados en las enseñanzas de Formación Profesional (FP) Básica y similares (4.574 euros por alumno).

Los mejores resultados por alumno se obtuvieron en las Enseñanzas profesionales de grado superior y de grado medio (con 434 y 271 euros, respectivamente) y en el Bachillerato (196). Por el contrario, en la Educación infantil de primer ciclo los resultados corrientes por alumno fueron negativos (-180 euros).

En centros concertados cursaron un total de 2.198.212 alumnos (el 81% del alumnado de centros de enseñanza privada), de los cuales, el 92,9%, acudió a aulas concertadas y el 7,1% a aulas no concertadas. La Administración Pública subvencionó el 73,9% de los gastos corrientes de los centros concertados.

En los centros no concertados este porcentaje fue del 2,1%. Los centros no concertados obtuvieron unos resultados corrientes de 399 euros por alumno, con un incremento del 8,1% respecto al curso 2014/15. En los centros concertados, los resultados corrientes fueron de 93 euros por alumno, un 2,1% menos. Los centros no concertados tuvieron unos gastos corrientes de 4.958 euros por alumno y unos ingresos de 5.357 euros. Por su parte, en los concertados, los gastos por alumno fueron de 4.356 euros y los ingresos de 4.449, presentando diferencias según si el aula es concertada o no.

SERVICIOS COMPLEMENTARIOS

La encuesta indica que los hogares abonaron por servicios complementarios 1.213,5 millones, lo que supuso el 9,7% de los ingresos (el 8,5% en centros concertados y el 13,8% en los no concertados). De esta cifra el 75,5% correspondió al comedor, el 7,8% al transporte, el 2,7% al cuidado de niños antes o después del horario escolar, el 1,1% a residencia y el 13% a otros servicios como 'tupper escolar', gabinete psicopedagógico, enfermería. Las administraciones públicas proporcionaron 122 millones de euros en subvenciones destinadas a estos servicios.

El servicio complementario más demandado fue el de comedor, con 986.516 usuarios (el 36,4% de los alumnos), mientras que el cuidado infantil tuvo 122.686 usuarios (el 5% de los alumnos) y el transporte 116.785 usuarios (el 4,3%).

Los hogares abonaron por el servicio de comedor una media por usuario de 899 euros en centros concertados y de 1.003 euros en los no concertados; por cuidado infantil, 259 euros en los centros concertados y 282 en los no concertados; y por transporte, 633 euros en los concertados y 1.081 en los no concertados. En todos estos casos los importes pagados por los hogares fueron similares a los del curso 2014-2015.

EFFECTOS DEL COVID-19

Los ingresos y los gastos por alumno fueron inferiores en el periodo de las restricciones del año 2020. Los ingresos fueron un 15,6% menores (10% en centros concertados y 32,6% en centros no concertados corrientes un 14% menores (8,9% en centros concertados y 30,9% en los no concertados).

La diferencia de ingresos por usuario más elevada se produjo en el servicio de Residencia, con 2.686 euros en el periodo de restricciones de movilidad de 2020, frente a 5.464 euros del periodo que ya no las había (un 50,8% menos). En el servicio de Comedor se obtuvieron unos ingresos por alumno de 701 euros, frente a 1.060 euros (un 33,8% menos); en Transporte, 655 euros, frente a 903 euros (un 27% menos); y en Cuidado infantil, 233 euros frente a 281 euros un (17,7% menos).

En relación con la enseñanza privada universitaria (integrada por universidades privadas y centros privados adscritos a universidades públicas), obtuvo un resultado positivo de 346 millones en el curso 2020-2021, un 64,5% más.

Además, el número de alumnos aumentó un 34,5% y los beneficios por alumno se situaron en 742 euros (+20,5%), casi cinco veces más que los de la enseñanza no universitaria.

El 95,3% de los ingresos corrientes de la enseñanza universitaria procedieron de los pagos de los hogares. Los ingresos corrientes se situaron en 6.164 euros por alumno, de los que 5.604 procedieron de las cuotas abonadas por los estudiantes. Los gastos corrientes ascendieron a 5.421 euros por alumno.



La educación privada universitaria supuso un coste medio de 6.235 euros para los estudios de grado, de 5.577 euros para máster y doctorados y 3.142 para estudios propios. En los últimos 10 años, los gastos medios se han incrementado un 18,7%, de media.

Por tipo de estudio, los de grado han crecido un 36,7%, mientras que los de máster oficial y los de estudios propios han caído un 23,3% y un 25,5%, respectivamente.

EL MUNDO

Profesores "sobrepasados" por la "implementación precipitada" de la Ley Celaá piden su paralización

Csif secunda las críticas sobre la nueva Selectividad: "Un examen de Lengua tipo test es absolutamente vergonzoso"

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Martes, 29 noviembre 2022

Centenares de profesores "sobrepasados" por la "implementación precipitada" de la Ley Celaá han enviado quejas a la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (Csif) en las que piden la paralización de la reforma educativa del Gobierno. "Los docentes están agobiados y así no podemos continuar. Las administraciones han elaborado tarde los currículos y ahora nos exigen unos plazos para entregar las programaciones. Hay demasiada burocracia y tenemos que hacer mucho papeleo", ha denunciado este martes en rueda de prensa el responsable de Educación del sindicato, Mario Gutiérrez.

La Lomloe se aprobó en diciembre de 2020 pero no ha sido hasta este curso cuando ha comenzado su aterrizaje real en las aulas, con la aprobación de los currículos, que especifican lo que los alumnos tienen que aprender -los contenidos y las competencias- y también la forma de enseñarlo. En los centros educativos se está produciendo una especie de bicefalia, pues en los cursos impares los profesores tienen que aplicar, por ejemplo, la perspectiva de género en todas las asignaturas y trabajar por proyectos o fusionando asignaturas, mientras que en los cursos pares deben seguir con la Lomce, donde tiene más peso la clase magistral y hay más conocimientos que actitudes.

Esto está produciendo mucha tensión a los docentes, que "tienen que dar clase al mismo tiempo que aprenden las nuevas metodologías". Gutiérrez ha asegurado que "todas las comunidades autónomas están obligando a los profesores a presentar la programación educativa", el compendio de unidades didácticas que utilizan en las clases para cumplir con el currículo de cada asignatura. Esta programación suele realizarse el año anterior a que se ponga en marcha y puede llevarle a los profesores un mes de elaboración. Como este año se ha producido un retraso en la publicación del currículo estatal, las CCAA también han tardado en elaborar los suyos y ahora se les ha acumulado el trabajo a los profesores.

SIN CARRERA DOCENTE

Csif, que es el sindicato más representativo en la Administración General del Estado y el tercero en representación educativa, por detrás de CCOO y Anpe, ha recopilado quejas de centenares de docentes que piden que se paralice la ley. "Es un despropósito. Los profesores han tenido que comenzar el curso con borradores de libros de texto porque en siete CCAA no se habían aprobado los currículos. Hay docentes que no quieren coger los manuales nuevos hasta ver cómo queda la ley. Hay problemas en los centros de 0-3 y tampoco se ha cumplido la promesa de tener un desarrollo normativo de la carrera docente, como se establece en la ley", ha explicado Gutiérrez, que, tras la concentración que los profesores protagonizaron en octubre frente al Ministerio de Educación, amenaza con nuevas movilizaciones e incluso con hacer una huelga.

La gota que ha colmado el vaso ha sido la nueva Selectividad que propone el Gobierno, donde se van a fusionar cinco asignaturas que hasta ahora tenían sus exámenes independientes en un sólo ejercicio muy simplificado: la mayoría son preguntas tipo test o de rellenar huecos y hay tres preguntas de desarrollo de un máximo de 150 palabras cada una. Este planteamiento ha sido denunciado por la RAE, la Red Estatal de Filosofía, el Institut d'Estudis Catalans y varias universidades, entre ellas la Autónoma de Barcelona, Valencia o Salamanca, además de 13 coordinadores de las pruebas y más de 3.000 profesores.

"Es absolutamente vergonzoso que vayan a convertir en un test el examen de Lengua Castellana y Literatura, donde los alumnos tienen que analizar textos y frases, resumir y argumentar. El profesorado no lo entiende. Además, el formato del examen obligará a impartir una metodología en Bachillerato que no ha funcionado en ningún lugar del mundo. Esto atenta contra la libertad de cátedra", ha indicado el responsable de Csif, que ha considerado también que la nueva figura del coordinador de bienestar "es un engaño que la Administración hace a la sociedad" porque se hace "sin dar a los profesores formación ni tiempo de dedicación".

Profesores y familias impiden el desarrollo de las TIC en la enseñanza

A docentes y progenitores les falta tiempo, motivación y formación, perjudicando directamente a las nuevas generaciones en el adquisición de competencias digitales, imprescindibles en su futuro

ANA I. MARTÍNEZ. MADRID. 29/11/2022

Toca hacer deberes. Tareas que se vienen arrasando desde hace años. Y de la misma manera que se exige a los hijos que cumplan con sus obligaciones, los adultos han de dar ejemplo. Y no parece que lo estén haciendo: según el estudio 'Oportunidades y desafíos de la educación digital desde la perspectiva de los centros educativos', elaborado por BBVA y Fundación Fad Juventud sobre 110 centros escolares, profesores, padres y madres deben ponerse al día con las nuevas tecnologías porque son el principal lastre por el que la comunidad educativa no puede incorporar y desarrollar las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el aula.

No se trata de hacer un TikTok. Tampoco de subir un Reels a Instagram. Este tipo de acciones tecnológicas las manejan los jóvenes sin problemas. «La transformación digital en la educación conlleva otro tipo de acciones, por ejemplo, en la toma de decisiones sobre nuevas formas de trabajo, una mayor innovación... Por eso es importante», ha señalado Beatriz Martín Padura, directora general de Fundación Fad Juventud, durante la presentación del estudio este martes.

«La transformación digital educativa supone adquirir una serie de habilidades y competencias que van a permitir a los estudiantes trabajar mejor, con metodologías que les permiten ser más eficientes. Y eso hay que aprovecharlo», ha añadido la directora de Programas de Inversión en la Comunidad de BBVA, Lidia del Pozo. «No va de estudiar en la distancia o no – ha reseñado- sino de adquirir esas habilidades que les van a otorgar numerosos beneficios de cara al futuro».

Según los equipos directivos de los equipos TIC de los centros educativos, la falta de tiempo del profesorado (70,9%) y la baja competencia digital de las familias (61,8%) son los principales aspectos que más dificultan la transformación digital en el binomio enseñanza-aprendizaje. A estos problemas se suma el hecho de que el 51,8% del profesorado reconoce tener competencias digitales insuficientes y que no tienen tiempo (50%).

A pesar de ello, sí es verdad que la pandemia ha obligado a los centros educativos a avanzar en este campo. Por eso, son optimistas: casi el 65% considera que están totalmente adaptados digitalmente. Por el contrario, casi un tercio manifiesta una postura un poco menos entusiasta sobre esta adaptación y apenas el 5% de los centros manifiesta que esta transformación no se ha dado.

Dificultades

Para mejorar esta situación, el 54,5% de los responsables encuestados apunta a la mejora de capacitación del profesorado como principal impedimento a tratar, seguida de la capacitación tecnológica de las familias (34,5%), el incremento de recursos por parte de las administraciones públicas (33,6%), la innovación en los métodos de evaluación (33,6%) o el incremento de dispositivos en las aulas (31,8%). Al final, el 53,6% está de acuerdo en la necesidad de avanzar en la transformación digital.

Por otra parte, el 50,9% de los centros admiten que el cuerpo docente ha mejorado mucho sus capacidades digitales tras la pandemia. Sin embargo, el 42,7% advierte de una escasa mejora.

La formación en competencias digitales de los docentes es vital para mejorar estas cifras. La mayoría de los centros afirma que mantiene una postura proactiva con respecto a las demandas del profesorado. Sin embargo, algo pasa con las actitudes del profesorado hacia esta formación: solo el 56,4% de los encuestados opina que los docentes aprovechan los recursos formativos.

europapress.es

La educación necesita 3.458 millones de euros más para recuperar pérdida de aprendizaje por el Covid, según un estudio

MADRID, 29 Nov. (EUROPA PRESS) –

España hubiera necesitado 12.311 millones de euros de gasto público adicional en Educación en 2022, en lugar de los 8.853 millones de euros que se destinaron, por lo que harían falta 3.458 millones de euros para recuperar el aprendizaje perdido por la pandemia. Esta es una de las conclusiones extraída del informe sobre la situación del sistema educativo elaborado para ANPE por el profesor titular del Departamento de Economía Aplicada I de la Universidad Rey Juan Carlos y exdirector del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)



del Ministerio de Educación y FP, Isamel Sanz Labrador; y el profesor del Departamento de Economía Aplicada I de la Universidad Rey Juan Carlos, Luis Eduardo Pires Jiménez.

El sindicato de la enseñanza pública ha recordado que el Banco Mundial publicó una panorámica de los artículos de investigación que estimaban la pérdida de aprendizaje provocada por los efectos del cierre de centros educativos, interrupciones de la docencia e introducción de clases online y semipresenciales, por causa de la pandemia, entre marzo de 2020 y marzo de 2022.

En concreto, se identifican 36 estudios rigurosos que concluyen, en promedio, que la pandemia ha provocado una pérdida del equivalente a entre un trimestre y medio año de aprendizaje, en los estudiantes de enseñanzas no universitarias. Además, la mayoría de los análisis coinciden en que el impacto de la pandemia en el progreso académico ha sido más negativo en los estudiantes de entornos desfavorecidos, de modo que las desigualdades educativas han aumentado respecto a la situación previa a la Covid-19.

Bajo estas premisas, los autores del informe han realizado un cálculo de la inversión que necesitaría la educación española para que los estudiantes españoles recuperen el aprendizaje perdido durante la pandemia y el curso posterior.

Partiendo de los últimos datos disponibles de gasto por alumno, en centros sostenidos con fondos públicos (datos de 2019, provenientes de Las cifras de la educación en España que se publicaron en diciembre de 2021), la investigación estima que, si los estudiantes han perdido un tercio del curso escolar, se requerirá al menos un tercio adicional del presupuesto para recuperar el aprendizaje perdido.

El cálculo ha sido realizado desde una estimación conservadora del coste de recuperación y para el que habrá que tener en cuenta, además, que el gasto por alumno en los años posteriores obviamente se habrá incrementado. El alumno en los años posteriores obviamente se habrá incrementado.

El trabajo revela que "parte de la mejora producida en la tasa bruta de graduados en la ESO en el curso 2019-20 se ha perdido". Precisamente, explica que los datos publicados el pasado 18 de noviembre por el Ministerio de Educación y Formación Profesional muestran que la tasa bruta de graduados en la ESO (jóvenes que titulan en la ESO dentro de su grupo de edad) aumentó del 78,8% en el curso 2018-19 al 84% en 2019-20, en buena parte por las medidas de flexibilización introducidas en el sistema educativo, pero ha vuelto a retroceder al 82,1% en el curso 2020-21.

El informe recuerda que no se dispone de resultados de pruebas internacionales posteriores a la pandemia. Respecto al acceso a la educación y principales resultados del sistema educativo español, refleja que España "necesita impulsar las enseñanzas de FP de grado medio como instrumento para reducir el abandono temprano educativo y el porcentaje de jóvenes que no continúan sus estudios más allá de la ESO".

También advierte de que existen "grandes diferencias" en resultados educativos entre las diferentes comunidades autónomas, así como una brecha educativa entre hombres y mujeres, "más elevada que la de otros países desarrollados".

Respecto a los desajustes en la oferta y demanda de plazas en las titulaciones de la Formación Profesional, y su impacto sobre las oportunidades laborales de los jóvenes, apunta que "es necesario aumentar el número absoluto de graduados en FP de grado medio, sin disminuir el de Bachillerato".

EL PAIS

La escuela concertada matricula a la mitad del alumnado desfavorecido que le correspondería

España es el séptimo país con la mayor red de centros privados subvencionados con fondos públicos de los 36 miembros de la OCDE analizados por la Fundació Bofill

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 29 NOV 2022

La enseñanza concertada acoge a la mitad de los alumnos de extracción social desfavorecida que le corresponderían si su distribución entre esta red educativa privada subvencionada y la escuela pública fuera equilibrada, según refleja un estudio publicado este lunes por la Fundació Bofill, que utiliza datos de la prueba internacional Pisa. En España, en torno a un 28% del alumnado de etapas obligatorias, entre los seis y los 16 años, está matriculado en colegios concertados. Ello lo convierte en el séptimo país, de los 36 miembros de la OCDE analizados en el informe, donde el modelo concertado se halla más extendido. La nueva ley de educación, la Lomloe, ha creado nuevas herramientas para avanzar en la equidad y luchar contra la segregación escolar, pero aplicarlas o no, advierten los autores del estudio, queda en manos de las comunidades autónomas.

La escuela pública matricula en España 2,2 veces más alumnado de bajo nivel socioeconómico (el perteneciente al 25% más pobre) que la concertada, una vez corregida su diferencia de tamaño, ya que la

pública es mucho más grande: matricula a cerca del 67% del total de chavales de primaria y secundaria obligatoria. En los centros públicos también estudian 1,6 veces más alumnos de origen inmigrante (englobando en ello a los extranjeros y a aquellos cuyos dos progenitores lo son) que en la concertada.

Los autores del estudio publicado por la Fundació Bofill, Adrián Zancajo, Antoni Verger (ambos de la Universidad Autónoma de Barcelona) y Clara Fontdevila (Universidad de Glasgow), señalan que las investigaciones internacionales han puesto de manifiesto que la convivencia de una doble red educativa financiada con fondos públicos “tiende a reforzar dinámicas de segregación escolar y estratificación social entre centros educativos, y a ampliar, por tanto, las desigualdades educativas”. La investigación comparada ha puesto igualmente de relieve no solo la existencia de “prácticas selectivas y discriminatorias” desarrolladas por estos centros privados subvencionados para elegir al alumnado que accede a sus aulas, sino también “la dificultad de evitar sus manifestaciones más sutiles”. Entre dichas prácticas figuran las entrevistas previas a padres y alumnos, y la imposición de cuotas o la exigencia de pagos en la práctica obligatorios, presentados bajo fórmulas diversas, que llevan a las familias pobres a autoexcluirse.

El peso de la concertada en España es muy distinto en función del territorio, y la diferencia entre el porcentaje de alumnado vulnerable que los centros de esta red deberían acoger y el que efectivamente matricula es especialmente significativo en lugares como Castilla-La Mancha, Canarias y Andalucía, señala el informe de 186 páginas. Algunos territorios han dado pasos en los últimos años para intentar alcanzar un mayor equilibrio tras décadas de una “regulación laxa” y “de permisividad en la aplicación de la misma”, como Cataluña, País Vasco y Comunidad Valenciana, indican los autores, mientras otros, como Madrid, han avanzado en la dirección contraria. A escala internacional, España es el séptimo país con la mayor red concertada de los 36 de la OCDE analizados. Solo se sitúan por delante Países Bajos, Reino Unido, Irlanda, Bélgica, Chile y Corea.

Los chavales de entornos sociales desfavorecidos también tienen mayores dificultades educativas, mayor probabilidad de fracaso y de abandono escolar temprano. Zancajo afirma que repartir de forma equilibrada a este alumnado que presenta mayores necesidades entre las dos redes financiadas por el Estado ha estado presente “en mayor o menor medida” en todas las leyes educativas aprobadas desde los años ochenta en España. La actual pone “más énfasis” en ello y proporciona a las autoridades educativas un mayor número de herramientas de planificación escolar para alcanzar el objetivo, prosigue el investigador, pero al mismo tiempo “deja a las comunidades mucho margen de maniobra, como estamos viendo”. La Lomloe fue aprobada con el apoyo del PNV y de ERC. Y en dicho compromiso de crear instrumentos nuevos, pero permitir que sean los Ejecutivos autonómicos quienes decidan sobre su aplicación, se nota la mano de ambas formaciones, movidas por su interés de potenciar el autogobierno y, sobre todo en el caso de los nacionalistas vascos, por su afinidad tradicional con la escuela concertada católica.

Los autores del estudio proponen medidas para mejorar la distribución del alumnado vulnerable basadas en lo que en los últimos años han hecho otros países como Bélgica, Países Bajos y Chile, sugiriendo que el actual contexto de caída demográfica (y por tanto de necesidad de estudiantes por parte de todos los centros) puede ayudar a llevarlas a la práctica. La primera propuesta es condicionar la autorización y renovación de los conciertos educativos “a la corresponsabilización de la escolarización del alumnado socialmente desfavorecido”, algo que, lamentan, ahora no sucede en muchas comunidades autónomas. La segunda, “reforzar la centralización en la gestión del proceso de elección escolar” y de admisión de alumnos para evitar las “prácticas de selección encubiertas”. Y la tercera, hacer efectiva la prohibición del cobro de cuotas, con una auténtica supervisión por parte de la inspección educativa, en paralelo a una mejora de la financiación de los centros concertados. Es decir, proporcionarles más fondos públicos a cambio de una verdadera gratuidad del servicio y un reparto equilibrado del alumnado.

El documento apuesta también por una propuesta planteada anteriormente por la Fundació Bofill para el conjunto del sistema educativo, la llamada “financiación por fórmula”, que consiste en que los centros educativos reciban los recursos no de forma lineal, sino en función de las características socioeconómicas del alumnado que acogen. Ello, señalan, podría ayudar a reducir la desigualdad en la distribución del alumnado vulnerable entre ambas redes educativas y también dentro de cada una de ellas. Para lograr el objetivo, los autores también consideran imprescindible mejorar la información de que disponen las administraciones educativas a la hora de planificar, desde el perfil socioeconómico de los alumnos a las cuentas de los centros concertados.

Suben las ganancias de la educación privada

El Instituto Nacional de Estadística ha publicado, por otra parte, este lunes su Encuesta de Financiación y Gasto de la Enseñanza Privada, que muestra que los beneficios (sin contar impuestos ni intereses) de las empresas del sector aumentaron un 27% en el curso 2020-2021 respecto al 2014-2015, hasta los 756 millones de euros. La encuesta también refleja que las administraciones subvencionaron el 74% de los gastos corrientes de los centros privados concertados, y el 2,1% de los privados no concertados.

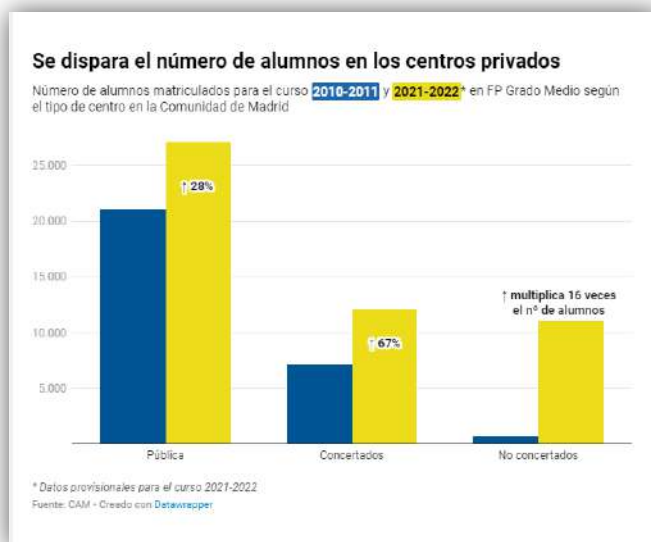
Los mayores beneficios por alumno para la educación privada (englobando la subvencionada y la que no lo está) procedieron de los ciclos de Formación Profesional de grado superior (434 euros) y de grado medio (271), seguidos a distancia de los de bachillerato (196). La única etapa donde los resultados por estudiante fueron negativos fue el primer ciclo de infantil (-180 euros), según el INE. El curso analizado estuvo a caballo de los dos peores años de la covid, lo que, unido a la caída de la natalidad, hundió la matrícula de infantil.

La FP privada se multiplica por diez en Madrid mientras miles de alumnos se quedan sin plaza pública

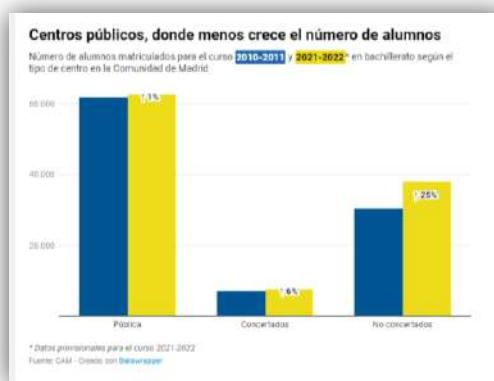
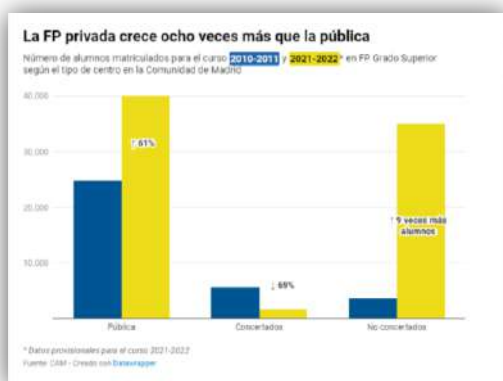
El alumnado de ciclos formativos en centros privados se dispara un 1.523% en los grados medios y un 844% en los superiores en la Comunidad, que en los últimos años también ha elevado la cuantía de las "becas" exclusivas para la red particular

Daniel Sánchez Caballero / Carmen Martínez. 29 de noviembre de 2022

La Formación Profesional privada se dispara en Madrid. El alumnado matriculado en centros particulares ha subido en la última década un 1.523% en los grados medios (lo que supone multiplicarse por 16) y un 844% en los superiores (nueve veces más para esta etapa alternativa a la universidad), según se observa en el siguiente gráfico. De media, la FP privada postobligatoria ha subido un 949% (diez veces y media más).



La subida se ha dado mientras el sector público es incapaz de absorber la alta demanda de esta formación y deja a decenas de miles de estudiantes sin plaza, según un estudio que realizó CCOO este verano. También el pasado, de hecho; la situación se ha repetido regularmente en los últimos años. En la última década y mientras lo privado puro se expandía como una mancha de aceite, lo público ha subido, pero mucho más despacio: un 28% en el grado medio, un 61% en el superior.



La Comunidad de Madrid ha redoblado su apuesta por el sector privado en estas rutas formativas con la ampliación de los recursos que dedica a lo que llaman becas (aunque realmente las becas tienen otra función) exclusivamente dedicadas a los centros privados. Este curso se abrió la convocatoria a familias con ingresos

de hasta 107.000 euros anuales si tienen un hijo (y 35.000 euros más por cada hijo extra) y se amplió la partida para “becas”: solo este año estas ayudas han subido un 383% para Bachillerato (se multiplica por casi cuatro), un 65% para la FP de Grado Superior y se han creado nuevas ayudas (no existían) para la FP media por valor de 2,5 millones de euros. El montante destinado a estas “becas” que solo se pueden utilizar para estudiar en centros particulares asciende este curso a 75 millones de euros en total.

El mismo fenómeno de aumento de la red privada no concertada se está dando también en el Bachillerato: lo privado absorbe toda la subida, mientras lo público lleva diez años sin variar y los centros con conciertos se amplían ligeramente, como se puede observar en el gráfico.

EL DEBATE **OPINIÓN**

Currículum y libertad de cátedra

La LOMLOE llega a imponer al profesorado lo que no han hecho las anteriores: determinadas metodologías que deberían quedar a elección de los docentes

Felipe de Vicente Alguero. 29/11/2022

El currículum es lo que antes se llamaba «plan de estudios». Comprende los conocimientos que los alumnos han de aprender y el profesorado, enseñar. Los diversos currículums en la historia española no han hecho más que aumentar, menos sus contenidos conceptuales y más las normas supuestamente pedagógicas. El currículum vigente antes de la total implantación de la LOGSE, de 1975, no se extinguió hasta 2002. Luego, cada ley trajo el suyo, entrando en un carrusel de cambios constante.

El currículum del Bachillerato vigente antes de la LOGSE, ocupaba 20 páginas del BOE (18-IV-1975). El equivalente de la ley actual (LOMLOE), 325 (BOE 6-IV-2022). Si nos centramos en el currículum de Historia de España, en el primero ocupa dos páginas. Se limita a unos enunciados generales, sin exigir al profesorado ninguna metodología u orientación específicas. Uno de los apartados es el siguiente: «La Segunda República. La guerra de España. El nuevo Estado». Está enunciado de manera tan neutra que respeta la orientación que cada docente quiera darle.

Si vamos al currículum de Historia de España en el Bachillerato LOMLOE, ocupa 10 páginas del BOE y eso solo son los contenidos mínimos fijados por el Estado a los que hay que añadir los de cada Comunidad Autónoma. El de Cataluña (el más intervencionista y prolijo) llega hasta las 21 páginas. Todo esto para un solo curso (2º de Bachillerato). De las 10 páginas del currículum básico estatal sólo dos se dedican a «saberes básicos», es decir, a verdaderos conocimientos (incluyendo destrezas y actitudes) sobre la Historia de España. El resto es un largo dictado de «competencias», algunas de redactado obtuso, con las que se pretende dirigir hasta el más mínimo detalle la acción docente.

El programa de Historia del Bachillerato general francés (que mezcla Historia universal y de Francia, y se da en dos cursos) ocupa 6 páginas del Boletín del Ministerio de Educación y se estructura en 8 bloques temáticos. Todo el currículum francés de Historia se articula en torno a conocimientos históricos estructurados cronológicamente. A las llamadas «competencias básicas», el currículum francés de Historia le dedica dos páginas. Dicho currículum establece como primera competencia para trabajar la asignatura esta: «la transmisión de conocimientos por parte de los docentes y la escucha activa por parte de alumnos». En el currículum español, eso no aparece. En Portugal, la reforma del ministro Crato (2011-2015), estableció un currículum fuertemente basado en conocimientos.

Entre las competencias del currículum español que ha de adquirir el alumno, está, por ejemplo, la referida a la Segunda República: «Especial interés cobra, por su significación histórica y el intenso debate social que suscita, el proceso reformista y democratizador que emprendió la II República, así como las reacciones antidemocráticas que se generaron ante su avance y el golpe de Estado que supuso su fin». Tal enunciado implica un determinado enfoque que hay que dar al tema: transmitir «el proceso reformista», pero no los errores (que los hubo) y las «reacciones antidemocráticas» contra las reformas, pero del golpe de estado de 1934, por supuesto nada.

El currículum catalán, va aún más lejos en su afán adoctrinador. Por ejemplo, en el análisis del franquismo, indica que debe estudiarse «en el actual contexto de involución de algunos derechos humanos», lo cual es una clara imposición ideológica. ¿Y si el profesor considera que no hay tal involución ahora en España? Tal es el grado de intervencionismo de este currículum que, para evaluar un objetivo curricular, el profesor debería inmiscuirse en la vida privada de los alumnos. Por ejemplo, la competencia ciudadana CC4: «Comprende las relaciones sistémicas de interdependencia, ecodependencia (sic) e interconexión entre actuaciones locales y globales y adopta, consciente y motivadamente, un estilo de vida sostenible y ecosocialmente (sic) responsable». ¿Cómo evaluamos un «estilo de vida»?

Además, todo el currículum ha de cocinarse con la salsa de la perspectiva de género, hasta el de Matemáticas. Una cosa es analizar el papel de la mujer a través de la Historia y otra es la «perspectiva de género». El currículum francés de Historia no impone ninguna perspectiva. La palabra «género» no aparece ni una vez. Pero sí hay referencias al papel de las mujeres en la Historia, sin ninguna indicación de enfoque.



El intervencionismo del currículum actual es preocupante. Lo que plantea hasta qué punto restringe la libertad de cátedra (art. 20.1.c de la Constitución), «que el constituyente de 1978 ha querido atribuir a todos los docentes, sea cual fuere el nivel de enseñanza en el que actúan y la relación que media entre su docencia» (STC, 13-II-1981). En esta sentencia, el Tribunal Constitucional advierte que «Libertad de cátedra es, en este sentido, noción incompatible con la existencia de una ciencia o una doctrina oficiales.» ¿Hasta qué punto los currículos LOMLOE introducen una doctrina oficial? Leídos con calma, creo que sí, que subyace una determinada doctrina oficial. ¿No se convierte la perspectiva de género o la obligada metodología didáctica de los «proyectos», en doctrina oficial?

La ley educativa (LOMLOE), llega a imponer al profesorado lo que no han hecho las anteriores: determinadas metodologías que deberían quedar a elección de los docentes. Si a eso sumamos un currículum sumamente intervencionista, el panorama restrictivo de la libertad de cátedra, es, cuanto menos, sombrío

Felipe de Vicente Alguero es vicepresidente de la Fundación Episteme.

europapress.es

El 60% de alumnos no se siente libre para comunicar sus ideas a los profesores y el 40% a su familia, según un estudio

MADRID, 30 Nov. (EUROPA PRESS) –

El 60% del alumnado no se siente libre para comunicar sus ideas, propuestas o sentimientos a sus profesores y casi el 40% tampoco siente confianza para expresar ideas y compartir sus problemas con su familia. Así lo reflejan los resultados del Test de la Escucha, un sondeo desarrollado por Educo en el marco del programa 'Activa la Escucha 2022', que muestra que buena parte del alumnado participante, de entre 11 a 17 años, no se siente escuchado y tenido en cuenta por las personas adultas que les rodean a diario.

Esta encuesta, realizada a 451 alumnos, 74 profesores y 103 familiares de seis centros escolares de distintas comunidades autónomas, con el fin de medir y reflexionar sobre la capacidad de escucha activa de distintos actores, evidencia no solo que los chicos y chicas tienen "problemas para abrirse" con el profesorado -61%- y con sus padres y madres en casa -37%-, sino que además expone "el gran desconocimiento de las personas adultas ante esta realidad".

Mientras que los niños y adolescentes manifiestan una "alta desconfianza", el 88% de las familias encuestadas asegura que siempre invitan y ayudan a sus hijos para que les hablen en confianza. Al ser preguntados sobre si se sienten libres y con confianza para poder hablar de sus ideas, propuestas, sentimientos o problemas con sus profesores, un 20% del alumnado señala que nunca siente confianza para poder expresarse con el profesorado. "Los niños y adolescentes no se sienten escuchados y tenidos en cuenta, y que hay que cultivar actitudes de buen trato a las demás personas y promover la comunicación de personas adultas con niños. Promover, al fin y al cabo, situaciones de confianza, de seguridad y cercanía para chicos y chicas", ha señalado la responsable de Movilización Social de Educo, Miriam Torán.

La organización ha resaltado que los resultados del estudio muestran en varios puntos "la persistencia de una cultura adultocéntrica". "Hemos observado que la visión proteccionista y paternalista con respecto a las decisiones que afectan a niños y adolescentes es muy palpable", ha remarcado Torán. Esta visión adultocéntrica se manifiesta cuando casi el 40% del profesorado responde que siempre o a menudo trata de convencer al alumnado porque piensa que sabe qué es mejor para él (un 53% responde que a veces, mientras que solo el 8% responde que nunca).

Por su parte, el 41% de las familias responden afirmativamente a la pregunta '¿Sientes que tu hijo/a necesita tu opinión porque crees que tienes más experiencia y sueles llevar razón?', mientras que el 54% responde que a veces y el 5% dice que nunca.

El estudio destaca que las respuestas de los alumnos a preguntas abiertas "dejan ideas y propuestas que apuntan a que no coinciden con esta percepción adultocéntrica, y cuestionan la validez de esa visión, calificándola en ocasiones como estereotipo". Ante la pregunta de por qué los adultos no practican la escucha activa, los estudiantes resaltan los problemas en la comunicación (interrumpirse, no prestarse atención, estar en otras cosas), que a menudo relacionan con no tener interés. Además, hablan de egoísmo y falta de empatía vinculada a que las personas adultas siempre creen llevar razón.

Destacan también las respuestas referidas a los miedos, muy vinculados con la vergüenza o el temor a que sus opiniones sean juzgadas. "La necesidad de una buena disposición en el trato; hablar más, así como disponer de mayor tiempo para el diálogo y la escucha o el refuerzo de la confianza, son algunas de las propuestas que chicos y chicas han destacado para contribuir a la mejora de sus relaciones con las personas adultas y acabar así con esos miedos y problemas de comunicación actuales", ha explicado Torán.

El estrés académico lastra el aprendizaje de los niños de nivel socioeconómico bajo

Investigadores estadounidenses concluyen en un estudio con cerca de 6.000 alumnos de 10 y 11 años que, para los hijos de familias acomodadas, la angustia escolar no se traduce en malas notas

ADRIÁN CORDELLAT. Madrid - 30 NOV 2022

“Aunque uno lo haga pensando en los beneficios colectivos del país y no por generosidad, deberíamos dotar al sistema educativo de becas más amplias, para que la gente de clase trabajadora pueda estudiar sin la angustia permanente de seguir el año siguiente”, reflexionaba en una entrevista reciente el filósofo y sociólogo César Rendueles, que hacía hincapié en el estrés y el miedo con el que muchos estudiantes de clases más desfavorecidas viven la experiencia universitaria. Pero ¿y si ese estrés académico no empezase en el campus, sino mucho antes, en la educación primaria? Eso, precisamente, es lo que defiende el resultado de una investigación estadounidense con cerca de 6.000 alumnos de 10 y 11 años, publicada en la revista científica *Maternal and Child Health Journal*. Esta concluye, tras analizar los cuestionarios en los que los niños y niñas respondieron a una serie de preguntas sobre su nivel de preocupación al realizar exámenes, tareas escolares y cometer errores en la escuela, los niños de familias socioeconómicamente más desfavorecidas reportan más casos de preocupación que los niños de entornos privilegiados. A medida que aumentaba su preocupación académica, además, obtienen peores calificaciones en Matemáticas y Lectura.

“No ha sido una sorpresa que la preocupación por la escuela se haya asociado con puntuaciones más bajas en las pruebas para los niños. Lo relevante de nuestro estudio es que demuestra que esta relación negativa es realmente evidente para los niños de entornos socioeconómicos más desfavorecidos, mientras que en el caso de los niños de entornos más privilegiados esa relación no se observa aun experimentando los mismos niveles de preocupación académica”, explica el autor principal del estudio, el doctor Benjamin G. Gibbs, profesor del departamento de Sociología de la Brigham Young University (Utah, EEUU). Gibbs considera que los niños y niñas de clases socioeconómicas altas cuentan con “una miríada de recursos” para apoyar su aprendizaje y protegerse de los momentos difíciles en la escuela de la que, por regla general, carecen los menores más desfavorecidos: “Estos tienen mucho menos apoyo y recursos para combatir la lucha emocional que supone el aprendizaje en la escuela”.

En concreto, su investigación señala que los menores de clases más desfavorecidas mostraron 18 puntos más de preocupación que sus pares de clases privilegiadas respecto a las pruebas académicas (32% frente al 14%) y 13 puntos más de preocupación por hacer las cosas bien (35% frente al 22%) y por terminar los trabajos de la escuela (28% frente al 15%). Un incremento del 50% en los niveles de preocupación se correlacionó en el estudio con una disminución del 20% en las calificaciones de Matemáticas y Lectura de los alumnos.

Pablo Gracia, profesor de Sociología en Trinity College de Dublín, lleva años investigando cómo las diferencias socioeconómicas afectan a los modelos de parentalidad y, en última instancia, a los hijos e hijas. “Hay mucha literatura científica que demuestra cómo la desigualdad estructural económica genera un riesgo muy elevado de lo que los científicos sociales llaman el modelo de estrés familiar. La escasez material y la precariedad pueden generar más conflictos en casa y en última instancia puede generar un clima mucho menos propenso al aprendizaje. Cuando no sabes si vas a poder pagar la luz o si vas a tener acceso a agua caliente, se dificulta mucho que la prioridad de unos padres sea sentarse con los hijos a hacer los deberes o estudiar”, argumenta Gracia, que considera importante matizar que el estrés y los conflictos se viven en todas las familias; de la misma manera que cualquier menor puede mostrar preocupación académica. La diferencia, señala, radica en la manera en la que ocurre y en los recursos disponibles para hacer frente a esos conflictos y preocupaciones. “Las familias de posición económica aventajada tienen habilidades y recursos para compensar estas situaciones y desventajas. Si vienes de una familia privilegiada, siempre tendrás ese colchón de compensación. Esto no pasa en las familias más desfavorecidas”, añade.

A estos factores, Sonia Martínez, psicóloga experta en el desarrollo de Habilidades Emocionales, Sociales y de Aprendizaje y directora de los Centros Crece Bien de Madrid, añade otro: las expectativas. “Muchas veces en las familias de clases más desfavorecidas se tienen expectativas muy altas hacia los hijos, lo que puede traducirse en una mayor presión para que estudien y tengan una mejor posición en el futuro que los padres, de forma que sean los salvadores del estatus de la familia”, subraya la experta, que considera que muchos niños y niñas de estos entornos también pueden enfrentarse al reverso de esta situación. Es decir, al pesimismo: “En ocasiones hay una tendencia al pensamiento derrotista. Hay niños y niñas que viven rodeados de experiencias de fracaso, de inestabilidad, de incertidumbre, y no tienen referentes en su entorno, alguien que les dé ejemplo de lo que podrían llegar a ser”.

La importancia de los docentes

Un estudio publicado en septiembre por el Centro de Política Económica de Esade y basado en el análisis de las pruebas diagnósticas realizadas en la Comunidad de Madrid durante la pasada década, concluía que a los



ocho o nueve años, en tercero de primaria, un niño de clase socioeconómica alta le lleva de media casi dos cursos de ventaja a otro de clase baja.

Teniendo en cuenta que las preocupaciones académicas, según la investigación del doctor Benjamin G. Gibbs, lastran las calificaciones en matemáticas y lectura de los alumnos de clases sociales más desfavorecidas; y que precisamente las matemáticas y la lectura, como añade Sonia Martínez, son habilidades esenciales para el desarrollo académico de los estudiantes, ¿se podría reducir la brecha académica aminorando las preocupaciones relativas a la escuela de los estudiantes y ayudando a la gestión de las mismas en los hogares? “Es difícil si esto no se acompaña de medidas estructurales de redistribución de la riqueza”, responde Pablo Gracia, y añade que existe mucha evidencia científica que demuestra que los estudiantes de clases desfavorecidas tienen que esforzarse mucho más que sus pares de clases privilegiadas con capacidades similares para conseguir los mismos resultados. “Existe una brecha en el punto de partida. Pero es que, incluso, muchos de los estudiantes de familias desfavorecidas que van bien en primaria o secundaria no llegarán a cursar determinadas formaciones superiores, mientras que otros estudiantes de familias privilegiadas que van peor tendrán los apoyos y las herramientas que les proporciona el sostén familiar para alcanzar esos estudios”, explica.

A esas medidas estructurales, los expertos consultados también añaden la necesidad de dotar de más recursos a las escuelas públicas, sobre todo a nivel de personal docente, para que de esta forma se pueda personalizar más la educación, algo que beneficiaría en última instancia a todos los estudiantes, pero sobre todo a aquellos de clases más desfavorecidas, cuyas condiciones de base muchas veces suelen pasar desapercibidas para maestras y maestros. “Los maestros saben muchas veces de los antecedentes familiares de sus alumnos. Si conocen las implicaciones a nivel académico que tienen esas desventajas socioeconómicas para sus alumnos, algunos maestros podrían sentirse más animados a tomarse un tiempo extra en el aula para estos niños. El problema, al menos en el contexto estadounidense, es que los niños de clases desfavorecidas son, en promedio, mucho más callados en el aula y menos propensos a pedir ayuda en comparación con sus pares más ricos. En un aula con una ratio de alumnos elevada, cualquiera puede imaginar que las necesidades de estos estudiantes se pueden pasar fácilmente por alto”, afirma Benjamin G. Gibbs.

Una opinión que comparte Pablo Gracia, que argumenta que existen estudios cualitativos y cuantitativos que demuestran que los estudiantes de clases más privilegiadas “juegan en casa” cuando están en las aulas. “Incluso aunque un maestro tenga mucha conciencia de la importancia de la igualdad de oportunidades, hay una serie de mecanismos muy complejos que provocan que los estudiantes de clases medias y altas participen más y reciban más atención, por lo que es importante también tomar conciencia de estos procesos de discriminación en los que todos podemos caer”, concluye.

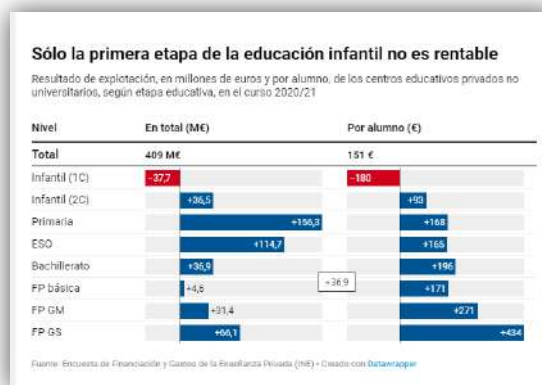
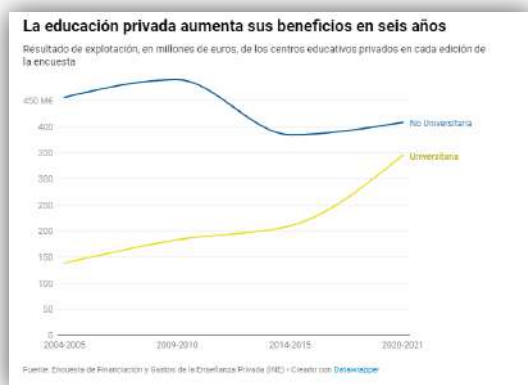


Los beneficios de colegios e institutos privados se sostienen con el incremento de las subvenciones públicas

Las comunidades autónomas aumentaron un 20% las transferencias a los centros concertados hasta sumar 7.100 millones de euros; el sector privado no universitario en su conjunto ganó 408 millones de euros el curso 2020-21

Victòria Oliveres / Carmen Martínez / Daniel Sánchez Caballero. 30/11/2022

Cada vez más dinero en la educación privada. El sector educativo particular registró el pasado curso 2020-2021 en conjunto, desde Infantil hasta la Universidad, unos resultados de explotación (beneficios antes de impuestos) de 756 millones de euros. Esta cifra supone una mejora del 27% desde el curso 2014-15, según la encuesta de financiación y gasto de la enseñanza privada del Instituto Nacional de Estadística (INE). Este aumento en las ganancias del sector sucede mientras en ciertas etapas –en la Universidad no sucede– el Estado incrementa con fuerza las subvenciones públicas al negocio privado.



Como se observa en el gráfico, las etapas no universitarias –incluyendo todas las obligatorias– aportan más de la mitad de los beneficios obtenidos por las empresas privadas: un 54,2% y 408 millones de euros del dinero que ganaron las empresas educativas en el curso 2020-21 van a parar a colegios e institutos frente al 46,2% y 348 millones que se embolsan las universidades. El balance se está equilibrando en los últimos años en favor de estas últimas: hace seis años los campus privados eran responsables de un 27% de las ganancias del sector, hoy rozan la mitad.

La enseñanza privada concertada –subvencionada por el Estado– acoge en España al 25% del alumnado. Pese a que este número se ha mantenido invariable en los últimos diez años, la financiación que recibe ha aumentado un 22% en la última década, pasando de suponer el 10,1% del gasto educativo total al 12,8% por el estancamiento de la financiación pública, que acaba de recuperar diez años después el nivel de inversión de 2010.

Pese a que estos centros están integrados en el sistema público por recibir financiación de la administración, diferentes investigaciones señalan que los sistemas en los que convive la escuela pública con la concertada, como el español, “tienden a aumentar la segregación escolar y las desigualdades educativas”, según concluye la Fundación Bofill en un informe presentado esta misma semana.

El estudio sostiene que la escuela privada subvencionada no acoge la proporción de estudiantes humildes ni extranjeros –que son los que presentan con carácter general más dificultades de aprendizaje– que les corresponderían: “Los centros públicos españoles escolarizan un porcentaje de alumnado de bajo nivel socioeconómico 2,2 veces superior a los centros concertados y 1,6 veces más alumnado de origen inmigrante”, reza el informe. El problema que detecta la Fundación es normativo: “La regulación actual en España convierte los conciertos en una subvención sin definir claramente sus deberes”.

El sistema de cuotas mensuales que pagan las familias para colaborar con la financiación de los centros – porque el módulo que paga el Estado es insuficiente, según los titulares de colegios e institutos: 25% de alumnado, 13% de fondos– es en parte responsable de esta segregación. Cuando se convierten en obligatorias (algo que sucede en un 90% de los casos, según un informe de centros privados y asociaciones de familias) por un lado son ilegales, porque al ser educación financiada por el estado debería ser gratuita, y por otro *expulsan* de facto a aquellas familias que no se las pueden pagar, como ya han concluido otros estudios.

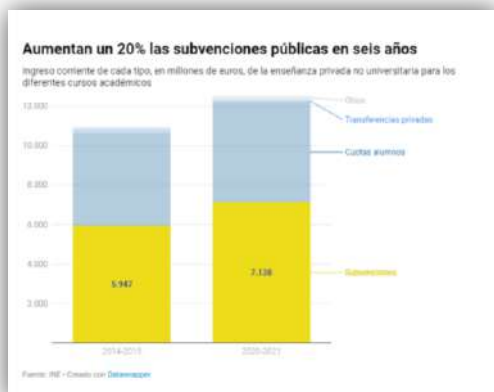
La Lomloe o ley Celaá ha intentado poner coto a esta situación con medidas como la supresión de la “demanda social” –un término que introdujo el PP en su Lomce– y priorizando la escuela pública sobre la privada concertada en la provisión de plazas escolares y obligando –intentando al menos– a los centros a admitir alumnado más diverso. Está por ver si funciona, aunque la Fundación Bofill advierte en su informe de que “es necesario que estos cambios tengan una traducción en la regulación autonómica del sector concertado y que se enmarquen en una clara apuesta por una mayor corresponsabilización del sector concertado en la escolarización del alumnado más desfavorecido desde el punto de vista social y educativo”.

Un 6,5% mejor

En conjunto, las etapas no universitarias –obligatorias mayoritariamente, aunque no todas– vieron cómo su beneficio mejoraba un 6,5% respecto al curso 2014-15. Lo hacen impulsadas sobre todo por la subida de las subvenciones públicas a colegios e institutos privados.

Las comunidades autónomas transfirieron a los centros privados con concierto un 20% más de fondos el curso 2020-2021, mil millones de euros extra para superar en total los 7.100 millones de euros de transferencias a la escuela privada con concierto y que estas presenten 24 millones de euros más de beneficios que hace seis años.

Esa cifra, 7.100 millones de euros, es el 12,8% de los 55.184 millones que se invirtieron en todo el sector educativo en 2020. Las familias, la otra gran pata en la financiación de los centros privados, también elevaron su aportación, en este caso un 8%.



Traducido al reparto de ingresos de los centros privados con concierto, más de la mitad de los fondos que facturan (57%) provienen del Estado, las familias aportan el 40,4% y las donaciones de instituciones diversas el restante 2,6%. En datos absolutos, esto supone que los centros privados facturaron un total de 12.533 millones de euros el curso de referencia incluyendo todas las etapas.

Desglosadas las fuentes de ingresos, se observan diferencias entre las etapas educativas. Mientras la Primaria y la Secundaria –la parte obligatoria– reciben el grueso de los fondos públicos y obtienen el mayor beneficio absoluto, es en la FP donde se gana más dinero de manera relativa. Los grados superiores dejan una rentabilidad de 434 euros por alumno y año y los medios 271 euros. En Primaria y la ESO no llegan a 200.

La Universidad tira del carro

La Universidad privada cada vez tiene más presencia y alumnado y reporta más beneficio: en el curso objeto de estudio los resultados de explotación mejoraron un 21% por cada alumno (742 euros ganados por estudiante), mientras los no universitarios lo hicieron un 4,6% (hasta llegar a los 151 euros/año de beneficio por alumno).

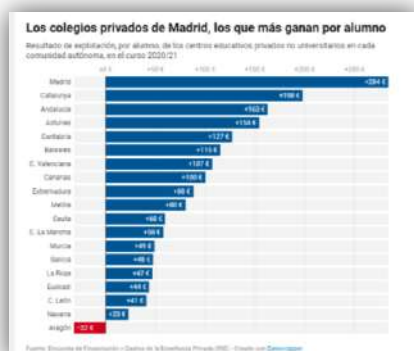
Desglosado al detalle por etapas, solo la Infantil de primer ciclo –de 0 a 3 años– fue deficitaria el curso 2020-2021, con pérdidas acumuladas de 37,7 millones de euros. El INE destaca en la nota de prensa que acompaña los datos de la encuesta que ese curso fue el de la pandemia (específicamente, el primero tras el confinamiento) y que esa circunstancia puede alterar algunos resultados. La Educación Infantil fue la que más sufrió las restricciones, con cierres prolongados y miles de escuelas echando la persiana definitivamente.

Por el contrario, como se observa en el gráfico, Primaria y Secundaria ofrecieron beneficios brutos por encima de los cien millones de euros ese curso.

Si se atiende al dato por alumno, la Formación Profesional privada es la más rentable de todas las etapas: la superior deja hasta 434 euros por cada alumno y año.

La encuesta del INE también desagrega los datos por comunidades autónomas. Por comunidades autónomas, la subvención media por alumno alcanzó sus mayores cotas en el País Vasco (4.174 euros) y la Comunidad Foral de Navarra (3.607), mientras los niveles más bajos se registraron en la Comunidad de Madrid (2.138 euros) y Canarias (1.687).

Se da la circunstancia de que Madrid es la segunda autonomía que menos dinero público aporta por alumno, pero sin embargo es en la que más beneficios obtuvieron los colegios privados por cada estudiante, según se puede observar en el gráfico.



La diferencia entre un indicador (una menor financiación pública) y el otro (el mayor beneficio) la solventan las familias: las madrileñas pagaron el curso 2020-21 un total de 2.720 euros por cada hijo que estudiara en un centro privado. Le supera Cataluña, sin embargo, con 2.832 euros al año por estudiante. Las cuotas más bajas en educación no universitaria se abonaron en Extremadura (481 euros) y en las ciudades autónomas de Melilla (288) y Ceuta (66).

En conjunto, las familias de la educación privada no universitaria pagaron de media en cuotas 1.421 euros por alumno en el curso 2020-21, mientras el coste medio de la enseñanza privada universitaria fue de 5.604 euros anuales.

Cataluña destinará 102 millones para cambiar ventanas y calefacciones de centros escolares

Un total de 294 colegios e institutos se beneficiarán de las obras, que se ejecutarán durante 2023

IVANNA VALLESPÍN. Badalona – 01 DIC 2022

La Generalitat destinará 102 millones de fondos europeos para llevar a cabo obras de mejora en el aislamiento y calefacción de colegios e institutos. Los trabajos, que llegarán a un total de 294 centros educativos, se ejecutarán durante el próximo año. El anuncio lo ha realizado este miércoles el consejero de Educación, Josep González-Cambray, que ha estado acompañado, como es habitual en los grandes anuncios, por el presidente Pere Aragonès. "Cada vez es más perceptible el cambio climático y son necesarias medidas de adaptación a sus consecuencias. Estas son medidas de ahorro energético, pero también para dar confort térmico a los centros", ha resumido el *president*.

El instituto Pompeu Fabra de Badalona ha sido el escenario elegido para realizar el anuncio. Este centro, precisamente, será uno de los beneficiarios. Se trata de un edificio de 43 años de antigüedad que mantiene las ventanas originales. "Son vidrios muy finos, con marcos de madera y persianas antiguas de cuerda que se rompen muy a menudo", resume la directora, Gemma Alsina. La falta de un buen aislamiento provoca que deban subir la calefacción, admite la docente. El instituto cuenta con más de 400 ventanas, pero de momento solo recibirán 370.000 euros para cambiar 178, las de la fachada orientadas a norte, que reciben menos calor solar. En este centro esperan que las obras se ejecuten durante el primer trimestre de 2023, en horario lectivo, lo que obligará a mover a los alumnos de clase mientras duren los trabajos.

El mal estado de los edificios es precisamente el elemento que se ha tenido en cuenta para elegir estos casi 300 centros que se beneficiarán de este paquete de 100 millones, provenientes de los fondos europeos REACT-EU. "Los centros han sido elegidos según el estado de los edificios, allí donde ventanas o persianas no están en condiciones adecuadas", ha indicado Cambray.

En detalle, del total de centros, en la mayoría (193) se intervendrá en la mejora del aislamiento térmico del edificio; en 37 de ellos se cambiará la calefacción por una más eficiente, y en el resto de los casos (64) se realizarán ambas actuaciones, aislamiento y calefacción.

Cambray ha asegurado que este paquete de medidas se verá complementado con otro, focalizado en la mejora climática de los centros de cara a hacer frente a las olas de calor. En verano, el consejero ya avanzó se que desplegarían medidas, como, colocar toldos en los patios. Este miércoles, Cambray ha incidido en que se ha abierto una línea específica para obras de este tipo dentro del programa de obras RAM del Departamento, donde se incluyen los trabajos de mejora y reforma de todo tipo de los centros educativos. Pero no ha asegurado que estas estén listas para el próximo verano. "Iremos haciendo, empezando por las escuelas donde la necesidad sea más grande", ha zanjado.

europapress.es

Subirats defiende que la reforma de la EBAU está "abierta" tras las críticas de la RAE

BRUSELAS, 1 Dic. (EUROPA PRESS) -

El ministro de Universidades, Joan Subirats, ha defendido este jueves que la reforma de la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) está "abierta", señalando que espera tener un proyecto "consensuado" para el verano, tras las críticas de la Real Academia Española (RAE).

"La EBAU no está ni mucho menos establecida. La previsión es que se ponga en marcha en 2024, hay tiempo y la idea del Ministerio de Educación es que antes del verano tengamos un proyecto negociado y consensuado con las Comunidades Autónomas y las universidades", ha explicado en declaraciones en Bruselas donde ha participado en la 5ª Cumbre Europea de Educación.

El Pleno de la RAE advirtió de las "insuficiencias" que contiene la propuesta para la nueva EBAU, al señalar que "reduce considerablemente los contenidos de lengua y literatura que los estudiantes deben dominar", una crítica que Subirats ha indicado que es uno de los "diversos temas" sobre la mesa para llegar a un acuerdo.

Pese a decir que la propuesta final está "abierta", el ministro de Universidades ha insistido en que la "sensación" compartida es que la prueba evalúe la madurez de los alumnos, algo que se quiere combinar con el examen de acceso a la universidad.

ALIANZAS UNIVERSITARIAS

Subirats ha participado en la Cumbre Europea de Educación que le ha reunido con otros ministros europeos y representantes del sector en Bruselas.



A este respecto, ha recalcado la perspectiva europea en la cuestión educativa. "Difícilmente podemos hablar de política universitaria sin hablar de Europa", ha afirmado el titular de Universidades, quien ha indicado que desde el Ministerio se trata de incorporar la faceta europea a proyectos conjuntos y movilidad universitaria. La cuestión de las alianzas universitarias en Europa marcará los próximos años, ha señalado, apuntando que 41 de las 31 alianzas de universidades cuentan con presencia de centros españoles.

En este sentido, Subirats ha avanzado que España ya prepara la presidencia de la UE para el segundo semestre de 2023, que incluirá una ministerial de Educación en Zaragoza y un acto de alianzas universitarias en Barcelona, además de una cumbre en mayo de educación superior con instituciones latinoamericanas.

"Hay que ir haciendo realidad el documento sobre universidades para conseguir que los centros sean un faro que proyecten la luz de los valores hacia el resto del mundo", ha apuntado.

Así, ha explicado que Europa busca recuperar su prestigio humanista y quiere dotar a las alianzas universitarias de un estatuto legal, conseguir un carnet europeo único y trabajar hacia los títulos europeos conjuntos. En el acto, el ministro ha podido verse con sus homólogos checo y portugués y comparte un panel con la comisaria de Educación, Investigación y Cultura, Mariya Gabriel.

THE CONVERSATION

El papel de la escuela en la alfabetización digital empieza por la formación docente

Laura Martínez Otón. Doctora en Comunicación. Investigadora, docente y directora del Máster en radio, podcast y audio digital, Universidad Nebrija

Es posible imaginar un escenario dentro de unos años en el que hablemos de la *posdesinformación*: superar y revertir la actual tendencia hacia la posverdad se puede conseguir, siempre que dotemos a las nuevas generaciones de los mecanismos necesarios para darle la vuelta a la mentira.

La digitalización de la comunicación nos permite, a golpe de clic, acceder al conocimiento humano generado a lo largo de la historia de la humanidad con velocidad 5G. Sin embargo, la masa crítica que recibe estos datos no ha sido preparada para su discernimiento. Esta es una de las causas de la actual crisis de Twitter y el fracaso del debate democrático.

Cuando internet todavía estaba lejos de convertirse en lo que es hoy, en 1995, el filólogo y pensador Noam Chomsky citaba al teólogo Reinhold Niebuhr, intelectual de la época del presidente estadounidense John F. Kennedy, que afirmaba: *"La racionalidad es una técnica, una habilidad, al alcance de muy pocos: solo algunos la poseen, mientras que la mayoría de la gente se guía por las emociones y los impulsos"*.

Racionalidad y desinformación

La desinformación es definida por la Comisión Europea como "información falsa creada y difundida deliberadamente para influir en la opinión pública u ocultar la verdad".

Sin embargo, no existe voluntad colectiva ni tiempo individual para verificar la información que recibimos y a la que nos abrazamos. Sobre todo porque abrazamos esta información, como decía Niebuhr, incentivados por los empujones sentimentales que provoca en nosotros dicha información.

La racionalidad que nos falta, sin embargo, puede encontrarse con ayuda de la misma tecnología que está al servicio de la mentira. De la misma manera que se usa para construir informaciones falsas, también se puede usar para desenmascararlas. Existen diferentes herramientas de verificación de imágenes o vídeos, así como la comprobación de la fuente o autoría que descarte cualquier manipulación.

Las nuevas generaciones

La generación Z, jóvenes de entre 18 y 22 años, participan de forma masiva en las redes sociales. Saben que estas carecen de credibilidad, pero se sienten atraídos por su inmediatez.

La mayoría de los jóvenes que hacen este consumo de información desconocen la posibilidad de verificación. Esto, unido al llamado *"efecto halo"*, el sesgo cognitivo que hace que nuestro cerebro confíe en aquellas personas a las que admiramos o queremos emular por alguno de sus rasgos más peculiares. Ahora les llamamos *influencers*.

Cerebros cómodos

Nuestros cerebros tienden a buscar comodidad; por este motivo, aceptamos sin hacernos demasiadas preguntas las ideas que coinciden con nuestras creencias, esas ideas que hemos ido cristalizando a lo largo de la experiencia vital.

Por eso, es importante establecer un espíritu crítico y reflexivo desde la más tierna infancia. Que sea capaz de hacerse preguntas y encontrar respuestas a lo largo de todos los ciclos formativos. Especialmente cuando tenemos en cuenta que casi el 95 % de los niños tienen un móvil a los 11 años.

El papel de la escuela

La escuela tiene un papel importante a la hora de construir ese espíritu crítico y crear las bases de una correcta alfabetización digital. Las tecnologías de la información digital aplicadas a la docencia permiten competir con la atención de los alumnos incorporando todo este escenario de desinformación a las clases.

Para ello, los docentes necesitan mejorar su formación digital de manera global, conociendo los conceptos que engloban la desinformación, la gran crisis de la infodemia, la diferenciación entre una noticia errónea –noticia falsa– y una maliciosa e intencionada –bulo.

Esta formación debe incluir el conocimiento de los medios de comunicación: cómo se crea una noticia, cómo se trabaja la información en los medios tradicionales y los medios digitales más modernos. Es necesario tener una idea general de las diferentes redes sociales que existen y cómo debemos comportarnos en ellas para sacarles el máximo partido de divulgación y aprendizaje.

Más conocimiento, menos polarización

Los planes de formación docente suelen ir por detrás de la sociedad de la comunicación. Todo cambia muy rápido en los nuevos entornos digitales, y no hay certeza de que en unos meses el escenario sea el mismo.

Por eso conviene conocer las reglas de esta nueva sociedad digital: incluso aunque puedan desaparecer algunas redes sociales, llegarán otras. En todas es necesario que no fracase el debate social desde la verdad. Esto permitirá sociedades menos polarizadas ideológica y políticamente, donde tenga cabida el respeto y la tolerancia sin imposiciones.

La lucha contra la desinformación está en la formación en comunicación.

MAGISTERIO

La Educación privada obtuvo un resultado de 756 millones de euros en el 2020-21, un 27% más

Los gastos por alumno fueron de 4.356 euros en centros no universitarios concertados, de 4.958 euros en no concertados y de 5.421 euros en la enseñanza universitaria. La Administración pública aportó el 57% de los ingresos en la privada no universitaria, según una encuesta del INE.

DIEGO FRANCESCH. Martes, 29 de noviembre de 2022

La Educación privada obtuvo un resultado de explotación de 756 millones de euros durante el curso 2020–21, con un incremento del 27% respecto al curso 2014–15, cuando se realizó la anterior Encuesta de Financiación y Gasto de la Enseñanza Privada del Instituto Nacional de Estadística (INE). A la hora de interpretar los resultados debe tenerse en cuenta que pueden estar afectados por la atípica situación del año 2020, causada por las restricciones de movilidad debidas a la pandemia de Covid–19, advierte el INE.

Los resultados por alumno aumentaron un 4,6%, respecto a la encuesta precedente en la Educación no universitaria (hasta 151 euros por alumno) y un 23,7% en la universitaria (hasta 742 euros por alumno). La enseñanza no universitaria privada generó el 54,2% de los resultados de explotación y la universitaria el 46,2%. En la edición anterior la distribución fue del 64,7% y del 35,3%, respectivamente.

La Administración pública aportó el 57% de los ingresos corrientes de los centros de Educación no universitaria y el 2,8% de los centros privados universitarios. Ambos porcentajes fueron similares a los del curso 2014–15. Desde el punto de vista de los hogares, la Educación privada no universitaria supuso un coste medio en cuotas de enseñanza de 1.421 euros por alumno en el curso 2020–21. Por su parte, el coste medio de la enseñanza privada universitaria fue de 5.604 euros.



Estructura de ingresos por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2020-2021
Valores por alumno (euros) y porcentaje respecto al total de ingresos.

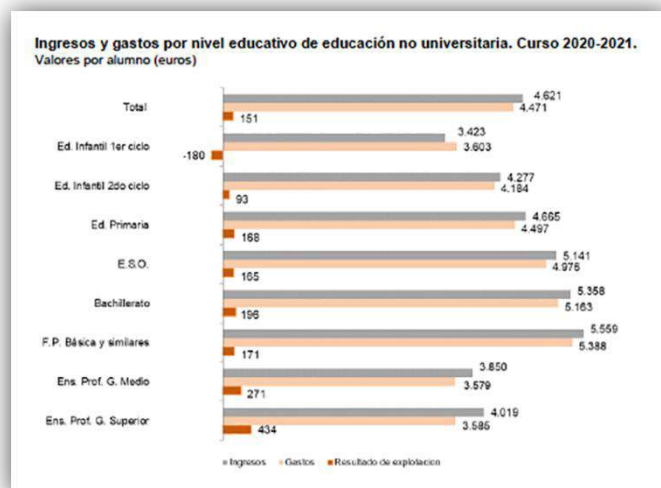
	% subvenciones públicas	Ingresos cuotas alumnos	Ingresos por subvenciones públicas	Otros ingresos y transferencias privadas
TOTAL	57,0	1.868	2.632	121
Andalucía	59,8	1.403	2.209	95
Aragón	65,0	1.241	2.559	138
Asturias, Principado de	61,3	1.506	2.520	85
Baleares, Illes	60,3	1.791	2.922	133
Canarias	48,1	1.859	1.687	118
Cantabria	80,9	742	3.577	104
Castilla y León	80,1	869	2.938	60
Castilla - La Mancha	71,6	900	2.511	98
Cataluña	49,1	2.832	2.906	180
Comunitat Valenciana	58,9	1.690	2.571	104
Extremadura	84,7	481	2.893	41
Galicia	67,2	1.269	2.720	73
Madrid, Comunidad de	42,8	2.720	2.138	135
Murcia, Región de	77,4	755	2.892	89
Navarra, Comunidad Foral de	73,9	1.045	3.607	229
País Vasco	73,3	1.415	4.174	110
Rioja, La	81,1	868	3.291	100
Ceuta	97,7	66	3.330	11
Melilla	85,3	288	2.604	182

Encuesta de Financiación y Gasto de la Enseñanza Privada - Curso 2020-2021 (2/11)

La enseñanza privada no universitaria obtuvo un resultado positivo de 408 millones de euros en el curso 2020-21, lo que supuso un aumento del 6,5% respecto al curso 2014-15 y los ingresos corrientes que percibieron los centros educativos de enseñanza privada se situaron en 12.533 millones de euros (4.621 euros por alumno, frente a los 4.138 del curso 2014-15). El 57% de los ingresos corrientes procedieron de la Administración Pública, el 40,4% de las cuotas pagadas por los hogares y el 2,6% restante de transferencias o de otros ingresos privados (donaciones, pagos de asociaciones de padres, concesiones de servicios...). Esta distribución fue similar a la del curso 2014-15.

Las subvenciones públicas aportaron una media de 2.632 euros por alumno, un 17,3% más que en el curso 2014-15. Por comunidades autónomas, la subvención media por alumno alcanzó sus mayores cotas en País Vasco (4.174 euros) y Navarra (3.607). Los niveles más bajos se registraron en Comunidad de Madrid (2.138 euros) y Canarias (1.687).

Por su parte, las cuotas anuales que pagaron los hogares al centro alcanzaron una media de 1.868 euros por alumno. Por comunidades autónomas, los hogares de Cataluña (2.832 euros), Comunidad de Madrid (2.720 euros) y Canarias (1.859) fueron los que más pagaron en cuotas por alumno. Por el contrario, las cuotas más bajas en Educación no universitaria se abonaron en Extremadura (481 euros) y en las ciudades de Melilla (288) y Ceuta (66).



Analizando la estructura de los ingresos corrientes por nivel educativo, la principal aportación de los hogares se dio en el Bachillerato, con 3.849 euros, frente a los 1.343 euros que aportó el sector público. En Infantil de primer ciclo los hogares aportaron 2.462 euros en media, frente a 824 del sector público. En el resto de niveles educativos, la financiación pública tuvo mayor peso, principalmente en FP Básica y similares (con 4.628 euros, frente a 780 de los hogares) y en la ESO (3.337 euros de media, frente a 1.687 de los hogares).

Gastos corrientes

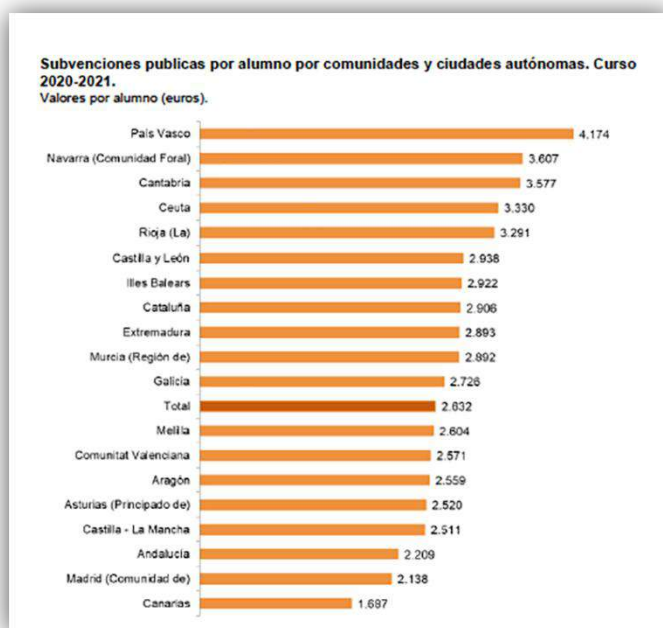
Los gastos corrientes de los centros educativos de Privada no universitaria ascendieron a 12.124 millones de euros, lo que supuso 4.471 euros por alumno, frente a los 3.901 del curso 2014-15. El 71,6% de los gastos se destinó a retribuciones del personal, el 27,8% a gastos en bienes y servicios y el 0,6% al pago de impuestos. Los gastos de personal más bajos se dieron en la Infantil (2.343 euros por alumno) y los más elevados en FP Básica y similares (4.574 euros por alumno).

Resultados corrientes por niveles educativos y tipo de centro

En los niveles no universitarios, los resultados corrientes fueron positivos, salvo en los estudios de Infantil de primer ciclo. Los mejores resultados por alumno se obtuvieron en las enseñanzas profesionales de grado superior y de grado medio (con 434 y 271 euros, respectivamente) y en el Bachillerato (196). Por el contrario, en la Infantil de primer ciclo los resultados corrientes por alumno fueron negativos (-180 euros).

En centros concertados cursaron un total de 2.198.212 alumnos (el 81% del alumnado de Privada), de los cuales, el 92,9%, acudió a aulas concertadas y el 7,1% a aulas no concertadas. La Administración pública subvencionó el 73,9% de los gastos corrientes de los centros concertados. En los centros no concertados este porcentaje fue del 2,1%.

Los centros no concertados obtuvieron unos resultados corrientes de 399 euros por alumno, con un incremento del 8,1% respecto al curso 2014–15. En los centros concertados, los resultados corrientes fueron de 93 euros por alumno, un 2,1% menos que en 2014–15. En cuanto a la estructura por alumno, los centros concertados presentaron unos gastos por alumno menores que los centros no concertados, aunque tuvieron unos gastos de personal más elevados.



Por su parte, los ingresos de los centros concertados fueron menores que los de los no concertados, excepto en los percibidos por subvenciones públicas. Los centros no concertados tuvieron unos gastos corrientes de 4.958 euros por alumno y unos ingresos de 5.357 euros. En los concertados, los gastos por alumno fueron de 4.356 euros y los ingresos de 4.449, presentando diferencias según si el aula es concertada o no.

Servicios complementarios

Los hogares abonaron por los servicios complementarios ofertados 1.213,5 millones de euros en el curso 2020–21, lo que supuso el 9,7% de los ingresos (el 8,5% en centros concertados y el 13,8% en los no concertados). De esta cifra el 75,5% correspondió al comedor, el 7,8% al transporte, el 2,7% al cuidado de niños antes o después del horario escolar, el 1,1% a residencia y el 13% a otros servicios (como “tupper escolar”, gabinete psicopedagógico, enfermería, ...). Las administraciones públicas proporcionaron 122 millones de euros en subvenciones destinadas a estos servicios.

El servicio complementario más demandado fue el de comedor, con 986.516 usuarios (el 36,4% de los alumnos). El cuidado infantil tuvo 122.686 usuarios (el 5,0% de los alumnos) y el transporte 116.785 usuarios (el 4,3%). Los hogares abonaron por el servicio de comedor una media por usuario de 899 euros en centros concertados y de 1.003 euros en los no concertados. Por cuidado infantil los hogares pagaron 259 euros en los centros concertados y 282 en los no concertados. Y por transporte abonaron 633 euros en los concertados y 1.081 en los no concertados. En todos estos casos los importes pagados por los hogares fueron similares a los del curso 2014-15.

Efectos de la Covid-19 en el curso 2020-21

Según la metodología de la encuesta, los centros pueden responder a los datos económicos con referencia al año 2020 o al curso escolar 2020–21. Esto permite hacer una comparación entre el periodo en el que hubo restricciones de movilidad y el periodo posterior al mismo. Observando la estructura económica, tanto los ingresos como los gastos por alumno fueron inferiores en el periodo de las restricciones (datos referidos al año 2020). Los ingresos fueron aproximadamente un 15,6% menores (10% en centros concertados y 32,6% en centros no concertados) y los gastos corrientes un 14% menores (8,9% en centros concertados y 30,9% en los no concertados).

La pandemia afectó especialmente a los servicios complementarios. La diferencia de ingresos por usuario más elevada se produjo en el servicio de Residencia, con 2.686 euros en el periodo de restricciones de movilidad,

frente a 5.464 euros del periodo que ya no las había (un 50,8% menos). En el servicio de comedor se obtuvieron unos ingresos por alumno de 701 euros, frente a 1.060 euros (un 33,8% menos). En transporte fueron 655 euros, frente a 903 euros (un 27%) menos y en cuidado infantil 233 euros frente a 281 euros un (17,7% menos). Aunque en el periodo se redujeron tanto los gastos como los ingresos, la pandemia generó mayores distorsiones en estos últimos.

Una multitud pide en Bilbao una escuela pública y 'euskaldun' por ley

Una multitudinaria manifestación ha pedido este miércoles en Bilbao que la ley vasca de Educación regule una escuela "pública, euskaldun y propia", en el marco de la huelga convocada por ELA, LAB y Steilas en la enseñanza pública en rechazo al borrador de la futura ley en la materia del Gobierno vasco.

EFE Miércoles, 30 de noviembre de 2022

Según los convocantes, la huelga, a la que están llamados unos 30.000 trabajadores de la enseñanza pública vasca no universitaria, ha sido secundada por el 60% del personal de Educación, profesorado, personal del Consorcio Haurreskolak, educadores y personal de cocina y limpieza del departamento de Educación. Por su parte, el Gobierno vasco ha rebajado el seguimiento al 38,6%. Según los datos recabados por el Ejecutivo hasta las 11.00 horas, al menos 9.260 profesores han secundado el paro.

Coincidiendo con el llamamiento sindical, también ha convocado una huelga estudiantil el Sindicato de Estudiantes (Ikasle Sindikatua) en defensa de la escuela pública vasca y en contra de lo que considera «nueva ley privatizadora que pretende aprobar el PNV». A partir de las 11.30 horas estudiantes convocados por esta organización se han manifestado por la Gran Vía de Bilbao tras la marcha convocada por ELA, LAB y Steilas, entre gritos reivindicativos.

La de hoy es la primera de las dos jornadas de huelga en la enseñanza pública vasca no universitaria convocada por los sindicatos nacionalistas, que también han llamado a parar el próximo 14 de diciembre, en rechazo al anteproyecto de la futura ley vasca de Educación, cuyo contenido consideran que «perpetúa» el actual «modelo educativo dual». Antes de la manifestación, los convocantes han mostrado su satisfacción por la respuesta al llamamiento y han advertido de que si el proyecto definitivo que se lleve al Parlamento vasco no recoge sus reivindicaciones, tendrán que «seguir adelante con las movilizaciones», ha avisado la representante de ELA Miren Zubizarreta.

En referencia a la consideración del Gobierno vasco de que se ha convocado una huelga «preventiva», dado que el anteproyecto de ley aún se encuentra en proceso de debate y se desconoce todavía el texto final, la portavoz de Steilas, Nagore Iturrioz, ha lamentado que hasta ahora «se ha dado la espalda» a las aportaciones y demandas realizadas por los convocantes. «Es la única opción que el departamento de Educación nos ha dejado, esta forma de movilizarnos», con el fin de decir de forma «contundente» que «no estamos de acuerdo con este anteproyecto de ley», ha añadido.

ELA, LAB y Steilas, que suman mayoría entre los trabajadores la escuela pública vasca, consideran que el anteproyecto de ley del Gobierno vasco no sirve para superar «el actual modelo educativo dual». Para ello, reclaman que la futura ley tenga como eje la escuela pública, que prohíba a los centros concertados cobrar cuotas, que garantice que la competencia para determinar el currículum vasco es de Euskadi y que establezca un modelo de aprendizaje basado en la inmersión en euskera.

También demandan que la nueva ley establezca «un marco de publicación» de centros privados, afronte la segregación y garantice la cohesión social, incluya inversiones y recursos suficientes y garantice el empleo y las condiciones laborales adecuadas del personal, entre otras cuestiones.



Irene Murcia: «Defendemos el nivel académico de cada curso, es la base que los alumnos tendrán para los siguientes»

El Observatori Crític de la Realitat Educativa y la Fundació Episteme organizan este sábado en Barcelona el 'II Congreso de Expertos Docentes, para un análisis crítico de la educación'. Hablamos con la presidenta de OCRE: "Hay que volver a encontrar el camino del debate para alcanzar los necesarios acuerdos a los que estamos a obligados a llegar entre todos".

Víctor Saura. 25/11/2022

Irene Murcia Burgalés es profesora de matemáticas en institutos públicos desde 1995 y presidenta de la Asociación OCRE (Observatori Crític de la Realitat Educativa), una entidad que nace el pasado mes de abril en Valencia desde la Plataforma No als Àmbits Imposats, colectivo surgido hace unos años para mostrar el rechazo de un sector del profesorado valenciano a la obligación de organizar las materias de 1º de ESO por ámbitos. Nada más crearse, esta asociación sintonizó con la catalana Fundació Episteme, y ya en mayo ambas entidades organizaron en Valencia un I Congreso de Expertos Docentes, para un análisis crítico de la educación. Medio año después, este sábado 26 trasladan la jornada a Barcelona, con un II Congreso de Expertos Docentes en el que coinciden muchos de los ponentes y que cuenta con el exministro portugués Nuno Crato como estrella invitada.

A veces se acusa a este sector de promover la tradición y el inmovilismo pedagógico, una idea que rechazan de plano. Consideran que una cosa es introducir algunos métodos en momentos puntuales, y otra es convertirlos en “la panacea” e imponerlos.

¿Qué viene a aportar y qué espera que aporte este congreso?

Pues una exposición sosegada, muy necesaria en el actual clima de crispación, y desde puntos muy diferentes, de la situación actual de la educación, sobre todo de la pública, con unos problemas que vienen desde hace décadas, y que se agrandan cada vez más por las políticas educativas, de cualquier color ideológico. Lo que queremos es, además, trasladar una serie de propuestas que ayuden a desencallar esta situación, porque somos muy conscientes de que hay muchos docentes confusos y muchísimas familias con un profundo desconocimiento de cuáles son las consecuencias del grandísimo despropósito que implican muchos aspectos de la actual ley educativa, la Lomloe.

¿Cuáles son sus prioridades?

Defendemos el nivel académico de cada curso, porque es la base que nuestros alumnos tendrán en los cursos siguientes. Consideramos también que los más perjudicados por la educación empobrecida de conocimiento es el alumnado sin recursos, que no se podrá pagar academias cuando no pueda sacar adelante estudios superiores. Y también decimos que los inventos educativos sirven para ocultar y blanquear la falta de recursos y el abandono del sistema educativo en el que nos encontramos.

La solución pasa por más recursos, más conocimiento de la realidad del aula y más respeto: al profesorado, al alumnado y a sus familias. No olvidemos que el conocimiento que ha conseguido la educación pública es lo que ha permitido al alumnado más desfavorecido que pudiera avanzar. Un buen trabajo de los profesores, profesionales, exigentes y justos, favorece a todos.

Si lo entiendo bien, la mayoría de ustedes están en contra del aprendizaje por competencias, de agrupar asignaturas por ámbitos para facilitar la transición de primaria a secundaria, de las llamadas metodologías activas, de abordar las emociones...

Muchas de las dicotomías que se plantean son falsas, porque en educación, en cualquier etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje, no existen únicamente los colores blanco y negro. Hay un interés por confrontar posturas y mientras discutimos unos contra otros la opinión pública se va creando una idea que no se ajusta a la realidad. Me explico: la inmensa de la mayoría no estamos en contra de todo lo que me ha comentado. De lo que estamos en contra es de que se publiciten y se vendan todas esas cuestiones como la panacea y que simplemente querer debatir sobre ello se esté convirtiendo en un sacrilegio, sin además ningún respeto por quienes pensamos y justificamos nuestras argumentaciones de forma diferente a lo que nos quieren hacer creer como incuestionable. Cuando además ya tenemos resultados y consecuencias muy negativas de su aplicación para la gran mayoría del alumnado.

Dicho de otra manera, no podemos poner el foco en las competencias (concepto, por cierto, ambiguo, que trae de cabeza a todo el mundo), sino en el conocimiento poderoso, para después utilizar y aplicar ese conocimiento. Y eso llevamos haciéndolo desde hace 30 años. Tampoco podemos agrupar 2, 3 o hasta 4 asignaturas por ámbitos, obligando a que todo el alumnado reciba las clases mediante esa agrupación curricular, con la única justificación de que facilita la transición de primaria a secundaria, cosa que no se ha estudiado o evaluado. Ni sirve como justificación decir que “ha funcionado” antes con los Programas de Diversificación Curricular o los actuales grupos de PMAR, y que por tanto también será “bueno” para todo el alumnado. No es así y las familias deben saber que esos grupos son muy reducidos y para un alumnado con muchas dificultades y al que se le adapta enormemente el currículum para que consiga el título de ESO.

¿Cómo ha funcionado el trabajo por ámbitos en 1º de ESO en la Comunidad Valenciana?

La versión oficial es que no hay datos, porque la Conselleria d'Educació no se ha molestado en realizar ninguna evaluación, a pesar de que sindicatos y profesorado lo han exigido. Pero lo que está ocurriendo en la Comunidad Valenciana desde hace ya más de dos cursos es que el nivel académico del alumnado, ahora en 2º y 3º de ESO, ha caído en picado, porque en 1º tuvieron dos o tres asignaturas impartidas por un docente que es especialista solo en una de ellas, sin conocimientos y la didáctica específica del resto, lo que implica que el nivel de enseñanza y exigencia baje de manera drástica. Queremos evitar que esto ocurra en cualquier otra comunidad autónoma más, como por desgracia ya ocurre también en Cataluña, por eso estamos en contacto con la Fundació Episteme, para organizar acciones conjuntas de información de nuestra experiencia.



Que yo sepa en Cataluña los ámbitos en 1º de ESO no son obligatorios, y ni siquiera estoy seguro de que el concepto 'ámbitos' se entienda de la misma manera; aquí se ha dicho que el nuevo currículum creará franjas horarias para que docentes de diversos perfiles puedan trabajar transversalmente.

Es que también nos parece una aberración que haya tanta franja horaria para que cada centro haga un poco lo que quiera, porque eso conlleva que haya diferencias entre centros. ¿Y qué pasa cuando se traslada un alumno a otro centro?

¿Quiere decir que no son capaces de adaptarse?

Sí, si tienen una buena base. Pero eso es lo que estamos viendo peligrar.

Esa buena base supongo que se tiene que adquirir en primaria.

Claro, estamos reivindicando que el trabajo en primaria es fundamental, pero es que nos están llegando a secundaria sin ese trabajo hecho. Y está pasando eso que se dice de que la secundaria se está primarizando y el bachillerato secundarizando. Hace unos días estuve en la coordinación de las PAU de matemáticas, y se hablaba –supongo que estás al corriente– de todos los cambios que tiene que haber. Y son de echarse las manos a la cabeza. Y espérate, porque dentro de dos años va a empezar a llegar alumnado a una ingeniería sin saber derivar o integrar porque la Lomloe le permite no hacer Matemáticas 2.

¿No ocurre que cada profesor es muy celoso de su materia, cuando en la del otro seguramente vería muchos contenidos que consideraría prescindibles? ¿Tan mal les parece la idea de adelgazar el currículum?

No, y entiendo que me preguntas esto porque así se nos ve desde fuera. Se nos están achacando palabras y concepciones que en absoluto son nuestras. No queremos un vaciado de contenido, o mejor dicho, no queremos que se vacíe el día a día de contenidos, pero sí que vemos que los currículos son excesivos. Es que una cosa no quita la otra. Lo que pasa es que la manera no es cargárselos.

Volvamos a las metodologías activas.

¡Claro que estamos a favor de ellas! Lo que ocurre es que lo que se vende como tales es únicamente la aplicación de técnicas o actividades en las que el alumno está obligatoriamente activo físicamente, trabajando de manera colaborativa, realizando proyectos, etc. Y todo eso está muy bien, pero no tienen por qué ser metodologías activas. Para que lo sean se debe producir un verdadero proceso de pensamiento, comprensión y reflexión sobre aquello que se está haciendo; es decir, que la concepción de metodología activa es mucho más amplia de las simplezas que por intereses alejados al educativo nos quieren hacer creer en muchas ocasiones.

¿Y lo de trabajar las emociones, la motivación...?

¿Cómo vamos a estar en contra de abordar las emociones en la tremenda etapa hormonal en la que se encuentran nuestros adolescentes? No tiene ningún sentido. Cualquier docente sabe que en nuestro trabajo, desde hace décadas, tenemos que contribuir para ayudar y motivar a aquel alumnado que tiene una baja autoestima o tiene un carácter demasiado visceral en algunos momentos o resolver cualquier conflicto de los muchos que surgen casi todos los días a pie de aula. De lo que estamos en contra es que se quiera poner el foco sobre esa educación moral y cívica, dejando de lado nuestra principal labor, que es la de ser transmisores de conocimiento, esforzándonos también por que sepan aplicarlo o sepan transferirlos a otras disciplinas, intentando conseguir que sean críticos y reflexivos, y que todo esto ocurra en un clima de aceptación y cooperación entre todos. Y sobre la motivación, el debate es muy interesante, pero lo más importante es el logro, porque el logro motiva en sí mismo, y vemos que eso no ocurre en corrientes que se focalizan en que el niño se divierta.

A veces se habla del menosprecio por el conocimiento de las nuevas tendencias educativas, pero sin embargo mucho de ese interés por esas metodologías alternativas surgen de disciplinas como la neurociencia, la pedagogía, la psicología y la sociología de la educación... ¿Ese conocimiento sí que se puede menospreciar?

La Fundación Episteme, la Asociación OCRE y todos los ponentes que participan en este II Congreso no menospreciamos ningún tipo de conocimiento, y también nos basamos para nuestra propia formación y mejorar nuestro trabajo en todas esas disciplinas que comentas, pero cuando de esas disciplinas se derivan estudios rigurosos y basados en evidencias científicas. Tenemos grandes expertos en nuestro país y fuera de él, que nos ayudan y son fundamentales para nuestra tarea como docentes. Me refiero a personas como Héctor Ruíz Martín, neurólogo y autor de libro **¿Cómo aprendemos?**, cuya lectura es básica para cualquier docente de cualquier nivel; o a Marta Ferrero, doctora en Psicología, con una gran participación en proyectos relacionados con la investigación científica aplicada a cualquier nivel educativo. O a Catherine L'Ecuyer y su fantástico último libro **Conversaciones con mi maestra**. O John Sweller, psicólogo educativo australiano, conocido por su teoría de la carga cognitiva y su importantísima reciente investigación sobre el perjuicio del aprendizaje por descubrimiento (tan de moda en la actualidad) frente a unos mayores beneficios de la instrucción directa, y que debemos dar a conocer. O Tom Shernington y su libro **Los 10 principios de Rosenshine en práctica**. O, por supuesto, Gregorio Luri, cuyos muchos libros y artículos sobre filosofía y pedagogía nos ayudan a comprender mucho mejor los innumerables factores que influyen en la escuela.

Por tanto, tenemos que conseguir motivar al alumnado, claro que sí, pero haciéndole comprender que el conocimiento es necesario y sugerente en sí mismo; y que no está reñido con ningún tipo de actividad o metodología si hay un buen planteamiento de las mismas, para que se consigan los objetivos que nos planteemos en cada momento, para cada contenido, para cada grupo e incluso para cada alumno, cuando es necesario llegar a hacerlo.

Pero ustedes en la presentación del programa sí que hablan de que hay unas metodologías sin evidencias. ¿Cuáles son las que sí tienen evidencias y qué evidencias son esas?

Lo que desde OCRE y la Plataforma No Als Àmbits Imposats hemos denunciado y seguimos denunciando es que la agrupación curricular por ámbitos no tiene unos estudios científicos que demuestren sus supuestas bondades. Y, en relación al movimiento STEM, los estudios que hay más bien destacan sus perjuicios. Por ejemplo, el trabajo de Juan Quílez Pardo, catedrático de Química, publicado en la revista de la Real Sociedad Española de Química, en el que hace un profundo análisis crítico del movimiento STEM.

Y sí, la investigación informada ha demostrado que hay metodologías que no son eficaces, o que no son tan eficaces como otras. Por ejemplo, hay evidencias científicas, como nos explica Marta Ferrero, que avalan buenos resultados en el ABP [Aprendizaje Basado en Proyectos], pero destacan que esos beneficios se obtienen cuando el alumnado tiene un alto nivel académico y se encuentra en un nivel educativo también alto. Es decir, el ABP aplicado en la universidad, cuando el alumnado sí tiene conocimiento abundante y variado, sí obtiene beneficios; sin embargo, esos beneficios disminuyen muchísimo cuando el ABP se aplica en primaria o secundaria, donde la evidencia científica demuestra que es la instrucción directa la que es mucho más eficaz y que se obtienen mejores aprendizajes en el alumnado de estos niveles. En cambio, como es la moda, tenemos a muchos docentes aplicando ABP, haciendo que el alumnado construya maquetas de la célula, buscando en internet información que no llega a comprender, porque le falta el andamiaje de los conocimientos previos y básicos.

Y donde sí que encontramos evidencias científicas fuertes que confirman un mejor aprendizaje es en la Teoría de la carga cognitiva. Y en los 10 principios de Rosenshine para la instrucción directa, que todo docente de cualquier nivel deberíamos conocer y aplicar según los momentos adecuados para nuestro alumnado. Seguro que muchas de esas estrategias las utilizamos los docentes, pero vale la pena revisarlas en cada reunión de departamento de inicio de curso.

También hay mucha evidencia científica para la utilización de ciertas estrategias a la hora de realizar tareas, como por ejemplo espaciarlas (mejor media hora al día que cuatro seguidas) o entrelazarlas (ABCD, mejor que AAAA, BBBB...). Y desde luego una de las reglas de oro del aprendizaje es la evocación, es decir, no leer y releer, sino evocar escribiendo o de manera oral lo que se quiere aprender, sin mirar.

También se dice que todo esto es una maquinación neoliberal... a mí me cuesta de ver.

Acusamos de neoliberalismo a muchas de estas posiciones porque, efectivamente, lo que hay detrás de ello son muchos intereses económicos para trabajar de una determinada manera con unas determinadas tecnologías. Cuando te están regalando chrome books, o cuando tú regalas los datos de tus alumnos... todo eso creemos que va en detrimento de la calidad de la enseñanza.

¿No cree que el debate educativo se está polarizando en exceso, y que incluso se están cruzando líneas rojas en lo relativo a cómo se califica a quien opina distinto?

Totalmente de acuerdo, y es algo inexplicable entre docentes con un alto nivel de educación, que además sabemos que cuando se emplean los descalificativos es porque no se tiene argumentación suficiente para rebatir nada. ¿O no le decimos eso a nuestro propio alumnado? Todo esto no hace ningún favor a la educación, a los docentes, al alumnado y a la sociedad entera. Hay que volver a encontrar el camino del debate, absolutamente necesario, porque en ese camino están los necesarios acuerdos a los que estamos obligados a llegar entre todos.

Hay un interés político en que estas discusiones se produzcan, porque minan más la deteriorada visión que tiene la sociedad sobre los docentes; y lo que se consigue es que se quite el foco de los verdaderos problemas y las legítimas reivindicaciones sobre exigir a nuestra clase política altura de miras e inversión en educación. Es el futuro de la sociedad y siguen haciendo falta muchísimas cosas: bajada estructural de ratios, creación de nuevos centros educativos públicos, desaparición total de barracones, calefacción, personal administrativo suficiente, profesionales de pedagogía terapéutica, formación inicial y continua de calidad para los docentes, etc. Todo ello pasa por sentarse a hablar con nosotros, los docentes a pie de aula y expertos en la docencia del día a día.

Sobre ese supuesto interés político por crear divisiones... ¿no será que hay un sector del profesorado que opina de una manera y otro que opina de otra, y que unos y otros consideran sinceramente que lo que proponen es lo mejor para el alumnado?

Y eso es totalmente respetable. Hay que respetar a esa persona que está trabajando en el aula por proyectos porque en ese momento, bien sea por el tipo de contenido o por el alumnado o por lo que sea, considera que necesita el recurso del APB, o de la gamificación, etc. De lo que estamos en contra es que eso se imponga. Apoyamos la libertad de cátedra para que cada profesor o cada departamento se organice, y eso es lo que pedimos para nosotros.



¿Pero, a parte del tema de los ámbitos en Valencia, qué otra imposición metodológica hay?

No son imposiciones directas, pero hay bastante presión para aplicar, por ejemplo, el ABP.

¿Cree que son posibles los consensos? No parece tan complicado encontrar algún término medio...

Por supuesto, y por eso estamos aquí muchísimas personas, pero para ello también muchos docentes, pedagogos, etc., deben levantar la cabeza y bajar a la Tierra, para que puedan ver lo que sí nos une y por lo que estamos obligados a entendernos, alejados de cualquier color e ideología política. No es fácil, pero tampoco imposible, porque tenemos las capacidades intelectuales para conseguirlo. De hecho, ¿quién sabe?, el III Congreso lo podríamos plantear desde ese punto de vista, como un encuentro de la razón para buscar los aspectos educativos comunes a todos.

¿Qué se puede enseñar a los menores aprovechando los debates que nos rodean?

José Luis Pazos. 28/11/2022

Reconozco que me saturan algunos debates que nos envuelven diariamente y que nos hacen malgastar tiempo y recursos como sociedad, provocando que asistamos a espectáculos con demasiada utilización de recursos demagógicos, cuando no directamente malintencionados. Pero pienso que de casi todo se pueden extraer consecuencias positivas y llevo días dándole vueltas al contenido de este artículo porque quiero extraerle algún jugo interesante a este asunto.

En este sentido, pienso que, las familias en nuestro hogar y los centros educativos en el aula durante el horario lectivo, podemos y debemos aprovechar los debates que nos rodean para educar, a nuestras hijas e hijos en un espacio y al alumnado en el otro. Sí, yo soy de los que está convencido que el papel de los centros educativos no es solo el de enseñar conocimientos, sino que también tienen el de educar, como las familias y, en muchos casos, ante la ausencia o el defectuoso hacer de éstas. Si nos creemos eso de actuar siempre en el interés superior de los menores, para mí no cabe otra interpretación.

Sobre las opiniones y la verdad

Hay quien pone al mismo nivel la opinión de todólogos -tertulianos o columnistas- que la de expertos de reconocido prestigio. Yo también tengo mi opinión respecto de algunas cuestiones que están en el candelero estas semanas -ley trans, ley solo sí es sí, eliminación del delito de sedición, modificación del delito de malversación, por ejemplo-, y podría entrar en el juego de exponerla aquí sobre cada caso, pero no lo haré porque no soy jurista y, sinceramente, lo que yo expresara debería considerarse irrelevante. Después de más de dos décadas implicado en el ámbito educativo, mi opinión sobre normas educativas puede ser de interés quizá para alguien, pero, fuera de ese ámbito -y de otros por experiencia formativa y vida laboral-, lo que expresara no pasaría de ser un fruto de la ignorancia atrevida.

Hay que explicar a nuestras nuevas generaciones que solo es una opinión fundada aquella que está soportada por el conocimiento real y con suficiente profundidad de un asunto o sector. Las no fundadas, se pueden conocer y respetar, pero no considerarlas verdad. Además, la verdad, en casi todos los terrenos de la vida, solo existe por aproximación como suma de las posibles visiones de un mismo hecho, pero nunca de forma absoluta. Y nuestra obligación es enseñar a cuestionar la verdad aceptada, no a asumirla de forma acrítica. La evolución social se basa en ese cuestionamiento.

Hemos oído y leído demasiadas veces que se deben respetar todas las opiniones; discrepo totalmente. El respeto debe tenerse por las personas, incluso aunque hagan todo lo posible por no merecerlo, pero todas las opiniones no son respetables, aunque se expongan en espacios democráticos, como por ejemplo los parlamentos. Cuando alguien expresa su opinión en el sentido de atacar la vida de los demás, vulnerando los derechos humanos, su voz debe ser enfrentada. No todo se debe tolerar sin más, por entender que la libertad de expresión es ilimitada. Y nuestra obligación es enseñar que todos los derechos tienen límites y comportan obligaciones. La convivencia pacífica solo se puede construir sobre esa realidad.

Nuestra libertad de expresión, que nos da derecho a exponer nuestra opinión, no incluye un supuesto derecho a tener blindaje ante respuestas e incluso críticas, porque quien opina tiene que aceptar que existirán opiniones en sentido tanto coincidente como contrario. Es como las bromas: si te gusta gastarlas, debes estar preparado para soportarlas. De lo contrario, mejor no hacerlas. Es una cuestión de coherencia. Y tenemos que enseñar que nuestras opiniones pueden recibir contestaciones, por lo que conviene que nuestros menores entiendan que, antes de hablar, es sano sopesar si podremos soportar las reacciones que provoquemos.

Sobre el error y cómo actuar ante ellos

Quienes hemos tenido en algún momento vivencias con recién nacidos y menores en sus primeros años de vida -en nuestras casas, centros educativos u otros centros-, hemos observado cómo aprenden bajo la fórmula de ensayo y error; una fórmula simple y efectiva. A diferencia de los adultos, ni tienen miedo a ensayar, ni

vergüenza ante el error. Sencillamente, aprenden y modifican sus actos hasta que consiguen no errar. Sin esa elemental forma de proceder, es posible que siguiéramos siendo una especie poco evolucionada o incluso desaparecida.

Sin embargo, a medida que crecemos dejamos de lado esa práctica en mayor o menor medida, llegando muchas personas a rechazar cualquier iniciativa que signifique un posible cambio. Preferir progresar o que nada cambie, son dos actitudes opuestas que guardan relación directa con nuestra aceptación o rechazo a salir de la zona de confort. Pero nada es eterno, y si nada cambia, lo único que tenemos seguro es que nuestros defectos como sociedad no desaparecerán. Así que debemos enseñar a los menores que, para mejorar, es vital practicar el riesgo de ensayar y enfrentar el miedo ante un posible error.

Errar es consustancial a cualquier actividad humana; solo es posible evitarlo quizás en un escenario de perfección absoluta, algo inexistente e inalcanzable, afortunadamente. Por tanto, la diferencia entre los seres humanos no radica en la capacidad para nunca cometer errores, sino en cómo enfrentar los que se cometen. Hay quien niega haberlos cometido, incluso cuando son evidentes a ojos de los demás, y quienes los reconocen a regañadientes, pero intentando hacer ver que no tuvieron otra alternativa o que el origen del error no fue de su autoría. Quienes así actúan quedan, tarde o temprano, descubiertos y desacreditados.

En mi opinión, nada legitima más a quien comete un error que reconocerlo y ponerse rápida y eficazmente a corregir las consecuencias del fallo cometido. Quienes observan ese comportamiento, reconocen la valía personal de quien así actúa. Entiendo que haya escenarios donde es difícil asumir errores en público, por ejemplo en la política, porque la oposición, en lugar de aceptar el hecho y dar tiempo a enmendar lo sucedido, aprovecha a menudo para exigir dimisiones de los demás con tanta facilidad como asume e incluso tapa los fallos de los suyos. Pero, en la gestión de los errores, no es el escenario político el ejemplo a seguir. Así que debemos cambiar esta forma de actuar en sociedad, por lo que tenemos que enseñar a nuestros menores que van a errar en algunas de sus decisiones y actuaciones, y que deberán enfrentarlos, asumirlos, corregirlos y aprender, así como que deberán aceptar que los demás se equivoquen y los reconozcan, dándoles tiempo para que actúen de la misma forma.

La inacción también es una forma de actuar, pero negativa

Es habitual encontrar personas que, ante los comportamientos inadecuados de los demás, prefieren guardar silencio y no actuar. Como se suele decir, se ponen de perfil. Piensan, erróneamente, que actuar de esa manera les deja a salvo de las consecuencias que tendría intervenir, como si esa inacción fuera inocua, especialmente para sí mismas. Nada más lejos de la realidad, porque la vida es como la energía, que ni se crea ni se destruye, simplemente se transforma. Cuando deciden dejar hacer al resto lo que les parezca, resultan afectados igualmente ante sus actos. Quizá no sean conscientes porque prefieren cerrar los ojos, pero desde entonces se obligan a no volver a abrirlos. Es decir, decidir no actuar les transforma en algo peor, en seres ineficaces que podrían ayudar a cambiar las cosas pero que prefieren que sigan funcionando de manera defectuosa para no salir de esa zona de confort que han ido construyendo para protegerse.

En ese escenario, la impunidad de quienes no encuentran oposición para sus actos les permite llevarlos a cabo, crecerse por la falta de freno a sus desmanes, y aumentar la presión sin trabas para dejar a quienes cerraron los ojos sin posibilidades ni ganas de reabrirlos. Ese caldo de cultivo no suele llevar a lugares positivos, sino todo lo contrario. Es condición necesaria, aunque no suficiente, para que las tesis más involucionistas se abran paso y ganen terreno. Para evitarlo, se debe enseñar que la acción ante lo negativo, ante lo dañino, debe producirse. Que no hacer nada es un camino profundamente equivocado que conduce a la pérdida de derechos conquistados, a la construcción de una sociedad peor donde el que abusa gana, donde el que aplasta logra el poder, donde el que acalla al resto es el único que habla, aunque en realidad acaba gritando y solo escucha su eco, señal de que está ganando su guerra particular.

Nuestros menores deben entender todo esto y aprender que deben hablar, dar credibilidad solo a quien realmente la tenga, cuestionar la versión que les venden como verdad absoluta e inmutable, atreverse a ensayar y errar, reconocer sus errores y aprender de ellos, y actuar para cambiar la realidad negativa que les rodea. El futuro será mejor solo si somos capaces de enseñarles a ser mejores que quienes les enseñamos; si les educamos en la lucha de hacer prevalecer los derechos de todas las personas, enfrentándose democráticamente a quienes piensan que tienen derecho a hacer callar al resto porque parten de la base de que el poder les pertenece y que todo vale para conservarlo.

Luchar sirve, callar no. Y usar los debates que nos rodean para enseñarles a hablar, es el mejor de los caminos. La educación de las nuevas generaciones no es una opción, es un derecho que les asiste pero también una obligación para las anteriores. Cumplamos con ella.

La compleja relación entre la concertada y la segregación escolar y cómo mejorarla

La Fundación Bofill publica una investigación en la que repasa la situación de la educación concertada en España, realiza una comparativa con países de nuestro entorno y lanza algunas propuestas para mejorar el



impacto que los conciertos tienen sobre la equidad educativa. Hablamos con algunas de las partes interesadas sobre el documento.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 01/12/2022

La segregación escolar es uno de los mayores problemas que enfrentan los sistemas educativos. Esta se produce por muchas causas, con el mantenimiento de centros de educación especial; con centros gueto en los que se escolariza a un porcentaje excesivamente alto de personas pertenecientes a ciertos colectivos (migrantes, de etnia gitana, con necesidades educativas especiales o con niveles socioeconómicos determinados) o, en cierta medida, por la existencia de una doble red financiada con fondos públicos. Al menos, así se recoge en el informe elaborado por la Fundació Bofill y presentado el pasado lunes en Madrid.

Las causas de esta segregación son múltiples y, por tanto, las respuestas deben serlo también. Este es el intento que han realizado Clara Fontdevila, Toni Verger y Adrián Zancajo, autores de **La educación concertada en España. Reformas en clave de equidad desde una perspectiva internacional**, editado por la Fundació Bofill. Un texto en el que se repasa la situación que hay en España en relación a la doble red, qué tipologías y funcionamiento tienen regímenes similares en otros países y qué medidas podrían tomarse para paliar algunas de las situaciones que genera la segregación educativa (mayor en unos territorios que en otros).

Clara Fontdevila, una de las autoras es investigadora post-doctoral en la Universidad de Glasgow. Explica que los sistemas educativos en los que hay una provisión mixta, es decir, una red pública y otra concertada o subvencionada, tienden a presentar mayores niveles de segregación escolar y estratificación escolar entre centros educativos. “Los datos más actuales lo muestran”, afirma la investigadora. Eso sí, la doble red “tiende a reforzar esta estratificación, aunque no es el único factor” en juego en esta situación.

Sobre esta base se ha construido el informe y, principalmente, algunas de las propuestas con las que desde la Fundació y los propios investigadores, pretenden abrir un debate. Este es, en definitiva el objetivo del informe, según sus autores, comenzar un diálogo necesario sobre la “compleja relación entre la escuela concertada y la segregación”, con el ánimo de mejorar algunos de estos datos.

Entre las medidas, hablan de un aumento de la cuantía de los conciertos educativos que pudieran cubrir el 100% de los costes de escolarización con el ánimo de garantizar la universalización de la gratuidad. De esta manera, las familias en situación socioeconómica desfavorecida podrían plantearse la posibilidad de escolarizar a sus hijos en centros que, hoy por hoy, tienen fuera de su alcance por el cobro de cuotas.

Luis Centeno, secretario general adjunto de Escuelas Católicas (EC), la patronal más importante de la concertada sostiene, sin embargo, que aunque el aumento de los conciertos es necesario para poder estar en igualdad de condiciones con la pública en relación, por ejemplo, a la oferta de servicios como el comedor, becas o ayudas para material o para el transporte escolar este no debería comportar un mayor control por parte de las administraciones públicas.

Este es uno de los varios sistemas de “provisión mixta” que han encontrado en la investigación. La financiación del servicio privado educativo supone el cumplimiento de una serie de requisitos en un intento de homogeneizar los deberes y derechos de las dos redes, pública y privada.

Centeno critica que la investigación utiliza datos parciales extraídos de informes elaborados por el Sindic de Greuges (Defensor del Pueblo catalán), o de la OCDE con los que “pretenden llegar a un objetivo: que todos los centros tengan el mismo porcentaje de alumnado con situaciones complicadas. Esto, a priori, comenta Centeno, podría ser positivo pero no se analiza el porqué de estas diferencias, si se pueden erradicar y qué habría que hacer para conseguirlo”.

Para Centeno, existen políticas desarrolladas por las administraciones “que obstaculizan la heterogeneidad como (es el caso de) la zonificación”. Según él esta planificación de la escolarización obliga a que el alumnado permanezca en una zona concreta de manera que si en esta hay un alto porcentaje de chavales de alguna minoría o en situación socioeconómica deprimida, el centro será un reflejo de esta situación. “El Ministerio y las comunidades autónomas socialistas no liberalizan las zonas (de escolarización) y esto es un freno para la distribución del alumnado”.

Comunidades como la de Madrid hace algún tiempo que optaron por la zona única de escolarización, rompiendo estas barreras. Es la región con un índice más alto de segregación de toda la Unión Europea, solo detrás de Hungría.

Para Clara Fontdevila uno de los objetivos prioritarios del sistema educativo español es, precisamente, hacer frente a esta segregación, a la distribución equilibrada del alumnado entre los centros educativos de las diferentes redes. Entre otras cosas porque “la educación no es solo preparatoria (para el mercado laboral), sino que nos enseña a convivir”. “La segregación y la estratificación son un problema per se” puesto que generan y sustentan sociedades segregadas.

“La distribución impide la libertad de elección” de las familias, en opinión de Centeno. “Buscando un fin que puede ser bueno (equilibrar la escolarización entre las redes), se pone en riesgo un derecho”, asegura este representante de Escuelas Católicas.

Propuestas

Fontdevila asegura que lo que pretenden con este texto es hacer un análisis comparado de la situación de la concertada en España y en otros países con la vista puesta en ver qué medidas se han puesto en marcha en diferentes lugares para paliar los efectos que los conciertos puedan tener sobre la segregación escolar y en la estratificación social entre los centros concertados y públicos.

Sobre esta base, el texto afirma que es necesario hacer un mayor hincapié por la planificación de la administración en la provisión de plazas, la distribución equilibrada del alumnado entre las dos redes y las necesidades de escolarización existentes. Ello en el marco de una situación de descenso demográfico. Por eso, los expertos piden que se avance en los criterios para la concertación y que estos se vinculen con un mayor grado de corresponsabilidad en la escolarización de alumnado desfavorecido, así como en la posible gratuidad total de este servicio.

En este sentido, aseguran que esta gratuidad es imprescindible para la equidad. A través de un aumento de los conciertos y de cubrir ciertos gastos que ahora cubren las familias, las que están en peor situación económica podrían acceder a la concertada en igualdad de condiciones.

El documento también alude a una mayor rendición de cuentas, un avance en la transparencia presupuestaria de la escuela concertada que fuera monitorizada por las administraciones educativas, así como también lo fuera la distribución del alumnado.

Y en lo relativo a la admisión de alumnos, los tres autores defienden priorizar la equiparación de la planificación de plazas entre las redes y la centralización de la elección de centro para evitar posibles selecciones encubiertas que pudieran darse.

Son todos temas muy polémicos. María Capellán, presidenta de Ceapa, asegura a este periódico que aunque no defiende la eliminación de la concertada, está en contra de la propuesta de aumentar los conciertos educativos. Del mismo modo, Luis Centeno asegura que un mayor control de las administraciones educativas sobre el servicio que se da en la concertada supondría una merma absoluta de la autonomía de los centros concertados. Algo, en cualquier caso, que le resulta inaceptable.

En definitiva, se trata de un debate entre dos visiones que parecen antagónicas en relación a cómo debe ser la educación. Según recogen los autores en el informe, “el modelo de bienestar en el que la presencia del sector privado subvencionado es mayor es el modelo liberal (como en Reino Unido, Australia o Chile), observamos que países con un Estado del Bienestar de tradición socialdemócrata, como Dinamarca o Suecia, cuentan también con un elevado porcentaje de escuelas privadas subvencionadas”.

Sostienen los tres autores que “los sistemas de provisión mixta tienden a ampliar las desigualdades educativas”, según el consenso mayoritario de la investigación. Señalan que incluso el Banco Mundial, en 2018, afirmaba que este modelo subvencionado puede “socavar el apoyo político para una escolarización pública eficaz a largo plazo”.

Tipologías

Del estudio de los diferentes sistemas de subvención que se desarrollan en los países estudiados, los tres investigadores han podido decantar cuatro tipologías diferentes de sistemas de conciertos educativos según sus características. Sus nombres serían: libertad de instrucción, equivalencia, aproximación de mercado y autonomía. Aunque tienen características diferenciadas, los autores aseguran que no se trata de sistemas estancos y pueden encontrarse ciertamente entremezclados.

Los países que optan por la libertad de instrucción tratan de garantizar la viabilidad económica de la oferta privada asegurando que esta cumple con unos estándares mínimos sin que pierdan, a su vez, autonomía. En este sistema, adoptado por países como Francia, Australia o Dinamarca, se acepta que haya diferencia de recursos, procesos y resultados entre las redes.

El modelo de equivalencia, adoptado por España, Países Bajos o Bélgica, se instituyó con el objetivo de garantizar la libertad de instrucción y respeto hacia los actores privados, al tiempo que se le exige una cierta equivalencia con el sector público. El concierto lleva implícita una cierta pérdida de autonomía para la empresa en temas como la admisión, el currículo, la evaluación y la rendición de cuentas.

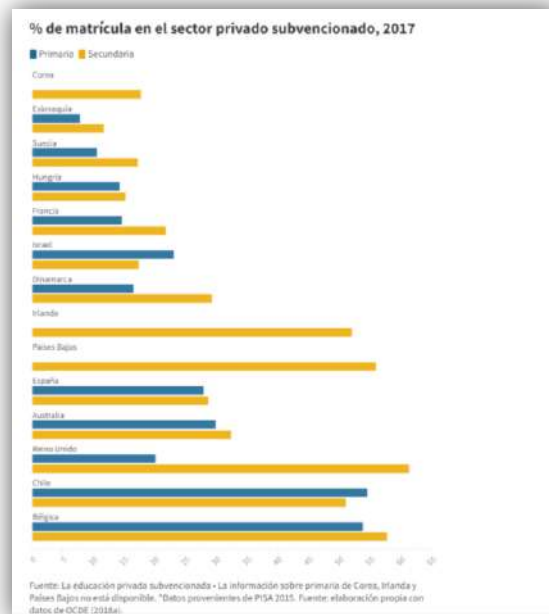
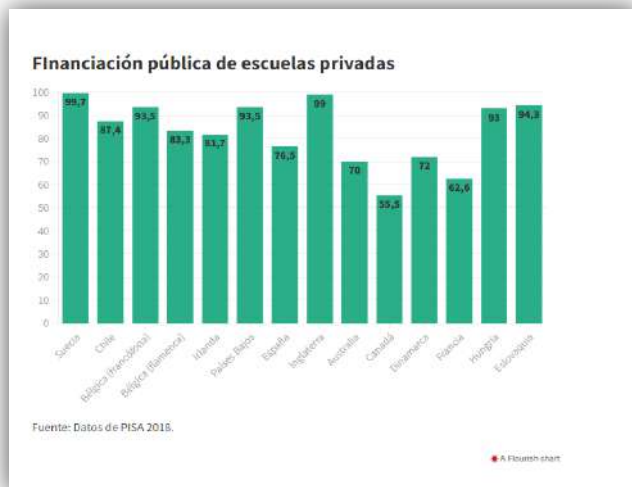
Países como Chile o Suecia prefirieron en su momento el sistema de aproximación de mercado en el que se pretende que la subvención anime la entrada del sector privado en la educación y se fomente así la competencia entre centros. El caso del país andino se vincula a la dictadura militar de Pinochet y en el de Suecia, a la entrada en vigor del cheque escolar, en donde ha ido creciendo la matrícula en centros privados (15 y 26 % en primaria y secundaria respectivamente, aunque “los porcentajes son muy superiores en las principales ciudades del país”, aseguran los investigadores).

Finalmente, están los sistemas englobados bajo el paraguas de autonomía, donde destacan Estados Unidos e Inglaterra. En ellos se ha impulsado la creación de centros privados dotándoles de una gran autonomía pedagógica, curricular y de gestión. Según su lógica se trata de que haya escuelas que tengan mayor margen para la innovación, que sean más eficientes o que tengan ciertos incentivos.

Como decíamos al principio, a pesar de estar agrupados los países y sistemas en estas cuatro categorías, algunas de las características, aunque similares, difieren. Es el caso, por ejemplo, de la financiación que dedica



cada administración a la subvención del sector privado o en el volumen de alumnado que escolarizan en estos centros tanto en primaria como en secundaria.



Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

La coeducación como arma contra la violencia machista

Los expertos insisten: la educación en igualdad ha de ser transversal y estar presente en las aulas en el día a día. Aplauden la LOMLOE como herramienta, pero piden que se la dote de recursos para que pueda hacerse realidad

Mar Lupión Torres. 25-11-2022

El 25 de noviembre es el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres. En todo el mundo, la violencia contra las mujeres y las niñas es una de las violaciones de los derechos humanos más extendidas. En lo que va de año, 38 mujeres han sido asesinadas por sus parejas o exparejas en nuestro país. Son 1.168 desde 2003. Aunque las cifras de 2022 muestran una disminución de las muertes, lo cierto es que aún queda mucho por hacer.

Uno de los principales focos a tener en cuenta a la hora de prevenir y concienciar contra la violencia de género son los jóvenes. La importancia de que las nuevas generaciones asuman como propia la lucha por la igualdad es clave para el futuro de nuestra sociedad. Sin embargo, vivimos momentos convulsos y de mucha polarización. En 2021, el Barómetro Juventud y Género del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud alertaba de que el 20% de los jóvenes de entre 19 y 25 años entrevistados negaban la existencia de la violencia de género, a la que consideran «un invento ideológico». Además, 1 de cada 10 chicos consideraba que las desigualdades de género no existen. Eso sí, también había lugar para la esperanza: desde 2017 y hasta 2021, el porcentaje de mujeres que se consideran feministas ha pasado del 46% al 67%; el de hombres, del 23% a casi un 33%.

La Fundación FAD Juventud acaba de lanzar un estudio que señala que uno de cada diez jóvenes vive la masculinidad alineada con las ideas más machistas que justifican el uso de violencia o la prostitución. «Ser un hombre de verdad» se relaciona con tener la última palabra en su relación o justificar, incluso, el uso de la violencia si se necesita.

Con los datos sobre la mesa, cobra especial importancia el papel de los centros educativos como elementos coeducadores. En especial, con una nueva ley educativa que recoge este término explícitamente y de forma transversal. Alicia Boluda Albinaya, de Docentes Feministas por la Coeducación, cree que la concienciación y la prevención de la violencia machistas en las aulas no es solo relevante, sino que «debería ser un imperativo». Nos cuenta que, en las jornadas formativas a las que ha asistido en los últimos días, las ponentes expertas han coincidido en que cada vez acuden más hombres jóvenes y adolescentes a tratar sus conductas violentas con

sus parejas mujeres en determinados programas de prevención y reinserción. Por otro lado, destacaban que cada vez hay más denuncias por agresiones sexuales a chicas jóvenes y adolescentes, a pesar de que solo se denuncia en torno al 10% de las que se estiman que ocurren.

Sobre los talleres que —en particular, en estas fechas- se imparten en colegios e institutos para advertir contra la violencia machista, en Docentes Feministas por la Coeducación insisten en que, aunque el efecto no sea inmediato, existe. Sin embargo, Alicia Boluda también reconoce que, en los últimos años, han encontrado cierta reacción contraria en los centros educativos. Una circunstancia que relaciona con varios factores. Por un lado, «las ideas que circulan en nuestra sociedad y que apuntan a que ya existe la igualdad, a que los casos de violencia de género son algo puntual o que también hay hombres que sufren violencia». Unos discursos que terminan calando en los más jóvenes. Otro factor crucial es la existencia de lo que se conoce como manosfera. Se trata, según nos explica Alicia Boluda, de un espacio en la red compuesto por «contenido creado por hombres —algunos muy jóvenes o, incluso, menores- que trata de contraprogramar la agenda feminista».

Ejemplo de ello son, por ejemplo, algunos youtubers célebres que se dedican a desmontar los mensajes feministas mediante «falacias y asimilaciones que al mundo adulto le resultan ridículas, pero que las mentes jóvenes no son capaces de desentrañar ni de desarticular».

Esa actividad online se ve reflejada en las aulas. Carmen Ruiz Repullo, socióloga especializada en violencia de género en adolescentes y jóvenes asegura que, aunque no es la mayor parte del alumnado, hay un porcentaje —en torno al 20-25%- que silencia al resto. Lamenta el cuestionamiento que, en muchos casos, se encuentra en los centros educativos: «te cuestionan los datos, no quieren hablar del tema. Tienen un discurso formado por 4 frases de 140 caracteres sin elaboración teórica ninguna que repiten una y otra vez». Advierte también de que un sistema de poder como el patriarcal, si ve su privilegio amenazado, comienza a diseñar estrategias de rearme. En este caso, Carmen Ruiz Repullo se refiere a la misoginia de los algoritmos, a través de los cuales se transmiten mensajes contra la libertad de la mujer o se difunden bulos.

Agustín Zaragoza es profesor de Filosofía y pasa muchas horas en clase con chicos y chicas adolescentes. Es, además, agente de igualdad y miembro de la Associació per la Coeducació. En su experiencia, reconoce y celebra que hay más concienciación de que existe una violencia contra la mujer por el hecho de serlo, pero, al mismo tiempo, ve más machismo y más patriarcado. Cree que «aunque haya más conciencia, la discriminación hacia las mujeres es mucho más sutil. Eso hace que sea más difícil detectarlo también en el aula, sobre todo, si no tienes una perspectiva coeducativa». Reivindica que la lucha por la igualdad ha de ser un compromiso del día a día y no de fechas marcadas en el calendario. Destaca que las aulas son «pequeños laboratorios. Es donde los alumnos van a escuchar discursos contra la violencia de género. Tenemos que aprovechar esa circunstancia. Frente a discursos patriarcales y misóginos de la sociedad, coeducación en el aula».

La LOMLOE suma, pero no soluciona

La LOMLOE se presenta como una de las principales herramientas para poder educar en igualdad. Sus constantes alusiones a una coeducación transversal hacen que, por primera vez, esté vigente un texto legal tan comprometido con la causa. Sin embargo, los coeducadores se muestran cautos. Agustín Zaragoza aplaude que la legislación se centre en estos temas, pero cree que sin recursos y sin formación obligatoria para el profesorado, todo puede quedar en «papel mojado». En el mismo sentido se pronuncia la socióloga Carmen Ruiz Repullo, que señala que «una cosa es lo que pone en la Ley y otra cómo se lleva a cabo en las 17 comunidades autónomas».

En DoFemCo dicen ser conscientes de que entre el marco teórico y la aplicación práctica hay desajustes importantes y se crean, a veces, lagunas. Algo que ocurre, por ejemplo, por la carencia de perspectiva coeducativa del profesorado. En la asociación creen que los docentes, mayoritariamente, no están formados en coeducación y, por tanto, «no hacen un análisis de los factores que provocan las desigualdades por sexos en la escuela». Reconocen que los claustros están abrumados con la burocracia, con cambios en las programaciones y las distintas problemáticas que tienen que asumir sin tener preparación para ello. Ello provoca que, en muchos casos, la igualdad quede en un segundo plano, ante un panorama inabarcable.

La Associació per la Coeducació, en boca de Agustín Zaragoza, pide «más implicación del profesorado, sobre todo de los hombres». También consideran relevante que se trabaje de manera personalizada con los chicos y con las masculinidades de manera transversal: lo cómodo es hacer un taller y políticas públicas de brilli brilli, pero la coeducación tiene que estar presente en el día a día».

Algunos recursos para coeducar

- [Women's Legacy Project](#)
- [Instituto de las Mujeres](#)
- REICO — [Comunidad Valenciana](#)
- Recursos Instituto de las Mujeres
- *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*, de Elena Simón
- *Coeducación: apuesta por la igualdad*, de Marina Subirats
- *Educar a un niño en feminismo y Educar en feminismo*, de Iria Marañón



Los maestros celebran su día: «Tenemos limitaciones, no somos superhéroes»

Inclusión, formación en horario lectivo y menos burocracia. Estas son algunas de las reivindicaciones de los docentes con motivo del Día del Maestro

Rubén M. Mateo, 28-11-2022

Excesiva carga de trabajo. Demasiada burocracia. Recortes arrastrados. Dificultad para conciliar. Inclusión. Escasez de personal. Bajada de ratios. Formación. Estos son algunos de los temas candentes en el actual sistema educativo tratados por varios docentes con motivo del Día del Maestro. Un día que se celebra cada 27 de noviembre y que sirve también para rendir homenaje a San José de Calasanz, sacerdote y pedagogo. Calasanz, defensor de la universalización de la educación y creador de la fundación de las Escuelas Pías en el siglo XVII es considerado uno de los precursores de la educación moderna.

Inclusión es una palabra bonita, con buena reputación, y que nos gusta emplear en todos los ámbitos de la sociedad. En las empresas, en el urbanismo, en el transporte, y también, como no, en los centros educativos. Sin embargo, la realidad puede ser bien distinta a las buenas intenciones. «Cuando yo estudiaba la carrera ya decíamos “vamos camino a la inclusión”. Hemos avanzado un poquito, pero queda mucho para hacer», asegura Gemma Gual, Maestra de Pedagogía Terapéutica (PT) en la Comunidad Valenciana, que considera que no se tiene idea de la realidad en muchos centros. Para esta maestra falta mucha formación para alcanzar una inclusión real. La formación es, según Gual, quien cada día trabaja con alumnos con necesidades especiales, la llave para llegar a una sensibilización. Una receta en la que no puede faltar «empatía y ganas de coordinarse» entre todos para remar en una sola dirección.

«Hay mucho miedo. Años atrás, los PT y el personal de educación especial ha sido el que se ha encargado de ellos. Era como que el docente de ordinaria, sin que suene mal, se desentendía un poco. Ahora no. Tenemos que cambiar, necesitamos ese cambio de mirada y saber que esos alumnos son estudiantes de todo el claustro, no solo del PT. No solo del educador. Y más ahora que lo que hay que hacer es incluirlos en su aula, en su grupo de referencia, con su tutor ordinario y tutor de referencia», insiste Gual para reclamar mucha más formación que la actual.

También cree necesario normalizar un grito en un autobús o una conducta en una piscina, lugar al que suelen ir muchos alumnos de centros específicos como actividad. «Si tú a un niño desde pequeño le normalizas esto, porque incluyes a un niño con necesidades dentro de su aula, y lo ve y se le explica que este niño tiene características distintas, al igual que el resto, porque al fin y al cabo todos tenemos características distintas, esto también es avanzar en la sociedad», subraya esta maestra. «Me parece super importante que desde la etapa de infantil se trabaje en el cole. Al final, con la inclusión no gana solo el niño con necesidades, gana también el resto. Casi te diré que son cosas más importantes que sumar y restar», sostiene la docente, que ve fundamental no separar a este alumnado de su grupo de referencia.

Trastorno del Espectro Autista, Síndrome de Down, Altas Capacidades... Al final da igual la palabra que le pongamos. Se trata de unas necesidades. «No hay que sacarlo del grupo. Hay que trabajar dentro. ¿Cómo vas a trabajar habilidades sociales si lo sacas? Entonces, ¿qué trabajamos? ¿Yo sola con él?», se pregunta Gual, que considera que los mejores maestros de estos alumnos en su grupo de infantil son sus propios compañeros. Si bien agradece que en su centro actual todos los alumnos de infantil están en su grupo de referencia, es necesario romper con la barrera del miedo.

Demasiada burocracia, poco personal

A Jesús Moreno le picó el gusanillo de ser maestro desde pequeño. «Era algo vocacional. Yo veía a los maestros y pensaba qué gente, lo saben todo», recuerda este profesor especializado en Primaria con 15 años de experiencia en Infantil. Moreno se muestra un tanto crítico con la percepción que muchas veces se tiene con la figura de Infantil, al ser visto como «un aparcamiño». Una especie de guardería donde dejar a los más pequeños porque hay que ir a trabajar. Considera que las familias en ocasiones no se percatan de la importancia de tener unas habilidades en los niños que le permitirán después continuar aprendiendo en la enseñanza obligatoria.

«Cuanto más contento esté el niño, más va a aprender. Eso va relacionado con el acompañamiento emocional, con el juego, etc. El niño en Infantil está aprendiendo. Todo lo que se organiza en el día a día y se aplica tiene una finalidad. Ahora, con las situaciones de aprendizaje, el niño expone lo que le interesa y nosotros utilizamos ese interés del niño en una situación que se produce para, a partir de ahí, organizar actividades con las que se adquieren los saberes básicos. Se adquieren las competencias específicas, que son los objetivos. Tengo que partir siempre de una situación que se produce», explica Moreno sobre las nuevas formas de enseñar que se dan en el aula.

Unas metodologías que vienen a afianzarse con la nueva ley educativa pero que ya existían, aunque en forma competencial, desde hace varios años. Hablamos, por ejemplo, de metodología atractiva y manipulativa,

espacios y tiempos flexibles, atención a la diversidad, metodología a través del juego, ambientes de libre circulación, evaluación e informes cualitativos y descriptivos, entre otros.

«Con las nuevas metodologías se atiende más al juego. El niño aprende más con el trabajo manipulativo, a través del juego y de la cooperación. Ahora se trabaja cada vez más con esa metodología. Hemos ido ganando poco a poco. Eso requiere más formación por parte del profesorado», comenta Jesús. Cuando trabajaba en el aula contaba con 25 alumnos, de los cuales, uno tenía autismo y otro Síndrome de Down.

«Yo solo dentro del aula, ¿cómo puedo atender a la diversidad del alumnado? Esto es prácticamente imposible. Los materiales son importantes, pero si luego no mandan a personal docente, ¿qué hacemos? Si tuviéramos más personal docente podríamos hacer más desdobles, podríamos hacer la codocencia. Podríamos individualizar a niños que lo necesiten. Habría más recursos de educadores, se podrían desdoblar las aulas. Podríamos bajar la ratio. La calidad de la enseñanza está relacionada con la ratio. A veces tienes que hacer encaje de bolillos», critica Moreno, quien subraya el enorme volumen de burocracia que existe en el sistema actual. Algo en los que coinciden todos los maestros consultados.

«Estamos hasta arriba de burocracia. Y esta no debería ser nuestra labor. En mi caso, los PT, yo redacto el informe detallado y creo que debería ser suficiente con eso. Incluyes los recursos que necesitan. Incluyes las barreras. Y déjate de otros documentos. Cada año te cambian el modelo y nos cuesta un montón. Tenemos mucha carga de trabajo programando», se queja Gemma Gual, para pedir un cambio de forma urgente y unificarlo todo en un informe al final de cada trimestre siguiendo un índice. «Es mucha carga. Porque al final estamos para atender a los niños. Estar con ellos y preparar cosas para ellos. No para atender tanta burocracia. No estamos para eso los docentes. Nuestra labor es otra», considera Gual, que pertenece al sindicato UGT.

Esta, la de reducción de trabajos burocráticos que sobrecargan el trabajo docente, es una de las reivindicaciones del sindicato. Entre las que se encuentran también, entre otras, la disminución de las ratios y la reducción del horario lectivo a 18 horas en infantil y primaria y a 15 horas en secundaria y otros cuerpos. Planes de formación docente dentro del horario lectivo. Proporcionar a los centros los recursos y materiales suficientes. O dotar a los centros de los recursos para la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, entre otras.

«A nivel de derechos vamos retrasados en la Comunidad Valenciana. No nos pagan la función tutorial. No estamos hablando de 30 o 40 euros al mes. Hablamos de un reconocimiento de menos horas. Estamos saturados por burocracia, por la ratio, y tenemos la dificultad de atender a alumnos con necesidades. Queremos llegar a todos, pero no se puede. Y eso yo creo que nos genera más nervios. Más precipitación. No tenemos medios materiales», explica Antonio Talavera, tutor de Primaria con 24 años de carrera docente, para subrayar que ningún profesor quiere dejar a ningún alumno atrás.

«Veo que es imposible a veces atender a las familias con determinadas necesidades. Te hablo de alumnos con Síndrome de Down, hiperactivos, con rasgos violentos o provenientes de familias desestructuradas», indica Talavera, que denuncia la sobrecarga de trabajo y sus consecuencias, como por ejemplo la dificultad para conciliar la vida laboral y familiar. «Y te lo digo yo que no tengo hijos. Pero tengo una vida. Y si un sábado tienes formación... Ese ritmo que llevamos afecta a la salud», considera este profesor, que tampoco rehúye el debate de la LOMLOE. Los maestros consultados están de acuerdo en el escaso tiempo que han tenido para adaptarse.

«En toda España tenemos la inclusión educativa, y hay una implementación que nos carga de burocracia para tener un recurso personal. Yo no sé decirte las horas que he empleado en hacer informes, en análisis de necesidades... Las horas con el orientador para actualizar el mapa escolar para que los porcentajes de necesidades aumentaran», opina Talavera, que no sabe por dónde coger la LOMLOE a pesar de su experiencia. «Yo creo que es el malestar, la incertidumbre que tenemos ahora con una nueva normativa implantada deprisa y corriendo. Yo sé ser digital o implementar mi docencia con los recursos digitales si me formo. Con la LOMLOE creo que hay precipitación. Hay una exigencia social, pero hay un choque entre la exigencia y la normativa. Creo que se nos pide demasiado o no sabemos decir hasta aquí. Tenemos limitaciones y no somos superhéroes», concluye.

En la Comunidad Valenciana, los decretos de aplicación salieron a final de julio. Un período laboral pero no lectivo, sin niños en clase. Para aplicarlos el 1 de septiembre, muchos centros no estaban preparados ni contaban con formación del docente, algo en lo que hacen mucho hincapié los Centros de Formación de Profesorado. Sin embargo, critican los docentes, los inspectores han ido aplazando los plazos y existe caos entre los equipos directivos y docentes. Antonio Talavera recuerda algunas cosas de las que le decían sus profesores de Magisterio: «Una en concreto nos dijo que teníamos que sacar el carnet de conducir porque no íbamos a trabajar cerca. A mí me paso, me tuve que ir lejos para empezar a trabajar. También nos dijeron que a la escuela se le iba a pedir siempre de todo. Y eso es cierto, no ha cambiado».

Recortes y menos autoridad

Prueba de ello es su paso como director durante 12 años, una experiencia que le nutrió, aunque admite que tuvo que «aguantar mucho» y que no volvería a serlo. «Por las circunstancias que hay, o que yo ya me he hecho más mayor o los tiempos han cambiado. Cada vez hay más exigencias», sostiene, para denunciar que



«nunca teníamos recursos personales y económicos, nunca llegaban, aunque los pedíamos». Por ello, pide más recursos personales especializados, con apoyos para poder hacer desdobles y refuerzos con ese alumnado que necesita esa atención especial. También reivindica cuatro días lectivos más otro día de formación de calidad en el centro en horario de trabajo. Talavera, después de más de dos décadas en la enseñanza cree que los docentes merecen tener un trato digno y que la figura docente sea «considerada y reconocida socialmente». «Siempre nos tenemos que estar justificando. Hay una falta de prestigio y consideración en sociedad», subraya.

La falta de autoridad es algo que suelen pronunciar los maestros. Tal y como explica María Llanos, en su dilatada experiencia —empezó a dar clases en 1996—, ha notado un cambio de actitud en las familias y los niños y niñas hacia los docentes. «Hay autoridad cero. Y no me refiero a que haya que estar con una vara. El que tú respetes a un médico o a un policía o a un profesor se enseña en la familia. En nuestra profesión se nota una desconsideración total. Hay faltas de respeto continuadas», denuncia, para sumar sus críticas a la rápida implementación de la nueva ley educativa y los obstáculos que están teniendo en la Región de Murcia, donde imparte. «Aquí en Murcia se ha retrasado mucho la publicación del decreto de primaria. Estábamos sin currículum hasta hace unos días. Estamos en noviembre y el curso empezó en septiembre. En cuanto a las programaciones es ahora cuando nos hemos puesto a funcionar deprisa y corriendo», explica esta especialista en pedagogía terapéutica que trabaja en un aula abierta.

Como miembro del Sindicato Independiente de Docentes (SIDI) reivindica la defensa de los docentes. «No tenemos un calendario de reversión de recortes. Todavía estamos con los de 2012. Solamente pasa esto en Murcia y Madrid. El resto de comunidades ya han recuperado parte de los derechos que nos quitaron. Por ejemplo, en horas lectivas en Secundaria, antes de 2012 eran 17 horas lectivas y ahora son de 20 a 21. En primaria logramos tener 23 horas lectivas y ahora tenemos 25. Hemos ido para atrás. Aquí en Murcia no hay forma de establecer un calendario de reversión. Siempre están con lo mismo, con que no hay dinero. No hay dinero para lo que quieren. Este tema no les interesa», se lamenta Llanos, que critica el cambio permanente de normativas cada vez que entra otro gobierno de signo diferente. «Cada vez que ha entrado un gobierno, lo primero que ha tocado ha sido las leyes orgánicas, la ley de educación. Eso ha influido bastante y no hemos terminado de desarrollar o implantar una ley cuando ya hay un cambio de gobierno y por tanto de ley», afirma.

María Llanos empezó en la profesión gracias a la inspiración de una maestra en EGB, que acabó siendo tutora de prácticas durante la carrera y hasta compañera, ya que llegaron a trabajar juntas. «Una persona fundamental a lo largo de mi vida, desde pequeña hasta que aprobé la oposición. Yo la imitaba en todo y ella fue la que transmitió esas ganas y esa emoción por enseñar». Con escasos recursos muchas veces, saturados por burocracia, haciendo malabares para adaptarse a las nuevas normativas y con no siempre el mejor comportamiento por parte de alumnos y familias, pero en el Día del Maestro y siempre, luchando para que no se pierda, como transmitió aquella maestra, la emoción por enseñar.

Víctor Arufe, profesor: «Si queremos niños innovadores tenemos que eliminar tardes saturadas de tareas»

Profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de A Coruña, cree que cuando hay fracaso escolar no fracasan los niños, sino "el propio sistema educativo que no es capaz de atender a los intereses de todos los niños y sus necesidades educativas"

Noelia García Palomares. 30-11-2022

Víctor Arufe es profesor titular de la Universidad de A Coruña. Editor jefe de la revista científica Educa Revista Internacional para la calidad educativa y de la revista científica Sportis Revista Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad. Director de la Unidad de Investigación UNIDEF. Autor de cerca de 100 artículos científicos, más de 35 capítulos, autor único de tres libros y editor/coordinador de 14 libros. Obtuvo numerosos premios de innovación educativa como el Premio SIMO EDUCACIÓN. Autor del Blog Educación, Innovación y Emprendimiento con más de 700.000 visitas anuales. Ponente invitado en más de 100 congresos nacionales e internacionales y colaborador con diferentes medios de comunicación. Sus inquietudes le han otorgado una amplia visión multidisciplinar de temas relacionados con la Educación, docencia, Educación Física y Deporte, así como TIC, gestión de entidades, organización de eventos, entre otros ámbitos. Ha sido ganador del Premio Internacional SIMO Educación a la mejor experiencia didáctica de gamificación 2019 y a la mejor experiencia didáctica innovadora año 2020.

¿Qué es la innovación educativa y cómo se debería plantear en los centros?

Personalmente me gusta definir la innovación educativa como un proceso de cambio que genera un resultado positivo en alguno de los elementos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Suelo utilizar también la siguiente metáfora, innovar es caminar por un sendero por el que nadie, o casi nadie, ha transitado. Con esta metáfora podemos hablar de dos tipos de innovación, la relativa y la absoluta. La relativa es cuando un docente descubre algo novedoso para él pero que puede que ese hallazgo o innovación ya fuese alcanzado

por otras personas. La innovación relativa hace referencia al propio sujeto sin embargo la absoluta suele irrumpir bruscamente en la sociedad, por ejemplo, el uso de tablets en las escuelas. Ambas pueden convivir en un mismo período de tiempo. Así, aunque la innovación que produjo el uso de tablets en las aulas es conocida y usada por muchos profes, hay otros que puede que en este nuevo curso se sumen a ella y estén innovando de forma relativa.

¿Qué pueden hacer tanto educadores como padres para fomentar la innovación en sus alumnos/hijos?

La innovación siempre va de la mano de la creatividad. Y la creatividad a su vez está arropada por el conocimiento multidisciplinar y el tiempo libre o con el concepto actual slow life. Por lo que si queremos niños innovadores tenemos que, primero eliminar tardes saturadas de tareas que estresen a los niños, dejándoles sus momentos de ocio para que hagan ejercicio, jueguen en la calle o simplemente se aburran. Y en su segundo lugar debemos formarles en múltiples campos de conocimiento, pues la creatividad demanda ese juego de ideas de los contenidos de una materia con los contenidos de otra. La creatividad no es más que jugar con las ideas y los conocimientos que tenemos y probar a combinarlos.

¿Qué medidas son necesarias para reducir la brecha digital en los alumnos y el fracaso escolar?

La brecha digital siempre existirá por múltiples factores, lamentablemente es algo que no tiene una solución completa. Pero se pueden adoptar medidas como disminuir la relevancia de lo digital. La tecnología digital la hemos creado nosotros, pero ahora ella nos ha esclavizado. Por eso, se ha pasado de dar formación digital a profesorado, por ejemplo, el uso del móvil en el aula, a prohibir los móviles en los centros educativos. Por supuesto hay que saber utilizar la tecnología, pero en su justa medida. Un buen docente puede serlo perfectamente sin tecnología. Las principales medidas deben ir hacia las familias sin recursos, ofreciendo equipos prestados y también al alumnado que requiere de dispositivos tecnológicos para el seguimiento de las clases.

Respecto al fracaso escolar, realmente no fracasan los niños, fracasa el propio sistema educativo que no es capaz de atender a los intereses de todos los niños y sus necesidades educativas. Hablar de medidas para el fracaso escolar supondría hablar de una destrucción total controlada del sistema educativo y la creación de un nuevo sistema teniendo en cuenta todos los agentes y partes implicadas en él: alumnado, familias, docentes, sociedad, administración, legislación e infraestructuras y recursos económicos.

¿En qué consiste la fórmula de educar por escenarios?

La educación por escenarios es una estrategia educativa que propongo en mi libro La educación por escenarios. Niños educados 24 horas 365 días al año. No es milagrosa pero sí coherente y con estrategias prácticas para trabajar con los niños. Pero es importante resaltar que en educación podemos llegar a una meta a través de múltiples caminos. La educación por escenarios es uno más.

Como me gustan las comparaciones lo comparo con un sistema de riego por goteo, de ahí salen las mejores lechugas. En el caso de la educación de los niños se trata de educar en todos los escenarios donde el niño actúa e interactúa con la sociedad. Por ejemplo, cuando acude a un centro comercial, cuando va a un restaurante, cuando acude a casa de un amigo, al parque a jugar, en la calle, en vacaciones, etc. en todos estos escenarios se le puede dar estrategias a los niños y la suma de estas provocará una buena educación, entendiendo la buena educación como aquella que dota de un gran capital humano a los niños, mejora su bienestar físico, social y mental y favorece su interacción con el resto de los individuos de la sociedad para favorecer la convivencia.

¿Utilizas metodologías innovadoras en el aula?

Intento mezclar metodologías «tradicionales» con innovadoras siempre analizando su eficacia y viendo lo que me funciona cada año. He probado con la gamificación y con el aprendizaje servicio de manera muy exitosa. También he realizado adaptaciones didácticas de series y programas de TV, como Máster Chef, La Casa de Papel o Pekín Express o adaptaciones didácticas de videojuegos como Fortnite o Mario Party Superstar, para desarrollar la motivación del alumnado y el aprendizaje de los contenidos de la materia. Un buen ejemplo para potenciar la innovación en el alumnado es que la experimenten.

¿Cree que se puede conseguir un pacto educativo a futuro?

Lo veo complicado, pero tampoco soy un defensor del pacto educativo porque creo que eso es pedir un aperitivo en vez del primer plato, segundo plato y el postre. No me conformo con eso, me gustaría un cambio completo de todo el sistema donde la educación tuviese el protagonismo que se merece y no fuese un arma política como lo demuestran las múltiples leyes que han ido saliendo en las últimas décadas.

Entiendo y respeto a los políticos su afán por meterse en el ámbito educativo, pero deben asesorarse por los docentes que son quienes viven en él realmente. La educación es un medio muy bueno para manipular a una sociedad, es un auténtico pastel para imponer múltiples ideologías, formas de pensar, sesgar la información, etc. La política debería estar ajena al ámbito educativo. El pasado año he tenido la suerte, junto a otros docentes, de poder reunirme con la ministra de Educación, Pilar Alegría, ha sido un encuentro muy agradable donde hemos intercambiado opiniones y puntos de vista sobre la educación actual. Nos ha escuchado y en algunas cosas hemos coincidido.



¿Habrá algún momento en el que la educación no dependa de los vaivenes del color político que esté gobernando?

Aunque soy optimista creo que no. Los docentes nos quejaremos año tras año, nos escucharán, nos dirán que sí, y no cambiará nada, y así en bucle.

¿Qué valores, conocimientos, destrezas o habilidades deberían tener los estudiantes al finalizar su etapa formativa para poder hablar de un sistema educativo adecuado?

Siempre me gusta insistir en la necesidad de educar para el mundo adulto. El mundo de los niños no está conectado con el mundo adulto en cuanto a preparación se refiere. Digamos que hay un puente quebrado entre estos dos universos. Los niños llegan al mundo adulto con una maleta vacía de estrategias para poder vivir y disfrutar en la sociedad de los mayores.

En este mundo hacen falta muchas estrategias para mantener nuestra salud mental, hacen falta muchos valores y variables psicológicas clave como la resiliencia, el control del estrés, gestión de la ansiedad, la empatía, el altruismo, la cooperación, el respeto al medio ambiente, etc. Sin embargo, la maleta de los niños está llena de conocimientos de mil cosas pero todo teórico y con el olvido acechando cada día. La escuela con su gran cantidad de contenidos abordados en las diferentes materias le llena la cabeza solo de teoría y de poca práctica o valores para la vida.

Si sabemos que todos vamos a vivir en un piso o casa, de alquiler o en propiedad, vamos a comer, a tener que buscar trabajo, cuidar nuestra salud, etc. ¿Por qué no enseñamos a cocinar saludablemente? ¿Por qué no enseñamos a gestionar los recursos económicos? ¿Por qué no enseñamos a cuidar nuestro cuerpo y nuestra mente con estrategias para liberar el estrés? A realizar tareas del hogar (planchar, lavar, limpiar...), a buscar trabajo con habilidades óptimas como las soft skills, etc.

Muchos adolescentes llegan a la universidad sin saber cocinar, sin saber incluso mecanografía (algo asombroso), sin saber poner una lavadora, mentalmente débiles, cualquier situación estresante por pequeña que sea le genera estrés o ansiedad. En definitiva, hay que educar para el mundo adulto, es la mejor educación que le podemos dar a los niños, el mejor regalo.

¿Qué importancia tiene la Educación Física y la Psicomotricidad en el desarrollo infantil?

Una gran importancia, no somos conscientes del poder que tiene la actividad física regular en nuestras vidas. Sin embargo, el aula de Educación Infantil es el escenario del mayor crimen a la motricidad del ser humano. El currículo educativo no contempla la competencia motriz como una competencia clave, y los centros de educación infantil están trabajando solamente de media 1-2 horas de educación física a la semana. Esto es culpa del sistema educativo que establece un currículo jerárquico donde, sin ninguna base científica, se dice que unas materias son más importantes que otras, otorgando una mayor o menor carga horaria en función de su creencia. Así es como matemáticas es la hija preferida y música, plástica y Educación Física los hijos menos queridos. La educación física actúa como un verdadero fármaco natural y gratuito, devolviendo a los niños la felicidad y su vitalidad.

¿Es complicado ser docente-investigador en España?

Desde mi experiencia no es fácil. Intento conjugar ambas facetas, pero la financiación en investigación es clave y lamentablemente no llega a todos los investigadores. Por otro lado, hay un mercado feo en el ámbito de la investigación y creo que en cierta manera se está desprestigiando el propio ámbito de investigación con las normas de juego que se han implementado. La investigación siempre debe ser por pasión o curiosidad y nunca por imposición. Debe ser ajena a conflictos de intereses y debe estar al alcance de todas las personas, especialmente los productos de la investigación, las publicaciones científicas deberían ser de acceso abierto para toda la población y no ser leídas por las mismas personas de siempre.

¿Qué soluciones prácticas hay para reformar la educación española entre todos?

Sería un trabajo a largo plazo, lo primero predisposición política para permitir el trabajo de múltiples agentes educativos. Si no hay predisposición política poco podemos hacer. Luego se necesitaría una inversión muy grande, y esto es lo que no se está dispuesto a asumir.

Mientras no se invierta en educación seguiremos optando por la prohibición que es una medida, efectiva o no, para controlar a una sociedad no educada.

Y después, sabiendo que contamos con estos dos factores, ya vendría la parte de trabajo de campo, grupos de trabajo, asambleas, planes estratégicos con medidas efectivas en cada uno de los agentes implicados, etc.