

**ÍNDICE**

[España y Francia acuerdan impulsar la creación de campus de Formación Profesional binacionales en sectores clave](#) **EUROPA PRESS**

[Educació asume los puntos de los sindicatos ante la huelga](#) **LA VANGUARDIA**

[Convivencia, inclusión e igualdad: así se construye cada día la mejor escuela de España](#) **EL PAÍS**

[Carmen Pellicer: «El sistema educativo adolece de autonomía por la idea de que la mejor escuela es la más homogénea»](#) **EL DEBATE**

[La inteligencia artificial aprueba por los pelos la Selectividad](#) **EL PAÍS**

[Cs insta al Gobierno a dotar a los centros educativos del personal necesario para mejorar la atención de la salud mental](#) **EUROPA PRESS**

[Víctor Marín: "La ley Celaá es una norma que ha rebajado la exigencia de nuestros alumnos"](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Sin personal de limpieza en el instituto: la falta de cobertura de vacantes en los centros educativos andaluces se cronifica](#) **ELDIARIO.es Andalucía**

[Héctor Ruiz Martín, neurobiólogo: «La mejor herramienta para ser crítico es el conocimiento»](#) **EL DEBATE**

[La USC aspira a despertar vocaciones científicas en alumnado preuniversitario](#) **EL CORREO GALLEGO**

[La OEI llama a invertir más en la educación a lo largo de la vida con motivo del Día Internacional de la Educación](#) **EUROPA PRESS**

[El sistema de becas es ineficaz: deja fuera de las principales ayudas a familias por debajo del umbral de la pobreza](#) **ELDIARIO.es**

[El malestar docente](#) **EL DEBATE**

[El Gobierno descarta implantar un examen especial para entrar en las carreras de Educación Infantil y Primaria](#) **EL PAÍS**

[Un zapato de cada para reivindicar la escuela inclusiva en el Día Internacional de la Educación](#) **EL PERIÓDICO**

[Educación recurre los criterios para lograr los títulos de ESO y Bachillerato establecidos por el Gobierno de Ayuso](#) **EUROPA PRESS**

[Crear para aprender: la escritura creativa en el aula](#) **EL PAÍS**

[Las empresas navarras necesitan cubrir al año 3.300 puestos de trabajadores con FP](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Los 22 profesores interinos de FP «de más de 55 años» que se quedarán sin trabajo por la nueva ley de Educación](#) **LA VOZ DE ASTURIAS**

[La Consejería confirma que los libros serán gratis desde tercero de Primaria](#) **LA VERDAD de Murcia**

[Sindicatos educativos empapelan el Consorci d'Educació de Barcelona en la segunda jornada de huelga](#) **EUROPA PRESS**

[La LOMLOE: un reto más que una amenaza](#) **THE CONVERSATION**

[Alfabetización cultural en la era digital](#) **THE CONVERSATION**

[Un estudio alerta de la disminución de actividad física tras la Primaria](#) **MAGISTERIO**

[¿Cómo evitar la violencia adolescente en tiempos de redes sociales?](#) **MAGISTERIO**

[Federico Mayor Zaragoza: "El conocimiento solo es importante si lo utilizamos para atrevernos a cambiar las cosas"](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[¿En qué momento hemos aceptado algunas cosas en educación?](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Clases para todos los niños del mundo, ¿una misión imposible?](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

## España y Francia acuerdan impulsar la creación de campus de Formación Profesional binacionales en sectores clave

MADRID, 19 Ene. (EUROPA PRESS) –

El Tratado de Amistad y Cooperación firmado este jueves entre España y Francia prevé, entre otros temas educativos, fomentar la cooperación para crear campus de Formación Profesional binacionales, según ha informado el Ministerio de Educación y Formación Profesional. La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha participado en la cumbre hispano-francesa celebrada en Barcelona, en la que el presidente del Gobierno español, Pedro Sánchez, y el presidente de la República francesa, Emmanuel Macron, han firmado el Tratado de Amistad y Cooperación entre ambos países.

En los campus de Formación Profesional binacionales está previsto que se lleve a cabo formación en determinados sectores prioritarios como las industrias del futuro, la economía verde, el turismo innovador y la agricultura, y promover el reconocimiento mutuo de estas formaciones.

"El impulso y modernización de la Formación Profesional es una prioridad de nuestra política educativa y una pieza clave en la transformación de la economía española para adaptarse a los retos de la sostenibilidad y la digitalización", ha señalado la ministra durante su intervención en la sesión plenaria de la cumbre. La responsable de Educación ha destacado que les "ilusiona enormemente" la posibilidad de crear campus de formación franco-españoles para ampliar el horizonte de sus respectivos sistemas de Formación Profesional.

Para crear estos campus hispano-franceses se impulsarán las alianzas entre los campus de profesiones y cualificaciones franceses y los centros integrados de Formación Profesional españoles que desarrollen su actividad en el mismo sector. El objetivo es fomentar intercambios entre su alumnado y profesorado, así como los viajes de estudios y el intercambio de experiencias y buenas prácticas, favoreciendo así la empleabilidad de los jóvenes de los dos países.

El Tratado pone también especial énfasis en el refuerzo de la promoción de la lengua y la cultura españolas en Francia y las francesas en España, a través del impulso a los programas de movilidad internacional de estudiantes y profesores y el desarrollo de los programas internacionales, como el programa de doble titulación Bachibac, el desarrollo de las secciones españolas (existen 14 secciones españolas y 4 internacionales españolas en Francia) y la promoción de los centros españoles (actualmente hay dos centros de titularidad española en el país vecino). Además de los programas de enseñanza bilingüe, más de 3,3 millones de alumnos estudian el español como idioma extranjero en Francia y 25.000 docentes lo enseñan. Francia cuenta también con 394 auxiliares de conversación españoles este curso y España con 434 auxiliares franceses.

"Estos acuerdos van a fortalecer todavía más el conocimiento y la admiración mutuas que la sociedad francesa y la española tienen respecto a las lenguas y la cultura del otro país", ha resumido la ministra, que ha mantenido una reunión bilateral con su homólogo francés, Pap Ndiaye. Asimismo, Alegría ha señalado que el refuerzo de la colaboración educativa entre ambos países se verá reforzada por la presidencia española del Consejo de la Unión Europea en el segundo semestre del año, durante la cual el desarrollo de la Formación Profesional, la promoción del talento femenino en la ciencia y la tecnología y la promoción de los valores cívicos y democráticos en la educación "serán objetivos prioritarios".

## LA VANGUARDIA

### Educació asume los puntos de los sindicatos ante la huelga

CARINA FARRERAS. BARCELONA. 20/01/2023

El Departament d'Educació asumió ayer las propuestas sindicales para revertir la mayoría de recortes de la crisis económica: el complemento de antigüedad de 9 a 6 años y la reducción de horario lectivo para los mayores de 55 años. Estas medidas –calendarizadas y, algunas, sujetas a la disponibilidad presupuestaria–, suponen casi 60 millones de euros, que se suman a los 70 millones que implicaron el primer acuerdo con los sindicatos firmado en septiembre (la reducción de la hora lectiva para los docentes, efectiva a partir de este enero). "Si se pacta, en dos años habremos revertido todos los recortes de los últimos 12 años", manifestó la secretaria de la conselleria Patricia Gomà.

Pese a que Educació considera que ha satisfecho todas las propuestas que quedaban pendientes desde que se iniciaron las protestas el curso pasado originadas por el cambio del calendario escolar, el acuerdo no se firmó (tampoco se rechazó) y la huelga prevista para el 25 y 26 de enero se mantiene viva. De momento, los sindicatos convocantes, Ustec y CGT, creen que "se ha dado un paso adelante" pero aún "insuficiente", según la secretaria de Ustec, Iolanda Segura, y han puesto sobre la mesa nuevas reivindicaciones como blindar el mes



de julio para formaciones, no para trabajar, y un pacto de continuidad para interinos que no entren en el proceso de estabilización actual. En todo caso, valoraban preguntar a la militancia sobre la huelga.

El resto de sindicatos (CC.OO., UGT, Aspepc-Sps, Intersindical-CSC y Usoc) piden un compromiso temporal de recuperación de la deuda por los complementos de antigüedad. Y que la reducción de dos horas lectivas para los mayores de 55 años sea efectiva a partir de septiembre del 2023 y no en el 2024. Respecto a la integración del profesorado técnico de FP en el cuerpo de secundaria, sin estudios universitarios, reclaman precisar la cuantía del complemento salarial con repercusión en el cálculo de las pensiones.

CC.OO. negociaba ayer a última hora con el resto de sindicatos una consulta inédita. Propone preguntar sobre la huelga a los 85.000 docentes del sector público, en una suerte de referéndum. “Los docentes deben poder decidir”, indica la portavoz de CC.OO., Marga Romartínez.

Los sindicatos obtuvieron una victoria en septiembre tras un curso de protestas sin precedente, pero los acuerdos alcanzados, que han supuesto la entrada de 3.566 profesores, los ha alejado, paradójicamente, del profesorado al que ahora quieren involucrar, ante

Curiosamente, el principal escollo para el acuerdo entre Educació y sindicatos vuelve a ser el calendario. El departamento se aviene a negociarlo pero fuera de esta mesa sindical. “Entre todos encontraremos la mejor fórmula”, señaló Gomà. Los sindicatos quieren negociarlo en esta mesa pues desconfían del diálogo después de que el conseller Josep González-Cambray, anunciara hace unos días que el próximo curso se adelantará, como este año, y que primaria y secundaria empezarán el mismo día. “Una auténtica provocación”, señaló un comunicado de Aspepc-Sps que a última hora apoyó la huelga.

## EL PAIS

### **Convivencia, inclusión e igualdad: así se construye cada día la mejor escuela de España**

*El IES Ramón y Cajal de Zaragoza, galardonado como mejor centro escolar de 2021, desarrolla un proyecto educativo con la diversidad, la igualdad y la inclusión como motores de aprendizaje*

NACHO MENESES. Zaragoza - 20 ENE 2023

La mejor prueba de que tienes un excepcional equipo docente se ve cuando tus profesores se enfrentan a las circunstancias más complicadas y, a cambio, consiguen una experiencia única de aprendizaje. Cuando, sumergidos en un torrente de diversidad, crean un oasis de convivencia y armonía. O cuando eres profesor de Secundaria o Bachillerato y tienes, digamos, 30 nacionalidades distintas en un centro con apenas 427 estudiantes. La historia del IES Ramón de Cajal, en Zaragoza, es la de un centro y la de un claustro que decidió comprometerse, nadar contra corriente y convertir la enorme diversidad de su alumnado (de países, etnias, culturas y capacidades) en una parte integral de su modelo educativo. Por todo ello recibió, el pasado 11 de enero y de manos de Felipe VI, el Premio Escuela del Año de la Fundación Princesa de Girona.

El reconocimiento premia la apuesta del centro por la innovación, la igualdad y la inclusión en un entorno extraordinariamente diverso, además de ser un referente en la integración al mundo laboral de jóvenes con diversidad funcional y en la atención al bienestar emocional de los jóvenes. “Creo que el profesorado ha de adaptarse a los nuevos tiempos, a que los chicos y las chicas son diferentes. No podemos limitarnos a ser loros didácticos; tenemos que ser seres humanos que empatizan, que acompañan, que a veces consuelan y a veces motivan”, sostiene Guillermo Sánchez, su director. Predica con el ejemplo, puesto que hoy, como cada día, da la bienvenida a sus alumnos al centro cuando las manecillas del reloj apenas pasan de las ocho de la mañana. Una costumbre que al principio sorprendió a sus alumnos, pero a la que se acostumbraron con gusto. “Además, puedes aprovechar para coger a alguno y hablar de alguna cosilla que pasó ayer, solucionar algún tema urgente o atender a una madre que aparezca, porque nosotros no damos citas: nuestra puerta está siempre abierta”, añade.

El bienestar emocional es uno de los ejes prioritarios del centro, y por eso muchas veces las labores burocráticas se ven empujadas hasta la tarde, “porque las mañanas se tienen que dedicar a solucionar problemas de tipo emocional, o que han surgido en las redes sociales, familias que a lo mejor están molestas unas con otras... Lo que nos diferencia es que podemos dejar todo lo que estemos haciendo para atender esa parte de bienestar emocional, y eso es algo que madres y padres agradecen”, señala Sánchez. Para Benjamín Ponce (Viña del Mar, Chile), un alumno de 16 años que llegó al instituto hace dos, el ambiente escolar es el aspecto que más aprecia: “Yo antes estaba en un instituto religioso, y allí eran mucho más cerrados de mentalidad y estrictos a la hora de hacer ciertas actividades”, recuerda.

Como él, muchos otros jóvenes llegaron a las puertas del Ramón y Cajal con un cierto bagaje emocional, y allí se sintieron por fin acogidos. “Tenemos alumnos de todo tipo, desde aquellos que sufrieron acoso en otros centros a gente que estaba en proceso trans o que no había logrado encontrar amigos. Siempre digo que esto

es como un hospital educativo, porque no solo educamos, sino que también curamos heridas e intentamos rebajar la mochila con la que vienen muchos chicos y chicas”, reflexiona Sánchez. Muchas de sus familias son de clase media, pero también de El Gancho, una zona de la ciudad más problemática que podría haber sido causa de conflictos; sin embargo, la convivencia destaca precisamente por su armonía, y la relación tanto con los alumnos como con sus padres es especialmente fluida gracias al pequeño tamaño del centro. “A menudo tenemos que actuar como intermediarios para algunas familias que, a lo mejor, no saben rellenar un papel o entrar en internet y cursar una solicitud para pedir ayudas, una beca o buscar material escolar, porque no pueden pagarlo”, esgrime.

#### *Diversidad y convivencia*

Treinta nacionalidades entre apenas 427 alumnos otorgan al centro un carácter marcadamente diverso que se explica por la cercanía del vecino barrio de El Gancho, en el casco viejo de Zaragoza. Se trata de una zona de alquileres baratos en la que ya hay establecidas comunidades de distintos países, “así que, cuando llega alguien de fuera, viene a vivir aquí, y si tiene hijos y hay plazas, lo primero que hacen es pedir este instituto”, explica Sánchez. Una riqueza social y cultural que los responsables del instituto decidieron convertir en una oportunidad. “Cambiamos la filosofía por una educación más afectiva y centrada en el bienestar de los estudiantes, en la innovación y en la inclusión. Y nos dimos cuenta de que tenían que conocer de dónde provenía cada uno, porque el conocimiento de culturas y lenguas abre mentes y enriquece humanamente a las personas”, argumenta el director.

La convivencia se trabaja transversalmente en todas las asignaturas, convirtiéndose en un motor de aprendizaje a través de numerosas iniciativas de aprendizaje servicio: así, el alumno que va mejor ayuda al que va peor, los alumnos de música realizan musicoterapia para los alumnos con diversidad funcional y se ofrece una bienvenida adecuada al que acaba de llegar al centro. “Y aunque hay un protocolo establecido, el punto fuerte es la acogida que el propio alumnado hace a los que vienen nuevos; hay predisposición a la acogida”, cuenta Sánchez.

Uno de los aspectos que más contribuyen a cuidar la armonía del centro es el programa de ayuda entre iguales, una iniciativa que el centro puso en marcha en 2014. Cada año, dos o tres estudiantes de cada aula de 1º de la ESO son elegidos por sus compañeros “alumnos ayudantes”, para mantener un buen ambiente y prevenir situaciones de acoso escolar. “Pero esto no se hace así como así”, matiza Alberto Martínez, coordinador de Bienestar y Convivencia del Ramón y Cajal. “Primero se hacen muchas tutorías de concienciación, se ven vídeos, se hacen actividades... Y luego los estudiantes eligen a sus propios alumnos ayudantes. Una vez votados, hacen un cursillo intensivo y mantendrán su responsabilidad hasta terminar el Bachillerato. Si se les da muy bien, cuando pasan a esta última etapa les damos un curso de mediadores, para que puedan mediar en los conflictos que puedan surgir. No en casos graves, porque estos van directamente a Jefatura de Estudios, pero sí en malentendidos, pequeñas peleas... que así se abordan antes de que lleguen a más”.

La mediación entre iguales consiste en juntar a las dos partes para que, sin juzgarles, hablen y lleguen a un acuerdo de forma más privada: un proceso que, al venir facilitado por un alumno mayor, goza de mejor acogida que con un adulto. “Por una parte, los estudiantes que están siendo mediados ven en la figura del alumno mayor la de alguien a quien respetan y que, de alguna manera, admiran, y así no tienen que recurrir a un profesor, al que se percibe como más lejano y asociado con la autoridad”, explica Candela Pablo, estudiante mediadora de 2º de Bachillerato. “Un alumno, por muy mayor que sea, siempre será alguien que sientes más cercano y que crees que te va a poder comprender”.

#### *Innovación e inclusión*

Entre los aspectos que más destacó la Fundación Princesa de Girona a la hora de otorgar el premio de este año, la inclusión y la innovación educativa ocupaban un lugar destacado: “Hay que innovar porque, en primer lugar, beneficia a ese alumnado que a lo mejor llamamos conflictivo, pero que a veces puede serlo por falta de motivación. Pero también porque nuestras aulas son muy diversas, con alumnos de niveles muy dispares, y todos tienen que mejorar (por ejemplo, con metodologías de aprendizaje cooperativo)”, afirma Juan Morata, jefe de Estudios y coordinador de innovación. “Además, innovar significa contribuir a aumentar la capacidad de disfrute del propio profesorado, porque un profe que va enchufado, que va motivado, se lo transmitirá al alumnado. Pero si está quemado y cansado de decir lo mismo siete veces, conseguirá el efecto contrario”. Así, el aprendizaje servicio, el trabajo cooperativo y las metodologías eminentemente prácticas son algunos de los aspectos más destacados en la filosofía educativa del centro.

Entre los proyectos más innovadores destacan iniciativas como el *acrosport*, una actividad multidisciplinar en la que, a través de la acrobacia, los alumnos descubren la historia del arte y de las civilizaciones; *escape rooms* sobre temáticas tan diversas como la igualdad o los autores de la Generación del 27; un proyecto multidisciplinar de Historia, Música y Educación Física sobre la Guerra Civil Española; o usar (y practicar) la esgrima para adentrarse en el Siglo de Oro de la literatura española, de la mano de Lope de Vega, Quevedo, Góngora, Cervantes y Calderón de la Barca en “duelos de pluma y florete” con una vuelta de tuerca para hablar de aspectos como la igualdad, la homosexualidad o la lucha contra la misoginia. Y, como esos, sostiene Morata, muchos otros juegos que sirven como conductores de aprendizaje y microproyectos que involucran ejercicio físico para aprender de una manera más lúdica.

La inclusión es otro de los principios fundamentales que permean la totalidad de currículo en este centro escolar aragonés. Inclusión cultural, inclusión social y, cómo no, también laboral, especialmente de los jóvenes

con diversidad funcional, hacia quienes está enfocado el Programa de Cualificación Inicial, una FP adaptada de dos años de duración con prácticas en empresa incluidas. Los alumnos (de 16 a 21 años) recorren itinerarios de Agrojardinería, Lavandería, Arreglos Textiles y Cocina y Fabricación y Montaje, y desarrollan no solo conocimientos básicos, sino todo un conjunto de habilidades y destrezas que necesitarán al incorporarse al mercado laboral, como constancia, pensamiento crítico y capacidad de trabajo en equipo. “Conseguir un trabajo a estas personas les supone, en primer lugar, un crecimiento personal y un reconocimiento, porque ellos siempre han sido los últimos en todo. Y, en segundo lugar, porque tener un sueldo les otorga una autonomía personal importantísima, tanto para ellos como para sus familias. Y luego hay que tener en cuenta que estos chicos son muy sensibles a multitud de factores, y una mala primera experiencia laboral puede hacer que no quieran trabajar hasta los 35 o 40 años”, cuenta Ernesto Martínez, profesor del PCI de Fabricación y Montaje.

La inclusión, además, se materializa a través incluso de programas de movilidad estudiantil como el Erasmus+ Inserta XXI, asociado al PCI. “¿Por qué estos alumnos con diversidad funcional no van a poder participar de algo tan enriquecedor como los Erasmus europeos?”, se pregunta Sánchez. Cuatro de sus alumnos viajarán este curso, y durante una semana, a Italia, gracias a lo cual “harán algo que, para empezar, no pensaban hacer nunca, que es salir de España, y conocer otro país y alumnos de otros sitios”. Laura Orozco, de 17 años y alumna del PCI de Agrojardinería, apenas puede ocultar su emoción: “Estoy muy feliz porque yo siempre he querido viajar a otros sitios, y es la primera vez que me han cogido para algo especial”.

#### *Una escuela comprometida con su entorno*

La dirección del Ramón y Cajal tiene una cosa clara: los alumnos pertenecen a un entorno, y por lo tanto hay que colaborar con él. El objetivo, extender el entorno seguro del que los alumnos gozan en el centro por la mañana para que participen en alguna de las numerosas actividades culturales, deportivas o sociales que desarrollan de forma gratuita por las tardes, y así alejarles de la calle. Un objetivo que consiguen gracias a la relación que mantienen con la Casa de la Juventud o el programa Zona Joven del Ayuntamiento de Zaragoza: voleibol, manualidades, teatro y circo social, una asamblea feminista y otra contra la intolerancia... “Y luego siempre participan cuando hay algún evento, como por ejemplo con la violencia de género, en el que hacen pancartas y pequeñas *performances*. La verdad es que tenemos mucha suerte con el alumnado, que es el alma y la savia del instituto”, reconoce Sánchez.

“Hay varias asociaciones con las que colaboramos, y que por la tarde ayudan a nuestros estudiantes a repasar o que, como la Casa de la Juventud, les ofrecen actividades”, recuerda Sánchez. Gracias a ellas, pueden realizar un seguimiento sutil del comportamiento social y de la situación familiar y económica en que se encuentran esos jóvenes. Además, el Plan Integral del Casco Histórico (PICH), que pretende terminar con algunas lacras del casco histórico como la prostitución y las drogas, facilita a su vez distintos tipos de cooperación: así, el instituto ha conseguido subvenciones para pintar aulas y construir un ajedrez gigante en el patio, mientras que el centro cedía hasta la pandemia sus instalaciones para un equipo de fútbol femenino infantil. “Tenemos, además, un proyecto pendiente relacionado con la basuralidad, es decir, con realizar pequeños proyectos que eviten que se acumule tanta basura en el casco viejo: fomentar el uso de las papeleras, hacer exposiciones que tengan que ver con eso... Son, en definitiva, proyectos de aprendizaje servicio”.

## **EL DEBATE**

### **Carmen Pellicer: «El sistema educativo adolece de autonomía por la idea de que la mejor escuela es la más homogénea»**

*Teóloga, pedagoga y escritora, es la presidenta de la Fundación Trilema*

José Rosado. 22/01/2023

Esta semana se ha celebrado el III Congreso Internacional de Innovación Educativa y Docente organizado por el CEU, un acto en el que ha participado Carmen Pellicer, pedagoga y presidenta de la Fundación Trilema. Con ella hemos charlado sobre actualidad educativa y la implantación de la ley Celaá.

–¿Estamos más lejos que nunca de un pacto de Estado por la Educación?

–Desgraciadamente, sí. En esta última etapa estamos muy lejos de lograr un acuerdo social que pacifique y dé estabilidad a un sistema educativo que necesita muchos cambios profundos y mucho diálogo entre personas técnicas y no tanto entre ideologías políticas.

–¿Se está imponiendo, desde el debate político, que hay un enfrentamiento entre equidad y esfuerzo?

–La equidad y la calidad de un sistema educativo van de la mano. No hay calidad si no es un derecho de todos y cada uno de los alumnos de un país, no puede ser un privilegio reservado a unos pocos. Y esa equidad y la diversidad dentro del sistema no está reñida con la calidad, salvo cuando no hay recursos suficientes. Por eso

garantizar una inversión y una gobernanza del sistema que haga que cada alumno en su diversidad –que puede ser de muchas clases– tenga los recursos necesarios y el apoyo necesario para llegar a esa excelencia es una obligación de cualquier país.

–¿Qué opina del decreto de evaluación y titulación de la LOMLOE?

–Es una ley que se aprobó en un momento desafortunado –en plena pandemia–, que no ha llegado a las escuelas con la suficiente serenidad como para poder haber hecho esa transformación pedagógica que requiere nuestro sistema. Y creo que los currículums y las guerras entre las distintas comunidades autónomas y los sectores educativos están haciendo que se haya quedado en una reforma muy superficial y burocrática.

–Esta guerra política ha llevado a serios problemas en la implantación de la ley, con el enfado de los docentes. ¿A qué se debe esta costumbre de la clase política en dejar de lado al sector educativo en leyes que les afectan directamente?

–En este país el conflicto es, electoralmente, mucho más rentable que la paz. Todos tenemos un vínculo emocional con el mundo educativo y eso hace muy goloso cualquier debate para la manipulación. Es una desgracia que no haya generosidad suficiente para dejar al margen un tema tan importante en el que nos jugamos el futuro de nuestra sociedad.

En estos últimos años es verdad que esa manipulación todavía está mucho más crispada con el ambiente general político, donde el grado de conflictividad entre unos y otros pues es desgraciadamente muy alto.

–¿Cuántos años necesita una reforma educativa para ver sus efectos?

–Es difícil poner un margen. Necesitamos leyes de educación orgánicas y consensuadas con vocación de permanencia de 20 años, pero con apertura a una reflexión constante sobre qué y cómo se aprende. El debate sobre el currículo siempre tiene que estar abierto porque la velocidad del cambio y el avance de nuestras sociedades y de la tecnología hace que, lo que se aprende hoy, mañana no sea suficiente. Hace falta combinar esa estabilidad en la organización del sistema con una reflexión constante, cuyos protagonistas no sean los políticos, sino los profesores y los equipos directivos de un país.

–El decreto de evaluación tiene un componente político como es la búsqueda del abandono escolar temprano, ¿no existe un riesgo de que aprobados artificiales aumenten el paro juvenil?

–Hay que entender que la educación obligatoria es obligatoria porque hemos decidido que los niños no están preparados para salir al mercado laboral antes de los 16. Creo que nos planteamos que el sistema educativo debe dar suficientes opciones y alternativas para que todos los adolescentes estén dentro del sistema, formándose de forma continua para una carrera profesional que cada vez va a ser más larga y compleja.

No podemos jugar con las tasas de abandono como si fuera una penalización de aquellos alumnos que no cumplen determinados estándares. El sistema tiene que ser lo suficientemente creativo para dar opciones para que todo el alumnado pueda tener éxito al final y salir al mercado laboral con la mejor preparación posible. Y eso no está reñido con que las políticas de inserción laboral y de Educación no obligatoria den también muchas opciones para que ese tiempo en que el alumnado entre los 18 y los 25 años tengan muchas opciones también para esa formación que se requiere en el mercado de trabajo.

–El sector docente reclama desde hace años mayor autonomía, ¿pero no existe un riesgo de que provoque problemas en ciertas comunidades donde la Educación está muy politizada?

–Una cosa es la politización y la ideología –que afecta a determinadas decisiones en algunas comunidades autónomas– y otra es la autonomía de una escuela para diseñar las mejores maneras de ayudar a los alumnos concretos que tienen delante. El sistema general educativo español adolece de autonomía real porque tenemos esta idea de que la mejor escuela es la más homogénea.

Un grado importante de autonomía en la organización de una escuela hace que, cuando va acompañada de la profesionalización de su plantilla, de una adecuada formación permanente de liderazgo y estructuras de gobernanza adecuadas, revierta en la mejora del alumnado.

Hay que perder el miedo a esa autonomía, siempre que vaya acompañada de la dotación de recursos y de la responsabilidad del sistema, de la reforma necesaria que hay que hacer con la misma inspección educativa. Pero no se puede identificar la autonomía con los posibles problemas que haya en una comunidad autónoma por razones que son políticas y no educativas.

–Pero es evidente que hay ciertos centros muy politizados. Y no es una cuestión tanto de los líderes políticos como por decisión de los propios centros.

–Sí, pero es un efecto de un problema social mucho más amplio. No creo que sea la escuela la raíz del problema: bebe de una realidad que es un enfrentamiento entre las comunidades autónomas que se ha crispado en los últimos años, en un debate nacional que ha introducido mucha violencia porque ha introducido mucha competencia de unos contra otros y ha roto la necesaria solidaridad que necesita un país para avanzar.

–¿Qué le parece cómo ha dejado la ley Celaá la asignatura de Religión?

–De nuevo ha quedado pendiente de una reforma que le dé estabilidad y la categoría académica que merece. Ha habido un gran esfuerzo –sobre todo por parte de la Conferencia Episcopal– de hacer una reforma proponga un currículo de Religión adaptado a las necesidades de futuro y a la visión de una sociedad cada vez más secularizada y más multicultural.



El nuevo currículum de Religión de la LOMLOE tiene vocación de permanencia. Responde a esa necesidad que es fresco y que, para el aula y para los profesores, es una riqueza que durará más allá de la ley. Respecto a la situación académica, había muchas opciones encima de la mesa, pero es verdad que en ese momento el Ministerio no tuvo una vocación de solucionar este problema de una vez por todas.

—Ahora que se está reformando la EBAU, ¿tiene sentido un modelo de distrito único en el que confluyen estudiantes de 17 pequeños subsistemas con sus diferentes desigualdades?

—El problema es previo, porque tenemos una patata caliente con el diseño del Bachillerato. El debate se está centrando mucho en el examen y muy poco en cómo deberíamos reformar ese Bachillerato, que sigue siendo idéntico al que estudiaba en mi época, muy centrado todavía en el aprendizaje mecánico, de muchísimos contenidos muy poco relevantes, con un aprendizaje muy memorístico y muy focalizado en un examen.

Si le quitáramos peso a ese examen y lleváramos mucho más peso al bienio, posiblemente los resultados serían muchísimo más agradecidos por unas universidades que se quejan precisamente de ese perfil con el que suben los alumnos desde un Bachillerato que no responde a ese modelo competencial de conocimiento que requiere hoy la universidad.

## EL PAÍS

### La inteligencia artificial aprueba por los pelos la Selectividad

*EL PAÍS somete a ChatGPT a un ejercicio real de Historia de las pruebas de acceso a la Universidad y pide a tres docentes con experiencia como correctores de la EVAU que lo revisen*

Valencia - 22 ENE 2023

La inteligencia artificial parece destinada a transformar la forma en que los humanos trabajan y aprenden, quizá en menos tiempo de lo que muchos esperaban. De momento, sin embargo, ChatGPT, el sistema de inteligencia artificial basado en los modelos neuronales del lenguaje, que desde que fue presentado en noviembre por la empresa Open AI centra las miradas de millones de personas en todo el mundo por su capacidad para redactar informes o escribir poemas, se ha topado con un examen de Historia de España de Selectividad, y no ha salido muy bien parado. ChatGPT ha sacado un 5,3, y ha necesitado una tercera corrección para conseguir el aprobado.

EL PAÍS ha sometido esta semana al más popular sistema de inteligencia artificial al mismo examen de Historia de España que hicieron en junio los alumnos que se presentaron en Aragón a la convocatoria ordinaria de la Evaluación de Acceso a la Universidad (EVAU). El periódico pidió a dos docentes aragoneses de Historia, con experiencia como correctores en la Selectividad, que intentaran revisar los ejercicios como si los hubiera hecho un estudiante. Los profesores analizaron el examen sin hablar entre sí. El primero en entregarlo, el jueves por la tarde, fue Juan Pedro Serrano. Le puso un 5,75, y transmitió cierta decepción con el trabajo del bot. La segunda corrección, menos benévola, la hizo Iván Heredia, que lo calificó con un 3,75 y empezó el correo electrónico en el que adjuntó la prueba revisada sentenciando: “Ha sido toda una experiencia corregir este examen. Es interesante. Creo que si no llego a saber que es una inteligencia artificial, le hubiera puesto menos nota”.

La media de ambas calificaciones daba un suspenso. La normativa de la EVAU prevé, sin embargo, que cuando entre la primera calificación del examen y la obtenida en la revisión del ejercicio —que los estudiantes pueden solicitar— hay más de dos puntos de diferencia, como era el caso, la prueba debe someterse a una tercera corrección, y la nota definitiva se calcula haciendo una media de las tres. Susana Lozano, otra docente de Historia aragonesa que ha sido correctora de la EVAU, aceptó el encargo el viernes sin conocer el resultado de las correcciones que habían efectuado sus colegas. Le puso un 6,5, el promedio subió a un 5,3, y ChatGPT acabó así aprobado por los pelos.

La disparidad en los juicios de los profesores refleja el desconcierto que les genera la forma de responder de la inteligencia artificial, con frases sencillas y frías, pero correctas y sin los problemas de organización y las faltas de ortografía que a veces cometen los alumnos de segundo de Bachillerato. Los profesores consideran que el examen de ChatGPT abusa de las generalizaciones, apenas incluye ejemplos, tiene carencias notables, peca por momentos de una excesiva “corrección política”, y está escrito con un estilo que les recuerda al de un alumno “que se ha aprendido el tema de memoria y lo reproduce utilizando frases, palabras y expresiones que seguramente no acaba de comprender”. El avance de la IA, como ya sucedió con la generalización del uso de Google, también cuestiona la concepción de la enseñanza como mera transmisión de contenidos, y da más sentido a las reformas competenciales que están produciéndose en la mayor parte del mundo desarrollado.

Susana Lozano reconoce que al corregir tuvo el punto compasivo que habría tenido hacia un alumno que no ha podido ir a clase y se ha presentado al examen “por libre”. Y Juan Pedro Serrano cree que la cosa cambiará en poco tiempo: “Probablemente no tenga introducidos todos los contenidos o todos los criterios de corrección de

las pruebas de EVAU que ha habido en España, pero supongo que cuando los tenga acabará clavando el examen”.

Las preguntas fueron formuladas pidiendo a ChatGPT que las contestara como si estuviera respondiendo a un examen de Historia de España de Selectividad (el proceso incluyó algún parón provocado por problemas técnicos de la IA, saturado en ocasiones por el volumen de peticiones simultáneas que recibe). A la vista de que sus primeras respuestas eran con frecuencia muy cortas (a pesar de que se le había pedido un número mayor de palabras), se le solicitó que ampliara su explicación con elementos que no hubiera mencionado ya. La IA tendió a mostrarse, sin embargo, renuente, y la ampliación solía ser en buena medida una repetición de lo que había escrito inicialmente combinado con algún apunte nuevo de información. Esa redundancia sorprendió a los docentes, y es una de las razones por las que encuentran flojas la mayoría de sus respuestas.

A continuación se reproduce el examen realizado por ChatGPT (el ejercicio original daba a elegir entre varias opciones en cada apartado, una selección que fue decidida por este periódico), y parte de las observaciones a sus respuestas que hicieron Juan Pedro Serrano (a las cuestiones sobre la Guerra de los 30 años y la Dictadura de Primo de Rivera) e Iván Heredia (a las demás).

## **Cuestión 1. Preguntas cortas a desarrollar**

### **I) Celtas e iberos en vísperas de la conquista romana.**



Los celtas e iberos fueron dos pueblos que habitaron la península ibérica en vísperas de la conquista romana. Aunque ambos pueblos compartían ciertas similitudes culturales, también presentaban diferencias significativas en cuanto a su organización política, economía y estilo de vida.

Los celtas eran un pueblo nómada originario de Europa Central que se asentó en la península ibérica hacia el siglo VI a.C. Se caracterizaban por su cultura guerrera y su habilidad en la metalurgia. Se organizaban en tribus y tenían un sistema político basado en jefes tribales. Aunque se dedicaban principalmente a la agricultura y la ganadería, también eran expertos en la fabricación de armas y herramientas de metal.

Por otro lado, los iberos eran un pueblo más antiguo que se asentó en la península ibérica hacia el siglo IX a.C. Se caracterizaban por su organización política en pequeñas ciudades-estado, cada una con su propio rey. Eran expertos en la construcción de fortificaciones y tenían una economía basada en la agricultura, la ganadería y la metalurgia. A diferencia de los celtas, los iberos eran más sedentarios y tenían una mayor organización política y social.

En vísperas de la conquista romana, los celtas e iberos coexistían en la península ibérica y tenían relaciones comerciales y culturales. Sin embargo, también se producían conflictos entre ellos debido a la competencia por los recursos y el control de los territorios. Los romanos, al expandirse por el continente, aprovecharon estos conflictos para conquistar y controlar la península ibérica.

La conquista romana supuso un cambio significativo en la cultura, la economía y la organización política de los celtas e iberos. Los romanos introdujeron nuevas tecnologías, como la construcción de carreteras y acueductos, y expandieron su sistema de moneda y comercio. Además, la conquista trajo consigo la introducción de la lengua, la religión y las costumbres romanas, lo cual tuvo un gran impacto en la cultura celta e ibérica.

En cuanto a la organización política, los romanos establecieron un sistema de gobierno en el que las ciudades-estado iberas y las tribus celtas eran gobernadas por funcionarios romanos y estaban sujetas a la autoridad del Senado romano. Además, los iberos y celtas que colaboraron con los romanos en la conquista tuvieron oportunidades para ascender en la jerarquía social y económica bajo el dominio romano.



La respuesta dada está repleta de ambigüedades y generalidades. En primer lugar, no se concreta un marco temporal que ayude a ubicarse temporalmente al lector, ni a identificar en qué momento de la historia, entre qué siglos, se desarrollaron ambas culturas. A pesar de indicar que ambas culturas coexistieron, no se establece un marco geográfico de ambas culturas. Es decir, no se especifica qué territorios ocupaban los celtas o los iberos en la Península Ibérica. El alumno sí menciona, a grandes rasgos, algunos aspectos de su organización política, social y económica, pero no aborda ningún aspecto relacionado con su urbanismo o con su arte (siendo muy importante el religioso o funerario). Se dedican dos párrafos a hablar de la conquista romana y de la “romanización” saliéndose del tema. (En mi experiencia, este tipo de contestaciones que se exceden del tema, está relacionado con un estudiante que no recuerda nada más del tema y suele incorporar algo de lo que sí se acuerda para ver si el docente le cuenta aunque sea unas décimas más en la nota del ejercicio). *Por el profesor Iván Heredia*

## II) Causas de la guerra de los Treinta Años, y sus consecuencias para la monarquía hispánica y para Europa



La guerra de los Treinta Años fue un conflicto que tuvo lugar en Europa Central entre 1618 y 1648, principalmente en los territorios del Sacro Imperio Romano Germánico, que incluía lo que hoy es Alemania, Austria, República Checa y parte de Polonia. Fue uno de los conflictos más sangrientos de la historia de Europa y tuvo graves consecuencias para la monarquía hispánica y para Europa en general.

Entre las causas de la guerra de los Treinta Años se encuentran:

- Las tensiones religiosas entre católicos y protestantes. El Imperio estaba compuesto por una gran variedad de principados y estados con diferentes confesiones religiosas, y a medida que el protestantismo ganaba adeptos, se producían conflictos entre las diferentes confesiones.
- Las tensiones políticas y territoriales entre los distintos estados y principados del Imperio, que buscaban expandir sus territorios y aumentar su poder.
- La interferencia de potencias extranjeras, como Francia e Inglaterra, que buscaban expandir su influencia en el continente y aprovechaban los conflictos internos del Imperio para lograr sus objetivos.
- El debilitamiento del poder imperial, ya que el emperador no contaba con suficientes recursos ni apoyo para mantener el control sobre los estados y principados del Imperio.

La guerra de los Treinta Años tuvo graves consecuencias para la monarquía hispánica y para Europa en general.

- En cuanto a la monarquía hispánica, el conflicto supuso un gran desgaste económico y militar, ya que España tuvo que intervenir en el conflicto para apoyar a los estados católicos del Imperio. Además, el conflicto supuso una importante pérdida de prestigio y poder para España en Europa.
- En cuanto a Europa, la guerra de los Treinta Años supuso la muerte de millones de personas debido a las enfermedades, el hambre y las matanzas masivas. Además, el conflicto supuso un gran desplazamiento de población y la destrucción de gran parte de los territorios del Imperio.
- En términos políticos, la guerra de los Treinta Años supuso el debilitamiento del poder imperial y la fragmentación del Sacro Imperio Romano Germánico, ya que los estados y principados del Imperio obtuvieron un mayor grado de autonomía y se convirtieron en estados independientes.
- En términos religiosos, el conflicto supuso la consolidación del protestantismo en gran parte de Europa Central y la pérdida de poder de la Iglesia Católica.



No aparece nada sobre la Paz de Westfalia (1648) ni sobre la Paz de los Pirineos (1659). Los dos tratados deberían ser citados.

No se explican las consecuencias del Tratado de Westfalia en relación a la hegemonía política en Europa: el final de la hegemonía de los Habsburgo y el dominio futuro de Francia.

No aparece tampoco la relevancia de la libertad religiosa en los estados alemanes (*profesor Juan Pedro Serrano*).

### **Cuestión 2. Fuente Histórica. Partiendo del siguiente texto, el alumno responderá a tres cuestiones**

“Yo afirmo que ningún credo político, venga de donde viniere, aunque hubiere sido revelado en una zarza ardiente, tiene derecho, para conquistar el poder, a someter a su país al horrendo martirio que está sufriendo España. La magnitud del dislate, el gigantesco error, se mide más fácilmente con una consideración menos dramática, casi vulgar. Hace dos años que empezó este drama, motivado aparentemente en el orden político por no querer respetar los resultados del sufragio universal en el mes de febrero del 36. Han pasado dos años. Y cabe discurrir que [...] si en vez de cometer esta locura se hubiera seguido en el régimen normal, a estas horas es casi seguro que estaríamos en vísperas de una nueva consulta electoral, en la cual todos los españoles, libremente, podrían probar sus fuerzas políticas en España. ¿Qué negocio ha sido este de desencadenar la guerra civil?

[...]

Es un profundo misterio, en este país de las sorpresas y de las reacciones inesperadas, lo que podrá resultar el día de mañana en que los españoles, en paz, se pongan a considerar lo que han hecho durante la guerra. [...] Pero es obligación moral, sobre todos los que padecen la guerra, cuando se acabe como nosotros queremos que se acabe, de sacar de la lección y de la musa del escarmiento el mayor bien posible, y cuando la antorcha

pase a otras manos, a otros hombres, a otras generaciones, que se acordarán, si alguna vez sienten que le hierve la sangre iracunda y otra vez el genio español vuelve a enfurecerse con la intolerancia y con el odio y con el apetito de destrucción, que piensen en los muertos y que escuchen su lección: la de esos hombres, que han caído embravecidos en la batalla luchando magnánimamente por un ideal grandioso y que ahora, abrigados en la tierra materna ya no tienen odio, ya no tienen rencor, y nos envían, con los destellos de su luz, tranquila y remota como la de una estrella, el mensaje de la patria eterna que dice a todos sus hijos: Paz, Piedad y Perdón».

Último discurso de Manuel Azaña como presidente de la República, en Barcelona, el 18 de julio de 1938, "Paz, Piedad, Perdón".

### I. Clasifica la fuente, e indica quién es el autor y los destinatarios



Esta es una fuente primaria, ya que es un discurso original pronunciado por el presidente de la República española Manuel Azaña. El autor es Manuel Azaña y el discurso fue pronunciado en Barcelona el 18 de julio de 1938. El destinatario es el pueblo español. Este discurso se refiere a la guerra civil española y hace un llamado a la paz, la compasión y el perdón. Azaña también se refiere a los resultados de las elecciones de 1936 y cómo la situación política ha llevado a la guerra civil. El discurso es una llamada a la reflexión sobre el pasado y a la unidad futura del país.



La clasificación no está mal (*profesor Iván Heredia*)

### II. Resume las ideas del discurso y valora el enfoque que expone respecto al conflicto



En este texto, Manuel Azaña, presidente de la República en España, expresa su opinión sobre el conflicto político que está sufriendo España. Azaña afirma que ningún credo político tiene derecho a someter a su país al "horrendo martirio" que está sufriendo España. El presidente señala que el conflicto se inició hace dos años debido a la falta de respeto a los resultados del sufragio universal y que, de haber seguido en un régimen normal, probablemente ya habría habido nuevas elecciones. Azaña se pregunta cuál es el negocio de haber desencadenado la guerra civil.

El enfoque que expone el presidente es crítico hacia el conflicto político y su desencadenamiento en una guerra civil. Azaña señala que es un "gigantesco error" y que es una "locura" haber llegado a este punto. El presidente también hace un llamado a la reflexión y a sacar un "mayor bien posible" de esta situación, y a recordar la lección que nos dejan los muertos y buscar la paz, la piedad y el perdón.



No se diferencian entre idea principal e ideas secundarias. No se especifica, cuando es de gran relevancia, ese momento histórico clave que dio inicio a la guerra. Es decir, el rechazo de la victoria electoral del Frente Popular en febrero de 1936 por parte de las fuerzas políticas más conservadoras y el fracaso de la posterior sublevación militar liderada por el general Francisco Franco. El enfoque del autor está mejor elaborado (*profesor Iván Heredia*).

### III. Contextualiza el discurso e indica la evolución política del bando republicano durante la guerra civil y el papel del presidente Azaña



El discurso de Manuel Azaña se dio en el contexto de la guerra civil española, que tuvo lugar entre 1936 y 1939. Durante este conflicto, España se dividió en dos bandos: los republicanos, liderados por Azaña, y los nacionalistas, liderados por Francisco Franco.

El bando republicano, al inicio de la guerra, contaba con el apoyo de diversos sectores de la sociedad, incluyendo a los trabajadores, campesinos y algunos intelectuales. Sin embargo, a medida que la guerra avanzaba, el bando republicano sufrió una serie de derrotas y deserciones, lo que provocó una cada vez mayor desesperanza y desmoralización en sus filas. Esto se refleja en el discurso de Azaña, en el que señala que el conflicto ha sido un "gigantesco error" y una "locura".

Manuel Azaña fue presidente de la República española durante gran parte de la guerra civil. Durante su mandato, Azaña intentó mantener una posición moderada y buscar una solución pacífica al conflicto, pero esto se vio dificultado por la polarización cada vez mayor de la sociedad española y por las tensiones internas



dentro del bando republicano. A pesar de esto, Azaña se mantuvo firme en su lucha por la República y en su llamado a la paz, la piedad y el perdón.

En resumen, el discurso de Manuel Azaña se dio en un contexto de guerra civil en el cual el bando republicano se encontraba en una situación cada vez más desesperada, y en el cual el presidente Azaña se mantuvo firme en su lucha por la República y en su llamado a la paz, la piedad y el perdón.



Este apartado es breve y no se ajusta a lo que se solicita. El término nacionalista no es adecuado para hablar de los militares sublevados que el 18 de julio de 1936 se alzaron en armas contra el gobierno legítimamente constituido tras las elecciones de febrero de 1936. Se habla sucintamente del bando republicano, y no se responde a lo que se solicita, las diferentes fases de en las que se puede dividir la evolución política del bando republicano (*profesor Iván Heredia*).

### **Cuestión 3. Tema. El alumno desarrollará el siguiente tema:**

#### **La dictadura de Primo de Rivera.**



La dictadura de Primo de Rivera fue un régimen autoritario en España que se estableció en 1923 y duró hasta 1930. El régimen fue liderado por Miguel Primo de Rivera, un militar y político español que tomó el poder mediante un golpe de estado.

El origen de la dictadura de Primo de Rivera se encuentra en el contexto político y social de España en la década de 1920. En ese momento, el país se encontraba sumido en una grave crisis económica, y había un gran descontento popular debido a la corrupción y la inestabilidad política. Primo de Rivera, aprovechando esta situación, se presentó como un hombre fuerte capaz de solucionar los problemas del país mediante la toma del poder.

Las características de la dictadura de Primo de Rivera incluyen un fuerte control del Estado sobre la sociedad y la economía, la supresión de las libertades civiles y la represión de la oposición política. El régimen también se caracterizó por la centralización del poder y la implementación de políticas económicas keynesianas para intentar solucionar la crisis económica del país. Sin embargo, estas políticas no tuvieron el éxito esperado y la situación económica del país no mejoró significativamente durante el mandato de Primo de Rivera. El final de la dictadura de Primo de Rivera llegó en 1930, cuando el general fue obligado a renunciar debido al creciente descontento popular y la presión de sectores políticos y económicos del país. Tras su renuncia, se estableció un gobierno de coalición que puso fin a la dictadura y abrió el camino hacia una nueva etapa política en España.

Sin embargo, la dictadura de Primo de Rivera dejó un legado controvertido en España. A pesar de algunos intentos de modernizar el país y mejorar la situación económica, el régimen también fue criticado por su alto grado de represión política y su falta de respeto a las libertades civiles. Además, la dictadura contribuyó a aumentar la polarización política y social en España y sentó las bases para el estallido de la Guerra Civil española en 1936.

En conclusión, la dictadura de Primo de Rivera fue un régimen autoritario que se estableció en España en 1923 y duró hasta 1930. El régimen fue liderado por Miguel Primo de Rivera, un militar y político español que tomó el poder mediante un golpe de estado. La dictadura se caracterizó por un fuerte control del Estado sobre la sociedad y la economía, la supresión de las libertades civiles y la represión de la oposición política. A pesar de algunos intentos de modernizar el país, el régimen fue criticado por su alto grado de represión política y su falta de respeto a las libertades civiles, y sentó las bases para el estallido de la Guerra Civil española en 1936.



Faltan MUCHAS cuestiones importantes, entre ellas:

El papel del rey Alfonso XIII respecto a la dictadura.

La organización política: los dos directorios y la fundación de la Unión Patriótica.

Las influencias del Fascismo.

La guerra de Marruecos: importante sobre todo en el origen de la Dictadura.

El resultado final del tema es muy incompleto (*profesor Juan Pedro Serrano*).

## Cs insta al Gobierno a dotar a los centros educativos del personal necesario para mejorar la atención de la salud mental

MADRID, 22 Ene. (EUROPA PRESS) –

El Grupo Parlamentario Ciudadanos ha presentado una proposición no de ley en la que insta al Gobierno a dotar a los centros educativos del personal necesario para realizar un correcto acompañamiento emocional al alumnado, de manera que mejore la atención de la salud mental.

En la proposición, presentada para su debate en la Comisión de Educación y Formación Profesional, Cs reclama que el Congreso pida también al Gobierno elaborar, en colaboración con la comunidad educativa y los profesionales de salud mental, un dossier de tutorías para trabajar de forma transversal a lo largo del curso académico la salud mental, con el refuerzo de la labor de los orientadores escolares.

Asimismo, solicita que se provea de las formaciones necesarias al equipo psicopedagógico del centro para estar actualizado ante las nuevas dificultades que hacen frente el alumnado, especialmente en la etapa de la adolescencia y en relación con el ciberacoso.

También, urge a establecer mejores protocolos de detección temprana de posibles problemas de salud mental y de derivaciones al sistema sanitario, mediante la figura del profesional de la enfermería escolar.

"Es importante que la educación emocional sienta las bases desde el principio, desde la infancia, y que sea una piedra angular de los centros educativos", ha expuesto la formación en su escrito, en el que insiste en que "la relación entre la salud mental y los centros educativos es inexcusable".

En este sentido, asevera que es "imprescindible" incorporar a los proyectos educativos "planes integrales que incorporen la educación emocional dotando a la comunidad educativa de las herramientas necesarias para detectar y prevenir el sufrimiento psicológico de los menores", entre las que "no cabe duda de que la formación al profesorado debe asumir un papel esencial".

Todo ello se hace más necesario cuando la pandemia de la Covid-19 ha provocado un aumento de hasta el 47% en los trastornos de salud mental de los menores, con uno de cada cinco menores de entre 10 a 19 años que sufre algún tipo de problema de salud mental diagnosticado, según datos de Unicef, lo que sitúa a España como el país europeo con mayor prevalencia diagnosticada de problemas de salud mental en menores.

**La Opinión** www.laopiniondemurcia.es **DE MURCIA**

## Víctor Marín: "La ley Celaá es una norma que ha rebajado la exigencia de nuestros alumnos"

*El consejero estrena cargo con las demandas encima de la mesa de reducir las ratios por aula, mejorar el horario docente, aumentar los recursos para la salud mental o arreglar los centros educativos*

Alberto Sánchez. 22-01-23

A cuatro meses de acabar la legislatura, el nuevo consejero de Educación tiene como deberes reconectar con gran parte de la comunidad educativa que no vieron en Mabel Campuzano una figura de consenso y diálogo y completar la adaptación de la enseñanza de la Región a la ley Celaá. Víctor Marín Navarro indica que el diseño autonómico de los currículos «ha evitado ese exceso de carga burocrática que denunciaban los centros de otras comunidades».

*Es difícil encontrar a alguien dentro de la comunidad educativa que tenga una mala opinión sobre usted.*

Estoy profundamente emocionado por la acogida que ha tenido mi nombramiento en la comunidad educativa. Esto debe servir, sin duda, para reforzar todavía más el compromiso y dedicación con la que debo ejercer este cargo. Siendo consciente, también, de la gran importancia que el presidente López Miras otorga al presente y futuro de nuestros jóvenes y, especialmente, a su formación.

*Hay un cambio de competencias en la Consejería que asume. ¿Qué se busca?*

La decisión del presidente de unir Educación y Empleo nos sitúa en el mejor escenario posible para desarrollar políticas eficaces que reduzcan la tasa de abandono educativo temprano en nuestra región, garantizar el éxito de nuestros estudiantes y conseguir la empleabilidad de los jóvenes.

*Acabada la etapa de Mabel Campuzano, una figura controvertida y polémica para la comunidad educativa, ¿qué legado deja?*

Mi relación con la exconsejera es excelente, tanto desde el punto de vista personal como profesional. Ha desarrollado un buen trabajo apostando, sin duda, por la libertad y calidad de la educación.

*Cuando dice que se va a «intensificar» el diálogo y que las puertas de la Consejería estarán abiertas... ¿Es que antes no se hacía?*



Sí se hacía, pero pienso que debemos ser capaces escuchar a todos, de acercarnos a todas las partes implicadas con el fin de avanzar en el modelo educativo que pretende desarrollar el Gobierno regional.

*¿De qué se ve capaz en cuatro meses?*

Tenemos grandes retos por delante. Uno de ellos es la modernización de los centros públicos, que tienen para 2023 una partida de 42 millones de euros, lo cual supone un incremento del 55% del presupuesto. Vamos a apostar por la ampliación del número de plazas de 0 a 3 años en Educación Infantil, avanzaremos en políticas de inclusión que permitan una atención individualizada de nuestros alumnos y, por supuesto, fomentaremos la Formación Profesional.

*Llega al puesto de consejero en un momento de tensión con los sindicatos y colectivos de la educación. ¿Se van a revertir los recortes como piden?*

Me gustaría aclarar que en estos últimos cuatro años el presupuesto destinado a los gastos en personal docente en la pública se ha incrementado en 200 millones de euros. La voluntad del Gobierno regional para llevar a cabo incrementos retributivos, desarrollar el primer tramo de la carrera profesional o gestionar desde el punto de vista educativo un momento complejo como la pandemia nos otorga credibilidad. Debemos crear espacios de negociación con los sindicatos para alcanzar, con responsabilidad, acuerdos en este sentido.

*¿Cómo se va a cumplir la reducción de ratios progresiva en los próximos cursos?*

Se anunció una reducción estructural y progresiva de las ratios con un número máximo de alumnos de 22 por aula en Infantil. Debemos aprovechar esta oportunidad e ir avanzando en cursos sucesivos en la extensión de esta medida.

*¿Qué ratio se pretende alcanzar en Primaria o Secundaria?*

De momento tenemos que seguir trabajando con los miembros de la comunidad educativa.

*¿Y la reducción de las horas lectivas de los profesores?*

Tenemos la voluntad de mejorar las condiciones de trabajo del profesorado tal y como hemos realizado en los últimos años, pero evidentemente es una medida que tiene un impacto presupuestario que debemos estudiar.

*¿Hay un plan para arreglar los centros?*

«Trabajaremos en un plan plurianual de infraestructuras que efectivamente sea realista y que pueda estar dotado de las consignaciones presupuestarias oportunas. Nuestros centros públicos necesitan un plan de modernización que se basen en una serie de principios: seguridad, accesibilidad, habitabilidad, ampliación de aquellos centros que así lo requieran por necesidades de escolarización y eficiencia energética y climatización. Teniendo presente la renovación de las instalaciones eléctricas».

*¿La ley Celaá ha sido tan lesiva como denunciaba el PP?*

La Lomloe es una norma que ha rebajado la exigencia de nuestros alumnos para cursar sus estudios, diseñando currículos que se han vaciado de contenido y que nosotros, dentro de nuestras competencias, hemos llevado a cabo el trabajo necesario para poder ofrecer una calidad educativa suficiente.

*¿Hay problemas en los centros educativos con la adaptación a esta nueva ley?*

Precisamente las decisiones que ha tomado el Gobierno regional a la hora de diseñar los currículos han evitado ese exceso de carga burocrática que denunciaban los centros y que sí se está produciendo en otras regiones. Hemos conseguido que la información sobre el rendimiento académico de los alumnos sea inteligible para las familias, un problema que se está dando en otras comunidades. Lo importante es dar clases sin perder tiempo en la burocratización.

*Las correcciones de los servicios jurídicos han echado para atrás algunas propuestas para los currículos de la Comunidad.*

Hemos hecho el máximo esfuerzo posible para contrarrestar aquellos aspectos que contuviera la Lomloe y que considerábamos que eran más perjudiciales. No obstante, nuestra actuación siempre se ha regido por la seguridad jurídica en todos los decretos. Los cuatro han salido en conformidad con el Consejo Jurídico.

*Las familias denuncian que las medidas por la salud mental se han reducido a una guía para los centros. ¿Va a haber algo más?*

La salud mental no es un problema exclusivamente educativo. Lo que haremos es trabajar con Salud y aquellos colectivos que quieren sumar en esta iniciativa. Es un problema que preocupa al presidente López Miras.

*¿Se van a aumentar las plantillas para atender a los alumnos con necesidades especiales?*

Este año ya hemos realizado un incremento de los profesionales de orientación educativa. Hemos garantizado la implantación de la Ley de Atención Temprana con 28 profesionales para realizar evaluaciones en la fase más temprana posible de la escolarización de nuestros alumnos. Se han contratado a 52 profesionales con el fin de realizar un acompañamiento y un seguimiento a aquellos alumnos que se encuentren en una mayor situación de vulnerabilidad.

*¿Qué planes tiene para la FP?*

Tenemos que trabajar para adecuar la oferta de la FP a las necesidades de las empresas y del mercado laboral apostando por la formación dual y bilingüe, mejorando el equipamiento en los centros y por profundizar en los cursos de especialización. Uno de los primeros objetivos que me marco es sentarme con los directores de los centros integrados de FP para poder flexibilizar los condicionantes de las normativas y mejorar la oferta que reciben nuestros alumnos. Vamos a reducir la tasa de abandono educativo.

*¿Cómo va el plan para cubrir la gratuidad de las plazas de 0 a 3 años?*

Este curso hemos creado cerca de mil plazas públicas a través de la reconversión de los CAI y los PAI en centros de Educación Infantil. Además, hemos previsto la creación de 600 plazas por distintos municipios con la construcción de ocho nuevas escuelas infantiles. De cara al curso 2023/2024 vamos a crear mil plazas de aulas de 2 años en los colegios públicos, y otras mil plazas para dos años en colegios concertados. Nuestro objetivo para 2024 es crear 4.000 plazas en centros públicos y 1.000 plazas que garantizarán la escolarización de estos alumnos y la tranquilidad de las familias.

*La cobertura de las plazas en colegios concertados ha generado polémica.*

El dinero con el que cubriremos las mil plazas para los colegios concertados será con fondos propios. Las 4.000 plazas en centros públicos serán a cargo de los fondos de recuperación europeos. Desde el principio hemos demandado al Ministerio de Educación que estos fondos pudieran destinarse tanto a públicos como concertados. Vamos a apostar por que la extensión de la educación infantil de primer ciclo se haga con los mismos criterios de libertad de elección para las familias que en el resto de etapas. Nuestro compromiso en 2024 es crear 4.000 plazas públicas y 1.000 plazas en concertados. Anualmente tenemos una entrada de alumnos en Infantil de 3 años de unos 13.500 niños. Cuando hablamos de 1.000 plazas sobre el total de alumnos que entran, creo que está claro el porcentaje que representa.

*¿Por qué han optado por los cheques guardería en vez de la gratuidad de todo el primer ciclo de Infantil?*

Nosotros estamos por la labor de garantizar todas las ayudas que sean posibles para las familias y de avanzar hacia la gratuidad. Los cheques guardería han sido un acierto porque han permitido que numerosas familias en esta Región puedan tener una ayuda para poder cubrir los gastos de escolarización.

*Hay casi 3.000 familias que se quedaron sin ayudas pese a cumplir los requisitos. ¿Habrá nueva partida?*

Lo estamos estudiando con la Consejería de Hacienda.



## **Sin personal de limpieza en el instituto: la falta de cobertura de vacantes en los centros educativos andaluces se cronifica**

*Institutos malagueños protestan por la tardanza de la Junta de Andalucía en cubrir bajas o la falta de reemplazos para vacantes, lo que repercute en su funcionamiento y en algún caso obliga al centro a contratar a su cuenta*

Néstor Cenizo. 23/01/2023

El Instituto de Educación Secundaria Puerto de la Torre de Málaga, al que acuden cada día más de 700 alumnos y setenta profesores, se quedó sin limpiadoras el pasado noviembre. El equipo directivo se encontró entonces con que no había personal para limpiar los baños, las aulas o el patio: de las tres personas contratadas por la Junta de Andalucía, dos estaban de baja desde hacía meses, y la tercera, sobrecargada por un trabajo tan físico, acabó por lesionarse. Ante la falta de limpiadoras, el centro tuvo que alterar los horarios del patio (por ejemplo, para Educación Física) y acabó contratando una persona usando para ello fondos destinados a priori a su funcionamiento ordinario, lo cual genera un descuadre presupuestario.

La situación de este centro educativo es extrema, pero no extraña. Sindicatos y equipos directivos vienen denunciando desde hace años la lentitud con la que la administración autonómica cubre las bajas de conserjes, administrativos o personal de limpieza en los centros educativos, una denuncia que se hace extensiva a gran parte de los servicios que se prestan a través de la contratación de personal laboral. También alertan de que el déficit de personal, lejos de reducirse, está aumentando.

El pasado otoño, el sindicato USTEA-ASP convocó concentraciones a las puertas de varios centros educativos sevillanos con este problema. Este comienzo de año la protesta se ha extendido a Málaga, una provincia que el sindicato considera “especialmente castigada”.

“No se está cubriendo prácticamente nada y hay situaciones con seis meses de baja”, denuncia Encarnación González, portavoz del sindicato y del comité de empresa de Educación en Málaga. “La RPT [relación de puestos de trabajo] de cada centro no se ajusta nunca a la realidad de la ocupación”, explica. En las últimas semanas, ha acudido a centros de Marbella, Vélez-Málaga y la capital, en los que las vacantes llevan meses sin cubrirse.

### *Una limpiadora para un centro de 1.000 alumnos*

González pone como ejemplo el IES Emilio Prados de la capital, cuya RPT contempla seis puestos de personal de limpieza, siempre bajo contratos laborales. Uno de esos puestos no tiene dotación presupuestaria: a efectos prácticos, no existe. Y de los otros cinco, uno se jubiló el año pasado, otro renunció el año pasado y dos han estado de baja, una de ellas desde junio, sin que se hayan cubierto ninguna de estas vacantes o bajas hasta fechas recientes.

Fuentes del equipo directivo confirman que han pasado una “racha bastante mala”. “Hemos estado más de un mes con una limpiadora. Imagina una sola limpiadora para todos los baños. Aunque los niños pongan más cuidado, una persona no da abasto para todo”. Se trata de un “macrocentro” con casi 1.000 alumnos y 10.000 metros cuadrados de superficie, que ofrece además horario nocturno.

La falta de personal suficiente obliga a los centros a modificar sus horarios o, cuando menos, rebajar sus estándares de limpieza. El IES Puerto de la Torre llegó a quedarse sin la única limpiadora que tenía. “Es un trabajo en el que mujeres que rondan los 55 años pueden mover 500 sillas al día, lo que facilita que ocurran lesiones y bajas. Si hay una de baja, vamos tirando, pero si son dos la que queda acaba reventada”, dice José Daniel Felip, vicedirector del centro. Ahora ha recuperado a dos de sus contratadas, pero son insuficientes para limpiar todo, de modo que limpian diariamente dos de las tres zonas en que se divide.

A ello se añade que el conserje jubilado en octubre aún no tiene sustituto sustituido y no hay perspectivas de que ello ocurra a corto plazo. Un miembro del equipo directivo se integra con los otros dos conserjes en los turnos para abrir el centro por las tardes.

### *“El sistema no funciona”*

A comienzo de curso, Comisiones Obreras denunció que había 1.257 puestos de personal laboral vacantes en los centros educativos andaluces, debido a sobre todo a jubilaciones sin cubrir de personal de limpieza, ordenanzas o administrativos.

La falta de cobertura adecuada afecta a los cinco grupos de personal laboral contratado, que prestan servicios no educativos en los centros de infantil, primaria y secundaria: médicos, psicólogos y pedagogos (Grupo I); educadores ordinarios y de infantil (Grupo II); PTIS, monitores escolares y técnicos de educación infantil (Grupo III); cocineros (Grupo IV); y personal de limpieza, ayudantes de cocina y servicios generales, como ordenanzas (Grupo V), que es el que peor se cubre.

### *“Una situación tan generalizada como ahora no se había vivido”*

Estos problemas afectan a los centros educativos desde tiempos casi inmemoriales, pero según USTEA y fuentes de los propios centros, se han agravado en los últimos años. Las fuentes apuntan al “sistema”. “La gente hace su trabajo, pero el sistema no funciona. Yo llamo y sé que el papeleo se está haciendo, pero en algún momento, algo falla”, apunta el director de un centro: “Farragoso ha sido siempre, pero una situación tan generalizada como hasta ahora no se había vivido”. “Hay que hacer un sistema más ágil”, reivindica el vicedirector del IES Puerto de la Torre.

Entre las posibles explicaciones está la participación de departamentos diversos. Educación tiene su propia Consejería y recibe las peticiones de los centros, pero la contratación de personal laboral es competencia de la Consejería de Justicia, Presidencia y Función Pública, que a su vez recurre al Servicio Andaluz de Empleo, dependiente de la Consejería de Empleo.

USTEA denuncia que hay “pésima gestión de las sustituciones” y “falta de voluntad para cubrir la mayoría de ellas”. Su portavoz en Málaga también observa que esta situación genera un ahorro presupuestario a la administración. “Función Pública fija una dotación económica para cada provincia”, comenta Encarni González. “Si la administración necesita dos meses para dar cobertura, eso que se está ahorrando. Y después dice que no hay dinero, cuando ya está dotada en el Presupuesto”. La sindicalista explica que, tras dos años sin cubrir, una plaza puede amortizarse.

### *La Junta de Andalucía aduce “limitaciones legales” de la tasa de reposición*

La Consejería de Función Pública no confirma la cifra que dan los sindicatos, ni ofrece una alternativa. Sí señala que el personal laboral de los centros educativos “que causa baja temporal es siempre sustituido” (sin aclarar en qué plazo), y que las plazas vacantes libres indispensables asistenciales se han cubierto. “Otras menos urgentes, no siempre, por limitaciones legales establecidas por el Estado en el tema de tasas de reposición”.

En este ejercicio y “aprovechando cierta flexibilidad” con la tasa, se estarían cubriendo “todas las que la Consejería nos indica como necesarias”. De esta forma, estaría reevaluando la necesidad o no de cubrir una plaza al margen de lo establecido en las RPT vigentes. Además, la Consejería está revisando las plantillas de los centros educativos “para que respondan a las necesidades actuales”, según fuentes de la administración.

En los manifiestos que leen a las puertas de los centros, USTEA lamenta que algunos centros estén “al borde del colapso por falta de personal, con plantillas sobrecargadas de trabajo expuestas a riesgos en su salud”. El

sindicato cree que hay una estrategia a largo plazo, consistente en privatizar servicios que sustituye al personal laboral propio (es el caso, por ejemplo, de las PTIS), parcheando el problema, generando precariedad, inestabilidad y una mayor conflictividad laboral.

## EL DEBATE

### **Héctor Ruiz Martín, neurobiólogo: «La mejor herramienta para ser crítico es el conocimiento»**

*El director de la International Science Teaching Foundation ha participado en el III Congreso Internacional de Innovación Educativa y Docente organizado por el CEU*

José Rosado. 23/01/2023

Director de la International Science Teaching Foundation, Héctor Ruiz Martín investiga en el ámbito de la neurociencia y el aprendizaje para el desarrollo de recursos didácticos. Tras participar como ponente en el III Congreso Internacional de Innovación Educativa y Docente organizado por el CEU ha hablado con El Debate.

*–Echando un vistazo a los currículos de Infantil y Primaria se habla mucho de aprendizaje, pero no queda muy claro cómo conseguir que los alumnos interioricen ciertos conocimientos. ¿Se ha perdido una oportunidad?*

–Se podría ver así. Desde hace años tenemos sobre la mesa la competencia de aprender a aprender. Por desgracia se ha malinterpretado o no se ha entendido y no se ha utilizado para ayudar a concretar qué significa. A los alumnos les pedimos que aprendan, pero no les enseñamos a hacerlo de la manera más adecuada. Efectivamente, en estos nuevos currículos se vuelve a hablar de aprender a aprender, pero de nuevo nos quedamos en una idea muy general, sin concretarla y, por lo tanto, que no ayuda al profesorado a convertirlo en algo palpable.

*–¿Qué es aprender a aprender?*

–Es aprender qué tipo de acciones y circunstancias en las que podemos enfrascarnos van a conseguir que tu aprendizaje sea más duradero, más transferible a nuevas situaciones, más funcional y productivo en el sentido de que te ayude a seguir aprendiendo. El tipo de cosas que aprendemos en la escuela o en la universidad son cosas que requieren un esfuerzo deliberado, no las aprendemos espontáneamente. Y en ese esfuerzo deliberado podemos esforzarnos bien o podemos esforzarnos mal.

Sabemos que muchos estudiantes utilizan estrategias de aprendizaje muy poco efectivas, que los pueden llevar a no alcanzar los resultados deseados o quedarse por debajo de lo que lo que podrían realmente conseguir. Es lógico que sea así porque nadie les enseña a aprender: nadie les ha enseñado cual es la forma más eficaz de enfrentarse a un reto de aprendizaje, así que hacen lo que les parece y lo que pueden.

*–¿Hay cierta reticencia a utilizar estrategias de aprendizaje diferentes a las tradicionales, como la memorización o la repetición continua?*

–No. Siempre que hablo sobre qué tipo de estrategias, ya sea de enseñanza o de aprendizaje, no veo ningún rechazo. Al contrario, veo descubrimiento. Hay más bien un problema de transferencia: tenemos muchos conocimientos sobre cómo funciona el aprendizaje y qué acciones lo promueven y la comunidad educativa ha estado ajena a estos.

*–¿Cómo mejorar esa transferencia de conocimientos y estrategias?*

–Lo primero es hacerlos llegar. Hay formas de proceder que van a tener efectos distintos, que nos va a llevar a aprendizajes más efímeros. Muchos alumnos después del examen, al cabo de 24-48 horas, casi no recuerdan nada de lo que aprendieron. Y buena parte de que eso sea así se debe a cómo han estudiado y se ha promovido que estudiaran.

Lo primero es un trabajo de conseguir llegar a esa información al profesorado y luego que lo puedan transmitir a los estudiantes de manera que no solo sus alumnos van a saber qué les conviene hacer, sino que lo quieran hacer.

*–Un número importante de jóvenes es incapaz de diferenciar una noticia de una opinión, ¿ese aprendizaje efímero les impide crecer con una visión crítica?*

–Cuando utilizas estrategias que llevan a aprendizajes efímeros, estás dejando de conservar unos conocimientos que son los que te permiten tener pensamiento crítico. Las habilidades cognitivas son totalmente dependientes de los conocimientos que tenemos. Puedes promover la actitud crítica ante una información, pero la mejor herramienta para ser crítico con la información es tener conocimiento sobre ello.

*–¿Quién llega más lejos, el que tiene unas capacidades innatas altas o el que tiene unos hábitos de aprendizaje adquiridos muy saludables?*

–No puedes predecir lo que le pasará a una persona porque hay muchas variables en juego, pero puedes predecirlo en conjunto. El mejor predictor que tenemos del éxito académico es la habilidad cognitiva, y no es especialmente fiable. Si le sumamos otros predictores –como la capacidad de autorregularse, mejores oportunidades desde pequeño o el ambiente– podemos hacer una apuesta con más garantías.

*–¿Cómo interioriza un niño o un adolescente prejuicios o comentarios sobre sus capacidades?*

–Ese tipo de mensajes alimentan creencias autolimitantes. La motivación es ese impulso que nos lleva a hacer aquello que debemos hacer para alcanzar un objetivo. Acostumbramos a pensar que depende del interés, pero hay un factor que es aún más importante como es la autoeficacia: la creencia de si vas a ser capaz de aprender o no. Es más importante que el interés, porque la autoeficacia lo modula.

Ciertos comentarios y entornos –que nos pueden dar mensajes tanto explícitos como subliminales– nos llevan a ideas autolimitantes. De alguna manera tienes una especie de círculo vicioso en el que puedes llegar a entrar y sólo por ese motivo puedes llegar a acabar teniendo razón de que eso no sea lo tuyo. Esto no significa que, porque creas que puedes, vas a conseguirlo.

–Pero hay riesgo de un exceso de mensaje positivo, al final no puede haber recompensa sin esfuerzo.

–Exacto. No hay aprendizaje si no hay dedicación. Lo que aprendemos en la escuela o la universidad son cosas para las que nuestro cerebro no tuvo suficiente tiempo para evolucionar y hacer que nos resulten tan fácil como es, por ejemplo, aprender la lengua oral de pequeños. Y esa es la magia que tiene el cerebro, la capacidad plástica de adaptarse y de permitirnos aprender este tipo de cosas. Pero eso requiere esfuerzo.

elCorreoGallego.es

## **La USC aspira a despertar vocaciones científicas en alumnado preuniversitario**

*Estudiantes de trece institutos de la provincia de Lugo participaron en el programa ‘Ciencia para jóvenes investigadores’ de la Facultad de Ciencias // Hicieron experimentos en los laboratorios*

LORENA REY. 23 ENE 2023

El ciclo ‘Ciencia para jóvenes investigadores’, un programa para fomentar las nuevas vocaciones científicas entre los estudiantes de secundaria y bachillerato impulsado por profesores, investigadores y resto del personal de la Facultad de Ciencias del campus de Lugo de la Universidad de Santiago, reunió durante las últimas dos semanas a estudiantes de un total de trece centros de la provincia luguesa.

Como ejemplo, el martes 17 de enero la Facultad recibió al alumnado del IES Lucus Augusti y CPR Divino Maestro, en Lugo, así como por el IES Gregorio Fernández, en Sarria. La visita de esta delegación de futuros universitarios continuó el programa iniciado la semana preva y alcanzó su punto culminante este viernes.

La decana de la Facultad de Ciencias, Asteria Luzardo, fue la encargada de dar la bienvenida a los alumnos participantes en el programa ‘Ciencia para nuevos investigadores’, una iniciativa coordinada por el profesor José Blanco, y en la que también participan docentes, investigadores y personal del centro universitario, que permite a los alumnos participantes conocer de primera mano las instalaciones universitarias de la Facultad de Ciencias de Lugo, así como su oferta de estudios y servicios. Este ciclo de divulgación y estimulación de las vocaciones científicas también permite a los jóvenes iniciarse en el mundo de la experimentación mediante el desarrollo de diferentes experiencias prácticas en el laboratorio.

Se trató de la décima edición del programa, que retomó su actividad tras el parón vivido durante la pandemia del coronavirus. Un año más se llevó a cabo con el objetivo de trasladar la oferta formativa y las líneas de I+D+i que se desarrollan en la Facultad de Ciencias de la USC a alumnos preuniversitarios de Ollos Grandes, Ángel Fole, San Xillao, Lucus Augusti, Colegio Divino Maestro, Colegio PP. Colegio Franciscano, Marista-A Inmaculada y Colegio San Xosé, de la capital lucense, así como alumnado de otros centros educativos de la provincia como el IES A Pinguela, de Monforte; IES Gregorio Fernández y Xograr Afonso Gómez, de Sarria; el CPI de Castroverde, y el IES Basanta Silva, de Vilalba.

**RESULTADOS: MAYOR INTERÉS DEL ALUMNADO EN ESTUDIAR UN TÍTULO CIENTÍFICO, SANITARIO O TECNOLÓGICO**

Entrando más en detalle, la decana explica que el objetivo de estas jornadas es el de acercar la ciencia y la tecnología, desde un punto de vista lúdico, al alumnado de ESO y Bachillerato. “Durante estas jornadas, y mediante la realización de experimentos y talleres en los laboratorios de la Facultad de Ciencias, los alumnos distribuidos en grupos reducidos de entre siete y diez personas adquieren o refuerzan algunos conceptos científicos y se les hace ver el valor funcional y la aplicabilidad de la ciencia”, comenta. A lo que añade: “Vivimos en una época en la que casi de forma diaria, se dan a conocer nuevos inventos y descubrimientos, y por ese motivo todos debemos ser capaces de entender estos nuevos avances de forma más o menos profunda”.

Haciendo una valoración de los resultados obtenidos este año, Asteria Luzardo asegura que los docentes perciben una respuesta de los estudiantes muy positiva. “Los alumnos muestran un gran interés en su participación en las actividades de laboratorio”, especifica.

Y los datos justifican la involucración en las jornadas, ya que en esta nueva edición el número de alumnos participantes se situó por encima de los 700, siendo en su práctica totalidad estudiantes de Ciencias. "Entre los estudiantes encontramos una clara vocación en el ámbito de las ciencias. Muchos de ellos/as ya tienen una vocación claramente definida, pero tras su paso por la Facultad de Ciencias, donde se imparten tres títulos de ramas del conocimiento (Ingeniería, Ciencias de la Salud y Ciencias), refuerzan aún más su interés en estudiar un título científico, sanitario o tecnológico", asegura satisfecha la decana.

**europapress.es**

## **La OEI llama a invertir más en la educación a lo largo de la vida con motivo del Día Internacional de la Educación**

MADRID, 23 Ene. (EUROPA PRESS) –

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), con motivo del Día Internacional de la Educación que se celebra este martes 24 de enero, ha hecho un llamamiento a invertir más en la educación a lo largo de la vida, potenciándola como un "derecho fundamental". Este año, el Día Internacional de la Educación tiene por lema 'Invertir en las personas, priorizar la educación'.

En este sentido, la OEI ha reafirmado la importancia de invertir en este derecho fundamental a lo largo de toda la vida, promoviendo las alianzas público-privadas, la cooperación internacional y la implicación de la sociedad civil para lograr este objetivo.

La organización ha destacado que, en una región como Iberoamérica, que avanza hacia la alfabetización universal de la primera infancia y que, según sus cifras, supera ya los 30 millones de estudiantes universitarios, "aún es necesario potenciar la educación y alfabetización de personas adultas en condiciones de vulnerabilidad tanto en zonas rurales como urbanas: una deuda aún pendiente con la región, sobre todo, después de la crisis del coronavirus que evidenció la brecha digital y educativa presente en todos los niveles".

En el caso de la población indígena adulta en América Latina, por ejemplo, pueden detectarse aún bajos logros educativos: casi el 70% ha logrado culminar la Primaria, mientras que apenas la mitad ha alcanzado los estudios de Secundaria baja, pero poco más del 30% ha llegado a completar el Bachillerato, de acuerdo con el estudio 'La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030 de la Unesco', una publicación alineada con el trabajo de consulta que hace el comité de seguimiento del ODS4 (Educación de calidad).

"Hacemos un llamamiento para aunar esfuerzos regionales que conduzcan a la inversión de más recursos en programas y acciones educativas a lo largo de la vida", ha señalado el secretario general de la OEI, Mariano Jabonero, quien considera que hay que entender la formación en todas las etapas de la vida "como una oportunidad fundamental para reducir las desigualdades, promover la inclusión y apostar por el desarrollo humano pleno de los iberoamericanos".

La OEI, junto con el Gobierno de España, creó en 1992 los Programas de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos en Latinoamérica (PAEBA), que evolucionaron en 2007 hacia el Plan Iberoamericano de Alfabetización (PIA), y que contó con la participación de 21 países de toda la región.

Este plan, aprobado en la XVII Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros de Educación, nació desde ese entonces con la vista puesta en "no dejar a nadie atrás", como posteriormente recogió la Agenda 2030 y su Objetivo de Desarrollo Sostenible nº 4-Educación, en 2015. Precisamente en ese año, y en consonancia con la nueva agenda de cooperación internacional, el plan se transformó en el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Aprendizaje a lo Largo de la Vida (PIALV).

La OEI ha centrado sus esfuerzos en reafirmar la idea de la educación a lo largo de la vida en Iberoamérica, concepto que comienza a desarrollarse en las políticas públicas de la región, aún con "importantes retos" para su puesta en práctica. Para ello, la organización participa en foros internacionales como la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA), en la que la OEI vela por la puesta en valor del aprendizaje a lo largo de la vida como motor de desarrollo y equidad en Iberoamérica.

**eldiario.es**

## **El sistema de becas es ineficaz: deja fuera de las principales ayudas a familias por debajo del umbral de la pobreza**

*Los umbrales de renta establecidos provocan que un hogar de tres miembros que ingresa 18.000 euros al año no pueda acceder a las subvenciones que incluyen un aporte económico además de pagar la matrícula, según un estudio de la Universidad de Alicante*

Daniel Sánchez Caballero. 24/01/2023

El sistema de becas en España es ineficaz. La política de ayudas para estudiar en la Universidad, tal y como está diseñada ahora mismo, deja fuera de las ayudas máximas a familias que están por debajo del umbral de la

pobreza y también provoca, junto a la variabilidad de precios entre comunidades autónomas, que el esfuerzo que hacen los hogares para pagar las tasas diverja entre autonomías, según el estudio *La política de becas y precios públicos en el sistema universitario español, ¿es realmente eficaz?*, de las profesoras Mónica Martí y Carmen Ródenas, de la Universidad de Alicante.

Además, explican las autoras, el hecho de que las becas que tienen aportación económica más allá del pago de la matrícula sean prácticamente lineales, con pequeñas varianzas en función de la renta y/o el rendimiento académico, provoca disfunciones. Sucede también que debido a su “escaso” montante, sostienen las investigadoras, fuerzan a los becarios “a dedicar parte de su tiempo a realizar trabajos remunerados con los que completar sus ingresos, por lo que ya no se puede hablar de igualdad de condiciones y oportunidades”.

Por último, el estudio concluye que la gran variabilidad de los precios de las universidades públicas entre comunidades autónomas, no necesariamente ligada a la renta, provoca que el esfuerzo que tienen que hacer los hogares para pagar los estudios superiores pueda suponer el doble para una familia madrileña que para una gallega.

Desde un punto de vista académico, la cuestión de las becas tiene un impacto más allá del obvio. Excede el mero acceso inicial a los estudios. Dos ideas combinadas explican por qué las becas se dan, o se deberían dar, a los menos favorecidos.

Álvaro Choi de Mendizábal, profesor de Economía de la Universitat de Barcelona (UB), expone la primera: “El nivel socioeconómico del alumno condiciona su rendimiento académico. Esta causalidad ha sido establecida con rotundidad, independientemente de la metodología, definición de nivel socioeconómico y de las bases de datos empleadas (evaluaciones generales de diagnóstico, evaluaciones autonómicas y programas internacionales como PISA)”, sostiene en el informe *Desigualdades socioeconómicas y rendimiento académico en España*, elaborado por el Observatorio de la Fundación La Caixa.

Mauro Mediavilla, profesor del departamento de economía aplicada de la Universitat de València, completa el razonamiento con varias investigaciones derivadas de su tesis doctoral, como las que recoge el estudio *¿Son efectivas las becas en España? Una evaluación de impacto para el nivel secundario post-obligatorio*. Las becas mejoran las opciones del alumnado sin recursos en varios niveles, sostiene el texto: mejoran las posibilidades de simplemente no abandonar los estudios y de sacar mejores notas o dan un 40% más de opciones de concluir formaciones postobligatorias.

#### *Un sistema complejo*

La política de becas universitarias estatal –el estudio explica que no se ha contado con las autonómicas porque suponen una parte muy pequeña del sistema– contempla diferentes ayudas en función de la renta y se ajusta según los miembros de los hogares. Para ilustrar los ejemplos hablaremos de una familia de tres miembros.

Con carácter general hay tres niveles de ayudas. Si la renta del hogar se sitúa por debajo del umbral 3 (el más alto, fijado en 32.697 euros anuales, según el portal del Ministerio de Educación) es posible obtener la exención de matrícula y una dotación entre 50€ y 125€ ligada a la excelencia académica. Si se sitúa por debajo del umbral 2 (el medio, con una renta máxima de 30.668 euros) el solicitante puede percibir, además, una cuantía variable que resulta de la ponderación de la nota media de su expediente y de su renta familiar (mínimo 60€), y en caso de necesitar residir lejos del domicilio familiar se asigna una cuantía fija de 1.600€. Finalmente, si la renta del hogar no alcanza el umbral 1 (el más bajo, 16.843 euros por familia), la administración añade a la compensación de la matrícula una cuantía fija que en el curso académico 2020/21 es de 1.700€.

El problema que detecta el estudio es que estos umbrales no están muy bien ajustados, sobre todo por la parte inferior. “El umbral 1 se sitúa siempre por debajo del límite establecido para considerar un hogar en riesgo de pobreza, en concreto, más de un 13%”, describe el estudio. Esto quiere decir que existe un rango de ingresos en el que no se cobra la cuantía económica que complementa el pago de la matrícula. Demasiados ingresos para recibir la ayuda máxima, en opinión de la administración, pero oficialmente por debajo de la línea que marca el riesgo de pobreza.

Las profesoras creen que para corregir esta situación “lo mínimo sería elevar el umbral 1 y colocarlo al menos al nivel de la línea de pobreza, de manera que cualquier estudiante que resida en un hogar en riesgo de pobreza tenga al menos derecho a estas ayudas”, explican. Pero con esta solución no alcanza para hacer un sistema más justo o eficaz. “Resulta fundamental también la suficiencia de la cuantía de las ayudas y una buena gestión de las mismas. Un umbral más alto podría ser poco eficaz si no se completa con ayudas más cuantiosas”, añaden.

#### *Más renta es igual a más universitarios, pero menos renta no es igual a más becas*

Una cuestión que ha llamado la atención de las profesoras y que les lleva a concluir que el sistema no funciona como debería es una doble circunstancia: por un lado, que exista una relación entre la renta y el porcentaje de universitarios; por otro, que no existe esa misma relación entre nivel de renta, en este caso por abajo, y el porcentaje de alumnos becados (no hay más becados entre las familias más humildes).

Respecto al primero, si se divide a la población joven en deciles según la renta de su hogar (diez grupos del mismo tamaño ordenados en función de los ingresos), se observa que cuanto más renta, más personas van a la universidad. El decil más rico de España roza el 80% de universitarios, cifra que va cayendo paulatinamente hasta el 30% que tienen los más pobres. “Si las medidas de política universitaria para favorecer la equidad fueran realmente efectivas, el número de estudiantes que cursan y completan la formación universitaria debería ser independiente del nivel económico de sus hogares. Sin embargo, este no es el caso de España”, sostiene el estudio.

El segundo aspecto se concreta en que, aunque los cinco deciles más ricos sí reciben menos ayudas (entre el 25% y el 8%, según el grupo), a partir de ahí se estancan los porcentajes y de hecho el decil más pobre recibe menos becas (un 35% de las familias tiene una) que los cuatro siguientes (que rozan el 40%), es decir, perciben menos ayudas públicas que cuatro niveles superiores de renta.

“El porcentaje de beneficiarios no aumenta apreciablemente a medida que se reduce la renta, y eso que el volumen de fondos destinados a las becas cuya concesión depende de los ingresos del hogar representa casi la totalidad del conjunto de todos los tipos de becas y ayudas existentes en el sistema español”, se sorprenden las autoras, que concluyen: “Las medidas establecidas no están cumpliendo plenamente con el objetivo que se persigue. Y no necesariamente por falta de recursos. España se encuentra con un gasto por estudiante en relación al PIB algo por debajo de la media de la OCDE (1,42%) pero idéntico (1,25%) al de la UE-23 (OCDE, 2020). Hay que dirigir entonces la mirada al diseño de las medidas aplicadas”, deducen.

Por último, el estudio destaca “la insuficiencia de las dotaciones económicas de estas ayudas”. Con asignaciones medias anuales de 2.550,40 euros (para el umbral 1) y de 1.050,40 euros (para el umbral 2), que fueron las que se concedieron en el curso 2017/2018, no se pueden cubrir “todos los costes que conlleva la decisión de continuar estudiando un grado”, sostienen Martí y Ródenas. Dichos importes representan el 29,7% (umbral 1) y el 12,2% (umbral 2) del salario mínimo interprofesional mensual establecido para el año 2018. “No es extraño que con dotaciones tan escasas se fuerce a los becarios a dedicar parte de su tiempo a realizar trabajos remunerados con los que completar sus ingresos, por lo que ya no se puede hablar de igualdad de condiciones y oportunidades”, sostienen las profesoras.

#### *Diversidad de precios, diversidad de esfuerzo*

Martí y Ródenas también han estudiado, para evaluar su equidad, el sistema universitario, la implantación de los centros por España y los precios que han fijado las comunidades autónomas. Respecto al acceso, las autoras explican que España optó por llevar las universidades a los alumnos en vez del camino contrario, y gracias a ello el país cuenta con una red lo suficientemente amplia de campus de universidades públicas que garantiza, a un porcentaje notable de la población joven, la accesibilidad y la proximidad a los servicios de educación superior.

Menos optimista es el panorama en cuanto a la igualdad de precios públicos. Recuerda el estudio que pese a que actualmente está en marcha una reducción de precios públicos en muchas comunidades en aras de una cierta armonización, “las diferencias siguen siendo sustanciales”. Un ejemplo: el coste de la matrícula de un curso académico completo (60 créditos) oscila desde los 706,80 euros de Galicia a los 1.390,20 euros de la Comunidad de Madrid, lo que significa que estudiar en Madrid cuesta un 97% más que en Galicia. Y estas diferencias no se explican a partir de la renta, sostienen las autoras, que han cruzado el precio de las tasas públicas con la renta de las diferentes comunidades.

“El aumento del precio medio del crédito se asocia a un, también, mayor esfuerzo económico relativo en los hogares. En este sentido, Cataluña lidera el mayor nivel de presión, que supone un 5,8% sobre su renta mediana, seguida de Madrid con un 5,7%. Mientras que, en el extremo opuesto, son las familias gallegas en las que menos pesa la matrícula universitaria en la mediana de su renta, con un porcentaje del 3,4%”, describen. En esta cuestión concreta, sin embargo, se añade el matiz de que “respecto a Cataluña hay que indicar que desde el curso académico 2012/13 mitiga este esfuerzo a través de las denominadas becas de equidad, que se traducen finalmente en aplicar precios diferenciados por nivel de renta del hogar”.

Las autoras creen que con unos recursos que cubren bien las necesidades de los hogares con rentas más bajas el Estado debería darle una vuelta al sistema, que actualmente financia buena parte de la matrícula de todo el que pisa una universidad, independientemente de la renta (el precio de la tasa pública cubre aproximadamente un 25% del coste real de los estudios). “Es inoportuno subvencionar linealmente a todos los hogares independientemente de su nivel de renta. Sería conveniente modular el coste de la matrícula según la renta del hogar; por lo menos, para los niveles de rentas más altos”, reflexionan.

## **EL DEBATE** OPINIÓN

### ***El malestar docente***

*Una de las evidencias empíricas prácticamente unánimes en la literatura pedagógica es que el profesorado es un factor esencial en el éxito escolar*

Felipe José de Vicente Algeró 24/01/2023

Una de las evidencias empíricas prácticamente unánimes en la literatura pedagógica es que el profesorado es un factor esencial en el éxito escolar. El famoso Informe McKynsey («Como hicieron los sistemas educativos



con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos»), lo dejó muy claro en esta lapidaria conclusión: «La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes».

Otro informe significativo, el TALIS (Teaching and Learning International Survey), incide en la misma conclusión, añadiendo datos precisos sobre el grado de motivación de los profesores. España ha participado en el último estudio (2018, últimos datos publicados en 2020). Es interesante resaltar el alto porcentaje de profesorado español de enseñanza secundaria que muestra haber sufrido estrés en su trabajo, sobre todo por las dificultades de controlar el aula (mientras el 85 % de media en los países de la OCDE reconoce no tener problemas de control, en España este porcentaje es sólo de 31,79 %). Este informe recoge también un dato interesante: el impacto de los cambios constantes en las políticas educativas. TALIS concluye que «las tareas adicionales generadas para estas responsabilidades pueden provocar una presión laboral adicional sobre el profesorado y pueden afectar negativamente el sentido de bienestar profesional de los docentes» (Informe TALIS 2018, vol. II, pág. 159).

Eso es exactamente lo que está ocurriendo en las aulas españolas y generando un profundo malestar entre el profesorado, probablemente el mayor desde la aprobación de la LOGSE (1990). Este curso se está aplicando a marchas forzadas la enésima ley educativa: la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, LOMLOE. Una ley que, lejos de limitarse a unas concretas modificaciones de la ley anterior (LOMCE), vuelve a poner de patas arriba el sistema educativo, por varias razones.

Este curso se ha introducido a prisa y corriendo un nuevo currículum, extraordinariamente prolijo, intervencionista y hasta adoctrinador. Todo él empapado de una filosofía pedagógica llena de palabrería vana y hasta contradictoria, aplicando una concepción reduccionista de las llamadas «competencias», porque relega los conocimientos en favor de destrezas y actitudes, difíciles de evaluar y fáciles de aprobar, aunque el alumno no sepa nada. El profesorado se ha visto abocado a introducir en sus programaciones la jerga pedagógica impuesta en la ley, aunque sea bien consciente de que, en realidad, se trata de una verdadera estafa. Para que todo salga bien, se exige al profesorado la correspondiente «formación», o sea, ser adoctrinado en la verborrea de la «nueva pedagogía», a través de cursos, eso sí, impartidos por aparentes «expertos» que, por supuesto, se dedican solo a eso, abandonando el aula.

Se obliga por ley al profesorado a introducir determinadas metodologías pedagógicas, algo realmente inusitado. Es como si la ley de Sanidad obligara a los cirujanos a utilizar la braquiterapia, el láser, u otra terapia. Eso queda al criterio del médico. La Ley obliga a enseñar por «proyectos», metodología sin ninguna base científica y que ha mostrado, incluso, su ineficiencia en los resultados de las escuelas catalanas que lo adoptaron hace ya unos años dentro del programa «Escuela Nueva 21», financiado generosamente por «La Caixa».

Un factor de calidad de la enseñanza secundaria española es el profesorado especialista en la materia que imparte. La LOMLOE ha destruido este puntal del sistema. La ley permite en los tres primeros cursos de la ESO agrupar las materias en «ámbitos». Así, un profesor especialista en Lengua Española es obligado a enseñar Historia, otro de Biología a impartir Matemáticas, etc. El profesorado se encuentra obligado a impartir materias para las que no está preparado. ¿Admitiría la ley agrupar por «ámbitos» las especialidades médicas? Por ejemplo, ¿que un otorrino ejerciera también de dentista? Al fin y al cabo, la garganta, la nariz, el oído y los dientes están muy cerca.

De todos modos, para aprobar a todos, quizás no hace falta mucho profesorado especialista ni clases en donde se transmitan conocimientos. Toda la LOMLOE está orientada a un fin: anular el llamado «fracaso escolar», mediante un monumental engaño: reducir las exigencias académicas, pasar de curso sin tener los conocimientos consolidados, obtener el título con materias suspendidas... Ninguna ley anterior había llegado tan lejos. Para ello despoja al profesorado de su autoridad académica: suspender se convierte en una excepción y el docente que no apruebe a la gran mayoría de sus alumnos se va a ver sometido a fuertes presiones.

La LOMLOE desconfía del profesorado que no sea adicto al régimen pedagógico impuesto. Para ello, la ley introduce mecanismos de control y presión antes nunca vistos. Quizás hay que remontarse mucho (antes incluso de la ley de 1970) para encontrar un intrusismo de la administración tan descarado. Así, por ejemplo (art. 151), se atribuye a la inspección la función de «Evaluar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los proyectos y programas que desarrollen». Los inspectores podrán asistir a cualquier reunión de profesores del centro (art- 153). Seguramente a muchos les repelen estas funciones, aunque pueden ser obligados a hacer de verdaderos comisarios pedagógicos, muy a su pesar.

Y lo más peligroso es la disposición adicional 48 de la LOMLOE: cualquier profesor de la enseñanza pública puede ser removido de su puesto de trabajo por una notoria «falta de rendimiento». Por supuesto cualquier funcionario docente puede ser objeto de un expediente disciplinario por haber incurrido en alguna falta. Pero el alcance de esta disposición oculta algo más: aquel docente no adicto al régimen pedagógico impuesto por la ley, crítico con los «ámbitos» o los «proyectos», ya sabe a que atenerse.

En el ámbito de la enseñanza pública ha desaparecido un factor fundamental de la calidad: la promoción profesional. Uno de los cuerpos docentes más prestigiosos de España es el de catedráticos de Instituto. La LOGSE lo devaluó a un simple mérito, pero el Partido Popular lo recuperó con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), prometiendo que iba impulsar esta carrera docente. Pero, lamentablemente, esta vía de promoción no se está utilizando. Hay comunidades autónomas que hace más de 20 años que no permiten a sus docentes acceder a esta promoción, entre ellas Andalucía o Murcia (desde hace 12) a pesar de gobernar el PP y haber sido este partido el que, en su momento, defendió esta promoción.

Una vez más, el informe McKynsey da la pauta: los mejores sistemas reclutan para la docencia a licenciados universitarios con un currículum excelente. ¿Cómo lo vamos a hacer si no ofrecemos una carrera profesional atractiva? Esa carrera docente ha existido en España desde hace más de 100 años y ha sido un factor de atracción de buenos graduados. Pero un sistema que desde que inicias tu carrera hasta que te jubilas no ofrece una promoción verdaderamente profesional que reconozca el trabajo y los méritos acumulados jamás será atractivo.

El malestar del profesorado se entiende perfectamente: está sometido a los vaivenes de las modas docentes, se diluye su especialidad, se cercena su libertad de cátedra, se ve presionado para aprobar a quien no se lo merece y, además, se le priva de cualquier posibilidad de mejorar su estatus. Y lo más grave: la gran mayoría del profesorado es consciente que su función ya no es transmitir conocimientos, sino entretener al alumnado.

*Felipe José de Vicente Algueró es vicepresidente de la Fundación Episteme*

## EL PAÍS

### **El Gobierno descarta implantar un examen especial para entrar en las carreras de Educación Infantil y Primaria**

*El Ejecutivo propuso hace un año la prueba como una forma de “mejorar la selección” de los futuros maestros*  
IGNACIO ZAFRA. Valencia 24 ENE 2023

El Gobierno ha descartado implantar un examen especial para poder acceder a las carreras de Educación Infantil y Primaria como planteó hace un año. La idea, que partió originalmente de las facultades de magisterio, fue incluida por el Ministerio de Educación en su documento de 24 propuestas para mejorar la profesión docente. El objetivo de dicha prueba era “mejorar la selección de los estudiantes” y contribuir, mediante una reducción de la oferta de plazas universitarias, a paliar los problemas para encontrar empleo de muchos de quienes se forman para ser maestros, lo que a su vez “repercute en la valoración que hace la sociedad de dichas titulaciones”, indicaba el documento.

El Ministerio de Educación puso la propuesta sobre la mesa (la exministra de Educación Isabel Celaá había afirmado en 2020 que consideraba necesario que los alumnos que entraran en las facultades de Educación lo hicieran “con notas altas”). Pero su implantación era competencia del ministerio de Universidades, que lo ha descartado “completamente”, según indican a EL PAÍS fuentes conocedoras de las conversaciones que el Gobierno y los responsables de las facultades de Educación mantienen desde hace más de un año para reformar la formación inicial del profesorado, es decir, lo que aprenden en la carrera.

El diseño de la prueba adelantado por Educación, que fue solo un esbozo, señalaba que el nuevo examen de acceso debía “evaluar la competencia comunicativa y el razonamiento crítico y la competencia lógico-matemática, e incluir aspectos referidos a actitudes y competencias de la profesión docente”. El proyecto inicial que los decanos de Educación trasladaron al Gobierno incluía la recomendación de que el examen valorase cualidades psicológicas de los aspirantes a maestro de carácter socioemocional. Los responsables del Ministerio de Universidades no han considerado, sin embargo, adecuada la prueba y han expresado incluso dudas sobre su encaje legal.

#### *Competencias socioemocionales*

Su razonamiento se basa, explican fuentes del Gobierno, en que al estar planteado como un examen previo al ingreso en las carreras, impediría que los alumnos que no lo aprobaran alcanzaran a lo largo de la carrera las competencias exigidas en la prueba, entre ellas las socioemocionales. Es decir, que podría resultar injusto para aquellos alumnos que quizá a los 18 años no hubiesen alcanzado los estándares establecidos, pero, con la formación adecuada durante el grado, sí podrían alcanzarlos. El examen más conocido en las carreras sanitarias, el MIR que realizan los médicos, añaden las fuentes, no se realiza antes de entrar en la carrera, sino una vez que la han acabado, en un sistema destinado a regular la formación práctica en las distintas especialidades.

Los exámenes de ingreso para estudiar carreras de Educación existen, sin embargo, en otros países, como Finlandia, considerado una referencia educativa mundial debido, entre otros motivos, a la calidad de sus docentes. Y también en España. En Cataluña están vigentes desde hace años las llamadas Pruebas de Aptitud Personal para acceder a los grados de Educación Infantil y Primaria, tanto en universidades públicas como privadas, de la comunidad autónoma, que incluye dos exámenes, una prueba de “competencia comunicativa y razonamiento crítico” y otra de “competencia logicomatemática”. Aprobar la prueba es condición necesaria para matricularse en dichas carreras. La Universidad de las Islas Baleares realiza un filtro similar para quienes quieren acceder a ambas titulaciones.

Las fuentes del Gobierno consultadas afirman que para aumentar el nivel académico del alumnado que entra en las carreras de magisterio y de paso mejorar el nivel de empleabilidad de los titulados, las universidades podrían reducir su oferta de plazas, lo que provocaría un aumento de la nota de corte. O también podrían hacerlo las comunidades autónomas, que son las que autorizan cuántas plazas de cada carrera puede ofertar un centro académico. La primera opción, la autorregulación universitaria, choca, sin embargo, con la disparidad de intereses existente entre las propias universidades, especialmente por la presencia de campus privados que han encontrado en la rama educativa un lucrativo nicho de mercado.

Lo que el Gobierno sí sigue negociando con las universidades, y su resultado podría conocerse en las próximas semanas, son los cambios en los planes de estudio de las carreras de Educación Infantil y Educación Primaria con el objetivo de adaptarlos a la concepción de la enseñanza, más competencial, contenido en la ley educativa, la Lomloe, aprobada en 2020. La intención del Ministerio de Universidades y de las facultades de Educación es que los nuevos contenidos de la carrera puedan entrar en vigor el curso que viene. Una vez que se aprueben las correspondientes órdenes ministeriales, el Ejecutivo y las universidades se centrarán en el cambio del máster que habilita para ser profesor de secundaria.

#### *Pocos avances*

La renuncia a implantar un filtro general en el acceso a las carreras de Educación reduce aún más la ambición del plan para reformar del profesorado en la presente legislatura. Cuando el Ministerio de Educación presentó su "documento para el debate", titulado 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente, sindicatos de enseñanza y expertos en educación ya lo consideraron excesivamente genérico y falto de alcance, y vieron el plan del Gobierno como poco más que un trámite para cubrir la obligación legal impuesta por la Lomloe, que en su disposición adicional séptima estableció: "A fin de que el sistema educativo pueda afrontar en mejores condiciones los nuevos retos demandados por la sociedad e impulsar el desarrollo de la profesión docente, el Gobierno, consultadas las comunidades autónomas y los representantes del profesorado, presentará, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de esta Ley, una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente".

Inicialmente, Educación barajó crear un estatuto docente, pero después se inclinó por ir aprobando reformas parciales en la formación inicial, el acceso a la profesión docente, la formación continua y la carrera profesional. En ninguno de dichos terrenos se ha avanzado, sin embargo, mucho. Fuentes del ministerio apuntan que las elecciones que los sindicatos docentes celebraron a final del año pasado, que hicieron que los meses anteriores fueran poco propicios para negociar algunos de los puntos clave. Y una vez pasadas las elecciones sindicales, el calendario de los comicios municipales, autonómicos y generales hace improbable que el ministerio se anime a dar pasos que puedan generar polémicas, salvo que sean imprescindibles.

El documento de las 24 medidas ya renunció a establecer un sistema de incorporación a la profesión similar al MIR de los médicos, basado en el acompañamiento durante unos años de los primeros pasos de los nuevos docentes en los centros por parte de profesores expertos. Tampoco ha habido avances en la implantación de un modelo de evaluación de la labor docente vinculado a la carrera profesional (es decir, con consecuencias salariales), en el sistema de formación permanente de los maestros, o en la reforma del formato de las oposiciones con que se accede a las plazas en la enseñanza pública. Entre las propuestas presentadas hace un año figuraba la actualización de los temarios que deben estudiar quienes se presentan a dichas oposiciones, algunos de los cuales -especialmente en especialidades docentes conectadas con las nuevas tecnologías, como la informática-, se han quedado manifiestamente anticuadas. Un cambio que sí podría producirse en lo que queda de legislatura.

## el Periódico de Catalunya

### Un zapato de cada para reivindicar la escuela inclusiva en el Día Internacional de la Educación

*Las redes sociales se han llenado este martes de fotografías de niños y niñas -y madres y padres- con una zapatilla de cada*

*La jornada ha terminado con concentraciones en las puertas de los colegios e institutos para exigir una "educación pública de calidad para todos"*

*Helena López. Barcelona. 24 de enero de 2023*

El día antes de la primera jornada de huelga educativa de las dos convocadas para esta semana las familias se han adelantado a las movilizaciones. Coincidiendo con el el *Día Internacional de la Educación*, celebrado este martes, el movimiento en defensa de la educación inclusiva #JoTambéHiVullAnar ha convocado concentraciones simultáneas ante los centros educativos a las cuatro y media de la tarde.

Movilizaciones que, pese al frío cortante, se han realizado en la puerta de las escuelas e institutos, con la intención de reunir a familias, alumnado y docentes con un objetivo claro: exigir al 'conseller' de Educación la aplicación con "todos los recursos necesarios" del decreto por escuela inclusiva.

La acción se ha enmarcado en la campaña #Jotambéhivullanar, iniciada el pasado mes de octubre coincidiendo con el quinto aniversario de la aprobación del Decreto de educación inclusiva, un decreto que todavía no se ha desplegado plenamente pese a las constantes movilizaciones.

*"Falta de responsabilidad política"*

Las familias -arropadas por la aFFAc- han querido hacer visible de esta forma lo que a sus ojos es una "absoluta falta de responsabilidad política" a la hora de garantizar que los niños y niñas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NESE) disfruten del derecho a la educación como lo hacen sus compañeras y compañeros y, en definitiva, "como establece la normativa", subraya el comunicado que han leído en las distintas concentraciones a las que han sumado afas de todo el territorio.

Son habituales las denuncias de niños y niñas que se quedan sin poder acudir a una extraescolar, a unas colonias o incluso al comedor por la falta de recursos de los centros para hacer frente a las necesidades específicas de los alumnos y las familias, unidas, dicen basta.

Además de las concentraciones en las puertas de los colegios e institutos, durante este martes la aFFAc ha convocado una colorida acción en redes sociales, adelantándose unas semanas al Rey Carnestoltes. La acción ha consistido en hacerse una foto llevando un zapato diferente en cada pie y compartirla con un mensaje de apoyo a la campaña y en *defensa de la educación inclusiva*.

La iniciativa ha sido un éxito y ha llenado las redes de fotografías de zapatos -pequeños, medianos y grandes- y mensajes recordando que cerca de 200.000 niños no pueden ir al colegio con normalidad, algo que, subrayan, "no es normal".

## europapress.es

### Educación recurre los criterios para lograr los títulos de ESO y Bachillerato establecidos por el Gobierno de Ayuso

La Comunidad de Madrid recurrió la semana pasada ante el Tribunal Supremo el decreto de Bachillerato aprobado por el Gobierno

MADRID, 25 Ene. (EUROPA PRESS) –

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha presentado dos recursos contencioso-administrativos contra las condiciones para promocionar de curso y obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato establecidas en los currículos educativos presentados por la Comunidad de Madrid.

El Departamento que dirige Pilar Alegría, según han informado a Europa Press fuentes del Ministerio y ha adelantado El Mundo, ha recurrido ante el Tribunal Superior de Justicia de Madrid los currículos publicados por el Gobierno de Isabel Díaz Ayuso por endurecer los criterios para promocionar de curso y obtener el título de Secundaria y Bachillerato, estableciendo unos porcentajes "que no están recogido como tal en la LOMLOE".

En verano, tras la aprobación de los currículos madrileños, el Ministerio envió un requerimiento preceptivo a la Comunidad de Madrid. Una vez cumplido el plazo legal y tras no llegar a un acuerdo entre las partes, Educación ha acudido ahora al contencioso-administrativo para que se resuelva la discrepancia.

Por su parte, la Comunidad de Madrid recurrió la semana pasada ante el Tribunal Supremo el real decreto de Bachillerato aprobado por el Gobierno central en el marco del desarrollo de la nueva ley educativa, tras detectar "una falta de contenidos o saberes esenciales y también una elevada carga ideológica en el texto".

El Gobierno de Isabel Díaz Ayuso ya presentó en junio el escrito especificando la disposición impugnada y, una vez recibido, el Supremo le pidió al Ministerio de Educación "el expediente de tramitación" de todo el decreto, que fue trasladado a la Comunidad de Madrid que, tras estudiarlo, presentó la semana pasada el recurso ante el Alto Tribunal.

Este recurso está motivado por la "ausencia de contenidos básicos, así como en la elevada ideología incluida por el Gobierno de España en la redacción de la normativa".

## EL PAIS

### *Crear para aprender: la escritura creativa en el aula*

*Los autores proponen encajar de verdad dentro de la programación de Lengua actividades de elaboración de textos literarios*

ALBANO DE ALONSO PAZ. RAFAEL NAVARRO ZAÁ 25 ENE 2023

Cuando uno piensa en escritura creativa en el ámbito educativo, automáticamente se le viene a la cabeza Gianni Rodari y su Gramática de la fantasía (Booket, 2002), libro que, más allá de prescribir recetas o técnicas



de escritura, encierra toda una filosofía de trabajo en torno a la creatividad: cualquier docente es conocedor del binomio fantástico o el error creativo y los ha usado alguna vez.

También se le vienen a uno a la cabeza esas actividades que no son las habituales, otras que los niños y niñas no perciben igual y acaban llegando a casa diciendo que no han dado clase; hoy han jugado. Esas tareas que se preparan para días especiales, efemérides como el Día del Libro o, simplemente, para rellenar ratos muertos.

No son pocos los docentes que con mucho entusiasmo preparan un taller de escritura creativa para su clase o su centro de forma más organizada y secuenciada. Incluso desde la administración educativa se proponen iniciativas más que decentes en los que se anima al profesorado a participar, como el programa de Creatividad literaria en Andalucía, ahora insertado en ComunicA, un programa más amplio, o Escribir como Lectores, que ha lanzado este curso la Consejería de Educación de Canarias, por poner algunos ejemplos, además de los puntuales talleres de escritura creativa que se ofertan de forma ocasional sobre todo en el ámbito de algunos centros de profesorado (CEP).

Pero una sensación inevitable acaba saliendo a la luz: las actividades están muy bien, pero no hay tiempo. Hay que dar el temario y esas otras actividades —muchas veces concebidas como transversales— son difíciles de engarzar. Además de la falta de tiempo, tal vez también el docente las perciba como actividades ajenas al currículum. Quizá, también constituyan tareas demasiado abiertas en las que cuesta tener el control de la clase. En tal caso, ¿por qué no encajarlas de verdad en las programaciones, de manera que realmente formen parte de ella? Tampoco son pocas las referencias en la legislación vigente a la escritura o reescritura de textos por parte del alumnado, a partir de textos que se vean en clase. Y aquí es donde surge la pregunta de: “Vale, sí, pero ¿cómo?”, que diría Meirieu, en otro libro totalmente recomendable: *Aprender, sí, pero ¿cómo?* (Octaedro, 2009). Si partimos, como ejemplo, del poema de Raquel Lanseros titulado *Amor propio*, preguntarnos a los alumnos y las alumnas cómo se ven dentro de 10 o 20 años puede constituir el arranque de una situación de aprendizaje. Se puede partir del análisis de este poema, cuál es el tema que trata, quién es el hablante o el objeto lírico. Realizar una comprensión lectora que pueda resultar enriquecedora (¿por qué habla de hologramas?); declamar el poema, trabajando así aspectos de la oralidad como el tono, el volumen o la dicción. También, cómo no, trabajar gramática y ortografía, pero desde el texto: qué tiempos verbales se usan en el poema, uso de las comas, tipos de oraciones...

Todo esto, que podría llevarse a cabo durante una semana, terminaría con la creación, por parte del alumnado, de su propio poema. Aquí surge de nuevo otra imagen que, quizá por prejuicios, se suele tener de la escritura creativa: la de la página en blanco, la de que esas actividades son solo para unos pocos agraciados; es decir, una actividad selectiva e, incluso, discriminatoria. Pero si se sabe otorgar un andamiaje adecuado para cualquier estudiante (proporcionar distintas formas de presentación o articulación, por ejemplo), todo el alumnado podrá hacer su propio poema con mayor o menor solvencia, por lo que estaremos haciendo un replanteamiento inclusivo de la actividad, siguiendo los principios del Diseño Universal. En este caso concreto, podemos, por ejemplo, usar la estructura de la segunda estrofa para que los estudiantes tengan desde donde partir y responder a la pregunta de la situación de aprendizaje que planteamos al final del párrafo anterior. *Versos impares: mientras yo + verbo + sustantivo. Verso pares: él/ella + verbo + sustantivo. Versos final: reflexión/conclusión a la que llegas o propósito que te planteas.*

Con todo esto, la intención es que el alumnado, en su diversidad, participe en tareas del tipo *suelo bajo y techo alto*, accesibles para todos, pero con amplias posibilidades de profundizar. Lo suficientemente abiertas para que tenga que tomar decisiones y fomentemos, de paso, su autonomía personal, no sin el andamiaje adecuado que les sirva de ayuda para sostenerse y de acicate para impulsarse. Se trata, por lo tanto, de revisar los procesos de didáctica de la lengua y la literatura, para lo cual se hace necesario trascender los enfoques que parten de la perspectiva historicista en donde se abusa de la memorización a veces sin sentido, o que parten de los contenidos para que estos sean medio y fin a la vez. En técnicas como la presentada o en otras como la creación de caligramas a partir de otros textos vanguardistas, la elaboración de greguerías o el diseño del *collage literario*, en técnicas cooperativas o a través de propuestas individuales, estaremos explorando el placer del alumnado por elaborar mensajes artísticos originales y, según cada una de sus singularidades, para que sientan la motivación de escribir, que al fin y al cabo es un objetivo prioritario en la enseñanza obligatoria.

El eje es ahora, en definitiva, hacer de la formación literaria un proceso exclusivamente activo, de construcción de un corpus identitario propio en el que la experimentación con el lenguaje sea el objeto y el objetivo, con consecuencias didácticas plenas en el proceso de edificación cultural y emocional de cada persona. Y, para ello, el paso previo es crear con las palabras para poder aprender de nuestro «yo» presente y futuro, ese «yo» del que habla Raquel Lanseros en su poema: una fórmula amplia de construcción del mundo que nos rodea y que todo estudiante tiene dentro de sí.

*Albano de Alonso Paz es profesor de Lengua Castellana y Literatura y director del instituto público San Benito de Tenerife, y Rafael Navarro Zaá es maestro de Educación Primaria en el colegio público Los Grupos de Morón de la Frontera. Ambos son miembros del Colectivo DIME.*

## Las empresas navarras necesitan cubrir al año 3.300 puestos de trabajadores con FP

*Automoción, agroalimentación, logística y renovables son los sectores más afectados por la escasez de estos especialistas*

CARLOS LIPÚZCOA. 25/01/2023

La escasez de técnicos con Formación Profesional (FP) es cada vez más acuciante. “Clara Sanz López, secretaria general de Formación Profesional del Ministerio de Educación, lanzaba hace unos días un llamamiento a los empresarios para que, por favor, no contrataran a los alumnos antes de que acabaran la FP. Esta es la realidad con la que a veces nos encontramos”, sintetizaba Daniel Ramos, representante de Florette Ibérica que intervino durante la presentación del estudio sobre perfiles y necesidades de Formación Profesional que tuvo lugar ayer en la Confederación Empresarial de Navarra (CEN).

Solo este año, las empresas de la Comunidad foral necesitarán cubrir 3.300 puestos de trabajo para técnicos de FP, aproximadamente una de cada cuatro ofertas de empleo que se prevé generar. Y aunque no hay una cifra exacta de cuantos quedarán vacantes, lo cierto es que el problema para encontrar a estos trabajadores especializados no deja de crecer. Los sectores más afectados son, por este orden, la automoción, la industria agroalimentaria, la logística y el transporte y, finalmente, las energías renovables, tal como expuso Fátima Báñez, presidenta de la Fundación CEOE. La también exministra de Empleo durante el último gobierno de Rajoy, que llegó tarde a la cita debido al desvío a Bilbao del avión que la traía de Madrid, fue la encargada de poner punto final a la jornada a la que asistieron unas 120 personas.

El propio presidente de la CEN, Juan Miguel Sucunza, admitió durante la apertura del acto que la falta de técnicos de FP se está extendiendo a todos los sectores, una situación que se intenta atajar en coordinación con el Gobierno de Navarra: “Quiero reconocer la labor de la consejera Maeztu para impulsar un grupo de trabajo entre CEN y cuatro consejerías para un análisis prospectivo a diez años. Estamos analizando el tema para aportar soluciones en Navarra”. Sucunza incidió en la necesidad de que la FP juegue “un papel más importante del que ha tenido hasta ahora” dentro del sistema educativo. También afirmó que esta labor será insuficiente y tendrá que combinarse con un esfuerzo dentro de las empresas para actualizar los conocimientos de sus empleados veteranos, algo para lo que reconoció que “no hay una cultura instalada”.

El responsable del estudio presentado ayer, el sociólogo e investigador Oriol Homs, señaló al respecto que las empresas van a necesitar reciclar anualmente “al 35% de sus plantillas”, una labor titánica ante la que los servicios de empleo no están preparados y requerirá una implicación decidida del conjunto del sector privado. Por otra parte, la jornada sirvió para desmitificar algunos mantras que se vienen repitiendo en los últimos años, como la “apocalíptica” desaparición de la mayor parte de las profesiones tradicionales. Así lo aseguró la directora de CaixaBank Dualiza, Paula San Luis, que destacó que el 85% de los nuevos empleos serán “por reemplazo”, es decir, para cubrir vacantes de quienes se van jubilando. Eso sí, estas nuevas incorporaciones necesitarán ser “más polivalentes y flexibles”.

*“A la FP solo van los quinquis”*

Quienes peinan canas habrán escuchado alguna vez en sus años mozos aquella máxima de que “a la FP solo van los quinquis”. Era una manida frase con la que los padres, bienintencionadamente, trataban de persuadir a sus hijos para que aspiraran a ir a la universidad. Una titulitis que, muchos años después, todavía sigue arraigada en el seno de muchas familias y que ahora supone una pesada losa para el funcionamiento de las empresas. Y aunque, según reconocen los expertos, la cosa ha mejorado bastante en los últimos años, queda “mucho por hacer”. Los datos desmienten estos prejuicios y respaldan la solidez y el prestigio del sistema educativo navarro de FP dual, cuyos alumnos tienen una tasa de colocación que, en el caso de Pamplona, alcanza el 100%.

## La Voz de Asturias

### Los 22 profesores interinos de FP «de más de 55 años» que se quedarán sin trabajo por la nueva ley de Educación

*El colectivo denuncia que al no tener titulación universitaria la nueva ley les impide participar en el proceso de estabilización y en las oposiciones. Educación explica que «el real decreto es de obligado cumplimiento» y que los gobiernos autonómicos «están intentando consensuar una respuesta conjunta»*

LUIS FERNÁNDEZ. REDACCIÓN. 25 ene 2023

La nueva ley de Educación lleva un regalo envenenado para 22 profesores interinos de FP en Asturias. La normativa supone la eliminación del cuerpo de profesores técnicos de FP y su integración en el de profesores

de Enseñanza Secundaria, pero para poder formar parte del proceso es necesario tener una carrera universitaria. En la región, casi 300 docentes cumplen los requisitos, pero los 22 sin el título se quedarán sin empleo a final de curso. «Somos trabajadores con más de 30 años de experiencia que superamos los 55 años», denuncian. Educación explica que «el real decreto es de obligado cumplimiento para todas las comunidades» pero aclara que los gobiernos autonómicos «están intentando consensuar una respuesta conjunta».

El grupo de afectados explica que «comenzamos nuestra andadura en la enseñanza hace más de 30 años con la titulación requerida en su momento», que era «Técnico Especialista...» en la rama en la que impartieron docencia. Hasta ahora, y también para este curso, esa titulación era válida. Con la nueva ley, ya no. «Llevamos toda una vida trabajando como profesores, con contratos sucesivos y sin haber tenido oposiciones durante muchos años para poder llegar a ser funcionario de carrera», denuncian, antes de añadir que «un alto porcentaje somos mujeres y en algunos supuestos son los únicos ingresos de la unidad familiar».

La consecuencia inmediata de la aplicación de la ley es que, al no reconocer su titulación como equivalente, «no podemos participar en el proceso de estabilización; tampoco en ningún proceso de concurso oposición, y al no poder participar en el concurso oposición quedamos fuera de la lista de interinos». «Esto significa quedarnos sin trabajo y en la cola del paro», critican.

El colectivo también denuncia que «a fecha de hoy somos funcionarios interinos, ya que la propia administración nos reconoce los años de servicios con el abono del complemento salarial de la antigüedad, (tenemos el tope máximo del complemento por antigüedad) y nos reconocen el buen hacer con el abono de la conocida 'Carrera Profesional'». Pese a ello «con el reciente cambio legislativo no nos dejan participar en nada», aseveran, motivo por el que se declaran «en pie de guerra contra la administración estatal y autonómica».

*«El decreto es de obligado cumplimiento», recuerda Educación*

La directora general de Personal Docente, Eva Ledo, explica que ya mantuvo una reunión el pasado 10 de noviembre con la única organización sindical que se lo solicitó para hablar de este tema y que en ella estuvieron presentes también dos interinas afectadas. «La dirección ha atendido también consultas individuales», apunta Ledo.

La consejería aclara que «el Profesorado Técnico de Formación Profesional fijo en el Principado de Asturias ha obtenido su condición de funcionario de carrera, a través de procedimientos selectivos abiertos en los que han concurrido (o podido concurrir) los compañeros que llevan 20 años de ejercicio con la misma formación y exactamente en las mismas condiciones». Añade además que el Ministerio de Educación y Formación Profesional publicó el Real Decreto 800/2022, de 4 de octubre, que regula la integración del profesorado del Cuerpo, a extinguir, de Profesores Técnicos de FP en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, «al amparo del cual únicamente es posible la integración de los funcionarios de carrera de dicho cuerpo». «Al tratarse de un real decreto es de obligado cumplimiento para todas las comunidades autónomas», incide.

La Consejería de Educación de Asturias está «dando cumplimiento a lo establecido en la normativa de aplicación, según la cual, en principio, no es posible estabilizar al profesorado interino que presta servicios en el cuerpo, a extinguir, del Profesorado Técnico de FP», reitera Ledo, quien puntualiza que «no obstante, las comunidades autónomas están intentando consensuar una respuesta conjunta a este colectivo, en el marco de la normativa en vigor, y mantendrán una reunión próximamente».

Desde la consejería también precisan que a estos profesores no se les expulsa de las listas, sino que esas listas se renuevan cada vez que hay un procedimiento selectivo de cada especialidad.

## **LV** LA VERDAD de Murcia

### **La Consejería confirma que los libros serán gratis desde tercero de Primaria**

*Víctor Marín detallará la próxima semana su planificación para que los manuales de texto lleguen a todos los estudiantes hasta cuarto de ESO*

FUENSANTA CARRERES Jueves, 26 enero 2023

Los alumnos de la Región que estudien desde tercero de Primaria hasta cuarto de ESO (toda la educación obligatoria a excepción de los dos primeros cursos de Primaria) tendrán los libros de texto gratuitos el próximo curso. Lo confirmó ayer el consejero de Educación, Víctor Marín, después de que el Gobierno regional se hubiera comprometido a extender su plan de gratuidad en la presentación de los Presupuestos en la Asamblea Regional el pasado noviembre. La partida reservada en las cuentas del próximo ejercicio para ese fin supera los 15 millones de euros. Marín no detalló ayer el plan, que concretará la semana próxima, pero sí adelantó que

el modelo será similar al desplegado hasta ahora, basado en el sistema de préstamo de los libros, que son propiedad de la Administración regional y se reutilizan durante cuatro años.

El plan de gratuidad de libros de texto debía estar implantado en todos los cursos este año (actualmente tienen bono libro los alumnos hasta segundo de ESO), pero ha sufrido varios retrasos y modificaciones desde su inicio en 2018, hace cinco años. Según el plan inicial, este curso 'tocaba' incluir a los alumnos de tercero de Secundaria y no se hizo, como tampoco se contempló la renovación de los libros de texto de dos cursos de Primaria para adaptarlos a los nuevos currículos de la Lomloe. La anterior consejera de Educación, Mabel Campuzano, decidió no actualizar los libros de texto de quinto de Primaria y primero de ESO en función de los contenidos de la Lomloe porque lo consideró un gasto innecesario ya que la vida útil de los anteriores no había terminado. Campuzano pretendía también evidenciar su rechazo a los contenidos de la Lomloe, que este año académico solo ha entrado en vigor en los cursos impares.

La exconsejera fue en cualquier caso clara durante la presentación del presupuesto del área de Educación para este año, y remarcó que durante 2023 «conseguiremos la total implantación de la Ley de Gratuidad de Libros, que irá desde 3º de Primaria hasta 4º de ESO, y además cubriremos 1º y 2º de Primaria con ayudas para aquellos materiales que, por su naturaleza, deben renovarse cada año», dijo. Durante los dos primeros cursos de Primaria, los niños utilizan material que difícilmente puede ser reutilizado, ya que en muchos casos se trata de fichas sobre las que escriben, recortan...

Aunque el programa de banco de libros se planteó con un calendario progresivo de implantación que terminaba este curso, el plan se ha ido cumpliendo con variaciones (en los importes, sumando grupos nuevos...), y durante la pandemia se acordó retrasar su llegada a varios cursos.

El sistema implantado en la Región se basa en el préstamo de los manuales, que son propiedad de la Comunidad Autónoma, durante cuatro años. Pasado ese tiempo, los libros se renuevan –la compra se hace a través de un bono libro para las familias– y vuelven a ser utilizados cuatro años más.

## europapress.es

### Sindicatos educativos empapelan el Consorci d'Educació de Barcelona en la segunda jornada de huelga

BARCELONA, 26 Ene. (EUROPA PRESS) –

Sindicatos educativos han empapelado las puertas del Consorci d'Educació de Barcelona con frases como 'Bye bye Cambray', 'Educación y sanidad pública y de calidad' y 'Quien recorta, no lleva a los hijos a la pública', en el marco de una acción reivindicativa en la segunda jornada de huelga para reclamar mejoras para los docentes.

Según ha informado el sindicato Ustec-Stes, este jueves por la mañana estaba prevista una concentración sobre las 9.30 horas ante el Consorci, en la que han participado miembros de Ustec, CGT e Intersindical-CSC, así como docentes que se han querido sumar.

Un poco antes de las 10.30 horas "una treintena de personas han decidido entrar al Consorci", se han dirigido hasta la quinta planta donde han sido recibidos por un representante de Recursos del Consorci y, tras hablar con él, se han marchado.

---

## THE CONVERSATION

### La LOMLOE: un reto más que una amenaza

Enric Prats. Profesor de Pedagogía, Universitat de Barcelona

El curso pasado empezó la implantación de la nueva ley de educación española, la LOMLOE, que introdujo algunos cambios relevantes en la manera de entender y de organizar la educación. No significa una revolución con respecto a lo que había anteriormente, aunque sí que prepara el terreno para transformaciones interesantes.

El despliegue de contenidos corresponde a las comunidades autónomas y, para este curso 2022–2023, la previsión es la implantación en los cursos impares de primaria, ESO, bachillerato y ciclos formativos de grado medio, aunque su desarrollo está siendo desigual en cada territorio.

En el día a día y a corto plazo, el cambio será leve, en exámenes, deberes en casa y trabajo en aula, porque la apuesta se dirige hacia fundamentos de lo que debe ser una educación escolar en esta época de globalización, digitalización y diversidad.



*Los contenidos de siempre, pero con novedades*

De momento, no se termina con aquello de “¿Cómo va mi hija en matemáticas?”. Eso seguirá por muchos años. De hecho, lo que se conoce como el currículo escolar experimenta cambios ligeros.

No se modifican sustancialmente los contenidos concretos que se podrán encontrar en libros de texto o materiales digitales al uso. El contenido es el que es y no cambia de un año a otro: la historia, las matemáticas y la lengua seguirán siendo las mismas.

Lo que se modifica es la orientación que deben tener los contenidos en la educación. Más que acumular información, lo que se busca es un conocimiento para que cada alumno produzca saberes teóricos y prácticos fundamentales.

Se pretende también que todo el mundo encuentre sentido a lo que aprende en la escuela. Se trata de que los contenidos educativos sean sensibles a lo que ocurre en la sociedad de hoy, en clave de género, etnocultural, etc. Para ello, se realiza una ampliación hacia estas nuevas necesidades sociales y, de paso, se depuran estereotipos como los derivados de imágenes o contenidos de carácter machista o racista.

*Contenidos que trascienden fronteras: las competencias*

Ese afán por encontrar sentido a lo que se aprende se traduce en propuestas que trascienden las fronteras de cada asignatura. Se intenta que los aprendizajes se asemejen lo máximo posible a lo que ocurre en la realidad. Es decir, si la vida real se presenta de manera indivisible, sin distinguir entre ciencias o artes, lo que ocurre en la escuela debería asemejarse también a esa realidad global, sin demasiadas fronteras internas con asignaturas aisladas.

Los aprendizajes atraviesan asignaturas y todo alumno podrá ser capaz de proyectar en la realidad esos aprendizajes. Por ejemplo, con la transición ecológica. El alumno debe conocer qué ocurre con esto (causas y efectos) pero debe ser capaz de actuar en consecuencia.

A eso se ha venido a denominar competencia, que acompaña a los contenidos del currículo para dar un significado a lo que se aprende; para ello, cada escuela puede agrupar los contenidos por ámbitos de la manera que entienda mejor para sus alumnos. Esta información es importante para las familias para que puedan dar el apoyo necesario desde casa, que también será menos especializado y más generalista.

*Los métodos experimentales y globalizadores*

Bajo ese enfoque, ya intuimos que los métodos pedagógicos sí que pueden experimentar cambios algo más profundos. En realidad, la ley no determina un método concreto. Eso queda fuera de su alcance. Pero es cierto que esa organización de contenidos induce a pensar que buena parte del aprendizaje se deberá desarrollar mediante procedimientos algo más experimentales y globalizadores.

Es decir, para encontrar ese sentido, el trabajo del alumno será más activo. No se limitará a reproducir con detalle lo que ha oído o leído; ahora se le pide que ponga en marcha algún proceso personal de reorganización o reestructuración de lo aprendido para realizar una producción, normalmente en colaboración con otros, que incida en su realidad.

Siguiendo el ejemplo de la transición ecológica, puede surgir la idea de intervenir en el mismo barrio o población para diagnosticar los puntos críticos y proponer acciones de mejora, y después realizar campañas de sensibilización a la población o reuniones de negociación con cargos públicos para implementar medidas.

El despliegue de procedimientos y habilidades, con el apoyo de un saber documentado, es la consecuencia de este tipo de trabajos. Algo más complejo sí es, pero es que la sociedad ha entrado en otras dinámicas.

*La evaluación*

Con todo, el examen no queda enterrado, pero los sistemas de evaluación se adaptan, no solo a este enfoque, sino a una cosa más seria, como es la implantación de lo digital.

Por ejemplo, la herramienta ChapGPT de inteligencia artificial, con su capacidad para generar textos incluso de carácter poético o matemático, abre nuevos retos. Los ejercicios que se puedan pedir a los alumnos ya no serán repetitivos y deberán ser más creativos; se deberá incidir más en la memoria como herramienta personal que permite organizar el pensamiento, y se deberán proponer actividades alejadas de la reiteración de lo aprendido y que demuestren qué giro personal ha generado ese nuevo conocimiento adquirido en cada alumno.

Un reto más que una amenaza, que no mata aunque aprieta a docentes y familias.

## **Alfabetización cultural en la era digital**

*Víctor Manuel Pérez Martínez. Profesor e investigador en el campo de las narrativas audiovisuales, ciberespacio público e innovación educativa, Universidad San Jorge*

Cada vez es más frecuente utilizar internet para una gran diversidad de actividades. Antes, lo más común era pagar un café con monedas. Hoy nuestro móvil tiene NFC (*Near Field Communicaction*) y una aplicación de pago que facilita esta acción. Incluso el móvil es el pasado: ahora se utiliza un reloj inteligente (*smartwatch*). La cultura digital se impone, cambia la vida personal y colectiva.

La *alfabetización* es el proceso de aprender a leer y escribir. La *cultura* es el “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social”.

La *alfabetización cultural* se refiere a la adquisición de las competencias necesarias para comprender una determinada cultura. Interpretar los códigos culturales compartidos en sociedad.

Umberto Eco, refiriéndose a la cultura en *De la estupidez a la locura*, afirmó que “no es solo una acumulación de datos, es también el resultado de su filtrado”. Es decir, “la cultura es asimismo la capacidad de desprenderse de lo que no es útil o necesario”.

La alfabetización cultural se propone incentivar el acceso a la cultura en condiciones de igualdad. Es un planteamiento que busca reforzar y afianzar una ciudadanía más responsable. Tras él está la idea de una sociedad comprometida, culta y crítica que ponga en valor su libertad.

#### *La sociedad digital*

En España, en 2022, el 94,5 % de la población entre 16 y 74 años afirma haber utilizado internet en los últimos tres meses. Este dato corresponde a 33,5 millones de individuos.

El uso más extendido es la mensajería con plataformas como WhatsApp. El uso de plataformas *streaming* se amplió en 2022: “12,4 millones de hogares españoles utilizaban al menos uno de esos servicios en el tercer trimestre del año”.

La sociedad digital se ha desarrollado porque la tecnología es más accesible. La convergencia mediática de una industria cultural globalizada favorece la educación y la comunicación. Lenguajes y códigos específicos crean nuevas maneras de interactuar y comunicarse. Una cultura que se identifica con un modelo de *sociedad en red*.

#### *De la información al conocimiento*

Desde el enfoque de la *sociedad de la información* es evidente el avance de la democratización de los contenidos, sin obviar las brechas todavía existentes. Varias expresiones de la cultura, incluyendo la cultura mediática y su industria, son más accesibles; antes estaban reservadas para las élites. Las personas acceden con un clic a múltiples mensajes, diversas culturas y percepciones sobre el mundo.

La información tiene valor porque se transforma en conocimiento. La *sociedad de conocimiento* requiere un esfuerzo adicional. Se trata de alcanzar ese intangible que refuerza los valores de independencia y libertad. El conocimiento facilita el protagonismo de la cultura, de la persona, ayudándole a tomar el control de su vida.

#### *Comunicación y conexión*

Manuel Castells define la comunicación como “compartir significados mediante el intercambio de información”. Las experiencias son cultura, ayudando al aprendizaje en cualquier etapa de la vida. Se trata de observar al otro e intentar comprender su cultura. Obtener información válida, conocer a la persona o al grupo social.

En la *sociedad hiperconectada*, la *sociedad líquida* de Zygmunt Bauman, hay narrativas con códigos novedosos. Pero algunas de ellas, como las redes sociales, no están pensadas para la reflexión y serenidad. Sin embargo, ambas son competencias necesarias para la comprensión de los hechos o la toma de decisiones.

Herramientas y algoritmos con sus propias reglas para la creación de contenidos que influirán en las decisiones de compra de los usuarios. La cultura digital implica conocer términos como *like*, *followers*, *reel*, filtros, *stickers*, *hagstag* o inmediatez. Una narrativa nueva para la que hay que asumir otro enfoque sobre la comprensión y la lectura.

#### *Investigación de la cultura multimedia*

El objeto de estudio de la alfabetización cultural es complejo. Considerar un único enfoque sería simplificar las interacciones generadas en la sociedad hiperconectada. La investigación debe aportar una dimensión multimedia.

En esta era, donde la imagen es protagonista, los medios *online* son referentes culturales. La *alfabetización cultural* pasa por asumir la *alfabetización mediática e informacional*.

Acercarse a la cultura desde la investigación es pretender aportar ideas que faciliten la comprensión de las funciones de los medios digitales. ¿Cuál es el contenido cultural relevante? ¿Cómo filtrar la falsedad o manipulación? Ante la omnipresencia de la cultura digital sería válido redefinir la alfabetización, el aprendizaje y la comunicación. Se requiere una pedagogía de la alfabetización cultural.

## Un estudio alerta de la disminución de actividad física tras la Primaria

*Investigadores de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) y de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) han alertado en un estudio de que la actividad física disminuye en los niveles de Secundaria y Bachillerato, respecto a la práctica realizada en Primaria, y especialmente en mujeres.*

EFE Martes, 24 de enero de 2023

En un trabajo publicado recientemente en la revista científica *European Journal of Pediatrics*, investigadores de ambas universidades han analizado la cantidad de actividad física llevada a cabo por el alumnado de más de 300 centros educativos de la Comunidad de Madrid, señala la URJC en una nota. El objetivo principal de la investigación, llevada a cabo por los grupos de investigación en Humanidades e investigación cualitativa en salud (Hum&QRinHS, URJC) y LFE (UPM), era ampliar conocimientos que se tienen sobre los factores que facilitan la práctica de actividad física moderada y más intensa entre la juventud.

Los resultados del informe, que además de la comparación entre los niveles educativos también ha estudiado las posibles diferencias entre ambos sexos, revelan que la actividad física «disminuye en los niveles de Secundaria y Bachillerato, respecto a la práctica realizada en los cursos de Primaria».

La evaluación que ha realizado el equipo de investigación se ha basado en las respuestas de los cerca de 27.000 niños y adolescentes de más de 300 centros de la Comunidad de Madrid que ha completado dos modelos de cuestionarios: el internacional de actividad física (IPAQ-SF) y el de regulación de la conducta en el ejercicio (BREQ-3). «Estos cuestionarios tratan de medir la cantidad de actividad física llevada a cabo por estos participantes y su nivel de motivación a la hora de realizarla», explica el investigador del grupo Hum&QRinHS de la URJC y coautor del estudio, Daniel Bores.

Una vez analizadas las respuestas, se observó que «las chicas resultaron realizar menos actividad física que los chicos, presentando además niveles más bajos de motivación intrínseca, aquella que nace de la propia persona, e integrada, que es la forma más autónoma dentro de la motivación extrínseca», detalla Bores. «Estos resultados muestran que los elementos motivadores que nacen del individuo, quien no necesita recompensas externas para aumentar dicha motivación, son los más efectivos a la hora de aumentar los niveles de actividad física moderada y/o vigorosa entre la población infantil y juvenil», subraya Bores.

A partir de los resultados de este trabajo, el equipo de expertos alerta de la disminución de la actividad física y sugiere que «se promuevan mecanismos que estimulen la práctica de actividad física entre la población infantil y juvenil, particularmente entre las chicas y el estudiantado de Secundaria y de Bachillerato». «Estos mecanismos deben estar basados más en la motivación intrínseca que en la extrínseca, proponiendo actividades que supongan un cierto nivel de reto, que aumenten el sentimiento de eficacia en el participante, es decir, la sensación de que se es competente en algo», concluye el investigador.

## ¿Cómo evitar la violencia adolescente en tiempos de redes sociales?

*El psicólogo Hilario Garrudo lleva 30 años recorriendo colegios e institutos de España para enseñar a evitar que los conflictos se conviertan en violencia, un desafío que ahora es exponencial con las redes sociales.*

CRISTINA GARCÍA CASADO Jueves, 26 de enero de 2023

Garrudo, que este curso lleva su método a las aulas de Salamanca, considera que «se sigue actuando tarde» para atajar el acoso escolar: «A partir de 4º de la ESO y Bachillerato, cuando las conductas violentas están instauradas, cuesta más cambiar hábitos». Por eso su «Abordaje de la violencia entre iguales» se imparte desde 6º de Primaria hasta 3º de la ESO, una etapa donde «aún se puede intervenir de manera preventiva» con herramientas como la empatía y la denominada escucha activa.

La principal forma de violencia entre adolescentes es «la psicológica y la de exclusión», cuando «lo que más necesita un adolescente es sentirse incluido en su grupo de iguales», ha explicado a Efe el psicólogo clínico, reconocido por la Federación Española de Municipios y Provincias por su trabajo en Vizcaya. La pandemia del covid-19 «ha precipitado» la violencia entre adolescentes que ya se observaba, y el «uso abusivo» de las redes sociales sin acompañamiento representa un reto colosal porque «el acoso en las redes queda para siempre, se siente permanente».

*«Se están regalando smartphones en la comunión»*

Una de las tendencias ahora es regalar teléfonos inteligentes, smartphones, por la primera comunión de los niños, que suele hacerse en España entre los 7 y los 10 años, a pesar de que «todos los organismos internacionales de protección de la infancia piden que no tengan acceso libre a un dispositivo antes de los 13 o 14». «No se ha educado a los padres en un uso responsable de las nuevas tecnologías ni del acceso a contenidos. No se trata de demonizarlas, sino de enseñar su uso responsable», ha señalado Garrudo, que ya ha comenzado a trabajar con alumnos de Salamanca en su programa con el Ayuntamiento.

«Desde el Colegio de Psicólogos hemos pedido al profesorado de primaria que no les pongan tareas que haya que hacer con una tableta, porque ese tiempo en las pantallas es ya de por sí problemático». Al tener que hacer también sus deberes en una pantalla, los niños y adolescentes crean (o ahondan en) ese hábito, y pueden además «acceder a webs no recomendables», añade. Una de las redes sociales «donde más se excluye» es en el WhatsApp y en sus grupos. «Se está usando, por ejemplo, para engañar a alguien sobre una quedada o para difundir bulos y rumores», ha indicado el psicólogo.

#### *El papel de los «espectadores» del acoso*

En el acoso escolar hay tres actores principales: el agresor, la víctima y lo que Garrudo denomina «espectadores». Uno de los grandes problemas en estos contextos es que «la gente observa el acoso y no lo denuncia». «Si en un grupo una persona ejerce violencia y nadie dice nada, la estamos legitimando. Es el grupo el que tiene el poder, es mucho más referente lo que venga del grupo de iguales que lo que venga de un adulto», ha explicado. Por eso en sus talleres se esfuerza en dar herramientas a aquellos que contemplan el acoso, para que «tengan la suficiente capacidad de ser solidarios y salir en defensa de la víctima», algo complejo por el «miedo a que el acosador la tome con ellos».

La formación, que este curso recibirán 35 aulas de 13 centros de Salamanca, se detiene también en lo que muchas veces es el primer obstáculo para frenar el acoso: «identificar situaciones, como una broma repetida, que pueden no parecer lesivas pero lo son». El objetivo de llevar este curso a las aulas es que «esas actitudes no deriven en conductas violentas, tanto físicas como psicológicas», indicó la concejala de Familia e Igualdad de Oportunidades, Ana Suárez, en su visita esta semana al IES «Vaguada de la Palma», uno de los centros donde Garrudo impartirá sus talleres.



## **Federico Mayor Zaragoza: “El conocimiento solo es importante si lo utilizamos para atrevernos a cambiar las cosas”**

*El exdirector general de la Unesco, Federico Mayor Zaragoza, no se cansa de citar a Francisco Giner de los Ríos, para quien educar solo tenía sentido si sirve para que el alumno aprenda a dirigir su propia vida. Cerca de los 90 años, Mayor Zaragoza ha endurecido su discurso hasta animar a un levantamiento pacífico contra la oligarquía. En su opinión, la codicia es el germen de un mal que amenaza con dejar a la Tierra echa trizas. Y la educación, nuestra única esperanza.*

Rodrigo Santodomingo. 23/01/2023

Durante los minutos previos a la entrevista, Federico Mayor Zaragoza (Barcelona, 1934) vuelca un torrente de anécdotas con espacio reservado en la historia contemporánea mundial. De su boca salen recuerdos de experiencias cercanas con figuras esenciales del siglo XX: Mijaíl Gorbachov, Nelson Mandela, François Mitterrand...

Al ser nombrado director general de la Unesco en 1987, Mayor Zaragoza fue el primer español en ocupar un cargo global al más alto nivel. Antes había alcanzado la excelencia en el campo de la bioquímica y había dejado su impronta —como consejero de Adolfo Suárez y ministro de Educación— en nuestra transición a la democracia.

Hace más de 20 años que Mayor Zaragoza promueve los valores de la concordia y el diálogo desde su Fundación Cultura de Paz, donde pone el acento en la educación como fuente de esperanza. El catalán recibe con ademanes de caballero vieja escuela en la sede de la fundación, ubicada en la Universidad Autónoma de Madrid.

*Malos tiempos para educar en la paz. No tanto por la vuelta de la guerra a Europa en sí, sino por el furor belicista y armamentístico, aquí en España y casi en cualquier lado.*

Hay que decirle al imperio —hoy norteamericano como antes fue británico, francés o español— que el mundo ha cambiado y que no podemos seguir pensando exclusivamente en armas y en bases militares, en la razón de la fuerza en lugar de en la fuerza de la razón. Como director general de la Unesco, impulsé en 1989 —en colaboración con personalidades como [Nelson] Mandela— una declaración sobre cultura de paz. ¿Por qué elegimos el término cultura? Porque se refiere al comportamiento cotidiano: mi cultura es cómo me comporto cada día. Los grandes poderes globales, los grupos G (G6, luego G7, G8, G20...) que mandan en el mundo desde los años 80 rechazaron la iniciativa. Así seguimos. Hemos aceptado la inaceptable: estar a las órdenes de esta gente.

*¿Y cómo ha de plantearse la resistencia educativa?*

Hay documentos de referencia que nos iluminan. La Constitución de la UNESCO, que es una preciosidad, empieza diciendo que hay que educar para elevar los baluartes de la paz donde nace la guerra: en la mente de



los hombres. Allí hay que actuar, en la mente de los hombres. Y la única forma de hacerlo es a través de la educación.

*Tampoco ayuda, supongo, uno de los mantras educativos de nuestro tiempo: formar a las nuevas generaciones para un mundo altamente competitivo. Competición no es guerra, pero tiene una connotación de lucha, en cierto sentido casi para-bélica.*

Y en esa atmósfera de competición, ahora ha irrumpido con tremenda fuerza la inteligencia artificial (IA). Me preocupa profundamente ese discurso según el cual la IA va a ir sustituyendo la inteligencia humana. Me indigna que Elon Musk diga que en poco tiempo podrá insertarnos un chip en el cerebro. ¿Nos quieren deshumanizar, robotizar? Nuestra esperanza es que la educación se centre en cultivar aquellas capacidades que nos hacen humanos: pensar, anticiparse, innovar, imaginar, crear. ¡Cada ser humano es un creador! Esta es nuestra confianza.

*Se refiere con frecuencia al fin educativo primordial que fija la Unesco: hacernos libres y responsables.*

Fijese qué bonito. Libres y responsables. Nada más y nada menos. Como bioquímico, tuve el honor de trabajar en Oxford con un premio Nobel, el profesor Hans Krebs. Un viernes por la tarde vio que estaba haciendo acopio de datos y más datos en su laboratorio. A partir de entonces, me obligó a quedarme en casa los viernes. Y me dio un consejo: vea lo que otros también ven y piense lo que nadie ha pensado. Ser responsable es pensar, sin olvidar nunca que cada ser humano es único.

*Y emprender, como suele repetir. Pero no en un sentido exclusivamente empresarial, como si todos los jóvenes tuvieran que ser fundadores de start-ups, sino más bien como el valor de atreverse.*

Cuando cambié, armando un gran follón, el programa educativo de la Unesco—que durante 45 años se había limitado, dentro de su lógica colonial, a la alfabetización y la educación básica— me inspiré en don Francisco Giner de los Ríos, quien decía que hay que educar para que el alumno sea capaz de dirigir su propia vida. Hablé con Jacques Delors, que en aquel entonces presidía el Consejo de Europa. Juntos organizamos un Congreso Mundial de Pedagogía al que acudieron figuras como Paulo Freire. En sus conclusiones, se fijaron cuatro grandes objetivos en un marco de aprendizaje para toda la vida: aprender a ser (libres y responsables), a conocer (que no es lo mismo que informarse), a hacer y a vivir juntos. A estos cuatro pilares, yo añadí aprender a emprender. En su momento me había impresionado el famoso aforismo de Horacio: **sapere aude**, atrévete a saber. Reflexionando, le di la vuelta y me dije: más difícil aún es saber atreverse. Si te inhibes, el conocimiento es irrelevante. Solo es importante en la medida en que nos atrevemos a utilizarlo para cambiar las cosas.

*También alude habitualmente a otra cita que le impactó en su juventud, en este caso de Albert Camus, quien escribió en La Peste: “Los desprecio porque, pudiendo tanto, se atrevieron a tan poco”. ¿Da miedo asumir la responsabilidad que conlleva la libertad?*

La leí con 17 años y me marcó profundamente. Si podemos, debemos. La libertad es el don supremo de la condición humana. Nos tenemos que atrever a garantizar la habitabilidad del planeta. Nos tenemos que atrever a decirles a los grandes magnates que estamos cansados del PIB. Y que les vamos a ganar porque nosotros somos el pueblo.

*Para las nuevas generaciones, ¿resulta difícil atisbar alternativas ante la fuerza omnipresente del pensamiento hegemónico: más consumo, más crecimiento...?*

Yo estoy casi seguro de que *we the people*, nosotros los pueblos, vamos a abandonar la posición cómoda de espectadores y vamos a empezar a ser, por fin, actores. Aunque es cierto que, como dice Soledad Gallego-Díaz, las redes sociales e Internet se están convirtiendo en armas de distracción masiva. Y esto afecta especialmente a los más jóvenes. Tenemos el poder, pero estamos distraídos. Pero no tengo duda de que vamos a hacer frente a aquellos privilegiados que defienden sus intereses y nos tratan de convencer de que no hay remedio, de que las cosas son así y no pueden ser de otra forma.

*¿Fomenta el sistema educativo español la iniciativa o más bien la pasividad?*

Hay de todo. Pero mi posición es clara, déjeme que la repita: la escuela ha de enseñar a dirigir la propia vida para que no nos la dirijan otros, para que no seamos sujetos pasivos ante la ambición de una oligarquía. La libertad de comprar tal o de sentarse en una terraza a beber una cerveza es importante, pero no puede ser la justificación de la vida personal. Los pueblos tenemos que levantarnos, hacernos responsables y decir basta a que mueran miles de africanos en el Mediterráneo mientras unos cuantos multimillonarios viajan al espacio durante 10 minutos.

*Permítame insistir en lo difícil que resulta hacer llegar a los más jóvenes mensajes que contradigan el engranaje de nuestro sistema económico. Quizá usted no lo recuerde, pero hace unos años le entrevisté para un blog sobre educación ambiental de Ecoembes, la empresa de reciclaje. Quise titular con lo que me pareció lo esencial de sus respuestas: hemos de enseñar a consumir menos. El titular fue censurado.*

Sí me acuerdo. Quizá alguien pueda pensar que esto es una idea que se me ha ocurrido a mí. No es el caso. Ya en el año 68, un señor italiano llamado Roberto Peccei, del Club de Roma, dijo que estábamos creciendo

indefinidamente en un contexto finito. Peccei también advirtió, hace décadas, de que nos dirigiáramos hacia el abismo. Y en esa dirección seguimos, tan contentos [Mayor Zaragoza gesticula como si caminara alegremente]. Nos tenemos que dar cuenta de que solo podremos vivir en una Tierra saludable. Nos dicen que tal, que con cuatro parches esto se soluciona, que hay que cambiar algunas cosas para que todo siga igual. No puede ser. Tengo cinco bisnietos y, como comprenderá, estoy muy preocupado.

*No se cansa de repetir que educación no es capacitación, que uno puede saber mucho inglés o matemáticas y ser un perfecto maleducado. No sé si en esa distinción subyace el dilema educar ciudadanos o formar trabajadores que alimenta gran parte del debate ideológico sobre educación.*

No. De hecho, no me gusta esa separación entre ciudadanos y trabajadores. Lo que quiero decir es que capacitación es saber cosas, pero que uno puede saber muchas cosas y no ser libre ni responsable ni manejar su propia vida. Me gustaría que una ciudadanía consciente, que sabe lo que está pasando, se exprese, intervenga, actúe. Educación es que cada individuo tenga la certeza de que ahora ya puede y de que ahora ya debe.

## ¿En qué momento hemos aceptado algunas cosas en educación?

José Luis Pazos. 23/01/2023

Nos guste más o menos, ya estamos ante una nueva campaña electoral. Autonómicas, municipales y generales llegarán en este 2023. Ahora aparecerán los anuncios de las diferentes formaciones políticas para captar los votos de quienes estaremos llamados a depositarlos en las urnas. Pero la ciudadanía puede y debe ser proactiva, es decir, no solo limitarse a escuchar sino también proponer y demandar. Esta actitud me parece imprescindible, porque no se trata solo de que los partidos políticos nos ofrezcan sus soluciones, más o menos mágicas, para los problemas que pretendan resolver, sino que su papel debería ser mucho más de escucha que de predicamento.

Es más, creo que, en general, se nos repiten en cada convocatoria los mismos programas con pequeñas variaciones. A falta de conocer todos los que en este año nos trasladarán unos y otros, no espero grandes sorpresas en la mayoría de los temas, entre otras cosas porque la sociedad en general tampoco propone demasiado y, desde donde llegan propuestas, la repetición de demandas es bastante habitual. Es cierto que puede significar que no aparecen nuevas ideas, pero también que el tiempo pasa y las necesidades existentes siguen sin atenderse. Y ambas cosas son preocupantes.

Respecto de lo primero -nuevas ideas-, me gustaría encontrar en esta ocasión algunas propuestas novedosas, ambiciosas y, por qué no, llamativas. El tiempo pasa -nos hemos comido ya casi un cuarto de este siglo-, la sociedad evoluciona en muchos terrenos de forma rápida, y las nuevas generaciones se enfrentan a problemas no resueltos que han aparecido de forma reciente o que, siendo antiguos, se han enquistado por intentar enfocarlos siempre por vías que nunca se terminan de recorrer, sea cual sea la causa que lo provoque en cada caso. Me gustaría encontrar nuevos enfoques, arriesgando incluso en su formulación. Del riesgo se puede esperar evolución; de la seguridad solo rutina y, habitualmente, frustración de quien demanda soluciones.

Sobre lo segundo -necesidades históricas desatendidas-, deberíamos preguntarnos los motivos por los que no se toman medidas para abordarlas de una vez y cubrir adecuadamente esas necesidades. Para mí, es obvio que existen intereses ocultos, a menudo inconfesables, para que no se avance en su solución. Un ejemplo muy claro en el sector educativo es el tema de las cuotas "voluntarias" en los centros privados concertados. ¿Alguien piensa que seguirían existiendo si hubiera voluntad real de que desaparecieran y quienes las pagan no quisieran hacerlo de verdad?

En este sentido, el de las cuestiones enquistadas, quiero prestar especial atención a algunas como ésta, que se han aceptado por buena parte de la sociedad y no debería haber sucedido tal cosa. Porque, en este caso, siendo obligatoria la gratuidad absoluta de las enseñanzas obligatorias en todos los centros sostenidos con fondos públicos, se vulnera diariamente esa obligación legal y no pasa nada real que vaya en la dirección de erradicar estos comportamientos.

*¿En qué momento hemos aceptado como normal el copago en los centros educativos sostenidos con fondos públicos?*

Sí, además de esas cuotas en los privados concertados, se cobran cantidades en todos los centros sostenidos con fondos públicos que por ley no deberían existir. Empezando por los libros de texto y los materiales curriculares, cuyo coste tienen que asumir las familias. En las etapas obligatorias, gratuidad absoluta significa eso, gratuidad absoluta. Dicho de otra forma, que todos los costes para poder impartir esas enseñanzas deben ser sufragados con fondos públicos.

Pero no es así. Desde los centros educativos -públicos y privados- se han entregado siempre los listados a las familias para que compraran todo lo que allí se refleja en cada momento, sabiendo que se vulnera con ello el mandato constitucional de gratuidad en públicos y privados concertados. Cuentan con la imposible negativa de familias -la mayoría en desacuerdo-, porque no tienen posibilidad de escapar a esta situación, y la connivencia de las administraciones públicas. Estas trasladan a las familias, por esta vía, gastos que deberían asumir directamente, pero, de esta forma, liberan partidas de sus presupuestos para otras cuestiones.

Cierto es que algunas comunidades autónomas han conseguido la gratuidad de los libros de texto para las familias, no así de los materiales fungibles. Otras, como en la que yo resido -Comunidad de Madrid-, se aprobó una ley que teóricamente garantiza la gratuidad, pero es engañosa porque sus topes de gasto por cada alumna

o alumno son insuficientes para que la gratuidad sea real, dejando fuera directamente cuestiones como los materiales fungibles en la mayoría de los cursos.

¿Qué ocurre si las familias no compran los materiales? Pues que el alumnado se encuentra ante la más que segura posibilidad de no tenerlos y, con ello, de ver en peligro su derecho a la educación en las mismas condiciones que el resto de alumnado con el que comparte las aulas. Y, algo que también ocurre, las familias se encuentran ante lo que se podría considerar como un chantaje: o lo compras, o tu hija o hijo lo sufrirá.

Eso sí, no faltarán centros educativos que propongan a las asociaciones de madres y padres constituir cooperativas para pagar estos materiales, con el argumento de la rebaja de los costes y, en muchos casos, para que con estos fondos se atiendan también los costes de familias que no los puedan o quieran pagar, con lo que se cargan en el resto de las familias y no en la Administración educativa. El centro declina rápidamente gestionar esos fondos, metiendo a estas asociaciones, y a madres y padres a título personal, en una aventura con complicaciones legales y fiscales que dan frecuentemente disgustos a quienes no deberían tenerlos. Y con ello burla el mandato legal de no recibir fondos de las familias por cuestiones que deben ser gratuitas, como es el caso.

Espero que quienes gobiernen desde mayo en comunidades autónomas como la mía -es una competencia autonómica- cambien esta realidad, por lo que me gustaría ver propuestas en los programas electorales que enfrenten cómo solucionar estos asuntos de una vez.

*¿Cuándo hemos asumido que las actividades complementarias deben pagarlas las familias?*

Si no deberíamos aceptar por más tiempo lo anterior, también es sangrante que las familias tengan que aportar fondos para pagar los costes de las actividades complementarias, esas que se desarrollan como parte del currículo escolar y normalmente dentro del horario lectivo. Deberían ser gratuitas. Ahora bien, como las administraciones se curan siempre en salud, en las normas que mal regulan estas actividades se suele indicar que serán voluntarias y, si una familia no puede o quiere pagar esos costes, a su hija o hijo se le tendrá que dar una atención educativa adecuada de forma alternativa a la actividad complementaria. Estos menores quedarán habitualmente en el centro educativo, aunque también hay centros que les trasladan a las familias que ese día no los lleven a los centros para evitar que se queden solos en las aulas o tener que meterlos en aulas de cursos inferiores.

Todo ello es un despropósito. Que tengan coste lo es, porque deberían ser gratuitas en las enseñanzas obligatorias. Que se diga que son voluntarias para que el coste pueda quedar en el deber de las familias, también. Que una familia pueda negar a sus hijos e hijas participar en las mismas actividades educativas que el resto de su clase no debería ser posible cuando estas son para complementar el currículo oficial. Que un menor sufra exclusión de su grupo por motivos económicos, especialmente si se produce en la educación obligatoria, es una vulneración de los mandatos constitucionales. Y que haya centros educativos que se desentiendan de estos menores, dejándolos sin una atención educativa adecuada, es solo la gota inaceptable que colma el vaso. Además, que madres y padres, y sus asociaciones, pongan el grito en el cielo y se nieguen a seguir financiando esta realidad, o que simplemente lo insinúen, habitualmente provoca que se encuentren con el chantaje de “entonces no se harán”, algo que me ahorro de calificar, pero no es complicado que cada cuál lo haga y coincidamos en los términos que nos vengán a la cabeza. Así que, dado que convivimos con una situación tan rechazable, espero que en los programas electorales aparezcan propuestas para acabar con esto. No es difícil, es solo cuestión de voluntad y de aportar la financiación suficiente.

*¿Y por qué hemos asumido que los consejos escolares no pueden evitar tanto despropósito?*

Según la legislación educativa, los consejos escolares son los órganos colegiados que controlan y gestionan (art. 27.7 CE) el funcionamiento de los centros educativos públicos y también, aunque con más limitaciones, de los privados concertados. Sin embargo, esto no ha pasado de ser una mera bonita declaración de intenciones en la mayoría de los casos. Especialmente doloroso es que esto siga siendo así en los públicos, puesto que al ser de titularidad pública no deberían existir reparos a la máxima extensión del mandato constitucional.

Todo lo anterior pasa en los centros educativos y los consejos escolares no son capaces de evitarlo. Que la Lomce iba a ser demoledora para la democracia escolar, lo sabíamos todas las personas que tenemos algún conocimiento de cómo funciona el mundo educativo. Quienes la promulgaron no solo lo sabían sino que lo buscaban. Le dieron un poder absoluto a las direcciones escolares con relación al resto de la comunidad educativa (no ante los responsables políticos de turno o los titulares de los centros privados concertados, claro), y que la Lomce haya llegado para poner freno a este desaguisado, no devolverá a muchos centros a un comportamiento democrático simplemente con su publicación en el BOE.

Quienes no abandonaron la senda democrática por la aparición de la Lomce, no han tenido problema con la Lomloe. Pero quienes aprovecharon dicha ley para asumir ese poder e imponer su voluntad, olvidándose de que viven en una Democracia, tienen verdaderos problemas para abandonar esos comportamientos. Pero no seamos ingenuos, la Lomce no hizo personas autoritarias, simplemente les dio las herramientas para poder serlo sin obstáculos. Eso sí, el nivel de imposiciones hacia alumnado, familias y docentes ha aumentado, por

desgracia. Y eso se enseña, así que con el tiempo lo habrían interiorizado los menores. La Lomloe podrá ayudar a evitar que suceda.

Así las cosas, cada vez es más habitual encontrarse comportamientos que, a falta de sentencias judiciales, se pueden observar cuando menos como dudosamente legales. Y cualquier oposición, incluso razonada legalmente, se encuentra con reacciones adversas furibundas en demasiadas ocasiones. Basta ver cómo se niegan derechos básicos de consejeras y consejeros escolares, tales como recibir los borradores de actas y documentos que vayan a ser tratados en una convocatoria de un consejo escolar; o la negativa a dar explicaciones a integrantes del consejo que deberían ofrecerse de forma obligada sin necesidad de ser demandadas; o cómo se ningunea a las familias convocándolas en horarios en los que se sabe que tendrán muchas dificultades para asistir (como medida de presión en muchas ocasiones), cuando la norma es clara en que ello no debería ser así; o se niega la cobertura de plazas vacantes en los consejos, obligada por norma; o se rechaza el cambio de representantes de las asociaciones, cuando la norma establece que puede hacerse en cualquier momento; o...

Así que, donde no se respetan los elementos básicos de la participación democrática, poniendo en cuestionamiento con ellos derechos constitucionales fundamentales como los de reunión, participación y asociación, ¿cómo nos vamos a extrañar que se vulneren mandatos de gratuidad o de no discriminación por motivos económicos? Por tanto, no quiero imaginar programas electorales que no aborden decididamente poner fin a este cúmulo de situaciones inaceptables que debemos erradicar de los centros sostenidos con fondos públicos.

Eso sí, yo soy de los que prefiere emplear el tiempo en buscar soluciones que en detectar culpables. Por ello, deseo que las propuestas sean en positivo y proactivas, que obliguen a actuar a toda la comunidad educativa de forma unida y cohesionada, pero también, y en primer lugar, a los responsables políticos que desde mayo vayan a gestionar la educación en las comunidades autónomas, ejerciendo con ese mandato de cohesión social sus nuevas atribuciones. A ver si, de una vez por todas, tenemos en todos los gobiernos autonómicos personas que piensen en el bien común y no en negocios particulares, y que desarrollen sus políticas sobre la base de construir, aprovechando lo que funcione aunque lo hayan hecho otros, y sin destrozar todo lo que no les rinda pleitesía ideológica o no sirva a sus intereses ideológico partidistas. ¿Maduramos democráticamente como sociedad o lo dejamos para el siglo XXII? Yo no puedo dejarlo pendiente tanto tiempo; no me serviría. ¿Y tú?

---

## **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

### ***Clases para todos los niños del mundo, ¿una misión imposible?***

*La educación atraviesa una crisis a nivel mundial agravada por las consecuencias de la pandemia del COVID-19. En el Día Internacional de la Educación, los expertos miran a los retos para conseguir que se consolide este derecho fundamental*

Mar Lupión Torres. 24.01.2023

Decía Nelson Mandela que la educación «es el arma más poderosa para cambiar el mundo». Una reflexión que ha ido cogiendo fuerza y perdurando a pesar del paso de los años y que forma parte del espíritu del 24 de enero, *Día Internacional de la Educación*. Naciones Unidas recoge que la educación «es un derecho humano, un bien público y una responsabilidad colectiva» y destaca su importante papel en la paz y el desarrollo. Además, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la educación es un derecho y exige que la enseñanza primaria sea gratuita y obligatoria.

Por otro lado, la educación juega un papel fundamental en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y en la consecución de los 17 objetivos. De hecho, en el número 4 encontramos «garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» para el año 2030. Precisamente 2023 marca la mitad del camino hacia esas metas y el lema elegido para esta conmemoración tiene mucho que ver con esto: «Invertir en las personas, priorizar la educación». El mensaje es claro: que se intensifique la movilización política en torno a la educación y se trace un camino para traducir los compromisos y las iniciativas mundiales en acciones. Según la ONU, hay que priorizar la educación «para acelerar el progreso hacia todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible en un contexto de recesión mundial, desigualdades crecientes y crisis climática».

#### *Una crisis agravada por la pandemia*

La educación es una herramienta fundamental para que los niños y las niñas tengan la oportunidad de salir de la pobreza y alcanzar un futuro mejor. No obstante, de acuerdo con la ONU, 244 millones de niños y jóvenes en el mundo no están escolarizados. Además, 617 millones de niños y adolescentes no pueden leer ni tienen los conocimientos básicos de matemáticas; menos del 40% de las niñas del África Subsahariana completan los estudios de secundaria de ciclo inferior; y cerca de 4 millones de niños y jóvenes refugiados no pueden asistir a la escuela.



UNICEF alerta de que dos tercios de los niños y las niñas de 10 años de todo el mundo no son capaces de leer y comprender una simple historia escrita, el indicador mínimo para la comprensión lectora. Este dato está por encima del 52% que se calculaba antes de la pandemia. En el África subsahariana, la tasa de niños y niñas que no comprenden lectura y escritura es de casi el 90%

Si miramos el estudio *Education Cannot Wait*, el número de niños, niñas y adolescentes afectados por crisis humanitarias y que necesitan apoyo educativo se acerca a los 222 millones. Esta cifra dibuja una tendencia alarmante si la comparamos con la de 2016, 75 millones. Otro informe, *Transforming Education with Equitable Financing* elaborado por UNICEF, refleja cómo de media la quinta parte más pobre de estudiantes se beneficia tan solo del 16% de los fondos públicos de educación, en comparación con el más rico, que disfruta del 28%. En los países con una situación más vulnerable, únicamente el 11% de los fondos públicos destinados a la educación van a los alumnos más pobres, mientras que el 42% llega a los más ricos. El estudio revela que un aumento de un punto porcentual en la asignación de recursos a la educación pública al 20% más pobre del alumnado podría sacar de la pobreza educativa a 35 millones de estudiantes de primaria.

En España, la situación de la educación también es mejorable y las cifras muestran que queda mucho trabajo por delante para conseguir que sea ese igualador de desigualdades que debería ser. Es decir, aunque en nuestro país la escolarización es casi completa, está muy marcada por la desigualdad: el origen y las condiciones socioeconómicas de las familias repercute mucho en el resultado y rendimiento académico de niñas y niños.

Preocupa especialmente el abandono escolar, dado que un 22% del alumnado español no consigue el título de la ESO. Además, la probabilidad de estar en este grupo es mucho mayor en familias con bajo nivel económico y cultural. Save the Children aporta un dato muy revelador: los jóvenes cuyas madres no consiguieron el título de la ESO —demostrando la lógica de la transmisión intergeneracional de la pobreza y la desigualdad— abandonan 10 veces más la escuela que aquellos con madres universitarias. Si bien la educación debería ser una herramienta para igualar y dotar de garantías, no está funcionando: si tomamos dos estudiantes con conocimientos, dificultades de aprendizaje y niveles de motivación similares, el estudiante con un nivel socioeconómico y cultural más bajo tiene aproximadamente 3 veces más posibilidades de repetir que el de clase acomodada.

Desde Save the Children, Carmela del Moral, responsable de políticas de infancia, señala diversas causas en esta situación del sistema español. Por ejemplo, nos habla de las diferencias en el acceso a la etapa educativa de los 0-3 años: «todavía se ve como una herramienta de conciliación y, sin embargo, es la etapa que más desarrolla cognitivamente y más puede reducir las desigualdades en el futuro». No obstante, su estructura y la concepción actual que tenemos que ella hace que muchos niños y niñas no se benefician de ella.

Todas estas cifras advierten de una crisis educativa a nivel global, según denuncian los expertos, que piden que se realicen inversiones y se tomen medidas urgentes para evitar las consecuencias de no educar a toda una generación.

#### *La educación y los ODS*

Todos los actores involucrados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su consecución coinciden en señalar la educación como clave a la hora de avanzar en la Agenda 2030. Carlos García de Bakedano, técnico de programas en UNICEF España nos explica que, para lograr el ODS relacionado con educación y hacer frente a la delicada situación educativa actual «se necesita actuar urgentemente para garantizar recursos educativos que lleguen a cada estudiante, poniendo el foco en cuatro aspectos clave: desbloquear fondos públicos equitativos para la educación, priorizar fondos públicos para los conocimientos básicos, hacer seguimiento y garantizar la educación en contextos humanitarios, e invertir en proyectores educativos innovadores».

UNICEF España pone sobre la mesa la complicadísima situación de los niños y niñas que no reciben educación y que se enfrentan, por tanto, a «enormes situaciones de vulnerabilidad y marginalidad». García de Bakedano insiste: «son los que tienen menos probabilidades de saber leer, escribir o hacer cálculos matemáticos básicos. Además, están aislados de la red de seguridad que proporciona la escuela, lo que los expone a un mayor riesgo de explotación y a una vida de pobreza y privaciones. Los millones de niños y niñas que no reciben educación suponen un enorme potencial perdido para las sociedades y economías de los países».

Eso sí, la pérdida no es solo de aprendizaje: «pierden su rutina, el tiempo con sus amigos, a menudo su única comida nutritiva del día, su acceso a los servicios de salud, inmunización y nutrición y la seguridad que les proporciona la escuela». Además de ser lugares de aprendizaje, las escuelas ofrecen salud mental y apoyo psicosocial.

Carmela del Moral coincide en esta reflexión: «efectivamente, la escuela es el lugar donde se forman las mentes y las personalidades de los niños y las niñas, que pueden ser palancas para igualar». Es el caso de situaciones de violencia, donde los centros educativos son espacios seguros y prioritarios en su detección, al igual que ocurre en temas de integración o desigualdades. Desde Save The Children reiteran que «no puede

ser que el sistema educativo perpetúe las desigualdades y la pobreza determine desde tu salud hasta dónde vas a llegar educativamente». Eso sí, subrayan que a la educación no se puede solo exigir, sino que también «hay que dotar de recursos al sistema educativo».

Aunque la tecnología es una de las incorporaciones que, desde hace ya décadas, busca mejorar y facilitar la educación, lo cierto es que puede ser un arma de doble filo que haga aún más profunda la herida de la desigualdad. Un riesgo que ha quedado claro durante la pandemia cuando lo digital ha permitido que la educación siga su curso, pero ha dejado fuera de la ecuación a los más vulnerables.

Según señala el informe *¿Cuántos niños y jóvenes tienen acceso a Internet en el hogar?* elaborado por UNICEF y la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), dos tercios de los niños de entre 3 a 17 años en todo el mundo no tienen conexión a Internet en sus casas. En el caso de la franja comprendida entre los 15 y los 24 años, la cifra es del 63%.

Esta falta de conectividad no solo limita su capacidad para conectarse en línea, sino que «les impide competir en la economía moderna, los aísla del mundo y, en el caso de cierres de escuelas, les hace perder la educación». García de Bakedano es contundente: «la brecha digital le está costando el futuro a la próxima generación».

A nivel mundial, entre los niños y niñas en edad escolar de los hogares más ricos, el 58% tiene conexión a Internet en el hogar, en comparación con solo el 16% de los hogares más pobres. La misma disparidad existe también en el nivel de ingresos de los países: menos de 1 de cada 20 niños en edad escolar de países de bajos ingresos tiene conexión en casa, frente a los casi 9 de cada 10 de países de altos ingresos. Esta brecha «está perpetuando las desigualdades que ya dividen a países y comunidades. Los niños, las niñas y jóvenes de los hogares más pobres, en zonas rurales y de bajos ingresos se están quedando aún más rezagados que sus pares y tienen muy pocas oportunidades de ponerse al día».

UNICEF está apoyando a GIGA, una iniciativa mundial para conectar todas las escuelas y las comunidades que las rodean a Internet. GIGA ha mapeado más escuelas en más de 30 países y trabaja con los gobiernos, la industria, la sociedad civil y los socios del sector privado para diseñar casos de inversión para construir la infraestructura de conectividad necesaria para implementar soluciones de aprendizaje digital y otros servicios.

#### *Retos para salir de la crisis*

Con los problemas sobre la mesa, resulta más sencillo hacerse una idea de los principales retos que afronta la educación a corto, medio y largo plazo. En UNICEF consideran que el progreso de la educación se vio frustrado e, incluso, revertido, como resultado de la pandemia de COVID-19. En la última Cumbre para la Transformación de la Educación —que tuvo lugar en Nueva York en septiembre de 2022 se establecieron cinco retos de la crisis de aprendizaje con sus correspondientes soluciones. Entre ellos, trabajar para que todos los niños y niñas tengan acceso a una educación de calidad y permanezcan en la escuela; que los escolares sean evaluados en cuanto a su nivel de aprendizaje para proporcionarles el apoyo adecuado; que las escuelas den prioridad a las competencias básicas de las que dependen todo el aprendizaje futuro, como son la alfabetización y la aritmética; el aumento de los programas de apoyo escolar para ayudar a los niños y niñas a recuperar lo que perdieron durante la pandemia y antes de la misma; y la consolidación de la escuela como entorno seguro para el aprendizaje, pero también para el acceso a la asistencia sanitaria, el apoyo psicosocial y los programas de nutrición.