

**ÍNDICE**

[Colegios concertados ven "extraño" que el TC cambie su propia jurisprudencia de 2018 sobre la educación diferenciada](#) **EUROPA PRESS**

["Esto lo di yo en 2º de la ESO": una estudiante española muestra cómo son los exámenes en Estados Unidos](#)

CADENA SER

[Aumentan un 3,1% los ingresos de los colegios privados hasta alcanzar los 12.925 millones, según un estudio](#) **E. PRESS**

[Pilar Alegría reivindica la formación especializada para directores de centros](#) **DIARIO de MALLORCA**

[Hasta el 90% de los alumnos con discapacidad han sufrido acoso en los centros escolares ordinarios](#) **ABC**

[Religión fuera de la escuela: respetar la libertad de conciencia de los menores.](#) **EL PAÍS**

[Unidas Podemos quiere que las Escuelas Oficiales de Idiomas enseñen catalán, vasco y gallego](#) **EUROPA PRESS**

[La reforma educativa transforma la asignatura de inglés: "No puede enseñarse como el latín"](#) **EL PAÍS**

[¿Qué pasa con el abandono educativo?](#) **EL CONFIDENCIAL**

[¿Cuándo se pueden solicitar las becas para el curso 2023-2024?](#) **EUROPA PRESS**

[Diecisiete centros se suman a estudios para evaluar a los alumnos](#) **LA VERDAD de Murcia**

[Solo el 25 % de los jóvenes escoge sus estudios basándose exclusivamente en sus preferencias](#) **EL DEBATE**

[El alumnado que opte a FP tendrá plaza asignada antes de que empiece el curso 23-24](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Enfermería para mujeres, informática para hombres: las carreras universitarias en España no escapan de los estereotipos](#) **EL PAÍS**

[La FP llegará el próximo curso a 15.200 alumnos con la creación de 825 nuevas plazas](#) **DIARIO DE NAVARRA**

[Ser mal profesor en la Universidad apenas tiene consecuencias y la nueva ley no le ha puesto remedio](#) **ELDIARIO.es**

[A clase con el bebé: Madrid obliga a profesoras en permiso por maternidad a asistir presencialmente a cursos de formación](#) **EL PAÍS**

[Alegría advierte de que educar acumulando contenidos "ya no sirve" porque la Inteligencia Artificial "es una realidad"](#) **EUROPA PRESS**

[Los adolescentes ven horas de vídeos en sus móviles pero no aprenden nada relevante](#) **ABC**

[El bilingüismo ya no es consenso social: un cole de Sanchinarro se pasa al inglés entre protestas de las familias](#) **ELDIARIO.es**

[Las críticas a la propuesta de la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años](#) **EL DEBATE**

[¿Son más importantes las Matemáticas o el Inglés?](#) **EUROPA PRESS**

[Un pequeño tesoro pedagógico escondido en el campo coruñés](#) **EL PAÍS**

[El Consejo Económico y Social advierte de que la FP Dual en España es "escasa" y con "marcados desequilibrios" entre CCAA.](#) **EUROPA PRESS**

[Educación lanzará en junio el "LinkedIn de la Formación Profesional" para compartir ofertas educativas y de empleo](#) **EUROPA PRESS**

[¿Se puede prevenir el acoso escolar? Indicadores para la detección precoz](#) **THE CONVERSATION**

[¿Tienen sentido las escuelas antitecnología en un mundo digital?](#) **THE CONVERSATION**

[Steve Munby: "Es preocupante que existan líderes que estén convencidos de que son perfectos"](#) **MAGISTERIO**

[La Xunta trabaja en el diseño de doctorados educativos orientados a la práctica](#) **MAGISTERIO**

[Cantabria pide al Ministerio que PROA+ sea un programa "estable y duradero"](#) **MAGISTERIO**

[Cataluña aprueba un programa pionero en España para formar a nuevos docentes](#) **MAGISTERIO**

[Los centros educativos públicos pueden y deben conseguir su sostenibilidad energética y ayudar a su entorno](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La formación dual no arranca: 3,7 % de alumnado, 0,3 % de empresas implicadas](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[¿Es atractiva la dirección escolar?](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Los aprendizajes del Bachillerato y la \(des\)orientación del alumnado](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Crisis de la educación, crisis de principios](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Colegios concertados ven "extraño" que el TC cambie su propia jurisprudencia de 2018 sobre la educación diferenciada

MADRID, 23 Mar. (EUROPA PRESS) –

Los colegios concertados consideran "extraño" que el Tribunal Constitucional haya decidido cambiar su propia jurisprudencia sobre la educación diferenciada dictada en 2018 y que avalaba el derecho a recibir ayudas públicas a estos centros para avalar ahora la LOMLOE, conocida como Ley Celaá, que precisamente elimina los conciertos para estos centros.

Tras la decisión del Tribunal Constitucional conocida este jueves 23 de marzo de avalar íntegramente la 'Ley Celaá', que implicaría que los colegios que segreguen por sexo no puedan recibir ayudas públicas, a los colegios concertados sólo les quedaría la posibilidad de recurrir la sentencia en el Tribunal de Estrasburgo para intentar no perder el concierto.

En este sentido, el presidente de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), Alfonso Aguiló, ha señalado en declaraciones a Europa Press que no pueden "decir nada" hasta no conocer la sentencia del Tribunal Constitucional. Sin embargo, Aguiló ha apuntado que CECE sigue considerando que la LOMLOE "es una ley que ha recortado derechos a alumnos, familias, profesores y centros". "Tampoco nos gusta su apuesta contraria a la pluralidad", ha agregado el presidente de CECE, al tiempo que ha matizado que la organización no acostumbra a hacer valoraciones sobre las sentencias judiciales "y menos sin conocer el texto": "Pero sin duda sería extraño que cambie la jurisprudencia constitucional en un transcurso de tiempo tan corto".

En la misma línea, el secretario general adjunto de Escuelas Católicas, Luis Centeno, ha subrayado que la información que tienen sobre la decisión del Tribunal Constitucional "es muy parcial" y ha incidido en que no podrán hacer una valoración plena hasta no leer la sentencia definitiva. No obstante, Centeno ha reiterado su valoración "negativa" de la LOMLOE como "una ley restrictiva de derechos, especialmente de centros y familias". "Asimismo, nos cuesta creer que el Tribunal Constitucional vaya a cambiar su jurisprudencia de 2018 sobre la educación diferenciada o que no avale a las familias que optan por la educación especial. ¿Qué argumentos nuevos son ahora decisivos para ello?", ha cuestionado el secretario general adjunto de Escuelas Católicas.

El TC concluyó en abril de 2018 que los centros privados de educación diferenciada por sexos podían acceder "al sistema de financiación pública en condiciones de igualdad con el resto de centros educativos", al considerar que este modelo educativo "no causa discriminación" y "es respetuoso con la Constitución". Con estos argumentos, el Pleno del TC desestimó, por mayoría de ocho votos, el recurso de inconstitucionalidad interpuesto en 2014 por el Grupo Parlamentario Socialista contra algunos preceptos de la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), antecesora de la Ley Celaá impulsada por el Gobierno de Mariano Rajoy.

EL CONSTITUCIONAL AVALARÁ ÍNTEGRAMENTE LA 'LEY CELAÁ'

El Pleno del Tribunal Constitucional ha rechazado este jueves 23 de marzo la sentencia propuesta por el magistrado Ricardo Enríquez sobre el recurso de Vox contra la conocida como 'Ley Celaá' porque respaldaba la norma salvo en dos cuestiones --el rechazo a la segregación del alumnado por sexos y en centro de educación especial--, encargando al ponente que elabore un nuevo borrador que avale sin fisuras la ley, según ha informado la corte de garantías.

Vox impugnó lo que consideraba "la parte más sectaria de la ley", la que guarda relación, según ellos, con la enseñanza concertada, la educación religiosa, la educación diferenciada y los centros de educación especial, así como contra el carácter excluyente del castellano como lengua vehicular.

Enríquez proponía declarar constitucional la Ley Orgánica de Educación de 2020, excepto los artículos que recogen que "los centros sostenidos parcial o totalmente con fondos públicos desarrollarán el principio de coeducación en todas las etapas educativas" y "no separarán al alumnado por su género"; y que las administraciones garantizarán una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y dispondrán las medidas necesarias "para evitar la segregación del alumnado".



"Esto lo di yo en 2º de la ESO": una estudiante española muestra cómo son los exámenes en Estados Unidos

La joven asegura que solo tiene exámenes en cuatro asignaturas

Redacción. 24/03/2023.Madrid



Muchos estudiantes españoles deciden hacer un intercambio a otro país para vivir experiencias nuevas y mejorar sus conocimientos e idiomas, especialmente el inglés. Es por esto que no es de extrañar que Estados Unidos sea uno de los países favoritos, pese a sus diferencias culturales con otros países europeos. Este ha sido el caso de María Martínez, una usuaria de TikTok que se encuentra de intercambio, y que ha querido comparar el sistema académico estadounidense con el español a través de la red social china.

La joven comienza explicando que solo cuenta con cuatro asignaturas que se evalúan con examen, y estas son matemáticas, lengua, química e historia, el resto se evalúa a través de proyectos, y se tratan de dibujo, gráficas de ordenador y educación física. En el caso de historia @merymartinez asegura que "solo tengo dos exámenes y son siempre tipo test, te pone un texto y tú tienes que sacar las respuestas del texto, (...) que también tienen que ver con lo que has dado durante ese tema". La usuaria recalca que "es muy diferente a como lo damos en España en todo", "esta gente no sabe qué es escribir cuatro páginas por delante y por detrás", afirma.

De la misma forma, la joven asegura que los exámenes de química suelen ser sencillos: "esto lo di yo en 2º de la ESO", y suelen ser tipo test, combinados con algo de teoría, al igual que en caso de matemática, que combina tipo test con problemas. María acaba comentando los exámenes Inglés, que son "como lengua en España, pero no tiene nada que ver", "casi siempre estamos leyendo libros y luego no hacen test" finaliza.

europapress.es

Aumentan un 3,1% los ingresos de los colegios privados hasta alcanzar los 12.925 millones, según un estudio

MADRID, 24 Mar. (EUROPA PRESS) –

Los ingresos de los colegios privados se situaron en 12.925 millones de euros en el curso 2021/2022, lo que supuso un incremento del 3,1% respecto al curso anterior, según el Observatorio Sectorial DBK de Informa. Por tipo de centro, los colegios privados concertados generaron cerca del 78% de la facturación total, alcanzando unos ingresos de 10.075 millones de euros. Los privados no concertados registraron una cifra de negocio de 2.850 millones, lo que supuso el 22,1% del valor total del mercado.

En cuanto a la evolución del número de alumnos matriculados en centros privados, tras retroceder en torno a un 1% en el curso 2020/2021, en el 2021/2022 ha recuperado la tendencia alcista de años anteriores, registrando un incremento del 1,1% y alcanzando los 2,72 millones de estudiantes, la tercera parte del total nacional --incluyendo públicos y privados--. El 77% de los alumnos estaban matriculados en centros concertados, frente al 23% que representan los alumnos de centros privados no concertados.

De cara a los próximos años las previsiones apuntan al mantenimiento de un ritmo de crecimiento moderado de los ingresos de los colegios privados, en un contexto marcado por aumentos contenidos del número de alumnos. La facturación podría superar los 13.000 millones en el curso 2022/2023.

El número de colegios privados se situó en unos 9.300 en el curso 2022/2023, aumentando ligeramente respecto al curso anterior y representando un tercio del total de centros, incluyendo públicos y privados. La mayor parte de los centros privados son de carácter concertado, con una participación de algo más del 58% del total, mientras que los centros privados no concertados suponen el 42% restante.

La estructura empresarial se caracteriza por la presencia mayoritaria de empresas de pequeño tamaño dedicadas a la gestión de un solo colegio, dando lugar a un alto grado de atomización. No obstante, en las primeras posiciones del mercado destacan varios grupos empresariales propietarios de varios centros, algunos de ellos formados en los últimos años mediante procesos de compra de centros ya operativos. En todo caso, la participación de los operadores de mayor tamaño sigue siendo reducida. Así, los cinco primeros operadores (excluyendo congregaciones religiosas) reúnen solo el 3,26% de los ingresos totales de los colegios privados.

Diario de Mallorca
www.diariodemallorca.es

Pilar Alegría reivindica la formación especializada para directores de centros

La ministra de Educación ha asistido al I Congreso Estatal de Función Directiva y se ha comprometido a otorgar una mayor autonomía a las instituciones educativas

EFE. Palma | 25-03-23

La ministra de Educación, Pilar Alegría, reivindicó ayer viernes en Palma la importancia estratégica de la formación especializada para directores de centros, ya que «va en beneficio de todo el sistema educativo» y «es una pieza fundamental para el éxito de la reforma educativa».

Alegría participó ayer en el I Congreso Estatal de Función Directiva, que tiene cerca de 240 participantes repartidos entre integrantes de equipos directivos de centros de Balears, así como otras comunidades autónomas como Cataluña, Valencia, Aragón, Navarra o el País Vasco.

Tanto el Govern balear como el Ministerio coincidieron en la importancia de «profesionalizar los equipos directivos» y se han comprometido a ofrecer una mayor autonomía a los centros.

«A esta segunda palanca de calidad no se le había dado hasta ahora la importancia que merece, atendiendo que la función directiva es compleja, porque debe dar respuesta a distintas tareas y no todas de carácter pedagógica», comentó la ministra, en declaraciones a la prensa.

Alegría también apostó por «seguir mejorando, a través de la formación, la profesionalización de los equipos directivos». «Puede que muchos de los presentes penséis que se debería haber ido más allá, pero la LOMLOE ha abierto la puerta a avanzar en este camino de mayor autonomía de los centros. Por tanto, el compromiso del Gobierno es claro», hizo hincapié.

El Congreso, con el nombre de *La profesionalización de la dirección en el camino hacia la autonomía de centro*, se celebró ayer y hoy continúa en el edificio Guillem Cifre de Colonya de la Universitat de las Illes Balears (UIB).

El objetivo de este primer Congreso Estatal es de debatir y profundizar sobre la profesionalización de los equipos directivos de los centros en el camino hacia su autonomía, a la vez que se abre la mirada hacia las experiencias de otros países europeos.

El ministro de Educación de Portugal, João Miguel Marques da Costa, abrió el Congreso con la conferencia *La dirección escolar: agente de transformación educativa*, que dará a una mesa redonda sobre factores de profesionalización de la dirección escolar.

Durante el acto, la presidenta del Govern, Francina Armengol, defendió la importancia de la autonomía de los centros para que los equipos directivos puedan llevar a cabo su tarea y su proyecto educativo.

La dirigente autonómica también se refirió a dos elementos clave para mejorar la función directiva, que son la estabilización de las plantillas convocando oposiciones anualmente y el acuerdo marco para garantizar el reconocimiento de la carrera profesional docente.



Hasta el 90% de los alumnos con discapacidad han sufrido acoso en los centros escolares ordinarios

La 'ley Celaá' limitará la decisión de los padres para escoger el centro educativo y restringirá a los de educación especial para casos «muy especializados» en cuestión de diez años

LUIS GARCÍA LÓPEZ. Madrid. 25/03/2023

La decisión del Tribunal Constitucional, que avaló este jueves la denominada 'ley Celaá' en su totalidad, tendrá graves consecuencias para los alumnos con discapacidad, ya que su acceso a los centros de educación especial se verá restringida de acuerdo a la ley impulsada por el PSOE.

El resultado, como advierten desde el Consejo Español para la Defensa de la Discapacidad (Ceddd) y la Asociación Nacional de Centros de Educación Especial (Ancee), perjudicará el rendimiento y la integración de los alumnos con discapacidad con el resto de alumnos de los centros educativos ordinarios, que no cuentan con la dotación material y formativa para atender a sus necesidades.

Esta carencia se refleja en aspectos como que el 80% de los estudiantes con discapacidad ha sufrido acoso y el 27,5% es objeto de burlas constantes, según expusieron ambas asociaciones en el Senado. Un porcentaje que puede superar el 90% en colegios e institutos ordinarios y apenas llega al 3% en los de educación especial.

La 'ley Celaá' limitará la decisión de los padres para escoger el centro educativo de sus hijos en aras de la «inclusión», considerando a colegios e institutos ordinarios como preferentes y restringirá a los de educación especial para casos «muy especializados» en cuestión de diez años. Lo que, a juicio de la directora del centro de educación especial María Corredentora, Isabel Alonso, reducirá a estas instituciones educativas a centros asistenciales, que no es su función.

La inclusión en los centros educativos

El presidente de la Asociación Nacional de Colegios de Educación Especial, Carlos Valiente, afirma que la educación especial «muestra el mayor grado de inclusión real en su alumnado, tanto por el enriquecimiento que genera en su etapa vital educativa como de cara a su adaptación social y laboral, en consonancia con su situación específica».



Por ello, desde la asociación están elaborando investigaciones empíricas donde constatar los beneficios de esta modalidad de enseñanza que vienen comprobando de forma habitual tras años de experiencia, en palabras de Valiente.

El bienestar y autonomía de todos los alumnos

Más allá de la formación curricular, los centros de formación especial ofrecen otro tipo de contenidos que no tendrían cabida en un centro de enseñanza ordinario, como aprender a poner la mesa, plancharse la ropa y otro tipo de habilidades necesarias para desarrollar la autonomía de los alumnos. Además de ofrecer un entorno donde los alumnos comparten problemas (como ir al logopeda) y no se sienten diferentes por sus circunstancias. Un factor clave para el bienestar emocional que explica la menor incidencia de bullying en estos centros.

Un ejemplo es el centro de educación especial María Corredentora, donde, como explica su directora, la idea de que estos centros no son inclusivos parte de un desconocimiento por parte de los legisladores. «Es, más bien, al contrario. Somos centros educativos de alto rendimiento para alumnos con discapacidad, adaptados a sus circunstancias», indica Isabel Alonso. Tal y como explica, estos centros educativos cuentan con profesionales formados específicamente para atender a estos alumnos, además de una infraestructura que tiene en cuenta aspectos como iluminación o el sonido. Una circunstancia que no se encuentra en los centros de enseñanza públicos.

«Tener a un niño con necesidades especiales en un colegio ordinario y tener que reforzarle con clases adicionales o paralelas a las de sus compañeros acaba siendo un elemento segregador», añade la directora.

Para Alonso, la verdadera inclusión es dotar a los alumnos con discapacidad del entorno necesario para que, en un futuro, puedan optar a un empleo en cualquier empresa, un objetivo en el que, este valor añadido, supone la diferencia entre lograr esta meta y enfrentarse a problemas en el desarrollo de las habilidades trabajadas durante el período formativo. «Les enseñamos a ser autónomos para que puedan tener una vida normal», concluye la directora.

EL PAÍS **OPINIÓN**

Religión fuera de la escuela: respetar la libertad de conciencia de los menores

Es incomprensible cómo los distintos gobiernos en España siguen manteniendo los acuerdos posfranquistas con el Vaticano

ENRIQUE JAVIER DÍEZ GUTIÉRREZ. 25 MAR 2023

Como católico practicante coincido con el reconocido teólogo Juan José Tamayo quien analiza en su libro *La Internacional del Odí* el cristoneofascismo, la alianza entre el neofascismo legitimado por el capitalismo y el fundamentalismo integrista religioso apoyado por una parte de la jerarquía eclesiástica española.

Es incomprensible cómo los distintos gobiernos en España siguen manteniendo los acuerdos posfranquistas con el Vaticano, la enseñanza confesional en la escuela y no frenan las inmatriculaciones de bienes públicos por parte de la iglesia católica, dejando que pervivan e incluso resurjan y se expandan muchos restos del nacionalcatolicismo de la dictadura en España.

Este impulso del cristoneofascismo hispano coincide con la acelerada expansión de las iglesias evangélicas neopentecostales. Sus pastores y telepredicadores, a través de emisoras de radio y televisión, son promotores del “voto evangélico” ultraconservador. En Latinoamérica, donde llevan años expandiéndose, se han situado en cargos legislativos y locales, vinculados casi siempre a espacios de derecha y ultraderecha, para combatir la ampliación de derechos como la interrupción voluntaria del embarazo o el matrimonio igualitario e impulsar una agenda claramente neofascista. Sus postulados, de hecho, coinciden con buena parte de la ideología neofascista más reaccionaria del nacionalcatolicismo español.

España, un país que desde la Constitución de 1978 es aconfesional, la jerarquía católica española no solo tiene el privilegio de sus púlpitos y sus parroquias para expandir su doctrina, sino que ha impuesto la exigencia, a través de un acuerdo del final de la dictadura con un Estado extranjero (el Vaticano), para que todo centro público educativo se vea obligado a impartir su adoctrinamiento religioso mediante la oferta obligada de la asignatura de religión en todas las etapas escolares. Un país extranjero (quien lo reconozca como tal) impone a nuestro Estado cómo y con qué contenidos educar a la población. A pesar de estar consagrada la aconfesionalidad en la propia Constitución española, que es la legislación máxima a la cual deben estar sometidas las demás, ningún gobierno la ha aplicado derogando esos acuerdos anticonstitucionales con el Vaticano.

Cuestiona la convivencia y provoca segregación

La introducción de cualquier asignatura confesional en la escuela supone una grave vulneración de los Derechos de la Infancia y el Derecho a la libertad de conciencia, como recoge la Declaración de los Derechos del Niño y de la Niña de 1959 y la Convención de 1989, que rechazan el adoctrinamiento y el proselitismo religioso. Además, al separar a las niñas y a los niños que comparten toda la jornada escolar y sacar de su clase a quienes no reciben religión, se dificulta su convivencia, entendimiento y cohesión social.

La presencia de una religión en la escuela sea la que sea, de su enseñanza y sus símbolos, constituye un obstáculo para construir solidaridad en la diversidad, el mestizaje y la multiculturalidad. Y no se trata sólo de favorecer las buenas relaciones entre la diversidad de creencias sino de garantizar el respeto y la pluralidad también con las personas que no tienen religión, que no creen en ningún dios. Puesto que también podrían demandar que haya una asignatura evaluable de “ateísmo científico” desde infantil, con dos horas semanales como la de religión, y que para quienes no quisieran cursar ateísmo científico se impartiera, como alternativa, la asignatura de agnosticismo.

Frente a ello, lo que parece lógico es que tanto las personas creyentes como las ateas y las agnósticas opten por vivir en la privacidad sus propias creencias, aplicando en todos los ámbitos la separación entre iglesia y estado.

Catequesis y dogmas

Habría que preguntarse por el empeño de la jerarquía católica en exigir una asignatura específica en todas las escuelas dedicada a su catequesis. Porque es indudable que el currículum de la enseñanza de la religión católica centrado en dogmas religiosos, diseñado por la conferencia episcopal, convierte la clase de religión en catequesis, pese a que explícitamente afirme que huye de “la finalidad catequética o del adoctrinamiento”. Enseñar dogmas religiosos no solo va en contra del pensamiento crítico y de la autonomía personal, sino que hay contenidos que entran en franca contradicción con la razón, la ciencia y con derechos humanos, como la libertad de orientación sexual y la igualdad y la libertad de las mujeres, entre otros.

No tenemos más que mirar los libros de texto aprobados en esa asignatura para cuestionarnos la constitucionalidad de algunas de sus enseñanzas. No aceptan la realidad de los nuevos modelos familiares y se empecinan en su retrógrada concepción de la sexualidad humana, negando la diversidad sexual reconocida ya por la legislación, o el derecho al propio cuerpo, a la libertad sexual y a la anticoncepción. Introducen enseñanzas que cuestionan la educación en igualdad entre hombres y mujeres y siguen defendiendo un modelo de familia patriarcal en la que los roles y estereotipos de mujeres y hombres nos recuerdan a épocas pasadas. El teólogo Juan José Tamayo constata que: “los contenidos son en su totalidad catequéticos con tendencia al fundamentalismo; el pensamiento que se transmite es androcéntrico; el lenguaje, patriarcal; la concepción del cristianismo, mítica; el planteamiento de la fe, dogmático; la exposición, anacrónica”.

Sin olvidar, por otra parte, que esas clases de religión están a cargo de una legión de catequistas. Han sido nombrados “a dedo” por la jerarquía eclesiástica según su fidelidad a la doctrina, pero con el mismo sueldo financiado públicamente (680 millones de euros al año) que un profesor o profesora que ha debido cursar una carrera y aprobar una prueba selectiva basada en los principios de igualdad, mérito y capacidad. Además, la jerarquía católica puede despedirlos cuando quiera y por razones ajenas completamente a su labor docente. Mientras en las demás asignaturas se fomenta el respeto a todas las personas al margen de su estado civil, la jerarquía católica despiden, por ejemplo, a sus profesoras de religión porque se divorcian.

Más de quince mil verdaderos “delegados diocesanos” figuran como personal laboral en los centros escolares de titularidad pública (así lo estableció la ley educativa LOE y lo han mantenido las siguientes leyes). Además, no se limitan a impartir catecismo a los escolares que asisten a religión, sino que suelen hacer proselitismo católico en ocasiones muy integrista.

Pedagogía laica

Debemos abogar por una educación plenamente laica. La laicidad de las instituciones públicas es la mejor garantía para una convivencia plural en la que todas las personas sean acogidas en igualdad de condiciones, sin privilegios ni discriminaciones. Tanto las católicas como las musulmanas, las ateas, las agnósticas o las protestantes, etc.

La actitud laica tiene dos componentes: libertad de conciencia y neutralidad del Estado en materia religiosa. Cada persona es libre de ser o no religiosa y de abrazar la religión que quiera, mientras que el Estado debe abstenerse y mantenerse al margen de estas creencias y prácticas personales. En este sentido, el laicismo busca separar esferas (el saber de la fe, la política de la religión, el estado de las iglesias), para garantizar la libertad de conciencia y posibilitar la convivencia entre quienes no tienen las mismas convicciones.

La religión fuera de la escuela

Todas las religiones, incluida la católica, deben ocupar el lugar que les corresponde en democracia: la sociedad civil, no la escuela; que debe quedar libre de cualquier proselitismo religioso. El espacio adecuado para cultivar la fe en una sociedad en la que hay libertad religiosa son los lugares de culto: parroquias, mezquitas, sinagogas u otros.

La Escuela ha de ser laica para ser de todos y todas, para que en ella todas las personas nos reconozcamos, al margen de cuáles sean nuestras creencias, que son un asunto privado. Por eso, la religión no debe formar parte del currículo. No por motivos antirreligiosos, sino desde un planteamiento pedagógico y social beneficioso



para el desarrollo de la racionalidad del menor de edad, de su independencia y autonomía personal, para la que debe ser educado libremente sin que le enseñen creencias que predispongan su mente a comportamientos o dogmas que condicionen su personalidad desde la infancia.

Además, la religión ya se explica e imparte en la mayor parte de las materias que se estudian a lo largo de la escolaridad (la católica en España y Latinoamérica, la judía en su zona de influencia, igual que la musulmana o la budista). En el currículum español, por ejemplo, se referencia y se explica la religión católica para analizar el estilo arquitectónico de un templo, para explicar el Camino de Santiago medieval o un cuadro de Velázquez o una partitura de Bach, para adentrarse en la literatura del siglo de oro o el origen de la lengua castellana y, sobre todo, para comprender la mayor parte de la historia de este país.

La religión católica actualmente tiene una carga horaria superior a la de contenidos tan importantes como la educación física o la educación artística. Es más, las clases de religión restan muchísimas horas lectivas a las demás asignaturas, que sí son importantes y acordadas por toda la comunidad educativa y social.

En un Estado aconfesional como el que hemos adoptado en la Constitución española, con libertad de culto, se debería impulsar y fortalecer una escuela laica, como instrumento plural, defensor de los derechos humanos y libertades. En todo caso el art. 27.3 de la Constitución española recoge el derecho de las familias a que sus hijas e hijos «reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones». Pero no a que esta formación sea impartida en los centros educativos, y menos financiada por el Estado.

Las familias que quieran que sus hijas e hijos reciban formación de religiosa son muy libres de hacerlo, pero evidentemente al margen del sistema educativo. Para eso están las parroquias, las mezquitas y los espacios de las diferentes religiones donde pueden recibir esa formación religiosa y moral y practicarla.

En definitiva, la Escuela debe superar esta forma de adoctrinamiento y ser el lugar para educar en conocimientos científicos universales, en valores cívicos y universales. Cada religión, que es una creencia entre otras muchas, debe difundirse en todo caso en el ámbito privado de la familia y los lugares de culto. Necesitamos una escuela laica, donde se sientan cómodos tanto las personas no creyentes como las creyentes. Por eso debemos negarnos a que con el dinero público se financie ningún tipo de adoctrinamiento religioso. La escuela un lugar para razonar y no para creer.

Enrique Javier Díez Gutiérrez es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León.

europapress.es

Unidas Podemos quiere que las Escuelas Oficiales de Idiomas enseñen catalán, vasco y gallego

MADRID, 25 Mar. (EUROPA PRESS) –

El Grupo Parlamentario Confederal Unidas Podemos ha registrado en el Congreso de los Diputados una proposición no de ley, que se debatirá y votará este miércoles en la Comisión de Educación y FP, por la que insta al Gobierno a promover, previo acuerdo con las administraciones educativas, el acceso al aprendizaje de las lenguas oficiales a través de la oferta garantizada en las Escuelas Oficiales de Idiomas.

Precisamente, la iniciativa de la formación, recogida por Europa Press, propone que, en el caso de las lenguas propias diferentes del castellano (catalán, gallego y vasco), y también previo acuerdo con las administraciones educativas, abrir la matriculación en las Escuelas Oficiales de Idiomas y "garantizar los cursos en función de un número mínimo de alumnado".

El Grupo Parlamentario de Unidas Podemos ha recordado que, según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional correspondientes al curso 2018- 2019, existen en España 449 Escuelas Oficiales de Idiomas, contando las distintas extensiones y secciones de las mismas. Para ese curso se habían producido en ellas un total de 250.902 matriculaciones en inglés, unas 53.000 en francés y más de 32.000 alumnos matriculados en alemán.

Para la formación, la motivación para aprender otras lenguas oficiales y propias del Estado distintas al castellano "puede venir determinada, en mayor o menor medida, por causas de enriquecimiento cultural y sensibilidad hacia otros territorios, por un lado, o por causas surgidas por la movilidad laboral". "Si solo doce escuelas en toda España ofrecen el aprendizaje de lenguas oficiales distintas al castellano sin pertenecer a un territorio con la doble oficialidad, el fomento de ellas no queda bien reflejado en la realidad, aunque lo dicte una ley", ha advertido el grupo parlamentario.

También ha hecho referencia al estudio de otras lenguas con interés cultural y social y "reconocidas como lenguas propias" de sus comunidades autónomas de acuerdo con los respectivos estatutos de autonomía, marco en el que, a su juicio, "cabén, hasta que se logre su oficialidad, el asturiano o el aragonés".

Más allá del aprendizaje de otra lengua oficial "por placer, sensibilidad o inquietud cultural", el Grupo Confederal Unidas Podemos resalta que "la movilidad en cuanto a la ocupación laboral también puede ser un

factor determinante para la demanda de aprendizaje". "El acercamiento a otras realidades culturales conlleva una garantía de empatía y riqueza que los ciudadanos y ciudadanas sabemos valorar, y debe quedar reflejada, también, en el acceso al aprendizaje de todas las lenguas de nuestro país, ya sean oficiales o propias", concluye el texto registrado en la Cámara Baja y firmado por los diputados Joan Mena Arca y Sofía Fernández Castañón

EL PAÍS

La reforma educativa transforma la asignatura de inglés: “No puede enseñarse como el latín”

La nueva Selectividad incorpora una prueba de 'listening' (escucha), que ahora solo existe en una comunidad. La reforma educativa potencia la oralidad y un enfoque más práctico del idioma

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 26 MAR 2023

“El inglés no es latín, no tiene sentido que se aprenda solo leyendo y escribiendo”. La frase de Vicente López, profesor de inglés en el instituto público Virxe do Mar, en Noia (A Coruña), podría parecer una obviedad, si no fuera porque en la última Selectividad 16 de las 17 comunidades autónomas solo incluyeron en los exámenes de la asignatura preguntas escritas. La prueba de acceso a la Universidad tiene tal fuerza de atracción que condiciona cómo se estudian las materias en el Bachillerato e incluso en la ESO. Si en la Selectividad no hay oralidad, en clase habrá poca. Muchos docentes tratan pese a ello de fomentarla, pero lo hacen en contra del diseño del sistema. El Ministerio de Educación ha incluido por primera vez con carácter general una tarea de *listening* (escucha) en las pruebas que ha realizado de la nueva Selectividad. Y ello, unido al nuevo currículo de la asignatura, que potencia la oralidad y un enfoque más práctico de la lengua, contribuirá, según la decena de docentes entrevistados para este artículo, a mejorar el aprendizaje y el nivel de inglés con que los chavales salen del instituto. Al examen de Selectividad, advierten, sigue faltándole un ejercicio de expresión oral, que exigirá un gran esfuerzo logístico.

“Muchos profesores llevamos años insistiendo en que el inglés se aprende desde la comunicación, interactuando y generando actividades para que los alumnos hablen y participen”, dice Michael Artilles, que da clases en el instituto Sant Vicent Ferrer de Algemesí (Valencia). “La reforma educativa ya nos lo había validado, pero aun así al llegar al Bachillerato teníamos que parar en seco por la presión de la Selectividad; tener que preparar una prueba de comprensión lectora y escrita hace que la comunicación oral se reduzca mucho en primero de Bachillerato y se reduzca a la mínima expresión en segundo”. El hecho de que en la Evaluación de Acceso a la Universidad (Evau) haya una prueba de *listening*, continua Silvia Borrull, docente en el instituto Districte Marítim de Valencia, “hará que en clase se dedique mucho más tiempo a preparar esa destreza”. Potenciar la oralidad cobra más sentido en un contexto en el que la inteligencia artificial está empezando a hacer por los estudiantes las tareas escolares escritas que se les encargan, cree Borrull. “Lo sé porque conozco su nivel cuando hacen las pruebas escritas delante de mí, y veo luego el nivel de las redacciones que me traen de casa”.

La forma tradicional de aprender inglés en España —que explica por qué la Evau ha tardado tanto en cambiar o por qué en el segundo ciclo de primaria hay alumnos que ya tienen exámenes escritos de la asignatura— es poco aconsejable, opina Mercedes Hernández, directora del British Council School de Madrid, que trabajó tres décadas en el Reino Unido. “El desarrollo natural del aprendizaje de una lengua se hace siempre desde la escucha. Es contraproducente empezar de otra manera, porque puede generar rechazo y falta de confianza”.

El examen de inglés de la Evau del año pasado fue parecido en casi todas las comunidades. Se compuso, según la terminología andaluza, de tres bloques: uno de comprensión lectora, otro de uso de la lengua (con tareas del tipo rellenar huecos en frases) y una redacción. Algunas comunidades, como Castilla-La Mancha, incluyeron los polémicos ejercicios que tratan de cubrir la fonética por escrito, pidiendo al alumno, por ejemplo, que diga “cómo se pronuncia la u de *hug* [abrazo]: /u:/, /ʊ / o /ʌ”. Cataluña fue la única con actividad de escucha. Y ello, confirma Jorge Solans, que enseña en un instituto de Barcelona, facilita trabajar la oralidad. A pesar de que su centro está situado en un contexto socialmente desfavorecido, sus alumnos, cree Solans, terminan el Bachillerato con un nivel “bastante razonable” de comprensión auditiva.

Para que la nueva prueba general de *listening* salga bien es fundamental tener equipos adecuados. De nuevo puede parecer obvio, pero el profesor Vicente López asegura que en Galicia, donde el ejercicio existió durante décadas (se suprimió con la pandemia y no se ha recuperado), con frecuencia no ocurría: “Un año llegué a presentar una protesta porque conectaron un ordenador precario a un minibafle en un aula magna para 400 alumnos. La grabación, además, era defectuosa, y cuando subían el volumen era peor porque se distorsionaba, así que se oía lo mínimo. Hubo muchas reclamaciones, pero no sirvió de nada. Yo soy partidario de la prueba, pero no así”.

El nuevo examen de inglés de la Evau contiene más cambios. Todas las partes de la prueba giran en torno a un mismo tema vinculado a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en la prueba piloto, al acceso al agua potable en el mundo). “Y desembocaba en una gran tarea final de expresión escrita, en la que el alumnado debe utilizar lo que ha ido escuchando y leyendo en el ejercicio, reorganizarlo y aportar ideas propias”, explica el profesor Miguel Ángel Lara, ahora en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y coautor del ejercicio piloto. El examen es más coherente con el nuevo currículo de la asignatura, que potencia la oralidad y las



tareas vinculadas a la realidad, dice María José Martínez, que trabaja en el centro de formación del profesorado de Alzira y participó en la elaboración del currículo valenciano de la asignatura. “Antes teníamos listas infinitas de contenidos para dar. Y ahora no es que se escatime conocimiento, pero el planteamiento es más realista. Más: ‘Vamos a enseñarles esto, porque es lo que van a necesitar utilizar’.

El giro educativo trata de aprovechar los intereses de los alumnos para facilitar el aprendizaje. Y en ese terreno, las plataformas televisivas y las redes sociales ofrecen grandes oportunidades a la asignatura de inglés, cree Martínez, porque los chavales ya se están exponiendo al idioma por su cuenta. Neus, que estudia Bachillerato en el Distrito Marítim de Valencia, está de acuerdo: “Casi todo el mundo ve al menos algunos contenidos en inglés en redes sociales como Instagram o TikTok”.

Un examen todavía incompleto

Incorporar la escucha es un avance, pero los docentes coinciden en que la Evau seguirá siendo incompleta y condicionando para mal cómo se estudia en secundaria mientras no incluya una prueba de *speaking* (expresión oral). Hacerlo requeriría, sin embargo, una gran apuesta logística.

“Lo ideal sería que hubiera una prueba oral. Pero en la Escuela Oficial de Idiomas examinar oralmente a dos alumnos cuesta unos 45 minutos. Eso quiere decir que un docente puede examinar a unos 20 [estudiantes] al día”, afirma Ramiro Cebreiro, presidente de la Asociación de Profesores de Escuelas Oficiales Idiomas (EOI) de Madrid. A las pruebas de acceso a la universidad se presentan más de 200.000 estudiantes que, en tres o cuatro días, realizan hasta nueve exámenes. Concentrar la prueba oral de inglés en una jornada siguiendo el modelo de las EOI exigiría contar con unos 10.000 docentes de inglés (cuando para toda la Selectividad se movilizan cada año en torno a 15.000 docentes de todas las disciplinas). Cebreiro señala que podría utilizarse un “formato más corto de ejercicio”, y otras fuentes plantean que el examen oral podría celebrarse durante varios días o semanas, flexibilizando la estructura la Evau. Cada vez que se ha planteado el ejercicio oral, las universidades han advertido, por su parte, de que para garantizar las reclamaciones de nota habría, además, que grabar todas las pruebas.

Muchos profesores defienden que la oralidad debería estar presente en los exámenes de más asignaturas de la Evau. Especialmente en Lengua Castellana y Literatura, para mejorar la forma en que la materia se estudia en secundaria. Uno de los partidarios es Francisco Amaya, docente de Lengua y secretario general de Educación de Extremadura: “Siempre les digo a mis alumnos que si son capaces de dominar su lengua oralmente y por escrito, van a tener mucho conseguido”.

El Confidencial

EL DIARIO DE LOS LECTORES INFLUYENTES

¿Qué pasa con el abandono educativo?

No es fácil entender qué es el abandono, posiblemente debido a que mezcla dos decisiones de los jóvenes: acabar la ESO y seguir estudiando

José Saturnino Martínez García. 26/03/2023

Para saber qué pasa con el abandono educativo temprano de la educación y la formación (denominación completa) primero debemos saber qué es. La buena noticia: es una operación estadística de Eurostat, por lo que contamos con una definición precisa en la UE. La mala noticia: entender su aplicación. Es el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años de edad sin un título de educación secundaria superior, o que no cursan ningún tipo de estudios, aunque sean no reglados. En España, la educación secundaria superior agrupa a bachillerato, FP Básica (FPB) y ciclo medio de FP (CMFP). Estudios no reglados puede ser un curso de manipulador de alimentos. Una persona que acabó la ESO y no estudia, está en abandono. Una persona de 20 años, que no acabó la ESO y está haciendo un cursillo de manipulador de alimentos, no está en abandono. Una persona de 20 años, que está cursando cuarto de ESO, no está en abandono. Conviene evitar la confusión entre abandono y fracaso escolar. No contamos con una definición oficial sobre este último, pero pocas personas considerarían que alguien que acabó la ESO está en fracaso escolar.

No es fácil entender qué es el abandono, posiblemente debido a que mezcla dos decisiones de los jóvenes: acabar la ESO y seguir estudiando. ¿Por qué es complejo de entender? Apliquemos el principio de caridad a los probos funcionarios de Eurostat, que deben poner de acuerdo a 27 países en la definición de indicadores. Y aquí entramos en algo que diferencia profundamente nuestro sistema educativo con la mayoría de países desarrollados. En España, una persona sin el título de la ESO no podía cursar estudios postobligatorios, mientras que en otros países sí. Esto no quiere decir que sin acabar la ESO se deba llegar a la universidad, sino que no es necesario un título para seguir cursando estudios reglados. Esta prohibición de estudiar ha sido uno de los motivos de nuestro alto nivel de abandono. La LOMCE suavizó este requerimiento, permitiendo titular en FPB sin título de ESO, lo que puede haber disminuido el abandono en unos dos puntos.

También debemos tener en cuenta que los datos se estiman con la encuesta de población activa (EPA), que no está diseñada para este propósito. Al limitar la población de estudio a las personas entre 18 y 24 años de edad,

el error aleatorio se incrementa considerablemente. Si la tasa de abandono educativo está actualmente en el 13,9%, sería más acertado afirmar que está entre el 11,9 y el 15,9%. Pero claro, introduce una incertidumbre que nos aleja de titulares llamativos y análisis sin rigor. El margen de error aumenta considerablemente cuando desagregamos los datos por comunidad autónoma. Decir que en nueve comunidades ha subido y en nueve ha bajado es tan acertado como decir que hemos tirado una moneda al aire para decidir en qué comunidades sube y baja, y, efectivamente, nos salen nueve y nueve.

Es posible reducir esta incertidumbre estadística si en vez de mirar un solo año, observamos la evolución en el tiempo. Viéndolo así, España es de los países donde más ha bajado el abandono, pasando de niveles por encima del 30% a estar por debajo del 15%. Podemos hablar de cambio de tendencia, pues hemos pasado de bajar entre 1 y 2 puntos al año a estar estable, pero quienes hablan de subida no saben, u ocultan, el error aleatorio de estimar el abandono.

Asumamos que hay un cambio de tendencia: ¿tiene que ver con el nivel de competencias? En PISA contamos con estimaciones sobre las competencias desde 2000, y se mantienen estables, mientras que el abandono ha bajado a la mitad. Alguien podría indignarse pensando que ahora se regalan los títulos de educación secundaria superior. Pero antes de gozar de su indignación, estaría bien que mirase al resto de Europa. Verá, que, si bien somos campeones en abandono, en porcentaje de alumnado de bajas competencias estamos en el promedio (en torno a uno de cada cuatro). Es decir, durante décadas, estudiantes con un nivel de competencias bajo proseguían sus estudios en el resto de la UE, mientras que en España no. Así que, por fin, nos vamos armonizando con el resto de Europa en la relación entre nivel de competencias y abandono.

Por otro lado, debemos estudiar por separado la finalización de la ESO con proseguir los estudios. En la finalización de la ESO, es fundamental el peso del nivel de estudios de la madre; en tanto que no ha parado de crecer, el abandono baja. Por otro lado, el mercado de trabajo: cuanto más atractivo sea para los jóvenes sin estudios, menos jóvenes estudian. En este punto, tras la Gran Recesión se produjo una transformación importante en la relación entre juventud, estudios y mercado de trabajo. En los noventa, a todos los jóvenes les iba igual de mal en el mercado de trabajo. Pero actualmente, a los jóvenes sin estudios les va mucho peor que al resto.

¿Por qué se ha estancado el abandono? Primero, habría que mirar con más cuidado los datos, para descartar el error aleatorio. Segundo, podría ser por la LOMLOE. En ese caso tendríamos que encontrar dónde está el agujero de gusano que conecta el presente con el futuro. La LOMLOE empezó a aplicarse en el curso 2021/2022, por lo que en 2022 no existen personas de 18 a 24 años afectadas por la ley. En tercer lugar, se están saturando los CMFP, por lo que tienen *numerus clausus*, y jóvenes que querrían estudiar, no encuentran plaza. Haría falta aumentar la oferta en las ramas más demandadas y con empleabilidad. Y por último, la subida del salario mínimo, que ha hecho más atractivo económicamente el trabajo no cualificado. Un efecto indeseado del aumento del salario mínimo sobre el sistema educativo.

José Saturnino Martínez García es director de la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa. Sociólogo especializado en educación. Autor de La equidad y la educación (2017, La Catarata) y de numerosos artículos de investigación y divulgación sobre educación y desigualdad.

europapress.es

¿Cuándo se pueden solicitar las becas para el curso 2023-2024?

La convocatoria de ayudas para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo no está abierta todavía

MADRID, 26 Mar. (EUROPA PRESS) –

El Ministerio de Educación y Formación Profesional abre este lunes 27 de marzo, y hasta el próximo 17 de mayo, el plazo para solicitar las becas correspondientes al curso 2023/2024, que se realizará a través de su web. Durante los meses de agosto o septiembre los solicitantes sabrán si cumplen las condiciones y, en caso afirmativo, podrán percibir la beca en el último trimestre del año.

Sin embargo, en el caso de las ayudas para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo la convocatoria no se ha abierto todavía. En el curso 2022-2023 el plazo para pedir esta ayuda fue del 19 de mayo al 30 de septiembre.

Los estudiantes que hayan solicitado la beca podrán consultar el estado de la tramitación de su solicitud en la sede electrónica del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el apartado 'Mis expedientes'. Asimismo, podrá dirigirse a la unidad de becas de la administración educativa o universidad correspondiente identificándose en el expediente con su NIF/NIE.

Podrán solicitar las becas los alumnos que se encuentren cursando enseñanzas postobligatorias y superiores no universitarias del sistema educativo español y con validez en todo el territorio nacional; o enseñanzas universitarias del sistema universitario español cursadas en centros españoles y con validez en todo el territorio nacional.

Para el próximo curso, el Gobierno ha aprobado una partida de 2.520 millones de euros para becas, que llegarán a un millón de alumnos, y un subsidio universal que tendrá un importe de 400 euros para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo para que las familias puedan hacer frente a la subida de precios.



El Gobierno destinará 200 millones de euros para crear esta ayuda universal a los estudiantes que sufran algún tipo de discapacidad, que beneficiará a 250.000 alumnos para contribuir a contar con un sistema educativo más inclusivo. Así lo refleja el real decreto por el que se establecen las cuantías de becas y ayudas al estudio para el curso 2023-2024, al que ha tenido acceso Europa Press, que justifica este subsidio universal por el hecho de que las familias con hijos que tienen estas necesidades asumen unos costes adicionales "muy significativos" para atender los requerimientos vitales de sus hijos, lo que, unido a las circunstancias económicas actuales, hace preciso un soporte extraordinario, que se sumará a las cuantías que ya figuran en la convocatoria, resultando un incremento adicional de las ayudas con este subsidio.

Asimismo, el real decreto establece un incremento en la cuantía de la beca de residencia en la convocatoria anual de becas de carácter general para estudios postobligatorios, que alcanzará un importe de 2.500 euros, frente a los 1.600 del curso anterior. Este incremento está orientado a facilitar que los alumnos puedan continuar sus estudios en una localidad distinta de la propia, con especial incidencia en familias de entornos rurales, particularmente de la España Vacía, cuyos hijos tienen que desplazarse y residir en otras ciudades para poder cursar estudios postobligatorios.

BECAS DE CARÁCTER GENERAL

Las cuantías de las becas al estudio de carácter general será de 1.700 euros la cuantía fija ligada a la renta del solicitante; de 2.500 euros la ligada a la residencia del solicitante durante el curso; de 300 euros la beca básica, que será de 350 euros en el caso de cursar ciclos formativos de Grado Básico; y la cuantía ligada a la excelencia en el rendimiento académico será de entre 50 euros y 125 euros.

Igualmente, el documento recoge una cuantía adicional de 442 euros para las personas beneficiarias de becas y ayudas al estudio con domicilio familiar en la España insular o en Ceuta o Melilla que se vean en la necesidad de utilizar transporte marítimo o aéreo para acceder al centro docente en el que cursen sus estudios desde su domicilio. Esta cantidad adicional será de 623 euros para quienes tengan domicilio familiar en las islas de Lanzarote, Fuerteventura, La Gomera, El Hierro, La Palma, Menorca, Ibiza y Formentera.

Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo recibirán el próximo curso hasta 862 euros de ayuda de enseñanza; hasta 617 euros de ayuda de transporte escolar; hasta 574 euros de ayuda de comedor escolar; hasta 1.795 euros de ayuda de residencia escolar; hasta 442 euros de ayuda para transporte de fin de semana; hasta 308 euros de ayudas para transporte urbano; hasta 204 euros de ayuda para material escolar; hasta 913 euros de ayuda para reeducación pedagógica; y hasta 913 euros de ayuda para reeducación del lenguaje, además de los 400 euros de subsidio universal para gastos adicionales de carácter general.

LV LA VERDAD de Murcia

Diecisiete centros se suman a estudios para evaluar a los alumnos

Los informes de ámbito internacional tratan sobre tendencias en matemáticas y ciencias, competencia digital, y social y emocional

LA VERDAD. Domingo, 26 de marzo 2023,

Hasta 17 centros educativos de la Región participan en estudios internacionales para evaluar la competencia de los alumnos en matemáticas y ciencias, competencia digital y competencias sociales y emocionales. Según explicaron fuentes del Ejecutivo regional, estos fueron elegidos de forma aleatoria como parte de la muestra nacional.

El estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias está promovido por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Evalúa el rendimiento en matemáticas y ciencias del alumnado de cuarto curso de Educación Primaria. Las pruebas se realizarán entre el 3 de mayo y el 9 de junio en ocho centros educativos.

El estudio internacional sobre competencia digital, por su parte, está promovido por la IEA para evaluar la competencia digital de los estudiantes de segundo curso de ESO. En su edición actual participarán seis centros educativos, entre el 11 de abril y el 19 de mayo. Este estudio se realiza cada cinco años para conocer en qué medida está preparado el alumnado para estudiar, trabajar y vivir en un mundo digital.

El estudio sobre las competencias sociales y emocionales está organizado por la OCDE. Analiza las habilidades socioemocionales desarrolladas por los estudiantes de 15 años, que cursan cuarto de la ESO, en su mayoría. El informe se realizará durante el mes de marzo en tres centros educativos y pretende ofrecer datos y análisis comparativos sobre los factores del entorno del alumnado que favorecen o dificultan su desarrollo.

Datos confidenciales

La directora general de Recursos Humanos, Planificación Educativa y Evaluación, María del Carmen Balsas, recordó que «los centros educativos de la Región han participado en años anteriores en otros estudios internacionales, como el que organiza IEA sobre la comprensión lectora, que evaluó a alumnado de cuarto curso de Educación Primaria de seis centros de la Región en 2021; y el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, PISA, en el que participaron 52 centros el pasado año y cuya próxima edición está prevista para 2025».

Todos los datos recogidos en estos estudios, impulsados desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), y coordinados con la Consejería, son estrictamente confidenciales.

EL DEBATE

Solo el 25 % de los jóvenes escoge sus estudios basándose exclusivamente en sus preferencias

«Cada vez más, los estudiantes valoran otros factores externos a la hora de escoger su formación, que vayan más allá de desarrollar una carrera profesional»

El Debate. 27/03/2023

El año avanza y, con él, el curso educativo. Esto hace que los estudiantes de Bachillerato vean cada vez más cerca el momento que definirá su futuro. Tras la realización de la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), la antes denominada Selectividad, los alumnos deberán escoger qué camino seguir, algo complicado debido al contexto incierto que atravesamos actualmente.

Uno de los retos que se les presenta a los más jóvenes cuando tienen que empezar a dirigir su futuro es escoger el tipo de formación al que quieren dedicar sus próximos años y que determinará su vida profesional. Los expertos en orientación insisten en que es clave que se guíe a los más jóvenes con tal de que hagan una elección acorde a sus gustos, pero también a sus necesidades y a las características de un mundo cambiante.

En este sentido, según los resultados de una investigación llevada a cabo por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), solo el 25 % de los adolescentes escoge sus estudios acordes únicamente a sus preferencias vocacionales. «Cada vez más, los estudiantes valoran otros factores externos a la hora de escoger su formación, que vayan más allá de desarrollar una carrera profesional», explica Kyra Kellawan, orientadora profesional de The British School of Barcelona (BSB)..

«El momento actual ha puesto de manifiesto la relevancia de reflexionar sobre cómo llevar un estilo de vida satisfactorio en todos los niveles, donde haya equilibrio, salud y bienestar emocional, donde haya calidad de vida, aspectos que sin duda repercutirán en la satisfacción laboral y, por lo tanto, también en el rendimiento», añade Kellawan.

La importancia de la orientación

Sin embargo, para un adolescente es, en ocasiones, difícil poder valorar estos aspectos, especialmente cuando la oferta formativa no para de crecer y cuando hay nuevas temáticas emergentes tanto en el plano educativo, como personal y laboral. Aquí es donde los centros educativos desempeñan un papel clave ofreciendo programas de orientación profesional actualizados que faciliten a los jóvenes el proceso de toma de decisión.

Según Kellawan, «es necesario que los estudiantes no solo conozcan el amplio abanico de propuestas a su alcance, sino que les ayudemos a reflexionar sobre el tipo de vida que desean llevar en el futuro, que aprendan a planificarse para vivir tus próximos pasos con una buena salud mental, física y emocional y que empiecen a considerar sus opciones cuanto antes mejor».

Por ello, son muy importantes los talleres, ferias y programas en los que las diferentes instituciones dan las claves de su oferta formativa. Es el ejemplo de Aula, que se celebra en Ifema desde el pasado 22 de marzo y hasta este domingo y que ayuda al estudiante a decidir eficazmente su futuro formativo y profesional.

Otro ejemplo es la iniciativa que ha llevado a The British School of Barcelona, que organiza la segunda edición del evento educativo 'BSB Futures Festival' en torno al bienestar en los estudios, la vida y el trabajo. Se trata de una jornada en la que familias y alumnos de entre 14 y 17 años pueden asistir a distintas charlas y talleres impartidos por expertos y consultar información sobre universidades y otros centros de formación con tal de disponer de los recursos necesarios para encarar su futuro.

Según Kyra Kellawan, «nuestro objetivo este año es presentar conceptos que aún no se suelen tratar en el colegio e itinerarios formativos en los que los jóvenes no suelen pensar, ofreciendo información nueva y basada en las investigaciones más recientes sobre el cambiante mundo que hay más allá de las puertas del entorno escolar».

Kellawan va más allá y alega que estamos aprendiendo «a sentar las bases de una vida bien vivida y eso tiene que ver con conocerse a uno mismo, y con ser capaz de reflexionar, mantener hábitos alimenticios y físicos saludables, una mentalidad positiva y, por supuesto, la capacidad de centrarse y hacer un plan para el futuro basado en un estilo de vida saludable y respetuoso con uno mismo».



ADIMAD

**REVISTA DE
PRENSA
30.03.2023**

elPeriódico de Catalunya

El alumnado que opte a FP tendrá plaza asignada antes de que empiece el curso 23-24

"El avance de la preinscripción y la matrícula hará que, por primera vez, todos los estudiantes podrán empezar las clases el primer día", promete Cambray

Educació ofrece este año 8.129 plazas más, que situarán la oferta total en 171.028 en grados medios, superiores, PFI, IFE y FP de grado básico

Montse Baraza. Barcelona 27 de marzo de 2023

Un año más, y en respuesta a la creciente demanda por parte de los jóvenes, el Departament d'Educació ha vuelto a incrementar la oferta de Formación Profesional. Este curso habrá 273 grupos nuevos y 8.129 plazas más. En total, 171.028 plazas repartidas en los ciclos de grado medio (3.927 plazas más), grado superior (2.937), en Programas de Formación e Inserción (PFI), que tendrán 270 plazas más, en Itinerarios Formativos Específicos (300 más), FP de grado básica (400 plazas) y 295 plazas 'on line' en el Institut Obert de Catalunya. El 22% de los nuevos grupos estarán dirigidos a personas en situación de vulnerabilidad (FPI, FP de grado básico e IFE).

El aumento de la oferta vendrá acompañado de un incremento del profesorado: 698 docentes se incorporarán el próximo septiembre a la plantilla de profesores de FP, que actualmente es de 9.390 profesionales.

El proceso de preinscripción, conflictivo los dos últimos cursos, es el que concentra más novedades. La principal es que se avanza todo el proceso --empieza el 12 de abril y estará resuelto, en el caso de los grados medios, a 31 de julio, fecha en que acaba la segunda fase de admisión- de forma que todo el alumnado que aspire a estudiar FP sabrá que plaza se le ha asignado antes de que empiecen las clases. Algo que, por extraño que parezca, no sucedía ahora. Sin ir más lejos, recordar que este curso 22-23, que empezó el 7 de septiembre, hubo más de 20.000 jóvenes que tuvieron que esperar asignación de plaza hasta el final del proceso y no pudieron empezar las clases hasta finales de septiembre.

"El avance de la preinscripción y la matrícula hará que, por primera vez, todo el alumnado podrá empezar las clases el primer día", aseguraba este lunes el 'conseller' d'Educació, Josep González-Cambray.

Para ello, la 'conselleria' cuenta con reforzar el personal administrativo de los centros para ayudarles a gestionar el volumen de datos y dar cumplimiento de los plazos de preinscripción y matrícula.

Los problemas que ha habido con las plazas en los dos últimos cursos ha supuesto también modificaciones en las condiciones de preinscripción. Si en la preinscripción pasada se dio prioridad en el proceso al alumnado que procedía de 4º de la ESO y de los PFI, este año se añade dos colectivos 'prioritarios': los que proceden de la ESO cursada en escuelas de adultos y los alumnos de 1º de Bachillerato que quieran cambiar de estudios. Una novedad que busca evitar el abandono escolar. Para estos grupos la preinscripción es del 12 al 18 de abril, y para el resto, del 9 al 15 de mayo. En el caso de los ciclos de grado superior, la preinscripción será del 26 de mayo al 1 de junio. En este caso, el proceso finalizará entre el 6 y 7 de septiembre, cuando, en segunda fase de admisión, se atenderá a los estudiantes sin plaza asignada.

Acto público de vacantes

En el proceso de los grados medios una fecha a señalar es la del 20 de julio. Ese día, cada centro gestionará la lista de espera y las vacantes que tenga en un acto público. En el caso de los grados superiores, la fecha es la del 26 de julio. Los interesados deberán acudir in situ al centro si quieren optar a una de esas vacantes.

En línea con la filosofía del Acuerdo de Planificación de la FP firmado con los agentes sociales este lunes, buena parte de las nuevas plazas creadas serán en aquellos ámbitos de más demanda laboral y que mejor inserción laboral tengan. Así, las familias profesionales que más crecen este año son Sanidad, Electricidad y Electrónica y Comercio y Marketing. Estos fueron los ciclos más solicitados por el alumnado en la

A partir de septiembre, se incorpora al sistema formativo una titulación que hasta ahora no existía: el grado superior de Formación para la Movilidad Segura y Sostenible, de la familia profesional de Servicios Socioculturales. También se ofrecerán nuevos cursos de especialización, lo que se conoce como 'másters de FP'. Por ejemplo, Auditoría energética, Robótica colaborativa, Mantenimiento y seguridad de vehículos híbridos y eléctricos o Aeronaves pilotadas de forma remota (Drones).

Enfermería para mujeres, informática para hombres: las carreras universitarias en España no escapan de los estereotipos

El caso más extremo de brecha de género se produce en la carrera de Educación Infantil, donde las mujeres representan el 92% del estudiantado

CLARA ANGELA BRASCIA. Madrid - 27 MAR 2023

La paridad de género en las carreras universitarias es un objetivo que sigue muy lejos de ser alcanzado. Así lo confirman los datos más recientes que existen, relativos al año académico 2020-2021, que muestran que el panorama en las universidades españolas sigue segregado. Por un lado, las mujeres prefieren los estudios relacionados con los cuidados, como la educación y las ciencias de la salud; por el otro, los hombres representan la gran mayoría de los matriculados en carreras como las ingenierías, matemática e informática. Uno de los casos más extremo de brecha de género se produce en la carrera de enfermería, donde las mujeres representan el 82% del estudiantado, según datos del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU). El porcentaje sigue muy alto en los estudios de psicología (76%) o en las carreras relacionadas con la salud y servicio sociales (72%). En la carrera de medicina esta disparidad disminuye, aunque las mujeres siguen representando la mayoría de las estudiantes, con el 69% de las matrículas.

Estos son algunos de los resultados del informe Segregación de Género en los Estudios Universitarios del Ministerio de Universidades que ha presentado este lunes el ministro, Joan Subirats, la rectora de la Universidad Autónoma de Madrid, Amaya Mendikoetxea, y la doctora en Ciencias Sociales María Ángeles Sallé, que ha colaborado en el estudio cualitativo. Los estudios de educación constituyen otro caso especialmente relevante de segregación. El 64% de los matriculados en estas carreras son mujeres, aunque en el caso de las de Educación Infantil representan la casi totalidad de los estudiantes, con un 92%. "Son cifras impropias del siglo XXI", ha denunciado el ministro, que ha recordado que por encima del 60% se trata de "situaciones de desequilibrio".

Por otra parte, las carreras matemáticas y científicas siguen siendo territorio mayoritario de los hombres. La diferencia más evidente se puede observar en los estudios informáticos, donde el 86% de los matriculados son hombres. Siguen las ingenierías (74%), y las carreras de Matemáticas y Estadística (64%).

Mendikoetxea, que es también la delegada de Igualdad de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), ha señalado los estereotipos que identifican a la mujer como "protectora del hogar" como la causa principal de esta disparidad sistemática. "Es curioso ver que cuando las mujeres empezaron a acceder a la universidad hace poco más de un siglo, lo hicieron en aquellas disciplinas que se consideraban adecuadas para el rol de la mujer en la familia y en la sociedad, como los cuidados y los estudios de letras", explica la rectora. "Que el panorama siga igual es impropio de los tiempos modernos, y se debe a que los estereotipos de género están tan interiorizados, que parece ser una elección natural de las mujeres elegir determinadas carreras".

La brecha se hace incluso más amplia cuando se habla de las categorías teóricas. "Si física es la disciplina con menos mujeres, en el campo de la física teórica no llegan ni al 10%. Pero pasa también en las materias humanísticas. Las mujeres estudian lengua y literatura, pero menos se dedican a la historia, y apenas se cuentan en filosofía. La percepción que tenemos es que todo lo que requiere pensamiento teórico es una prerrogativa de los hombres, que ya desde la infancia son reconocidos como genios", afirma Mendikoetxea.

Intervenir desde la temprana edad

Las expertas entrevistadas para este estudio coinciden en que la segregación de género en las carreras universitarias es el resultado de factores socioculturales y psicosociales que existen desde la infancia. "Hay estudios que demuestran que a partir de los seis años los niños tienen muy repartidos los roles. Las niñas son trabajadoras y modestas, mientras los niños son identificados como genios", defiende Sallé.

La experta insiste en que la presencia de la segregación existe en cualquier etapa del sistema educativo, aunque reconoce que la brecha suele aumentar con el paso de los años. "Las niñas y niños suelen tener un rendimiento similar en ciencia hasta los 10 años de edad. A los 15 aún no hay brechas en las materias de ciencia, pero sí en las matemáticas", detalla.

En esta línea, el ministro Subirats ha subrayado la necesidad de intervenir desde edades muy tempranas para "trabajar los modelos que influyen en la infancia". "Es fundamental tratar de mejorar los programas didácticos para no participar del silenciamiento de muchas autoras e investigadoras, fomentar el pensamiento híbrido en todo el itinerario educativo y medir el impacto y evaluar la eficacia de las acciones que se van desarrollando", ha explicado el ministro.



La FP llegará el próximo curso a 15.200 alumnos con la creación de 825 nuevas plazas

La Formación Profesional crece un 25% en cuatro años y abrirá su periodo de inscripción para el próximo curso el 24 de abril

ÍÑIGO GONZÁLEZ. 27/03/2023

La Formación Profesional prosigue su crecimiento exponencial en Navarra y el curso que viene llegará a los 15.200 alumnos, el 40% del total. Hace apenas cuatro años, en el curso 2019-20, eran 12.217, un 25% menos. El departamento de Educación del Gobierno de Navarra continúa con su apuesta por esta modalidad formativa y para el próximo curso ofertará 825 nuevas plazas en la red pública de Navarra. En total, los 36 centros que conforman la red ofertarán 6.607 plazas presenciales de primer curso y 1.140 nuevas plazas en formato online en alguno de los 165 títulos distintos impartidos.

El consejero de Educación, Carlos Gimeno, y el director general de FP, Tomás Rodríguez Garraza, han presentado este lunes 27 de marzo la oferta académica para el próximo curso 2023-24 de FP, cuyo periodo de inscripción para los ciclos de grado medio y superior será del 24 de abril al 5 de mayo. En el caso de la FP Básica las fechas de inscripción serán del 10 al 19 de mayo y en la modalidad online del 1 al 6 de junio. El lema de la campaña elegido: 'Tu futuro a un paso, acércate a FP sin salir de casa'

Entre las principales novedades, 14 nuevos ciclos de grado superior, dos de ellos en euskera, 7 nuevos ciclos de grado medio, 2 en euskera, y un nuevo ciclo de FP Básica. Y dos unidades de itinerario experimental de doble grado. Además de cuatro cursos de especialización. "Se va a pasar del 32% al 40% de escolarización del alumnado en FP. Nos acercamos así a la media europea. Además, 9 de cada 10 personas que cursan FP encuentran trabajo, más aún si son de FP Dual", ha destacado el consejero.

DRONES, PANADERÍA ARTESANAL, AUDITORÍA ENERGÉTICA...

Serán las de Técnico superior en igualdad de género, Ciclos de animación 3D para las industrias creativas u ofertas online para público más adultos con el de hostelería. Además, se ponen en marcha cuatro nuevos cursos de especialización, los conocidos como máster de FP. Será el de Panadería artesanal en el centro de Burlada, IOT (Internet de las Cosas), en el centro Virgen del Camino, y dos títulos en el centro de energías renovables de Imárcoain: auditoría energética y otro de drones.

Por último, el próximo curso se van a implantar 9 nuevas aulas Ateca de nuevas tecnologías para centros de FP, que se suman a las 8 que ya funcionan. Estarán en el centro Agroforestal, en Virgen del camino, Donibane, ETI Tudela, IES San Adrián, IES Ribera del Arga, Centro integrado de energías renovables de Imárcoain, en la Escuela de arte y superior de Diseño de Corella y en el Centro Integrado Huarte.

A la oferta concreta por grados, familias profesionales y zonas geográficas de los centros se puede acceder a través de la página web fp.navarra.es y del código QR contenido en los folletos impresos.

eldiario.es

Ser mal profesor en la Universidad apenas tiene consecuencias y la nueva ley no le ha puesto remedio

Profesores y estudiantes creen que la LOSU ha sido una oportunidad perdida para situar la docencia como una de las patas (de verdad) de los campus; por el momento, ser un mal docente apenas tiene consecuencias económicas, no de promoción

Daniel Sánchez Caballero. 28/03/2023

A finales del año pasado, el catedrático Daniel Aranda, de la Universidad de Granada, montó un buen revuelo con la publicación de una carta abierta en la que, entre otras cosas, lamentaba el "desinterés" estudiantil por las clases. Universitarios de todo el país replicaban los siguientes días al profesor con el argumento de que muchos de sus compañeros de profesión no lo ponen especialmente fácil: "Se dedican a leer transparencias".

"La Universidad es el único tramo del sistema educativo-formativo en el que a nadie se pide que sepa dar clase", se sorprende Manuel Fernández, profesor en el departamento de Didáctica y Orientación Escolar de la Universidad de Málaga. Es obvio que con un cuerpo de Personal Docente Investigador (PDI) compuesto por 133.848 personas, según el Ministerio de Universidades, no se puede generalizar ni meter a todos en el mismo saco, pero los estudiantes aseguran que hay muchos casos preocupantes.

"Nos quejamos cada año, hacemos las evaluaciones, pero vemos profesores que dan clase con *powerpoints* o retroproyectores, que tienen un 80% de suspendidos cada convocatoria", explica Miguel Herrero, de la

Universidad Miguel Hernández y vocal de la comisión permanente del Consejo de Estudiantes Universitarios del Estado (Ceune). Ser un mal docente, por el momento, solo tiene consecuencias económicas. La promoción por el sistema se centra en la investigación.

La reciente aprobación de la nueva Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) ofrecía la oportunidad perfecta para actualizar la situación docente en la Universidad, históricamente relegada frente a la I+D. Pero el texto tramitado por el parlamento se ha quedado corto en este área, lamentan muchos profesores y las principales asociaciones de estudiantes. “Nosotros es una de las cosas en las que más insistimos durante el trámite parlamentario y algo han incluido”, concede Herrero, “pero de ahí a que la docencia tenga el reconocimiento que debe, queda mucho”.

Fernando Trujillo, profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Granada, coincide: “La LOSU no viene a solucionar este problema. No diré tampoco que viene a agravarlo, pero sí lo confirma. El texto liquida la docencia en unos pocos artículos, pero sí define las cuestiones de investigación. Creo que era el momento de construir una Universidad en la que se pueda enseñar de otra manera, como mínimo más diversificada. No creo que ofenda a nadie si digo que la clase magistral es la estrategia mayoritaria en la Universidad”.

Alguna novedad sí incluye la LOSU, introducida sobre todo por el actual ministro, Joan Subirats, tras revisar el proyecto que heredó de Manuel Castells. La principal probablemente sea la obligación de que todos los nuevos profesores realicen algún tipo de formación docente durante su primer año de contrato, pero solo los nuevos. También se establece que “las universidades desarrollarán la formación inicial y continua para el desempeño de las actividades docentes del profesorado y proporcionarán las herramientas y recursos necesarios para lograr una docencia de calidad” y que “la innovación en las formas de enseñar y aprender debe ser un principio fundamental en el desarrollo de las actividades docentes y formativas”. Además, el preámbulo del texto sitúa la docencia como una pata igual de importante que la investigación y se establece que en los concursos oposiciones tiene que contar lo mismo la experiencia docente que los méritos investigadores.

El problema, explican las fuentes consultadas, es que es vago y no hace sino dejar negro sobre blanco que se ofrezca formación docente al profesorado, algo que ya hacen todas las universidades hacen motu proprio. Además, el sistema de incentivos de la Universidad tira hacia el otro lado. “Bajo mi punto de vista, las propuestas no son suficientes”, resume los argumentos María José Serván, profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. “El problema viene por un lado de la forma en la que valoramos la investigación, en función del factor de impacto y la productividad. No se mide nada cualitativamente”, opina.

La investigación pesa más

“La Universidad básicamente está regida y diseñada para la investigación. Entre otras cuestiones, porque está supliendo los déficits presupuestarios”, confirma Trujillo. “Con [los fondos que se obtienen para] la investigación, se está cubriendo de alguna manera la precarización en la Universidad. Pero llega un momento en el que se pierde el equilibrio entre cómo se organiza la investigación y cómo se organiza la docencia, y todo el mundo pasa a prestarle una atención fundamental a la investigación, porque es la manera de progresar”, argumenta mientras recuerda que son los méritos investigadores los que conceden sexenios, por ejemplo, y permiten acreditarse para ascender en el escalafón.

Dar clase sí se traduce en quinquenios, pero estos se otorgan de manera casi automática con solo acumular cinco años de aulas. También suma algo para los sexenios, pero sigue teniendo menos peso que la investigación. En la mayoría de las universidades también significa un complemento económico. Desde hace unos años se habla en el sector de un sexenio docente y el anterior ministro, Castells, trató de impulsarlo, pero de momento no ha salido.

“Puedes estar matando alumnos cada mes, que si publicas en revistas de impacto vas a tener méritos”, bromea Fernández con el peso que tiene la investigación en la carrera laboral universitaria. “La plataforma web de la ANECA [la agencia que evalúa y acredita al profesorado] donde metes los méritos ya te da pistas. Para investigación puedes meter cada artículo, el índice de impacto, todo lo que quieras. Para la docencia, hay un campo abierto para que lo rellenes y si acaso adjuntes certificados”, ilustra. Hacer horas de docencia te puede hacer ganar algo más de dinero cada mes, pero poco más.

Y así, coinciden estudiantes y profesores: “Muchos profesores –no todos– lo reconocen, no quieren dar clase, quieren investigar”, sostiene Herrero, de Ceune. “Cuando tienes proyectos de investigación, te puedes quitar horas de docencia”, amplía Fernández. Investigar manda, aunque se da la paradoja de que no es obligatorio y no hacerlo no resta, por lo que también hay mucho docente que prefiere no complicarse –tampoco generará complementos salariales por investigación– y no explora esa vía. Sin embargo, las horas de clase están más pautadas.

Para tratar de controlar mejor lo que pasa con la docencia se creó el programa Docentia, implantado en todas las universidades, y que debía medir la calidad del profesorado. Pero Docentia lleva años en marcha y no acaba de arrancar. “Casi todo el mundo sacaba 'excelentes'”, dice sobre su utilidad Serván. Un estudio de la Universidad de Granada señalaba precisamente este como uno de sus principales defectos: tiene escasa capacidad para diferenciar entre categorías de profesores, tiende a otorgar la máxima calificación y, por tanto, no puede orientar hacia dónde debe ir la docencia: “Le han intentado dar una vuelta, ahora se puede hacer una



aproximación más cualitativa, pero se sigue midiendo al peso, en base sobre todo a los cuestionarios [de evaluación que rellena el estudiantado], la tasa de aprobados... Son pasitos, pero insuficientes”.

Más allá de las cuestiones medibles objetivamente (como los aprobados, etc.), casi toda la evaluación docente se realiza en base a los cuestionarios que menciona Serván, que hace el alumnado sobre sus profesores. Y esto genera varios problemas: por un lado, quién debe hacerlo. ¿Es lícito y representativo que un alumno que no ha pisado el aula evalúe al profesor? Por otro, si está capacitado para ello. “Hay diversas investigaciones científicas que demuestran que el estudiantado no debería evaluar al profesorado; concretamente, muestran que cuando el estudiantado aprende menos tiende a evaluar más positivamente al profesorado (Carrell and West, 2010; Braga et al., 2014)”, reflexionan los profesores de la Universidad Jaume I Ricardo Chiva Gómez y Jacob Guinot.

¿Qué es un buen profesor?

El profesor Trujillo explica que uno de los principales problemas para recompensar la buena docencia es justamente definir qué es un buen docente universitario. En su opinión, entre las claves está avanzar hacia “propuestas pedagógicas” en las que “los estudiantes son participantes activos en el proceso de aprendizaje”, unas técnicas de las que se habla más en etapas obligatorias de la educación. Pero en ningún sitio está definido.

Pese a sus críticas, los estudiantes también echan un capote a un profesorado que ven sobrecargado. “Cuando tienes 150 estudiantes en clase, hacer una experiencia educativa de calidad es más complicado. Hay que apostar por el aprendizaje central del estudiante (esto viene de Bolonia), hacer grupos más pequeños (de 50 para teoría y de 20 de práctica). Al final si tiene que dar clase a cinco grupos de 90 estudiantes no te puede ofrecer una experiencia de calidad”, concede Miguel Herrero.

Otro síntoma del escaso interés que generan algunas clases entre el alumnado es el elevado absentismo, explican los alumnos. Y la solución que bajaran algunas universidades, hacer la asistencia obligatoria, no va a generar mayor interés, sostiene Diego Gibanel, director de comunicación de la asociación de estudiantes Creup. “Es importante también que se apueste por una metodología que sea atractiva para el estudiantado”, opina. “Haz clases atractivas para que vaya a clase, no me obligues. Si voy a que me lean un Power Point no me va a aportar nada esa clase, hacer un kahoot [una herramienta web] no es innovación docente. Hay que reflexionar sobre lo que se ofrece en clase”, reflexiona.

Chiva Gómez y Guinot aseguran que el sistema está mal planteado en su conjunto. “El sistema de enseñanza-aprendizaje puede mejorar, pero no lo hará con las evaluaciones del estudiantado, las recompensas o los castigos en programas como Docentia o los sexenios docentes [si acaban llegando]. Su creciente importancia no implica que la Universidad se preocupa más por la docencia sino al contrario, la menosprecia e infravalora al castigar a los mejores profesores”, cierran.

EL PAIS C. de MADRID

A clase con el bebé: Madrid obliga a profesoras en permiso por maternidad a asistir presencialmente a cursos de formación

CC OO denuncia que la Consejería de Educación niega a las docentes la asistencia telemática y amenaza con suspenderles las prácticas si no acuden

BEATRIZ OLAIZOLA. Madrid - 28 MAR 2023

La Consejería de Educación de la Comunidad Madrid obliga a profesoras en permiso de maternidad a acudir a cursos presenciales de formación con la amenaza de que, si no van, suspenderán las prácticas necesarias para empezar a ejercer la profesión. Da igual si el bebé tiene un mes, tres o siete. Muchas madres han tenido que ir con sus hijos recién nacidos, al poco de salir del hospital, o han parado en mitad de la clase para dar de mamar a los niños, porque no permitían saltarse la sesión o hacerla en línea. Horrorizadas, han acudido a Comisiones Obreras (CC OO) para quejarse por algo que consideran un atropello a sus derechos. El sindicato ha ido acumulando denuncias para evidenciar la mala praxis de la Administración gobernada por Isabel Díaz Ayuso, que ha recibido por escrito peticiones para retrasar las prácticas o ausentarse por causas de fuerza mayor, pero no ha respondido o lo ha hecho negativamente. O iban, o se quedaban fuera del curso. La Comunidad de Madrid asegura que han tenido que valorar caso por caso y, en última instancia, solo han obligado a la asistencia presencial en cinco clases.

Un portavoz de la Consejería de Educación defiende que la Comunidad de Madrid “realiza la correspondiente valoración de cada situación [personal] de forma individualizada, existiendo la posibilidad del aplazamiento o la asistencia virtual”, y que en casos de permisos de maternidad o paternidad, “[los docentes] han podido asistir a las ponencias de forma semipresencial para facilitar la conciliación familiar”. Admite, eso sí, que la asistencia

presencial “se ha requerido exclusivamente hasta cinco tardes a lo largo de un curso académico completo en una franja horaria de dos horas y media”.

Isabel Galvín, portavoz de Educación en CC OO, niega la mayor y asegura que la valoración individualizada, si se ha hecho, siempre ha tenido el mismo resultado: las madres con permiso de maternidad han tenido que ir con sus hijos recién nacidos para no perder el curso. “Han montado un sistema sin organizar ni planificar, a coste cero y con todo el peso en el profesorado. Es un experimento político para vender que en Madrid se prepara más a los docentes, pero en la práctica se les discrimina”, denuncia. Galvín indica que “entre el 10% y el 15% [de los 2.703 docentes, según datos de la consejería] que hacen el curso por estar en prácticas” se han visto afectados “de una manera u otra” por la obligatoriedad de acudir a las formaciones. Eso son entre 270 y 405 profesores.

Marta es una de esas profesoras. El verano pasado estaba de celebración por partida doble, primero porque había sacado plaza para ser docente de infantil en la Comunidad de Madrid y segundo porque acababa de dar a luz. Sabía que en septiembre empezaría el periodo de prácticas y un mes después el curso de formación obligatorio para los maestros recién incorporados a los centros públicos de la región. Pero la ilusión inicial duró poco. “Tuve que acudir a la primera sesión presencial con mi bebé de tres meses y darle el pecho allí, porque no me dejaron hacerla *online*”, cuenta la mujer, de 30 años.

Marta no es su nombre real, prefiere utilizar uno ficticio porque “entre las mamás hay mucho miedo”. “Nadie se la juega a contradecir lo que te piden. Dicen que si no vas [a las clases presenciales] estás suspensa. Entonces tendrías que repetir la formación el año que viene y si, por lo que sea, no puedes, pierdes la plaza”, explica por teléfono.

Esta formación es el curso de Capacitación Integral Docente (CID), que la presidenta de la Comunidad anunció en junio de 2021 como MIR educativo. Hasta este curso, el primero en el que se ha puesto en marcha el nuevo programa, los docentes recién incorporados pasaban un periodo de prácticas de seis meses en el centro que se les hubiera asignado, dos más que en el resto de comunidades.

Ahora, las prácticas durarán el curso entero y deberán complementarse con 120 horas de clases (80 en el caso de quienes lleven de interinos más de tres años) en formato híbrido: algunas se imparten en línea y otras son presenciales, tal y como recoge la página web del programa. Entre los requisitos para aprobar el MIR educativo, está la “asistencia a las sesiones presenciales”. En total son cinco entre finales de octubre y marzo, más una última clase para presentar el proyecto final. El objetivo del programa, en el que el Ejecutivo regional ha invertido 1,5 millones de euros, es “reforzar e incrementar la calidad en las aulas madrileñas gracias a la mayor preparación de la plantilla del profesorado de los cerca de 1.500 colegios públicos e institutos”, como explicó la Administración en una nota de prensa el pasado marzo.

“No nos han permitido, aunque acabaras de dar a luz, dejar de hacer las sesiones. Ha habido madres que se tuvieron que conectar desde el hospital, porque no les perdonaban la asistencia ni a la clase virtual”, relata Marta. Ella, y el resto de profesoras en su situación, han escrito insistentemente a la consejería, pidiendo una solución, pero en muchos casos ni siquiera han obtenido respuesta. “O te pedían que lo justificaras muchísimo. Aunque mostraras el permiso, decían que no”, recuerda.

En más de una ocasión, su marido ha tenido que esperarla fuera del salón de actos, donde se impartía la clase, para que ella saliera a dar el pecho a su hija en los descansos: “Muchas mujeres optaron por dar biberón desde el primer momento, porque de otra forma no podían ir a los cursos, cuando en realidad ellas hubieran preferido la lactancia”.

Galvín asegura que el sindicato ya contactó por escrito con la consejería en febrero, denunciando esta y otras irregularidades del MIR educativo. Nos les han respondido todavía. Y añade que las profesoras están asustadas y estresadas: “Es una vulneración del derecho a la igualdad y de licencias y permisos a las docentes en prácticas”.

“Haberlo pensado antes”

Cristina (nombre ficticio) dio a luz el pasado 23 de febrero, con el curso ya empezado. “Al principio lo vendieron como que iban a valorar la situación personal de cada una. Luego dijeron que podíamos llevar a los bebés. Pero esa no es la solución, no puedo ir a una clase de tres horas con mi niño de 20 días en brazos”, cuenta la profesora, de 33 años y especializada en pedagogía terapéutica. Ella estuvo de baja durante todo el embarazo por complicaciones médicas y aun así tuvo que acudir a las clases presenciales. “Aparecimos un montón de madres con los carritos, los bebés y todo. No pedíamos dejar de hacer el curso, pedíamos que las sesiones presenciales se adaptaran a una situación excepcional. Más cuando ya se concebía como formación híbrida”, se queja.

A la pregunta de si las docentes han acudido con sus hijos a alguna de las clases, el portavoz Educación indica que “entre los más de 2.703 docentes en prácticas ha habido algún caso puntual”.

Pero “el colofón”, cuenta Cristina, ha llegado con la clase presencial de cierre, prevista para este miércoles de cinco a ocho de la tarde y donde los docentes presentan su proyecto final. “Hemos vuelto a pedir que lo adapten, que no nos hagan ir para un minuto de exposición en pleno posparto y en permiso por maternidad. Pero nada”, critica. Les obligan a acudir, con las siguientes condiciones: pueden llevar a los niños, pero solo si se quedan fuera; pueden salir de la sala para darles el pecho “lo imprescindible”; y pueden exponer las primeras. “¿Y si no tienes a nadie que te acompañe para cuidar al bebé mientras estás dentro?”, se pregunta la madre.



ADiMAD

**REVISTA DE
PRENSA
30.03.2023**

"Si te vas, estás suspensa". "Por lo menos te has sacado la plaza, si no lo puedes hacer este año, hazlo el siguiente, tener un bebé no es un motivo para faltar". "Haberte pensado antes lo de ser madre". "Con una baja de maternidad, en realidad no te pasa nada". Son algunas de las frases que las madres han escuchado a lo largo del curso, especialmente de cara a la última clase, cuenta Marta. A Cristina, por ejemplo, la consejería le respondió lo siguiente cuando contactó para buscar una solución: "Se entiende que ha pasado un tiempo prudencial para tu recuperación desde el parto y que, por tanto, no se podría justificar tu ausencia". Ha pasado un mes desde que dio a luz y, si no hay cambios hasta este miércoles, volverá a clase con el carrito.

europapress.es

Alegría advierte de que educar acumulando contenidos "ya no sirve" porque la Inteligencia Artificial "es una realidad"

La ministra afirma que la 'Ley Celaà' no se aprobó 'para imponer un modelo educativo propio'

MADRID, 28 Mar. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha advertido de que "ya no sirve" la forma de educar donde "solo se contempla la acumulación de contenidos" porque actualmente la Inteligencia Artificial "es una realidad".

Así lo ha manifestado este martes Alegría en el foro 'Wake Up Spain 2023', organizado por El Español, donde ha afirmado que el Gobierno no aprobó la LOMLOE, conocida como 'Ley Celaà', "para imponer un modelo educativo propio, sino porque había una necesidad urgente de repensar la forma nueva de aprender y de enseñar, en un momento donde la Inteligencia Artificial es una realidad". "Una cosa es que trabajemos la memoria y otra pensar que es suficiente esa acumulación de contenidos para que nuestros estudiantes entiendan la realidad del mundo", ha defendido.

Por ello, la ministra ha señalado que la respuesta educativa ante esta realidad tiene que dotar a los jóvenes "de la capacidad de pensamiento crítico y reflexivo". En concreto, ha apostado por generar conocimientos "más profundos, por tanto más duraderos, desde la comprensión útil del para qué de los conocimientos".

Así, ha agregado que cuando los estudiantes terminen su educación "tienen que haber adquirido la competencia expresiva, comunicativa, de utilizar todas las herramientas digitales, competentes, en varias lenguas extranjeras, en Matemáticas, Ciencias, Tecnología, competencia a la hora de comprender el Arte y la Cultura y a la hora de establecer soluciones y proyectos para desarrollarse como un individuo responsable en una sociedad".

También ha hecho hincapié en la importancia de las etapas tempranas en el ámbito educativo, por lo que ha destacado el "impulso" del Ministerio en el Primer Ciclo de Educación Infantil: "Sabemos que todos los niños que tienen la posibilidad de escolarizarse en una plaza de calidad en las primeras etapas, las posibilidad de éxito educativo crecen y aminoras la desigualdad social". "Desde el primer momento que asumes la cartera de Educación lo primero que piensas es que gestionas la herramienta que es capaz de dotar a su vez de herramientas a los ciudadanos para superar los retos que afrontamos como país y tenemos que dar respuesta de una manera determinada y clara", ha apostillado Alegría.

Asimismo, ha subrayado que el "nuevo paradigma" requiere un modelo educativo "distinto", una Formación Profesional "pegada a lo que el tejido productivo demanda", una Universidad "con mayor capacidad de autonomía"; un sistema de Ciencia "mucho más fortalecido"; y contar con un sistema tecnológico "más ambicioso". "Necesitamos técnicos, trabajadores mejor formados, para hacer frente y aprovechar las posibilidades que esta transformación está trayendo a España y a los países de la Unión Europea.

Cualquier país, cualquier sociedad moderna, siempre mira la educación cuando quiere mejorar su futuro y este momento no va a ser distinto, en esto estamos trabajando", ha sentenciado. De este modo, la ministra ha recalcado que llevan toda la legislatura "fortaleciendo y mejorando" para hacer frente a los retos que tienen como país: "Afrontar estos retos lo vamos a tener que hacer en un contexto económico complejo, pero podemos afrontar ese contexto con un moderado optimismo".

Para la ministra de Educación, es "muy claro y muy evidente" que el tejido productivo está "cambiando muy deprisa" ya que el sector que más ha crecido y más empleo ha generado en 2022 "es el vinculado con lo Digital". "Nos queda todavía camino por recorrer pero las líneas básicas se han establecido", ha concluido.

Los adolescentes ven horas de vídeos en sus móviles pero no aprenden nada relevante

Así lo aseguran el 90% de los jóvenes encuestados en el proyecto 'Rocket Certification'

S.F. 28/03/2023

Un estudio del proyecto 'Rocket Certification' de innovación educativa concluye que el 65% de los estudiantes de entre 11 y 16 años se pasa, de media, entre una y dos horas diarias usando el móvil, y el 18% más de dos horas por jornada. Sin embargo, cuando se les preguntó qué habían aprendido en ese tiempo, más del 90% de ellos respondieron que nada relevante.

El estudio lo ha realizado la empresa Rocket Ventures, liderada por Juan Gorchs, en los colegios agustinos de España dentro del citado programa Rocket Certification, que nació en 2019 en el colegio San Agustín de Madrid con un proyecto piloto.

Ahora lanza la siguiente fase, el Rocket Institute, una plataforma de formación complementaria que ayuda a los alumnos de los colegios agustinos a complementar y reforzar su currículum en el transcurso de su paso por el colegio, según informó la compañía.

Con el estudio, culminado antes del lanzamiento de la plataforma, se pretendía conocer cuáles son los hábitos digitales, aspiraciones e influencias de los estudiantes de entre 6º de primaria y 4º de la ESO. La muestra del estudio comprende casi 200 alumnos de los colegios San Agustín de Zaragoza y Nuestra Señora del Buen Consejo y Valdeluz de Madrid.

La plataforma Rocket Institute tiene como objetivo crear toda una autopista de innovación educativa que complemente a la educación obligatoria. Después de haber tutelado a más de 300 alumnos en el programa Rocket, Gorchs destacó la importancia de crear ciertos hábitos y adquirir ciertos conocimientos complementarios para reforzar la educación: «Nuestros hijos se enfrentan a un futuro laboral muy diferente al nuestro, dominado por la tecnología, en el que la creatividad, la capacidad de resolver problemas, la innovación y la facilidad de apartarse serán claves».

Herramienta de trabajo

Según José Luis González Deza, coordinador del programa Rocket del San Agustín de Zaragoza, «el estudio refleja datos muy interesantes que nos han servido para diseñar gran parte de la estrategia de creación y dosificación de nuestra formación online».

Además de los resultados mencionados, cuando se les preguntó a los alumnos por el ordenador, más del 89% no lo veían como una herramienta de trabajo, sino como una extensión de las tareas del colegio, y la gran mayoría de ellos reconoció que no lo usaban o lo usaban muy poco para tareas que no fuesen del cole.

Entre las preguntas de conocimiento digital, la mayoría de los entrevistados reconocía no saber nada de conceptos como 'blockchain', 'e-commerce', marketing digital, inteligencia artificial o realidad virtual, aunque mostraron un gran interés por conocer más sobre estos temas innovadores y creativos.

Con respecto a sus fuentes de formación, además del colegio, más del 98% reconoció que sus tres principales canales de información y formación eran Youtube, TikTok e Instagram.

El bilingüismo ya no es consenso social: un cole de Sanchinarro se pasa al inglés entre protestas de las familias

El CEIPSO (colegio de Educación Infantil, y ESO) Adolfo Suárez, del barrio de Sanchinarro, se ha pasado al bilingüismo de forma súbita de cara al curso que viene. Muchas de las familias, que no tienen cerca una opción no bilingüe, eligieron el centro por un programa de enseñanza de inglés alternativo del que hasta la fecha presumían, lo que ha desencadenado protestas

Luis de la Cruz 29/03/2023

El Adolfo Suárez, en el barrio de Sanchinarro de Madrid, es un colegio peculiar: uno de los pocos públicos de la Comunidad de Madrid que integra Educación Infantil, Primaria y Secundaria (todo el recorrido excepto Bachillerato). Un centro inusualmente grande, con buenas instalaciones (estudian 1080 alumnos) que siempre ha llevado a gala, hasta ahora, su modelo de enseñanza del inglés. No es bilingüe, pero tiene un programa propio de inglés, con cinco sesiones de idioma a la semana desde los tres años y profesor de apoyo de conversación. Un esfuerzo habitual en los colegios e institutos que deciden seguir defendiendo el uso del castellano como lengua vehicular en tiempos de bilingüismo que los llevó a construir un modelo didáctico del que se enorgullecían, y que llevó a matricular allí a buena parte de las familias del actual alumnado (en todo el



distrito de Hortaleza no hay otro centro no bilingüe y, quienes quisieran evitar el modelo, tendrían que trasladarse a Alcobendas).

Sin embargo, los días del Adolfo Suárez como cole no bilingüe tienen los días contados. El pasado 13 de marzo salió publicado en el BOCM la implantación del programa bilingüe a partir del curso que viene, lo que ha soliviantado los ánimos de parte de las familias. Como muestra un botón, en la web del AMPA del centro puede encontrarse un sondeo previo a la votación del cambio en el Consejo Escolar en el que se manifestaron a favor 29 personas por las 129 que votaron en contra.

Para que un centro cambie al programa bilingüe de la Comunidad de Madrid debe aprobarse en Consejo Escolar por mayoría y luego ser aceptado por la Consejería de Educación (lo que siempre sucede). Al contrario del también polémico cambio de jornada (partida o continua), en este caso el voto de los representantes de las familias en el Consejo no suele tener incidencia, pues con el del equipo directivo y el claustro de profesores sale adelante.

En el caso del Adolfo Suárez el Consejo Escolar se produjo mediados de enero y la propuesta salió adelante sin **quorum**, ya que los representantes de los estudiantes no acudieron. El colectivo de docentes, por su parte, votó muy dividido: 36 estaban a favor del sí al bilingüismo y 34 del no a entrar en el programa. Muy empatado a pesar de que “el porcentaje de interinos en el centro es muy elevado, gente joven que habitualmente está más preparada para dar clases en el programa y que van a tener un complemento económico”, explica una madre del centro a este medio.

Las familias se enteraron de sopetón de la intención del centro de cambiar su naturaleza y, según explican, la dirección convocó el Consejo Escolar extraordinario donde se votó el cambio con menos de las 48 horas que son preceptivas según el reglamento (un miércoles a última hora les avisaron de que se celebraría el siguiente viernes a mediodía).

El Consejo no fue uno más. Diversas familias, algunas con silbatos, se reunieron en el exterior para mostrar su desacuerdo con cómo se estaban haciendo las cosas, a lo que la dirección respondió llamando a la policía, que identificó a varios padres y madres. Las familias han presentado a través del AMPA un recurso de alzada a la Dirección de Área Territorial y 300 firmas de padres y madres del colegio atendiendo a la falta de **quorum** y al incumplimiento del plazo de convocatoria del Consejo, sobre lo que aún no han obtenido respuesta. Ante el silencio administrativo, la abogada de la FAPA Giner de los Ríos (que aúna las Ampas y Afas de la Comunidad de Madrid) ha solicitado oficialmente una respuesta.

“El contacto con la directora es cada vez más difícil, se ha hecho menos accesible y ha dejado de atender nuestros correos electrónicos. En el único que ha contestado decía que haría siempre 'lo mejor para vuestros hijos', pero claro, lo mejor para nuestros hijos nos gustaría elegirlo a nosotros”, explican familias del centro. Tras mucho insistir, la directora ha convocado una reunión informativa por **teams** el próximo día 30 de marzo, último día de clase antes de las vacaciones de Semana Santa.

Las familias descontentas no están necesariamente en contra del bilingüismo **per se**, pero creen que el modelo de inglés que tenían hasta ahora era satisfactorio y que el nuevo no se va a implementar adecuadamente. “Si tiene que entrar el bilingüismo que lo haga bien, solo para nuevas matriculaciones en infantil, porque si no yo siento que he estafado a la gente”, explica una madre, refiriéndose a la participación voluntaria de familias en las jornadas de puertas abiertas cantando las virtudes del modelo en vigor. Aunque el nuevo programa entrará gradualmente, niños escolarizados de forma no bilingüe pasarán al programa al cambiar de etapa, algo que sus padres no eligieron para ellos.

Algunas familias temen que la dirección esté recibiendo presiones de la Dirección de Área Territorial para aumentar las matriculaciones y pasarse al bilingüismo. Aunque Sanchinarro es un barrio con una cohesión socioeconómica alta, el Adolfo Suárez es para algunos vecinos del barrio –pese a no atender población precaria– “el cole de la zona pobre”, porque está situado en la parte donde hay más pisos de protección oficial. La maniobra podría estar dirigida a competir con otros colegios en atracción de familias de mayor nivel socioeconómico, vecinos del barrio contiguo de Valdebebas, quizá. “Puede que les salga mal la jugada, mucha gente de Valdebebas les trae precisamente porque es un colegio no bilingüe, para eso los llevarán a los bilingües que hay allí”, explica una madre del colegio.

El clima de convivencia en el centro de Sanchinarro se ha deteriorado con el conflicto abierto e, incluso, la dirección ha hecho amenazas veladas de dejar de permitir la organización de algunas actividades de conciliación que organizan las familias, como los **Días sin cole**. El Adolfo Suárez tiene una comunidad tradicionalmente muy implicada pero el conflicto, que ha llegado justo después del siempre desgastante proceso de votación por la jornada continua, está creando desapego entre las familias y el centro.

Este tipo de maniobras de competencia con otros centros suelen estar en la base de los cambios de centros al bilingüismo, según Francisco Serrano, docente y autor del documental *La chapuza del bilingüismo*. “Una de las razones por la que los centros quieren el bilingüismo es porque piensan que el alumnado que puede resultar conflictivo, con un nivel socioeconómico más bajo o con necesidades educativas especiales va a huir de esos centros y se va a ir a otros”, explica.

Recientemente, el instituto Emperatriz María de Austria, en Plaza Elíptica, pasó por el proceso y podría ejemplificar la dinámica. Allí, hay dos institutos juntos y, enfrente, también un concertado. Algunos sintieron la presión de no ser el último instituto en pasarse al bilingüismo y quedar presumiblemente como centro “de último recurso”. En este caso el claustro votó en contra y el cambio no se produjo pero no es habitual que equipo directivo y profesorado expresen distinto voto.

Desengañados del bilingüismo

El caso del Adolfo Suárez no es único. Cuando el programa se inauguró en algunos centros durante el curso 2004-2005, el consenso social era casi total. Varias generaciones de españoles frustradas con la enseñanza del inglés abrieron los brazos a una idea cuya música sonaba bien: aprender inglés a la vez que el resto de materias, cuando los niños, ya se sabe, son auténticas esponjas.

Sin embargo, la experiencia ha hecho que muchos docentes y familias se hayan ido descolgando del clima de entusiasmo por el modelo implementado en la Comunidad de Madrid. Los críticos se dividen entre quienes manifiestan que debería implementarse un “bilingüismo real”, más eficiente, y los que afirman que no hay razones pedagógicas para supeditar la mayoría de los contenidos escolares a la enseñanza de un idioma. Este año solo dos colegios en la Comunidad de Madrid han pedido engancharse al programa (uno de los centros, como hemos visto, con las familias en contra).

Serrano sintetiza las razones sociales y pedagógicas por las que muchos hoy en día se oponen al modelo:

“El bilingüismo simplifica los contenidos de las materias, subordinando todo al inglés. Además, está causando un problema de segregación importante. En un primer momento, muchos colegios se hicieron bilingües porque consideraban que iban a poder seleccionar alumnado. Los institutos igual, tienen las dos vías, con o son bilingüismo, (las llamadas Sección y Programa) que llevan en la práctica a separar a los mejores y a los peores alumnos. Se dedican más recursos a los que menos lo necesitan cuando debería ser al contrario. Y para los profesores es un experimento, como si te hicieran dar clase con una venda en los ojos. Puede haber profesores muy buenos y que también lo sean con los ojos vendados pero seguro que sin ella serían aún mejores”.

Las críticas coinciden con las que se pueden encontrar en informes como *El Programa Bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos* (Acción Educativa, 2017) o *Evaluating a bilingual education program in Spain*, un artículo científico que centra el foco en la segregación de clase que produce el programa, por la selección de los centros y la mayor posibilidad de dar apoyo a sus hijos de las familias con capital cultural y económico. El estudio constató el efecto negativo en el aprendizaje de la materia impartida en inglés para los niños cuyos padres no han cursado educación secundaria superior, y no encontró ningún efecto claro para el conjunto en matemáticas y habilidades de lectura, que se imparten en español.

Cualquiera que haya pasado por el modelo sabe que el día a día está abocado a la excepción continua, en la que los propios docentes alternan en los cursos más bajos el uso de inglés y castellano para hacer viables las clases, aunque a veces se producen presiones para que esto no ocurra, advierte Serrano. “Hay de todo, he escuchado casos de directores que se ponen en la puerta para asegurarse que se dan las clases en inglés o de maestros a los que se ha amenazado con apertura de expediente por emplear el castellano en las clases”.

El bilingüismo madrileño es cada vez más cuestionado pero, en la práctica, es complicado escapar de él –hay pueblos, barrios y hasta distritos donde es difícil encontrar una opción no bilingüe– y su avance continúa: este curso entró en el segundo ciclo de Educación Infantil. Mientras que la postura institucional es clara a favor de las virtudes del sistema, en los últimos años ha crecido una corriente de opinión crítica que anida en conversaciones entre familias y docentes, y empieza a movilizar a las familias en contra del sistema. La unanimidad que suscitó el bilingüismo se ha roto.

EL DEBATE **OPINIÓN**

Las críticas a la propuesta de la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años

Implementar políticas educativas sin contar con los profesores y profesoras puede llevar al fracaso a cualquier iniciativa, por muy buenas intenciones que contenga

Ismael Sanz 29/03/2023

El pasado 21 de marzo puse un tuit en mi cuenta sobre el artículo anterior en la sección de *El Debate* 'La Educación en la encrucijada', de Francisco López Rupérez. En concreto, señalaba que «la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años, si está bien concebida y bien implementada, constituiría una medida efectiva de equidad».

El tuit ha tenido 48.500 visualizaciones hasta el día de hoy, con 39 retuits. Pero también tuvo 21 respuestas, muchas de ellas críticas con la propuesta de extender la enseñanza obligatoria hasta los 18 años. En general, los comentarios se centraban en que hay alumnos y alumnas que llegan hasta los 16 años en los centros educativos con poco interés en los estudios, y algunos de ellos crean interrupciones en clase que pueden perjudicar al resto de sus compañeros. También mencionaban que la propuesta, que yo siempre he apoyado,

es propia de personas que no conocen la realidad y el día a día de los institutos y centros educativos en España.

Es positivo generar debates sobre posibles medidas educativas. Los comentarios recibidos son de gran interés para diseñar esta posible medida educativa, pues reflejan el sentir de docentes que llevan a cabo su profesión en los centros y cuya opinión tiene que ser tenida en cuenta. Implementar políticas educativas sin contar con los profesores y profesoras puede llevar al fracaso a cualquier iniciativa, por muy buenas intenciones que contenga. La constatación de que la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años concita una opinión negativa en algunos docentes tiene que servir para proponer una modulación en la iniciativa, de modo que fuera una medida que se llevara a cabo con una implementación gradual. Por ejemplo, se podría comenzar por ampliar la enseñanza obligatoria en alguna zona geográfica delimitada, de modo que se pudiera estudiar y analizar con detenimiento y sin prisa las ventajas y desventajas de la propuesta.

Es verdad que, en el corto plazo, la extensión de la enseñanza obligatoria a los 18 años puede generar disrupciones en las aulas y centros educativos en donde hay un mayor número de alumnos y alumnas que llegan ya actualmente a los 16 con poco interés, como ocurrió con la ampliación de los 14 a los 16. Sin duda, la iniciativa de la ampliación tendría que ir unida a la apuesta decidida por los itinerarios desde 3º de la ESO, una mayor dotación de docentes en FP Básica (reduciendo la ratio de estudiantes por clase actual), un incremento en la oferta de FP Media, ahora mismo algunos jóvenes se quedan sin plaza en este nivel educativo, en los ciclos con mayor inserción laboral. Incluso también se podría estudiar algunas medidas nuevas como el desarrollo de Institutos públicos de especialización deportiva, como los que existen en la Comunidad de Madrid. El deporte es un instrumento que ofrece muy buenos resultados en el sistema educativo de EEUU para mantener motivados a jóvenes cuyo desempeño académico no es bueno hasta llegar a la Universidad.

El fundamento de la propuesta de extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años se basa en varios defectos del sistema educativo español que perjudican especialmente a los jóvenes de familias desfavorecidas. Entre ellos se encuentra que el 27,7 % de los jóvenes españoles de entre 25-34 años tiene, que mucho, la ESO finalizada. Es más del doble que el 11,8 % en la UE 22. Por el contrario, nuestro país dispone de sólo un 23,6 % de jóvenes que han finalizado la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria, es decir, FP Media o Bachillerato (o FP Básica). Esta es una proporción mucho más baja que el 42,3 % de la UE-22. Nuestro país necesita impulsar los estudios de FP Media como instrumento para reducir el abandono temprano educativo y el porcentaje de jóvenes que, como mucho, han finalizado la ESO.

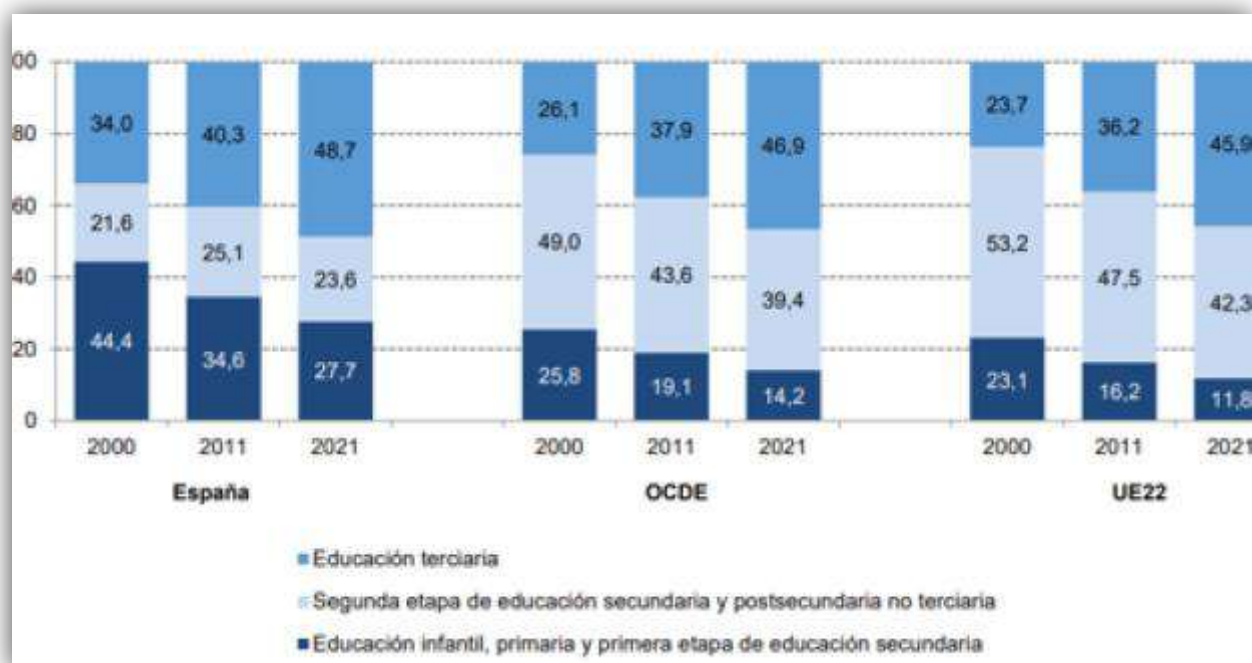


Gráfico 1. Evolución del nivel de formación de la población adulta (25-34 años)

Hay una gran variación entre Comunidades y ciudades autónomas. Melilla (41,2 %), Ceuta (38,0 %), Extremadura (37,3 %), Murcia (36,0 %), o Andalucía (34,2 %) y Castilla-La Mancha (34,2 %) tienen las proporciones más elevadas de jóvenes que tienen, como máximo, la ESO finalizada. Navarra (14,6 %), País Vasco (15,4 %), Asturias (20,5 %), Aragón (20,9 %) o Madrid (21,4 %) son las comunidades con los porcentajes más bajos de jóvenes sin estudios medios. Además, y aunque el porcentaje de *ninis* en España

continúa bajando, la proporción de jóvenes entre 18-24 años que ni estudia ni trabaja (20,3 %) está por encima de la OCDE (16,1 %) y UE-22 (14,3 %).

La tasa de paro entre los jóvenes en España es del 28 % para los que tienen, como máximo, ESO, es decir, los que no continúan estudiando después de los 16 años. Los que tienen Bachillerato o FP Media finalizada tiene un desempleo del 18 % por el 13 % de los titulados universitarios o de FP Superior.

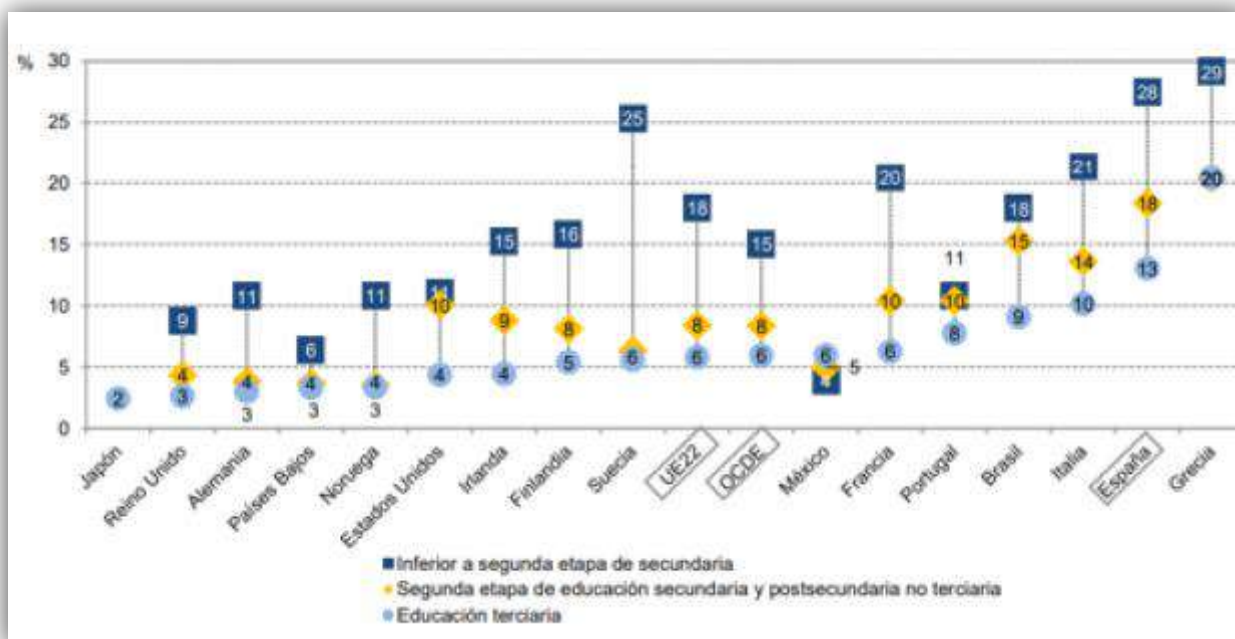


Gráfico 2. Tasa de desempleo por nivel de educación (2021) Porcentaje de población desempleada de 25 a 34 años, según nivel de formación

En suma, las críticas que genera la propuesta de la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años son, sin duda, un aspecto a tener en cuenta para formular esta medida de forma gradual, con una implementación por fases muy estudiada, y comenzando con un ensayo en una zona geográfica que más lo pueda necesitar y en donde más consenso inicial genere. Pero continúa siendo una medida importante para lograr la igualdad de oportunidades en el sistema educativo español y que la tasa de abandono educativo no sea 7 veces más elevada entre los jóvenes cuyas familias llegan con mucha dificultad a fin de mes (36 %) que para los jóvenes cuyas familias llegan con facilidad o mucha facilidad (5 %), como muestran el IVIE y la Fundación Europea Sociedad y Educación.

Ismael Sanz es profesor de la URJC y Visiting Senior Fellow de London School of Economics

europapress.es

¿Son más importantes las Matemáticas o el Inglés?

MADRID, 29 Mar. (EUROPA PRESS) - El 90% de las familias españolas considera que la asignatura de Matemáticas es igual o más importante que la asignatura de Inglés y seis de cada diez padres creen que es necesario aumentar el número de horas de enseñanza de las Matemáticas en el colegio.

Así lo refleja el 'Barómetro de la educación 2023', realizado por Smartick, con el objetivo de conocer cuál es la percepción de los padres españoles con respecto a la enseñanza matemática actual. En el informe han participado 9.371 padres a nivel global, de los cuales 4.085 son españoles, y ha contado con la colaboración de expertos de la Universidad de Málaga, la Universidad de Oviedo y la Universidad Autónoma de Madrid.

El estudio señala que el 97% de los progenitores españoles considera las Matemáticas como una materia fundamental en la educación de sus hijos y un 96% sostiene que son indispensables para desenvolverse en la vida diaria. Además, el 84% considera que su dominio garantiza un mejor trabajo y un 73% se muestra convencido de que las carreras técnicas (donde se exige un alto nivel de conocimientos matemáticos) permiten optar a remuneraciones más altas.

Pese a la relevancia que otorgan a las Matemáticas en la enseñanza de los menores, casi la mitad de los progenitores (46%) reconoce que sus hijos las encuentran aburridas, lo que hace que se desmotiven y tengan mayores dificultades para aprenderlas y aprobarlas; una opinión más frecuente entre las niñas que entre los niños (51% frente a 37%).

En general, las familias achacan este prejuicio con respecto a las Matemáticas a factores como la carencia de medios de refuerzo para atender las necesidades de todos los alumnos (67%), la insuficiente preparación de los profesores (51%) y la escasa presencia de tecnología en las aulas (43%).



¿CÓMO SE PUEDE MEJORAR LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA?

Para el 90% de los padres españoles, la clave para mejorar la enseñanza de las Matemáticas pasaría por personalizar la formación de cada alumno en función de su nivel y capacidades. La mayoría piensa que las aulas están demasiado concurridas y un 76% asegura que una buena forma de poder ofrecer una formación más individualizada sería dividir las en grupos para atender las necesidades de todos los alumnos, según su grado de conocimiento: alto, medio y bajo.

Asimismo, ocho de cada diez familias encuestadas "echan en falta un trato más directo con los profesores, que les permita realizar un seguimiento continuo del aprendizaje de sus hijos y decidir, conjuntamente con los profesores, si conviene buscar soluciones fuera del colegio, como son los métodos extraescolares". De hecho, el 60% reconoce que acude a estos procedimientos para que sus hijos dominen las Matemáticas.

Al ser preguntados sobre cómo pueden las familias ayudar a sus hijos a mejorar en esta disciplina, el 51% de los progenitores españoles responde que la mejor opción son los métodos educativos fuera de las aulas, mientras que un 38% señala que lo ideal es vigilar que haga todos los días los deberes, un 35% cree que ayudarlos personalmente es la mejor forma de que mejoren en matemáticas; y un 13% valora la búsqueda de un profesor particular como la mejor opción posible.

Según el último informe PISA (2018), los escolares españoles quedaron 13 puntos por debajo (481) de la media europea (494) en la categoría de competencia matemática. "Grupos más reducidos, educación personalizada, mayor contacto con los maestros, métodos formativos más modernos y tecnológicos. Sin duda, los padres españoles apuestan por una mayor cercanía y atención en la enseñanza de las matemáticas.

Todos los niños tienen capacidad para desarrollar el pensamiento lógico-matemático, lo único que necesitan es un sistema personalizado que les ayude a avanzar y a disfrutar con las matemáticas", han afirmado los fundadores de Smartick, Daniel González de Vega y Javier Arroyo.

EL PAÍS

Un pequeño tesoro pedagógico escondido en el campo coruñés

Los siete colegios que forman el centro rural agrupado de A Tarandeira impulsan un proyecto en torno a la formación de los maestros y la implicación de las familias

J. A. AUNIÓN. Coristanco - 29 mar 2023

En las siete pequeñas escuelas coruñesas que forman el centro rural agrupado de A Tarandeira se alinearon hace no mucho todos los planetas: había unos padres entregados, tanto como para dedicar sus fines de semana a limpiar, tirar paredes y pintar para remozar los edificios escolares de sus hijos; un grupo de maestras recién llegadas con suficientes ganas e ilusión como para acompañarles —con grandes dosis de trabajo y otras tantas de formación— y un director dispuesto a buscar los medios para hacer posible la transformación. Fue en el curso 2019-2020 —el que partió al final lo peor de la pandemia—, cuando los colegios de Lañas, San Cristovo, Do Busto, Da Rabadeira, Da Feiranova, Xaviña y Oca, entre los concejos de Coristanco, Santa Comba y A Baña, amenazado alguno de cierre por falta de alumnos, decidieron unirse en un solo centro para poder compartir y mejorar sus recursos.

En el de Xaviña, un grupo de siete familias y algunos amigos fue el que se puso manos a la obra para reformar de arriba abajo —con el poco dinero que pudo aportar el Ayuntamiento de Coristanco, al que pertenece esta pequeña parroquia de 50 vecinos— el viejo edificio escolar hasta transformarlo en el de la imagen que encabeza este reportaje. Tardaron un año y medio. Y su ejemplo ha cundido en alguna otra de las escuelas hermanas.

Un día de febrero enseña las instalaciones, orgullosa, Jihan Sahb El Khataouat, una de las maestras que llegaron hace cuatro cursos, mientras los 11 niños y niñas, de tres a siete años, componen un puzle con la cara de Rosalía de Castro; hoy se celebra su día en todo Galicia. La clase se organiza por rincones —el de arte, la biblioteca, el de grafomotricidad...— en los que van repartiendo su día, por grupos, los chiquillos, cada uno al ritmo que marca su edad y su curso, pero todos retroalimentándose: en estas clases rurales unitarias los mayores van tirando de los pequeños.

"Eliminamos los libros de texto en casi todas las asignaturas, tenemos un proyecto común en ciencias [en las siete escuelas] y nos hemos formado en metodologías activas", explica Sahb El Khataouat. Y continúa: "Yo me he enfocado sobre todo en un *modelo Montessori*, trabajando desde lo sensorial, con mucha manipulación en las primeras edades, pero cada una de las maestras vamos aplicando lo que nos va mejor". De la investigación a la práctica y vuelta a empezar, explica Jesús Mosquera, el director de este centro rural agrupado (CRA) que, entre todas las escuelas, suma este año 72 alumnos: "Nos vamos formando, lo vamos poniendo en práctica. Y vemos lo que funciona y lo que no".

Un círculo virtuoso que, según el especialista en eficacia escolar Luis Lizasoain explicaba hace unos días en este mismo diario, es común denominador de los colegios que mejor funcionan: “Bajo el liderazgo pedagógico de la dirección, normalmente evalúan las necesidades que tienen, buscan quién es el mejor formador en ese ámbito, se lo traen al centro, se forman, lo ponen en práctica y evalúan cómo les ha ido. Y vuelven a empezar”. Lizasoain, profesor jubilado de la Universidad del País Vasco, señala este centro rural de Coristanco como un colegio en el que merece la pena fijarse.

“No pretendemos ser un ejemplo de innovación, pero somos conscientes de que tenemos que adaptarnos a los niños de hoy, que no son los de hace 10, 20, 30 años. Y precisamente la configuración de los grupos te permite una mayor flexibilidad”, insiste Mosquera.

Desde luego, el modelo parece atractivo. En un contexto de acelerado descenso demográfico —las aulas gallegas de segundo ciclo de infantil han perdido 12.000 estudiantes, casi un 18%, en la última década—, el CRA A Tarandeira han mantenido el tipo: sumaban 69 escolares el curso de la fusión y ahora son 72. En Santa Comba ya están en el límite de una escuela unitaria, con 19 alumnos; y en Xaviña el 40% de los chiquillos se desplazan desde otras localidades, atraídos por el modelo.

Fina Abelleira es una de las madres de la escuela de Feiranova: “Aprenden mucho más deprisa. Cuando llegan al nuevo colegio [al pasar a 3º de primaria, los alumnos del centro rural pasan ya a centros más grandes] están mucho más preparados. Para mi hija, el primer año que llegó fue de repaso”, asegura. Abelleira tiene tres hijas y, como las dos mayores ya han pasado al colegio grande, le sería mucho más cómodo llevar allí también a la pequeña, pero decidió no hacerlo y la ha dejado en Feiranova: “No quiero privarla de esta experiencia que han tenido sus hermanas”, explica. Abelleira es miembro de la recién creada asociación de familias, otro de los pilares del proyecto, según sus protagonistas; organizan salidas, convivencias y todo tipo de actividades.

Ana Cebrián, una joven de 21 años de un pueblo turolense de 850 habitantes llamado Villarquemado, es este año la figura que representa otro de esos pilares. Cebrián es uno de los 30 alumnos de último año del grado de Magisterio que cada año selecciona la Fundación Princesa de Girona para hacer prácticas en centros multigrado de Galicia, Extremadura y Aragón. Llegó a mediados de enero, después de recibir una formación específica, y trabajará en las escuelas de A Tarandeira hasta el 4 de junio. Cebrián, que está haciendo la carrera en la especialidad de atención a la diversidad, tiene claro que lo suyo, cuando se gradúe y busque una plaza fija de maestra, es sin duda la escuela rural. “El multigrado [mezcla de cursos] tiene muchísimo potencial”, dice.

Tanto engancha este tipo de experiencias que el leonés de 23 años Nicolás Vega, el primer alumno que estuvo de prácticas en A Tarandeira con Generación Docentes, se ha acabado sacando el certificado CELGA de idioma gallego para poder presentarse a las oposiciones en esa comunidad. “Me encantaría conseguir una plaza en las escuelas de Coristanco”, dice Vega por teléfono. “Ha sido la mejor experiencia que he tenido a nivel educativo y la que creo que más me ha hecho verme como profesor”, añade.

“Dice el pedagogo Javier Castillo que la escuela rural es un pequeño tesoro pedagógico que debemos cuidar casi con mimo ecológico”, cita Jesús Mosquera sobre un modelo al que ha dedicado la inmensa mayor parte de su carrera como maestro. Una profesión a la que “llegó tarde”, cuenta, pasada la treintena, en busca de algo que le llenase más que sus anteriores trabajos como economista. Y lo encontró. “Dicen que somos muy caros, porque tenemos una ratio muy baja [en su caso, son 14 profesores para 72 alumnos], pero es falso”, protesta, en referencia a lo que aportan estas escuelas a las comunidades: “Cuando desaparezcan, no podremos volver atrás”.

europapress.es

El Consejo Económico y Social advierte de que la FP Dual en España es "escasa" y con "marcados desequilibrios" entre CCAA

MADRID, 29 Mar. (EUROPA PRESS) - El Consejo Económico y Social (CES), órgano consultivo del Gobierno en materia socioeconómica y laboral, ha advertido de que la Formación Dual en España es “todavía escasa” y con “marcados desequilibrios” entre territorios.

Así lo refleja el informe 'La Formación Dual en España: situación y perspectivas' aprobado este miércoles en el Pleno del CES, que considera que España vive un momento “especialmente propicio para acelerar la Formación Dual, debido al actual proceso de transformación y potenciación de la FP, con el despliegue de un importante conjunto de recursos que marcarán el devenir de esta formación en los próximos años”.

El informe, recogido por Europa Press, recuerda que la FP Dual empezó a implantarse en el curso 2013-2014 y, desde entonces, ha experimentado un “fuerte crecimiento” en el número de personas matriculadas, pasando de 4.292 a 37.841 en el curso 2020-2021, siendo “especialmente intenso” el aumento del alumnado desde el curso 2016-17 (86%). Aunque estos datos hablan de “un crecimiento acelerado”, las personas matriculadas en la modalidad dual seguían representando en el curso 2020-21 un porcentaje “muy pequeño” sobre el alumnado total de FP (3,7%).

También pone de manifiesto que la FP Dual se concentra “en pocos territorios”, habiendo aumentado dicha concentración del alumnado desde el curso 2016- 2017. En el curso 2020-2021, casi siete de cada diez personas matriculadas en FP Dual lo estaban en Andalucía, Cataluña y Madrid.



MENOS PRESENCIA DE MUJERES QUE DE HOMBRES EN LA FP DUAL

El documento del organismo observa un "desequilibrio" por sexo en las elecciones formativas que responde, entre otros, "al peso de los estereotipos de género". Precisamente, señala que la presencia femenina en FP Dual es inferior a la masculina, y se da una "importante" concentración y segmentación por sexo en las elecciones formativas. Además, se produce una "importante infrarrepresentación" femenina en los campos STEM, que también tiene entre sus causas "la persistencia de estereotipos de género, así como unas menores oportunidades de inserción".

El Consejo Económico y Social también incide en que "el escaso arraigo" con relación a los Estados miembros de la Unión Europea "impide combatir eficazmente el desempleo, especialmente entre los jóvenes, y facilitar las transiciones entre la formación y el mundo del trabajo".

El órgano consultivo del Gobierno en materia socioeconómica y laboral cree que gracias a las ventajas de la Formación Dual, el sistema que interrelaciona los conocimientos teóricos y el aprendizaje práctico basado en el trabajo dentro de un esquema de alternancia de la formación entre la empresa y el centro educativo, "podrá superarse su limitada implantación en España".

Según el Informe del CES, algunas barreras y obstáculos que han impedido un despliegue más amplio de la Formación Profesional Dual han tenido "consecuencias negativas", como "una brecha de aprendizaje basado en el trabajo que puede estar restando competitividad y oportunidades de buenos empleos a España con relación a otras economías desarrolladas de su entorno".

En este sentido, el CES destaca "la ausencia hasta ahora de un modelo reconocible de FP Dual a nivel país capaz de asentar su prestigio social y empresarial". Y, por otra parte, remarca la "necesidad de construir un sistema eficaz de gobernanza del conjunto". El documento también señala "desajustes en la oferta y demanda por familias profesionales", ya que en la FP Dual, de manera similar a la no dual, "se encuentran indicios de exceso de demanda de matrículas en especialidades con resultados relativamente peores en términos de inserción laboral y por el contrario falta de demanda de estudios profesionales que, sin embargo, presentan altas tasas de inserción, como las relacionadas con los ámbitos STEM".

LAS TASAS DE INSERCIÓN LABORAL SON SUPERIORES EN LOS HOMBRES

De igual modo, apunta que las tasas de inserción de los varones que han finalizado un Ciclo Formativo de Grado Medio en la modalidad Dual, en los cuatro años siguientes a su graduación en 2017-2018, son superiores a las de las mujeres. En el caso de ciclos formativos de Grado Superior, las tasas de inserción para las mujeres son inferiores en todos los años. Para avanzar en la implantación de la FP Dual, el CES propone "mejorar su conocimiento estadístico, actualizar la oferta formativa para apuntalar la expansión de este sistema de formación, impulsar la participación empresarial, fundamentalmente las Pymes, o medidas de refuerzo para los centros formativos". En este sentido, plantea aprovechar la oportunidad que supone el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia para "converger con otros países europeos del entorno en cuanto a implantación de la Formación Dual".

europapress.es

Educación lanzará en junio el "LinkedIn de la Formación Profesional" para compartir ofertas educativas y de empleo

MADRID, 30 Mar. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Educación y Formación Profesional prevé presentar a mediados del próximo mes de junio la aplicación 'FP Avanza', una herramienta que permitirá a los centros, a las empresas y los agentes sociales compartir ofertas y proyectos. Así lo ha avanzado este jueves la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, durante su intervención en el Congreso Internacional de FP 'El Futuro es Presente', celebrado en Madrid, donde ha explicado que la nueva herramienta es "muy parecida al LinkedIn de la FP".

"Es una solución que creo que va a ser muy bienvenida por parte de todos los agentes que conforman el ecosistema de la FP, aproximadamente para mitad de año queremos poner en marcha una nueva herramienta, una nueva aplicación, que le vamos a llamar FP Avanza, que es una herramienta una app muy parecida al LinkedIn de la FP", ha manifestado.

Esta nueva herramienta, según ha recalcado la ministra de Educación y Formación Profesional, será un espacio en el que el sector de la FP pueda compartir ofertas de empleo, ofertas de educativas o proyectos en los que se esté trabajando: "Un espacio donde no podamos encontrar y queremos poderlo presentar a medias de junio".

Asimismo, Alegría ha recordado que el Ministerio está "a punto" de aprobar el nuevo real decreto que va a ordenar la Formación Profesional y que "en 2025 estará implementado en todos los territorios". "Siempre que hablamos de la FP una de las ideas que primero nos salta a la cabeza es que teníamos una deuda como país,

una deuda que teníamos que saldar. Afortunadamente estamos siendo capaces de saldar esa deuda", ha afirmado.

En este punto, la ministra ha subrayado que en 2020 plantearon el plan de modernización de la FP, que "ha facilitado ensanchar claramente toda la oferta educativa", y ha destacado que el Gobierno se ha marcado el objetivo de llegar a 2024 "habiéndose aumentado en más de 300.000 las nuevas plazas de FP". "Durante dos años consecutivos estamos superando el millón de jóvenes en FP. También, en esa colaboración que se está dando con el tejido productivo, hemos puesto en marcha más de 30 titulaciones, 21 cursos de especialización y estamos acometiendo un aspecto básico como es una formación tecnológica de nuestros profesores", ha comentado Alegría.

THE NVERSATION

¿Se puede prevenir el acoso escolar? Indicadores para la detección precoz

Adoración Díaz López. Docente en la Facultad de Educación e Investigadora en el Grupo Ciberpsicología, en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

Joaquín Manuel González Cabrera. Docente e Investigador. Prof. Titular Universidad (Nivel 1). Dpto. Escuela, Familia y Sociedad. Facultad de Educación. Investigador Principal del Grupo Ciberpsicología (UNIR), UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

Vanessa Caba Machado. Docente en la Facultad de Educación e Investigadora Postdoctoral en el grupo de Ciberpsicología de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). , UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

El acoso escolar es el principal problema de convivencia al que se enfrentan los escolares. No es un fenómeno aislado, sino que tiene una presencia manifiesta en un gran número de centros escolares. En este sentido, son muchas las iniciativas que se llevan a cabo desde los centros escolares para su prevención y detección, recogidas, en el caso español, en documentos institucionales como el Plan de Convivencia e Igualdad, o en documentos legales como los protocolos de actuación ante casos de acoso escolar.

Sin embargo, las prevalencias de este fenómeno no disminuyen al ritmo deseable y miles de niños se ven inmiscuidos a diario en estas dinámicas tan dolorosas, frente a la impotencia de la sociedad. Por tanto, progenitores y expertos en el área se siguen preguntando: ¿qué se puede mejorar para combatirlo?

Prevenir desde los primeros años

Una de las claves para atajar la lacra del acoso escolar radica en la prevención. En este sentido, sería conveniente comenzar a abordarlo desde la etapa de Educación Infantil.

Esto se puede hacer a través del desarrollo de programas grupales que favorezcan la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos, promoviendo valores como el respeto, la tolerancia, la igualdad y la solidaridad.

Detectar a tiempo

La detección precoz del acoso escolar es otro aspecto clave, ya que puede determinar tanto el grado de sufrimiento del menor, extendido más o menos en el tiempo, como las consecuencias a corto, medio y largo plazo que acarrea ser víctima de acoso escolar.

Esto es difícil ya que la violencia entre iguales se manifiesta de forma soterrada y lejos de la presencia de adultos. Además, muchas de las víctimas no relatan lo que les está sucediendo, pudiendo presentar sentimientos de culpabilidad y vergüenza, llegando a creerse merecedores de los ataques. Por tanto, sería pertinente la realización masiva y general de diagnósticos de acoso escolar a nivel regional o de centro.

En esta tesitura, de acuerdo con la Guía de actuación contra el acoso escolar en centros educativos española, presentamos un listado de indicadores que pueden revelar la presencia de una situación de acoso en el menor:

1. Incremento súbito de las faltas de asistencia y negativa a asistir al centro escolar.
2. Descenso drástico del rendimiento académico.
3. Ausencia o pérdida de amigos y aislamiento.
4. Problemas de concentración y atención.
5. Cambios en el carácter: ansiedad, mutismo, tristeza, irritabilidad, introversión, agresividad y conductas autolesivas.
6. Somatizaciones: dolores de cabeza, molestias gastrointestinales, opresión en el pecho, taquicardia, etc.
7. Alteraciones del apetito o del sueño.
8. Abandono o pérdida de aficiones.
9. Moratones, roturas de ropa y desaparición de trabajos o material escolar.



10. Búsqueda prioritaria de los docentes cuando hay recreo o educación física.

Un problema de salud pública

Tal es la gravedad de esta manifestación de la violencia intencionada y mantenida en el tiempo, que ha dejado de ser un problema exclusivamente escolar para convertirse en un problema psicosocial y de salud pública que puede afectar gravemente la calidad de vida de los menores, con implicaciones en los planos escolar, social y psicológico.

La irrupción de las nuevas tecnologías en nuestra sociedad y el libre y temprano acceso a ellas por parte de los menores ha precipitado la extensión del acoso escolar más allá de los muros físicos y temporales de los centros escolares, colándose, por medio de los dispositivos electrónicos, en los hogares.

Esta prolongación del acoso escolar, denominada ciberacoso, supone una frecuencia ininterrumpida y constante de los ataques, y que, en muchas ocasiones, se presenta de forma comórbida con el acoso escolar. Además, es una forma de violencia que permite el anonimato del agresor y tiene una amplia difusión, pues, generalmente, los ataques quedan grabados en el ciberespacio para siempre.

Las familias, antentas

En este sentido, el rol de la familia es crucial de cara a la prevención y detección precoz del ciberacoso, ya que, a diferencia del acoso escolar, las situaciones de ciberacoso suelen ocurrir mientras el menor se encuentra fuera del centro escolar. A continuación, se proponen una serie de medidas para familias, que pueden ayudar a prevenir y detectar de manera incipiente el ciberacoso:

1. Se recomienda a los progenitores llevar a cabo una adecuada mediación parental *online*, con la que abordar con sus hijos los riesgos de internet, así como establecer límites en su uso.
2. Generar un ambiente de confianza y seguridad en el que los hijos puedan exteriorizar dudas o preocupaciones sobre lo que ocurre en el ciberespacio.
3. Fomentar el uso de los dispositivos electrónicos en las zonas comunes de la vivienda (especialmente cuando se trata de niños y niñas de edades tempranas).
4. Estar especialmente alerta si el menor ha sufrido o está sufriendo acoso escolar en el centro.
5. Analizar cambios en el uso del móvil, como aumento o disminución del tiempo de conexión, consultas frecuentes y compulsivas, abandonarlo o dejarlo apagado o en modo avión largos periodos.

¿Tienen sentido las escuelas antitecnología en un mundo digital?

María del Mar Sánchez Vera. Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del Grupo de Investigación de Tecnología Educativa, Universidad de Murcia

Isabel M^a Solano Fernández. Profesora de Tecnología Educativa. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia

En los últimos años han aparecido algunos discursos antitecnología que defienden que no se debe exponer a los niños y los jóvenes a ningún tipo de pantallas. Una postura que, unida a los riesgos que el uso de internet y redes tiene para los menores, ha derivado en una visión antitecnología también en el ámbito educativo. Sin embargo, es un planteamiento que confunde y mezcla contextos.

Noticias y entrevistas en las que algunos gurús tecnológicos reconocen que llevan a sus hijos a escuelas antitecnología han suscitado el debate. Pero este posicionamiento no es nuevo, ya que a mediados de los 80 del siglo pasado se crearon escuelas sin tecnologías en torno a Silicon Valley, a demanda de los grandes empresarios tecnológicos. Fue así como surgieron centros como Waldorf School of the Peninsula y las Brightworks School. No obstante, asumir que la tecnología es nociva por este hecho es un planteamiento demasiado reduccionista.

Gurús no tan radicales

Si vamos más allá de los titulares, veremos que, en general, las declaraciones de varios de estos profesionales son menos radicales. En el proyecto *Makerspaces in the early years*, financiado por la Unión Europea y liderado por la investigadora británica Jackie Marsh, se exploró el posible rechazo a la tecnología por parte de esta élite tecnológica.

Los resultados pusieron de manifiesto que estas familias rechazan que los niños pasen mucho tiempo “sin sentido” delante de las pantallas, pero no el uso creativo y productivo de estas herramientas. De hecho, muchos de estos gurús tecnológicos indican que aprender a programar es una competencia básica de este siglo y el propio Tim Cook, director de Apple, defiende la integración de la programación en edades tempranas.

Lo que especifica, como se puede ver en esta entrevista publicada en *The Guardian*, es que es importante hacer un uso razonable de la tecnología y poner límites.

En 2013, muchos de estos profesionales participaron en una iniciativa que promovía la formación en programación, con el título *What most schools don't teach* (Lo que no enseñan la mayoría de las escuelas), y denunciaban que solo una de cada cuatro escuelas enseñaba programación, y hablaban de la importancia de aprender estas habilidades.

Un medio, no un fin

Esto implica una visión más realista con el mundo actual en el que vivimos, y no una negación absoluta de cualquier tecnología. No olvidemos que uno de los principios básicos de la Tecnología Educativa como disciplina es que la tecnología no es un fin en sí mismo, sino un medio (para crear, superar barreras comunicativas, expresarnos, etc.).

Que Bill Gates (cofundador de Microsoft) no dejara a sus hijos utilizar el móvil en la mesa y no les permitiera disponer de uno hasta que tuvieron 14 años no es estar en contra de la tecnología, es educar en un uso adecuado y responsable de la misma.

El ejemplo de los mayores

El estudio *Young Children and Digital Technology*, llevado a cabo en 2017 en 21 países de la Unión Europea, concluye que, en general, en Europa los niños de 0 a 8 años aprenden a usar las tecnologías viendo el uso que hacen sus familiares.

En los casos de niños que acuden a escuelas que han implementado las tecnologías en la educación, los alumnos son más conscientes de sus riesgos.

El estudio también indica que las familias favorecidas socioeconómicamente son más conscientes de los riesgos y los problemas de abuso de las tecnologías, por lo que son más restrictivas con el tiempo al que se exponen los niños a ellas.

El peligro de la brecha digital

Una formación de niños y jóvenes del siglo XXI exenta de tecnologías implica eludir el protagonismo que las tecnologías digitales tienen en todos los sectores de la vida. Organismos como la UNESCO y la Unión Europea destacan la competencia digital como una de las competencias básicas del ciudadano del siglo XXI.

Una buena alfabetización digital nos ayudará a que niños y jóvenes sean más conscientes de los riesgos y las posibilidades de las tecnologías digitales, favoreciendo así un buen uso de las mismas.

Tecnologías en el proceso educativo

Por tanto, es imprescindible trabajar en el ámbito familiar y educativo los riesgos de las tecnologías, pero también es fundamental que desde las escuelas se integren, desde una visión metodológica y no instrumental, para favorecer el desarrollo de la competencia digital del alumnado.

Tras la pandemia de covid-19, la UNESCO destacó la importancia de las tecnologías para enriquecer el proceso educativo, pero también alertó del riesgo de que ayuden a profundizar en las desigualdades. En este sentido, si no introducimos la tecnología en las escuelas podríamos estar contribuyendo al aumento de la brecha digital.

No todos somos *gurús* informáticos que podamos ayudar a nuestros hijos con estos temas. En el mundo actual en el que vivimos, no podemos hablar de desterrar las tecnologías. Lo que podemos hacer es propiciar una integración racional, fundamentada en la Tecnología Educativa, que posibilite el desarrollo de la competencia digital y el uso saludable de recursos que son imprescindibles en el siglo XXI.

MAGISTERIO

Steve Munby: “Es preocupante que existan líderes que estén convencidos de que son perfectos”

El conferenciante internacional es experto en liderazgo escolar y reformas educativas.

MARTA PEIRO Y LETICIA FERNÁNDEZ

Steve Munby trabaja con gobiernos de todo el mundo. Ha dedicado toda su carrera a la Educación, comenzando como profesor y posteriormente como director ejecutivo del National College for School Leadership. El conferenciante impartió una charla el pasado 22 de febrero en el Caixa Forum de Madrid, a donde fue invitado por EduCaixa, el programa de educación de la Fundación «la Caixa».

Su libro más reciente se titula *Liderazgo imperfecto en acción: una guía práctica para líderes escolares que saben que no lo saben todo* (2022). En esta obra, Munby asegura que dirigir las escuelas como si de un superhéroe se tratase está pasado de moda. Además, reivindica un liderazgo imperfecto como base para el



crecimiento y el desarrollo escolar. “La Educación es como un ecosistema, si modificas algo, esa acción crea un impacto en el resto”, expresó el conferenciante.

Pregunta. ¿Cómo influye una buena capacidad de liderazgo en la Educación?

–En mi opinión, lo más importante para mejorar la Educación es enfocarse en el profesor. La relación tiene que estar entre el profesor y el alumno. Lo primordial es establecer una buena relación entre el estudiante y el docente. El líder es el que establece la estrategia para que haya un ambiente correcto entre ambos.

Si quieres que se implante un buen sistema de Educación para todos los niños dentro de un colegio, tener un buen líder marca la diferencia.

¿Cómo fue su experiencia en la docencia?

–He estado durante siete años trabajando como profesor tanto en Secundaria como en el último nivel educativo. Durante este tiempo, he podido mejorar como docente. Fui asesor educativo en colegios para mejorar el sistema y el funcionamiento de los colegios. Además, estuve trabajando para gestionar 80 colegios junto con las autoridades locales de Liverpool. Después, me dediqué a instaurar un programa de liderazgo en 24.000 colegios en todo el Reino Unido. Mi objetivo fue ir introduciendo esta estrategia de Educación para todos de manera uniforme en el país.

¿Sus años como docente le hicieron comprobar las imperfecciones que tenía el sistema educativo?

–Todo el tiempo que he estado en el sistema he detectado lo que funciona bien y mal, principalmente en Inglaterra. Después, el tiempo que he dedicado a este enfoque a nivel internacional me ha permitido ver cómo funcionan los otros sistemas educativos del mundo.

¿Por qué decidió escribir el libro *Liderazgo imperfecto en acción*?

–Desde hace doce años presento una conferencia sobre este tema para el mundo educativo. Como siempre asistían las mismas personas, me tenía que esforzar y realizar una conferencia distinta cada año, aunque el objetivo era el mismo. Todas las conferencias hablaban de liderazgo y se me acercaba gente para preguntarme si publicaría estas ideas. No quise enfocar mi libro solo en eso, también me interesaba mezclarlo y basarlo en toda la experiencia que había tenido desde hace doce años. Lo llamé *Liderazgo imperfecto*, ya que era la frase que mejor definía mi tipo de liderazgo y, cuanto más vueltas daba al tema, cada vez era más consciente de su importancia.

¿Cómo podemos poner en práctica la teoría que nos enseña el libro?

–Lo más importante es que el liderazgo imperfecto no trata de una serie de pautas o claves que aprender. Tampoco es algo que tengas que ir aprendiendo. Es una mentalidad a la que llegas y que te ilumina. Siempre y cuando estés dispuesto a entrar en este terreno, puedes ser un líder imperfecto.

¿A día de hoy realmente se lleva a cabo este concepto de ‘liderazgo imperfecto’?

–Algunas veces. Muchas veces hay una presión importante en los directores de colegios, ya que la gente los ve como perfectos y como que tienen que tener una respuesta para todo. Ellos mismos piensan que si no tienen todas las respuestas, el resto de profesores no los considerará creíbles. Después de muchos estudios se ha comprobado que si el líder admite sus errores, se convierte en una persona más auténtica. Es preocupante que existan líderes que estén convencidos de que son perfectos. Hay algunos que se convierten en dogmáticos y autoritarios y todo esto lleva a un sistema equivocado.

¿En qué consiste su trabajo con los gobiernos?

–En Inglaterra mi papel principal era el de asesorar al gobierno sobre el sistema educativo. En Escocia y en Gales ayudo a establecer diferentes sistemas educativos. En otros países como Australia, en el estado de Victoria concretamente, he proporcionado asesoramiento y he ayudado a mejorar el sistema educativo. Estuve trabajando con siete países distintos en los sistemas educativos y, junto con un profesor, estuve potenciando lo que es la justicia social y democracia. Estos países de los que hablo son: Islandia, Uruguay, algunas zonas de Canadá, Irlanda, Escocia y Gales.

¿Cómo se esfuerzan las instituciones por mejorar la Educación?

–Creo que la Educación está mejorando en todo el mundo. Cada vez los gobiernos entienden más la importancia de la Educación e invierten más en ella. También porque hay más estudios y se comprueba cuáles son los sistemas que funcionan y cuáles no. Cada sistema educativo es distinto, ya que hay que tener en cuenta la historia de cada lugar y el contexto. Hay que respetar estos dos factores.

¿Cómo afecta nuestra necesidad de ser tan perfectos a la Educación?

–El pensar que eres perfecto te lleva a tener una mente cerrada. No eres una persona ansiosa a la hora de aprender y no preguntas a los demás ciertas dudas, directamente les comentas datos que tienen que aplicar. Se te ocurren soluciones rápidas en vez de saber cuál es la raíz del problema.

¿Se debería incidir más a nivel educativo en el trabajo en las emociones o la autoaceptación en lugar de focalizarse por completo en las notas?

–Creo que es importante el aspecto académico que se centra en el conocimiento y es importante que la gente salga preparada y tenga los títulos necesarios para la vida.

Por un lado, es necesario que los niños salgan preparados académicamente, pero que también es primordial que se sientan bien con ellos mismos, que establezcan buenas relaciones con los demás y que, emocionalmente, tengan un equilibrio.

¿Qué país tiene un sistema educativo ejemplar según tus años trabajando con gobiernos?

–Cada sistema tiene que basarse en historia y contexto. He trabajado con muchos países y lo que funciona en uno no tiene por qué funcionar en otro. Hay ejemplos que funcionan bien, pero si los trasladas sin fijarte en la historia y el contexto, dejan de funcionar. Es útil ver lo que funciona en otros sistemas y ver lo que sería bueno para cada uno. La Educación es como un ecosistema, si modificas algo, esa acción crea un impacto en el resto.

La Xunta trabaja en el diseño de doctorados educativos orientados a la práctica

El conselleiro de Cultura, Educación, FP y Universidades, Román Rodríguez, se ha reunido con los decanos de las facultades de Ciencias de la Educación de Galicia para avanzar tanto en la formación inicial como permanente del profesorado, dentro de la cual se trabaja en el diseño de doctorados educativos orientados a la práctica.

EFE Martes, 28 de marzo de 2023

Durante la reunión, el conselleiro les ha adelantado a los decanos el nuevo modelo competencias profesionales docentes y ha compartido con ellos una serie de «preocupaciones» que tienen que ver con la mejora de la calidad de la formación del profesorado. En este sentido, Rodríguez ha señalado la importancia de «alinear» tanto la formación inicial como la continua, porque es «necesario» actualizar el marco competencial de los profesores con «los retos educativos que surgen continuamente», además de las nuevas dinámicas didácticas.

El conselleiro ha mencionado cuestiones como el bienestar emocional, el cambio climático, la digitalización, la inclusión o la diversidad como aspectos fundamentales.

En la reunión también se han valorado otras medidas como la creación de una red de centros colaboradores con las universidades y con otros centros educativos no universitarios para «favorecer las sinergias y colaboraciones e intercambio de buenas prácticas entre el ámbito universitario y el ámbito formativo e impulsar proyectos innovadores» y también el desarrollo de «doctorados educativos», orientados a la práctica y «similares a los que ya hay en los doctorados industriales». Para ello, ha señalado que desde la Consellería se han creado dos grupos de trabajo, uno orientado a la alineación de las competencias profesionales docentes con formación inicial y otra para la creación de la red de centros colaboradores y para el diseño de doctorados.

«Notamos una buena acogida por parte de los decanos, porque todos queremos que el sistema educativo avance en calidad, equidad, en la generación de igualdad de oportunidades y en dar respuesta al reto de los cambios sociales y las necesidades que la sociedad demanda», ha declarado Rodríguez.

Respecto a la posibilidad de que se pongan en marcha pruebas específicas para valorar la formación del profesorado, el conselleiro ha descartado que en la reunión se abordara tal asunto y ha manifestado que Galicia tiene «un magnífico profesorado» que, en su inmensa mayoría «está muy involucrado y muy motivado». «Obviamente no es una cuestión que le competa en ningún caso a ningún gobierno autonómico y tampoco podemos instaurar un sistema de desconfianza hacia los profesionales», ha dicho el titular de Educación, que ha defendido que los profesores «saben que ocupan una gran responsabilidad» y que el deber de la administración es «dotar de la herramientas necesarias para su formación».

Además, preguntado por el estudio presentado esta mañana por el ministro de Universidades, Joan Subirats, sobre «Segregación de Género en los estudios universitarios» –que revela que más de un 90% de las personas que estudian Educación Infantil son mujeres– el conselleiro ha afirmado que las administraciones tienen siempre que «facilitar la igualdad de oportunidades», aunque después cada persona es «libre de decidir» qué estudiar.

«Obviamente no se le puede obligar a nadie a estudiar una carrera que no quiere. Lo que sí que es cierto que tenemos que facilitar y potenciar las vocaciones STEM entre las alumnas, porque sabemos que es un ámbito que quizá está un poco más vinculado al género masculino», ha advertido.

Cantabria pide al Ministerio que PROA+ sea un programa "estable y duradero"

El Gobierno de Cantabria ha pedido al Ministerio de Educación que la permanencia del programa PROA+ vaya más allá del curso 2023-24 para que sea un programa "estable, duradero y una constante" en todos los cursos.

EFE Martes, 28 de marzo de 2023

El presidente de Cantabria, Miguel Ángel Revilla, y la consejera de Educación, Marina Lombó, lo han señalado así durante la inauguración del primer encuentro PROA+ de Cantabria que ha tenido lugar en el Paraninfo de la



Magdalena. Revilla ha reiterado al apoyo «sin precedentes» a la Educación con un incremento presupuestario del 26 por ciento, que la ha convertido en «la mejor de España» como indican diferentes ratios comparativos.

El programa PROA+, para la orientación, avance y enriquecimiento educativo en centros de especial complejidad educativa, que desarrolla desde el curso escolar 2021-2022, busca mejorar el éxito escolar y garantizar la permanencia del alumnado en aquellos centros sostenidos con fondos públicos en los que se concentre un porcentaje elevado de jóvenes en clara situación de vulnerabilidad socioeducativa.

Durante los tres cursos de vigencia del PROA+, los 72 centros participantes cuentan con 7 millones de euros para la atención del alumnado más vulnerable, mientras que el programa cántabro de Refuerzo Educativo Complementario dispone ya este año de una inversión que supera el millón cien mil euros.

PROA+ tiene como destinatarios los centros de Infantil, Primaria y Secundaria sostenidos con fondos públicos que cuenten con, al menos, un 30% de alumnado educativamente vulnerable en un sentido global, así como centros rurales o insulares, ubicados en zonas deprimidas o con gran dispersión de la población.

Cataluña aprueba un programa pionero en España para formar a nuevos docentes

El Govern catalán ha aprobado este martes la creación programa Sensei, el primero de España de estas características, que tiene como objetivo acompañar y formar a los nuevos profesores en los centros educativos.

EFE Miércoles, 29 de marzo de 2023

La iniciativa permitirá repensar la formación inicial docente, la acogida en el sistema educativo de los nuevos profesionales y la formación permanente del profesorado.

El pasado mes de enero, el Departamento de Educación anunció la puesta en marcha del programa de forma piloto a partir del próximo curso, el primero de toda España de estas características. El objetivo es capacitar al profesorado que se inicia en la docencia y asentar de forma práctica las competencias y aprendizajes clave para el crecimiento profesional del profesorado. Entre otras cuestiones, el programa busca acompañar y apoyar al profesor novato en el desarrollo de la práctica educativa en el marco de la equidad, la innovación y la transformación social, o hacer del colegio o instituto un entorno de aprendizaje profesionalizador.

La Generalitat ofrecerá cada curso 100 plazas para docentes novatos de Secundaria y 150 plazas para los de Primaria, para lo que se seleccionarán 60 centros de educación y se formarán hasta 85 profesores mentores.



Los centros educativos públicos pueden y deben conseguir su sostenibilidad energética y ayudar a su entorno

José Luis Pazos. 28/03/2023

En los primeros años de este siglo conocí al director del instituto donde poco después cursarían mi hijo y mi hija la secundaria. Cristóbal Martínez, una persona muy activa e inteligente, que tenía una implicación total en intentar mejorar el centro que dirigía entonces -lo hizo diez años-, a la vez que en aportar su experiencia en espacios de participación social como en el que me lo presentaron: una junta de centros públicos en el distrito de San Blas en Madrid. Una de esas personas que sabes que marcan la diferencia. Recuerdo perfectamente que, hablando un día con Bonifacio Alcañiz, entonces director del Área Territorial de Madrid Capital, me comentó que tenía un director en el IES que era peculiar; se presentaba en su despacho siempre con ocho o diez proyectos y eso le llevaba a sacar alguno adelante porque, como reconocía él, no podía decirle que no a todos.

Uno de esos proyectos en los que escuchó el no, era seguramente uno de los que más merecía haber sido aprobado, aunque eso no dependía solo de una DAT. Se trataba de instalar placas solares. Cristóbal había buscado quien le hiciera un proyecto que le aseguraba amortizar la inversión en tan solo ocho años, haciendo energéticamente autosuficiente al centro educativo. Y con ese proyecto, y algunos más, se presentó una de las veces en su despacho. Reconozco que no había pensado en ello hasta que me contó su idea, con un entusiasmo contagioso, a pesar de haber recibido una negativa. Desde entonces, la propuesta de hacerlo en todos los centros educativos públicos también forma parte de mis demandas insatisfechas en educación, que espero ver algún día hechas realidad.

No es difícil entender lo positivo de la idea. Con una inversión relativamente pequeña, que se recuperaba en menos de una década, y que en la actualidad seguramente se haría en un tiempo más corto porque los costes han bajado enormemente, se puede conseguir que el centro educativo genere la suficiente energía eléctrica como para cubrir su consumo habitual y, con facilidad, para aportar el sobrante a su entorno y recibir fondos económicos por ello. Esto solucionaría en gran medida, y en muchos de forma completa, la escasa financiación habitual que los centros públicos reciben desde las administraciones públicas para sus costes de gestión y mantenimiento diario.

Imaginemos qué podría hacerse aprovechando esa instalación solar.

Por supuesto, como acabo de expresar, lo primero sería conseguir que los centros educativos generaran la energía que consumen diariamente, pero no solo eso. Debemos tener en cuenta que las placas recogerían energía todos los días del año, mientras que en actividades escolares solo consumirían menos de 200 días, si contamos los que son lectivos y otros en los que hay trabajo docente aunque no haya alumnado; si bien es cierto que el consumo en estos últimos es sensiblemente inferior que en los aproximadamente 175 que están funcionando a tope.

Es decir, que se recogería mucha más energía de la necesaria para que los centros educativos cubrieran sus necesidades diarias. Bastaría con conectar las instalaciones solares a las redes de distribución y contabilizar consumos de ésta por defecto y aportaciones a la misma por exceso. El saldo, seguro que será positivo para los centros educativos públicos. No solo es un camino adecuado y obligado en la búsqueda de la sostenibilidad energética, sino que también es rentable económicamente para las Administraciones públicas.

Estas instalaciones, como hacen empresas e instituciones que las colocan, podrían ubicarse de manera que también sirvieran de techados para los aparcamientos internos de los centros. Y, claro está, para que todos los vehículos de la comunidad educativa que se aparcen dentro pudieran tener suministro eléctrico gratuito, fomentando con ello el uso del vehículo eléctrico por las personas que acuden al centro educativo diariamente. Seguro que esta medida también ayudaría económicamente al personal de los centros educativos, puesto que podrían evitar costes por las recargas. Si viven cerca, con la carga diaria en el centro podrían cubrir sus necesidades habituales de consumo eléctrico. Y, con un Gobierno autonómico adecuado, poner en marcha importantes ayudas específicas para las comunidades educativas en el sentido de que les animen a cambiar hacia vehículos de contaminación cero, sería un complemento magnífico.

Hablar de vehículos no debe entenderse sólo como hacerlo sobre coches. Potenciar la bicicleta eléctrica debería ser también una prioridad. Para el alumnado, de forma especial, este sistema de transporte debería ser una alternativa mayoritaria, desde muy temprana edad pero, sobre todo, desde aquellas en las que empiezan a desplazarse a los centros sin acompañamiento adulto. Tener en esos aparcamientos zonas destinadas a la recarga de estas bicicletas no sería algo inútil; al contrario, ayudaría a generar una educación integral en el que la sostenibilidad no fuera únicamente algo que apareciera en los libros de texto, sino que se practicara diariamente desde muy temprana edad. Y el control de estas zonas no es algo difícil de conseguir con el personal suficiente; sus costes salariales no pueden ser una excusa, porque la necesidad actual de incrementar las plantillas del personal de administración y servicios es alarmante. Potenciemos y aprovechemos una mayor presencia de este personal.

Sí, el riesgo en los viajes en bici se pueden minimizar

Hay muchas familias que tendrán reparos a este impulso a los desplazamientos en bici de sus hijas e hijos. Se pueden entender, aunque en muchos casos es también una excusa para seguir usando el vehículo privado para llevarlos y recogerlos de los centros educativos. Dicho sea de paso, estas dobles e incluso terceras filas en las puertas de los centros se deben terminar. Así como cambiar el papel de la policía municipal, que en los momentos de entrada y salida han pasado de vigilar que se respeten las señales y los pasos de peatones para garantizar la seguridad de los peatones, especialmente de los menores, a convertirlos en meros aparcacoches. En lugar de multar a quienes aparcen mal, se dedican a ayudarles a dejarlos mal estacionados pero sin que interrumpen demasiado la circulación. Esto debe cambiar.

Estos miedos de las familias son lógicos. Una sociedad que ha dado más espacio a los coches que a los peatones, y unos gobernantes que nos han hecho creer que pintar unos símbolos en el suelo convierten carriles de coches en nuevos carriles bici seguros, no son buenos puntos de partida para convencer a las familias para que apuesten por los desplazamientos en bici. Solo hace falta ver lo que ocurre diariamente con la circulación de vehículos en nuestras ciudades, y lo peligrosos que son la inmensa mayoría de los supuestos carriles bici que están pintados sobre aquellos donde también transitan los vehículos que tienen más de dos ruedas. Unos y otros, bicis y coches, se molestan mutuamente, y se generan demasiadas situaciones de riesgo, en especial para quienes se desplazan en las bicis como es obvio.

Así que, constatado que el camino de pintar carriles bici que son también para otros vehículos no es el más adecuado. Y que potenciar el uso de vehículos eléctricos con seguridad no es sencillo con el formato actual, debemos cambiarlo. Por ello, apuesto por la generación en las ciudades de redes de calles para uso exclusivo de bicicletas, que recorran y atraviesen las ciudades, y que ayuden a conectar, para empezar, los centros educativos públicos, así como otros centros igualmente públicos. Es decir, impulsar la idea de los caminos escolares seguros, que las asociaciones de madres y padres del alumnado llevan planteando desde hace varios lustros, con éxito relativo hasta la fecha.



En mi opinión, sería muy positivo que todo lo anterior nos lo tomáramos en serio, como debemos hacer con todo lo relativo a la sostenibilidad medioambiental. El planeta no espera, sigue avanzando en nuestra desaparición como especie nociva para la vida en la tierra, porque nos hemos empeñado en demostrar que somos el problema, por lo que nuestra extinción parece ser la única salida que le va quedando para superar los desastres medioambientales que provocamos.

La formación dual no arranca: 3,7 % de alumnado, 0,3 % de empresas implicadas

El Consejo Económico y Social acaba de publicar un estudio sobre la situación de la formación dual una década después de su implantación. La foto fija no es buena, aunque la tendencia parece positiva.

Redacción - Diario de la Educación. 30/03/2023

La formación dual fue una de las más importantes apuestas en el ámbito de la FP del Ministerio de José Ignacio Wert. Las dudas fueron entonces más o menos las mismas que siguen sobre la mesa, principalmente, si el mercado productivo español podría asumir la formación de sus futuros trabajadores.

Que el sistema productivo español está compuesto en su inmensa mayoría de pymes y micropymes no es ninguna sorpresa. Que estas empresas tienen importantes dificultades para absorber trabajadores o estudiantes de formación profesional es también uno de esas cosas que casi todo el mundo sabe. Eso sí, parece que la tendencia va cambiando.

El Consejo Económico y Social acaba de publicar un informe en el que repasa la situación de este tipo de estudios después de diez años de su implantación y propone una serie de acciones para mejorar y aumentar su implantación. Los datos de la foto fija distan de ser los mejores: solo un 3,7 % de los estudios profesionales se hacen en modalidad dual y las diferencias por comunidades autónomas (sin contar País Vasco y Navarra) arrojan el porcentaje de que un 70 % de estos estudios se concentran en Andalucía, Cataluña y Madrid.

Antón Costas, presidente del Consejo Económico y Social (CES), fue el encargado de conducir la presentación del informe. Para este catedrático de Política Económica, el papel de la formación dual es fundamental. Según comentó, esta formación, que debe llegar también a la universidad, está llamada a cerrar el bucle de desigualdad social en la forma de desempleo. Costas ve en la dual la mejor manera de acrecentar la clase media por vía de la creación de más y mejores empleos. Además, la otra brecha que debería cerrar es la de la productividad de España en comparación con países del entorno europeo.

En cualquier caso, mientras esas posibilidades se materializan y según los datos que manejan en el CES, en el año 2017 solo el 0.3 % de las empresas del país. Cuando comenzó a implantarse, según el informe, había 513 empresas registradas como formadoras en FP dual. Los últimos datos son de 9.916, ese 0,3%. Aunque son muy pocas, y en palabras de Costas desde el CES aspiran a que ocurra como en Alemania, en donde el 100 % de las empresas participan del sistema, lo importante en esta cuestión es la progresión y cómo está creciendo en los últimos años.

En relación al número de alumnos que se matriculan en esta opción, tampoco son especialmente rompedores. En una década desde su implantación, la FP Dual ha pasado de matricular a 4.292 a 37.841 en el curso 2020-2021, es decir, el 3,7 % del total de matriculados en ciclos.

Algunas condiciones

Con muchas las condiciones que ven como necesarias desde el CES para que la formación dual crezca y se asiente. Más allá de las relativas a un cambio de cultura entre familias, sistema educativo y empresas, es importante que los centros en los que chicas y chicos se formen tengan potentes sistemas de orientación laboral para que se conozcan los beneficios de esta formación.

De hecho, destacan la necesidad de esta mejor orientación por el hecho de que hay un exceso de demanda de estudios sin demasiada capacidad de inserción laboral, mientras que otros, cercanos a los STEM, por ejemplo, tienen altas tasas de inserción, pero no son especialmente demandados.

Costas aseguró que entre los datos que tienen (muy insuficientes, según explicó), se puede apreciar que aquellas personas que han realizado formación dual tienen menores tasas de abandono y fracaso de los estudios, al tiempo que tienen mayores tasas de empleabilidad (en las empresas en las que se han formado) que aquellas personas cuya formación no es dual.

Una de las cuestiones que quiso resaltar Costas, además de la necesidad de esta orientación o del cambio de mentalidad (que cree que ya se está produciendo en cierta medida), es que el hecho de que el sistema productivo español esté configurado principalmente por empresas pequeñas y micropymes "no puede ser argumento para no hacer una apuesta por la formación dual". Aunque admite que supone una mayor dificultad, también asegura que hay alternativas, algunas de las cuales se dan en el propio informe.

Desde el CES entienden que el momento actual, con la financiación de 2.000 millones de los fondos Next Generation de la UE, es propicio para impulsar la formación dual, a pesar de que según lo que se sabe de este montante, no hay plan específico para este sector que consideren estratégico.

Y, al mismo tiempo, y a pesar de que la formación dual no ha terminado de despegar en la FP, ven grandes posibilidades para que llegue a otros sectores como la formación profesional para el empleo e, incluso, la universidad.

Propuestas

Son muchas las propuestas que se lanzan desde el informe. La primera es casi obvia. Son necesarios más y mejores estadísticas y datos en relación a la formación profesional dual. Costas, parafraseando al científico, aseguró que “lo que no se mide, empeora, mientras que lo que se mide, puede mejorarse”. Además de este aumento de las estadísticas, Costas también habló de la creación de un observatorio de la FP Dual que realizara trabajos de recogida de información y redacción de informes.

Por supuesto, es necesaria la adecuación de la oferta a la demanda de las empresas y, por ello, el sistema productivo debe seguir siendo escuchado en relación a los perfiles que demanda. Por supuesto, el aumento de la oferta formativa y la garantía, vía recursos, de que se hace en términos de calidad suficiente.

En relación a los centros, también se hacen propuestas, como la de aumentar la autonomía organizativa, de gestión y pedagógica. Deben garantizarse también los recursos formativos necesarios para el profesorado o la creación de centros de innovación y desarrollo.

Tanta es la importancia que el CES le da a la orientación laboral, que llama a la profesionalización de esta diferenciándola de la orientación psicopedagógica, con la creación de un cuerpo específico o de una especialidad en el cuerpo existente. Junto a esto se exige que la estrategia nacional de orientación profesional prevista por la Ley de FP se haga de forma coordinada entre el sistema educativo y el Sistema Nacional de Empleo.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

¿Es atractiva la dirección escolar?

«Viene sucediendo desde hace años. Faltan candidatos y candidatas para la dirección de múltiples centros educativos. En la pública. Pues habrá que plantearse. Pero en serio. En alguna comunidad autónoma ya lo han hecho. Esperemos resultados»

Jesús Jiménez. 24-3-2023

No se trata de resucitar el «cuerpo de directores» como quisiera alguna asociación corporativa. Tampoco existe el cuerpo de decanos ni el de rectores. Pero para esos cargos, curiosamente, no hay escasez de candidaturas. En la enseñanza no universitaria, en cambio, no se encuentran candidatos ni candidatas. En la pública, por supuesto. ¿Por qué?

No vendría mal hacerse esa pregunta. Los primeros, los teóricos de la educación. Tanto hablar (y hablar y hablar) de liderazgo y a la hora de la verdad, escaso entusiasmo a coger la antorcha en los centros educativos. A lo mejor habría que plantearse si los centros públicos no son un sistema social con una organización con una estructura excesivamente «desacoplada» (loosely coupled) en la que casi todos (docentes, claro) «mandan» o, al menos, eso creen ellos mismos. En ese sistema tan poco cohesionado, es muy complicado asumir y ejercer la dirección. Esa es la cuestión de fondo, todavía no resuelta. Y habría que esperar una respuesta por parte de las administraciones educativas, pues suya es la competencia.

Mucho se ha hecho desde la LODE (1986). Cuando se abrieron las puertas de par en par a la participación y, en consecuencia, a una nueva forma de entender la dirección escolar. Luego se produjeron cambios («un pasito p' adelante, un pasito p' atrás») en las sucesivas leyes (LOPEG, LOE, LOMCE) respecto a la definición de sus competencias, establecimiento de requisitos previos, la selección, el nombramiento, etc. Y así llegamos al momento actual (LOMLOE). Pero después de casi treinta años persiste el mismo problema. En un número significativo de centros públicos no se presenta ninguna candidatura, año tras año, para la dirección. En ocasiones, hay que «cogerlos a lazo», como decía algún inspector, echando mano de amistades y de promesas que a la postre no siempre se cumplen. En las pequeñas escuelas rurales la situación es preocupante: a la crónica inestabilidad de su plantilla docente se le añade que cada curso hay que nombrar («a dedo») a alguien que haga las funciones de director o directora.

Ante esta situación, algo se está moviendo en varias comunidades autónomas. En el País Vasco, con un reciente decreto que marca líneas muy interesantes hacia una nueva forma de gobernanza en los centros públicos no universitarios. En otros territorios también se han dado pasos, aunque más comedidos, en varias direcciones.

En la selección. Similar en todos los sitios. Cuando se presentan candidaturas que cumplen unos determinados requisitos, una comisión mixta (comunidad educativa y administración) valora los méritos académicos y



profesionales de los/las aspirantes. El elemento principal suele ser el proyecto de dirección. La pregunta es hasta qué punto ese proyecto personal encaja con el proyecto educativo del centro.

En condiciones de trabajo. Desigualdades de unas comunidades autónomas a otras. Respecto a la carga docente, en función del nivel y dimensión del centro, desde una pequeña reducción horaria a la exención total de tareas lectivas. Al complemento económico, con diferencias de hasta un veinte por ciento. La pregunta es si los directivos escolares tienen que desempeñar labores burocráticas que poco o nada tienen que ver con su formación previa como docentes.

En formación. Con variaciones territoriales en cuanto a oferta e intensidad. En unos casos, con cursos abiertos a todo el profesorado. En todos, con formación inicial para quienes han sido designados directores; excepcionalmente, con un período de inducción, con mentor incluido, al comenzar su mandato. En algunos sitios, además, con formación para el resto de componentes del equipo directivo. Y en varios, con formación permanente (reciclaje) e incluso «tiempo sabático» de formación para directivos en ejercicio. La pregunta es si la formación de directivos no debería ser «obligatoria» (y gratuita, en tiempo escolar) siempre que se implanta una nueva reforma educativa.

En reconocimiento. En todos los territorios se valora el haber desempeñado un cargo directivo, sobre todo el de director. Pero con diferencias a la hora de consolidar complementos o progresar en la carrera docente administrativa, como el acceso a plazas de inspección. La pregunta es si ese reconocimiento académico y económico se traduce también en un reconocimiento de la comunidad educativa del propio centro y de la propia administración educativa.

Todos podemos estar de acuerdo en que el liderazgo de los equipos directivos es un factor determinante de éxito en un centro educativo. Partiendo de esa base, vamos hacia una cierta profesionalización de la dirección escolar. Empoderamiento y equipo directivo. Pero el problema de falta de candidaturas sigue estando ahí. Seguramente, porque hay preguntas de fondo que necesitan una respuesta satisfactoria. El director o directora de un centro público, ¿representa al conjunto de la comunidad educativa, al profesorado, a la administración o a las tres cosas a vez? La autonomía de centro en la enseñanza pública, ¿es real (de verdad) en el día a día de las aulas o sólo una «mentira piadosa» en los papeles oficiales?

Los aprendizajes del Bachillerato y la (des)orientación del alumnado

Daniel Vázquez y Jesús Manso. Universidad Autónoma de Madrid

Desde que en 1990 la LOGSE cambiará sustancialmente la estructura del sistema educativo español, el Bachillerato ha mantenido su esencia como etapa post-obligatoria, con carácter académico y, por tanto, con una mirada especialmente orientada hacia la universidad, en general, y, más en concreto, hacia la prueba de acceso a la misma: la Evaluación para el Acceso a la Universidad (EvAU). Teniendo esto en cuenta, podríamos optar por escribir acerca del papel que juegan las universidades en la selección del alumnado o de lo injusto que puede llegar a ser el peso que se le da a esta prueba. Sin embargo, consideramos que existen dos aspectos más de fondo asociados a esta etapa educativa que deben abordarse con más detalle y que definen los dos siguientes objetivos: por una parte, pensar cómo mejorar la comprensión de los contenidos académicos o, lo que es lo mismo, cómo avanzar hacia aprendizajes más significativos en Bachillerato y, por otro lado, reflexionar en torno al papel que juega la (des)orientación del alumnado en esta etapa y que debería permitir el cumplimiento del actual propósito de esta etapa educativa que no es otro que dirigir al estudiantado hacia la educación superior.

La tarea que acometemos no es, por tanto, la de imaginar una configuración radicalmente nueva del Bachillerato, sino, bajo el marco actual, compartir algunas consideraciones a la hora de concebirlo en sus cimientos.

Menos mecanicismo y más reflexión, ¿qué aprendizajes para qué Bachillerato?

El tipo de aprendizaje que se genera en esta etapa tiende a tildarse de mecanicista y poco reflexivo. Tal y como expresan Fernández Liria et al. (2017), «lo que no se puede admitir es que los alumnos no paren de aprender respuestas a preguntas que no saben plantear» (p.338). La necesidad de memorizar de forma mecánica respuestas descontextualizadas e inabarcables por el exceso de contenidos a impartir tiene diversos efectos secundarios (surgimiento del negocio paralelo de las academias y clases particulares, atomización de los contenidos, aislamientos de los docentes según las asignaturas, orientación al producto y no al proceso, etc.) que ponen que en el planteamiento del Bachillerato algo está fallando.

El actual debate sobre el cambio de la prueba de la EvAU con todas las propuestas y contrapropuestas que están surgiendo no deja de ser otro indicador del desajuste de esta etapa y que, sin duda, tiene que ver con el sentido del Bachillerato, en general, y de los aprendizajes que con él se promueven en particular. Y es que quizá, queriendo abarcar mucho no estamos abarcando lo sustantivo en la profundidad deseable. El alumnado

estudia mecánica y sistemáticamente mientras que el profesorado sufre la presión de tener que impartir todo lo establecido. En este complejo y heterogéneo marco en el que se desarrolla el Bachillerato, consideramos que lo que puede resultar más adecuado es ser propositivos. Por ello, apuntamos ahora una vía (no la única) que puede contribuir a des-mecanizar la forma de aprender y así poder ir más allá de reproducir respuestas incomprendidas.

Uno de los impedimentos para generar aprendizaje es la desconexión existente en los *tempos* que siguen cada una de las materias. No es difícil imaginar en una clase de Bachillerato a la profesora de Lengua impartiendo la literatura de la generación del 27 mientras que el profesor de Historia de España explica la Primera República. Es difícil que un chico de diecisiete años comprenda por qué García Lorca escribía lo que escribía si en el cambio de clase a Historia le hablan de un contexto situado cincuenta años anteriores o posteriores. Sin embargo, parece que, si existiese una coordinación a la hora de realizar las programaciones, estaríamos generando un facilitador evidente para aprendizajes más reflexivos y significativos. Sugerimos, por tanto, la co-programación entre docentes como una alternativa para favorecer la comprensión de los distintos contenidos. Además de facilitar la conexión de éstos, co-programar puede tener efectos beneficiosos en el desarrollo de vínculos entre el profesorado, y este no es un tema menor en nuestro país.

Este acto consistiría, básicamente, en reunir al inicio de curso al profesorado que vaya a impartir materias a un mismo grupo y tejer una co-programación que circule a través de una cronología común. No resulta difícil de imaginar que si un alumno —siguiendo con el ejemplo— acaba de dar a García Lorca en la clase de Lengua y se encuentre con el inicio de la II República en Historia, el contenido le resulte, como mínimo, más comprensible. Aunque la incorporación de la co-programación no resuelve del todo la necesidad de abarcar la extensión del temario, consideramos que facilita el hecho de entender las relaciones entre los contenidos y, por tanto, su comprensión.

Mientras escribimos nos sobrevuela la posibilidad de implantar una educación por ámbitos, pero no es este el lugar para discutir una cuestión que cambiaría por completo el curso de nuestro escrito, ya que podría plantearse la idea de impartir una clase conjunta entre la de Lengua y el de Historia, explicando uno el contexto histórico y la otra la literatura de manera entrelazada. Nuestra propuesta puede ser un paso intermedio. La co-programación puede resultar en la mayoría de los centros educativos una propuesta más realista y abarcable que la co-docencia.

Esta manera de planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje «implica, por lo menos, la intencionalidad de descubrirse mutuamente como primer paso para construir conjuntamente» (Cotrina, García y Caparrós, 2017, p.63). Requiere de un reconocimiento de los límites de mis programaciones y, como consecuencia, una apertura a las programaciones de otros docentes. Comprender que mi programación está inacabada no debe constituir una angustia, sino la confirmación de la necesidad de ser ayudado por otro. Partiendo de la idea de que «ser es ser inacabado, [...] ser es ser continuado» (Garcés, 2022a, p.168), podemos inferir que las co-programaciones son actos de lo más humano.

La necesidad de la orientación, ¿nos hemos olvidado del alumnado?

Más allá de los tipos de aprendizajes académicos que queremos promover, una de las finalidades que las diferentes leyes han establecido al Bachillerato es la de capacitar para acceder a la educación superior. Por lo tanto, han de existir tiempos de calidad para orientar a las chicas y los chicos. La LOMLOE en su Artículo 42.9 recoge que «corresponde a las Administraciones educativas desarrollar un sistema de orientación profesional ajustado y eficaz». Asimismo, en la Disposición final primera se reconoce el derecho del alumnado «a recibir orientación educativa y profesional». En línea con lo que ya apuntábamos en la co-programación, el cumplimiento de este derecho no puede recaer en un solo profesional: el orientador u orientadora del centro. Al igual que Martín y Solé (2011) consideramos que «el asesoramiento o la orientación como un proceso de construcción conjunta que implica [como mínimo] al orientador y a un profesor» (p. 5).

La tradición clínica que arrastra la psicología lleva instalada en las escuelas desde hace varias décadas. No es extraño, pues, que las labores de la orientación se hayan circunscrito en múltiples ocasiones al alumnado con necesidades, olvidando su concepción educativa. La respuesta a la desorientación de los estudiantes pasa precisamente por reorientar la propia orientación hacia su vertiente más pedagógica. La incertidumbre intrínseca de la vida no ha de constituir un problema entre el alumnado de Bachillerato, ya que es una característica que la historia nos presenta como algo connatural. Ahora bien, lo que sí debe hacer saltar las alarmas es la incapacidad para manejarla. Así, es pertinente repensar a qué debemos dedicar tiempo en Bachillerato.

Si la orientación se contempla como un derecho, ¿por qué no existen espacios suficientes para las asambleas en el horario lectivo? ¿Acaso no representan una acción educativa? El tiempo asfixia, pero las tutorías brindan una oportunidad para escuchar las inquietudes personales del estudiantado, esas que en el transcurso de las sesiones no siempre pueden ser oídas. No obstante, «ningún asesoramiento al alumnado ha de ser prescriptivo para la toma de decisiones futuras» (Santana y Feliciano, 2008, p.326). Al igual que no tiene sentido que aprendan respuestas preconfiguradas, tampoco lo tiene que una adolescente viva la tutoría como un lugar para consumir recetas para la vida. Todo lo contrario. El cauce de voces que integra una tutoría contiene la posibilidad de mostrar al conjunto del grupo que «no hay tiempo único ni nadie vive en un tiempo únicamente suyo» (Garcés, 2022b, p.7). Saber de la existencia de múltiples temporalidades permite relativizar, que no quitarles valor, las propias. Este juego de tiempos construye una serie de realidades posibles sobre las que todo alumno ve ampliado su abanico de miradas. La reivindicación por un espacio tutorial de calidad que



dé cabida a la incerteza encuentra su justificación no exclusivamente en la ley, sino en este fragmento de Esquirol (2018):

Dar tiempo, dar medios, dar acogida... pero también dar amabilidad: todos los gestos que, dirigidos hacia los demás, hacen más agradable la vida. Gestos de la generosidad. [...] Los gestos amables tienen ya de entrada la virtud de excluir sus opuestos: el abrazo aleja el temor; la mano abierta, el odio. [...] Son estos actos, y no las ideas abstractas, los que lucen como faros de esperanza en momentos y épocas de oscuridad. (pp.102-103)

¿Qué hay más acogedor que un espacio para la voz propia? Precisamente las tutorías, porque no solo incluyen la propia, sino la del otro. Acoger y ser acogido. Ante la incertidumbre, abstracta *per se*, habitar las aulas de esta manera es prácticamente revolucionario. Y un Bachillerato lleno de aprendizaje mecanicistas y orientado a la consecución de logros se nos olvida la relevancia de acompañar al alumnado que puede enfrentar con soledad, desinformación y nula formación, decisiones de enorme relevancia para su futuro, el académico, el profesional, el personal.

A modo de conclusión, ¿y ahora qué?

Comenzamos este escrito advirtiendo que se trataba de un espacio para imaginar alternativas a ciertos aspectos de mejora que plantea el Bachillerato. No de un lugar para refundar la etapa en sí. A pesar de lo manidas que están en educación ciertas comparaciones con el ámbito sanitario, creemos que en este punto puede ayudar a comprender mejor los dos aspectos sobre los que hemos focalizado este artículo.

A cualquier paciente de un hospital le resultaría inadmisibile que, a la hora de someterse a una operación de una rodilla, tan solo se encargase de realizarla la traumatóloga, sin ayuda del anestesista, el celador y la enfermera. Sin embargo, en las escuelas no sorprende a nadie que el profesor de Historia no trabaje con relativa asiduidad con su compañera de Lengua. La propuesta de la co-programación no es ni más ni menos que una manera de generar culturas de la colaboración en los centros con un impacto positivo en, al menos, dos agentes: el profesorado que reducirá sus niveles de soledad y el alumnado que podrá tejer su pensamiento de una manera más cohesionada. También señalamos, en consonancia con este carácter colaboracionista, que la orientación en su más amplio sentido recae en el conjunto del profesorado (junto a los departamentos de orientación). Volviendo al ejemplo médico, resultaría sospechoso que el traumatólogo, una vez finalizada la operación, no volviera a ver a su paciente, dejando que este volviera a su casa sin conocer las fases que se siguen en el postoperatorio.

La perenne preocupación del profesorado por su alumnado de Bachillerato debe llevar asociado necesariamente un avance, entre otros aspectos, por un lado, en una coordinación docente continua y efectiva y, por otra parte, en un uso sistemático de la acción tutorial y sus espacios en el horario. De seguir como hasta ahora el resultado ya es más que conocido: chicos y chicas que pasan por una operación examinadora pero que al finalizar no saben hacia dónde ir.

Crisis de la educación, crisis de principios

«Se habla de objetivos, competencias, métodos etc., pero se evita plantear qué sea eso que llamamos educación. Algunos pensadores sostienen que la educación ha perdido el norte, no hay ideas claras ni debates valientes al respecto»

Juan Antonio Gómez Trinidad 28/03/2023

Como señalaba *El principito*, las realidades más esenciales e importantes son invisibles a los ojos y, por tanto, son aquellas sobre las que se hace más difícil hablar. Se habla de objetivos, competencias, métodos, etc... pero se evita plantear qué sea eso que llamamos educación. Algunos pensadores sostienen que la educación ha perdido el norte, no hay ideas claras ni debates valientes al respecto. Se prefiere un discurso negacionista de las tesis contrarias y perderse en las propuestas instrumentales. Es más cómodo para todos dar respuestas a las exigencias de la administración, a las tediosas programaciones, a los planes cada vez más numerosos con los que se intenta atajar la multiplicidad de los problemas y retos que plantea la sociedad, sin plantearnos el qué, el porqué y el para qué de la educación.

No deja de ser paradójico que la educación nunca haya tenido tantos medios como ahora — y no solo los recursos materiales, sino también los conceptuales— y sin embargo, produzca resultados tan desazonadores. Hoy tenemos un largo legado de corrientes psicológicas, durante décadas los pedagogos nos han ilustrado con las diversas teorías del aprendizaje, los neurólogos nos han explicado cómo funciona el cerebro y contamos con el apoyo de otros muchos profesionales. Jamás hubo tantas reformas educativas en tan poco tiempo, ni el conocimiento de las mismas que permite la sociedad de la información. En definitiva, nunca hubo tantos medios y a la vez tanto malestar sobre los resultados. Por lo tanto, la causa del malestar no hay que buscarla en los medios. ¿Porque la educación no corre pareja con el supuesto avance de las ciencias psicopedagógicas? Tal vez, como señaló Einstein porque «Vivimos en una época de grandes medios pero pobres fines».

Por otro lado, es cierto que la educación siempre ha estado en crisis. En cierta medida así es ya que ancla sus raíces en la misma esencia del ser humano, un ser en constante tensión entre lo que es y lo que puede y debe ser, un ser en definitiva, libre.

Pero la crisis educativa actual es diferente: es más estructural que puntual. Siendo importantes factores nuevos como son la aceleración histórica, la globalización o el mundo digital, lo más grave, con todo, es la pérdida de los principios inherentes a la tarea educativa tales como la autoridad, el esfuerzo o el respeto. En la época de la posverdad, la solidez de los principios y compromisos asustan y se perciben como amenazas. Por ello es lógico plantearse si aún es posible educar.

En palabras del propio Bauman, creador del término sociedad líquida: «La historia de la educación está plagada de períodos críticos... (pero) la crisis actual es diferente de las del pasado. Los retos actuales están golpeando duramente la esencia misma de la idea de educación tal como se la concibió en el umbral de la larga historia de la civilización: hoy está en tela de juicio lo invariable de la idea, las características constitutivas de la educación que hasta ahora habían soportado todos los retos del pasado y habían emergido ilesas de todas las crisis».

En segundo lugar, junto a la falta de solidez de los principios, la crisis de la educación es estructural y profunda porque, tal vez por primera vez en la historia, al menos en Occidente, no sabemos muy bien qué es el hombre, y por tanto por qué y cómo hay que educarlo.

Decía Séneca que «Cuando el marinero no encuentra la Polar, cualquier viento le es adverso». Por ello, en cierta medida es imposible educar hoy día si no partimos de una antropología clara y sólida. No podemos olvidar que el origen y el fin de la educación están en la especificidad del ser humano. El único cuya herencia genética no le permite, por sí sola, desarrollarse. El ser humano, en cierto sentido, nace de forma prematura y es el que más tarda en ser autónomo incluso para satisfacer las necesidades básicas. Precisa adquirir una cultura, entendiendo por tal, todo aquello que la naturaleza nos negó pero la humanidad consiguió para ser plenamente humano.

A diferencia de otras especies, la humana no queda cerrada por su código genético. El ser humano puede aprender a hablar uno o varios idiomas, —incluso puede no hablar desgraciadamente ninguno si no hay nadie que le enseñe—, puede ser culto o inculto, héroe o villano, generoso o miserable y eso depende de dos factores: de la herencia cultural y social que reciba y de su propia libertad. Por lo tanto, el código cultural es, si cabe, más importante que el genético. Lo que sienta, piense o haga, depende en gran medida de que reciba la cultura que le enseñe no sólo qué puede hacer, sino también cómo debe hacerlo, e incluso más: por qué debe hacerlo.

Esa herencia es la que recibe a través de la educación que es un derecho de todo ser humano, pero también obligación de los humanos adultos: no transmitir ese legado técnico, social, ético o religioso es, sencillamente, privarles de una herencia a la que tienen derecho y sin la cual no podrán alcanzar su madurez.

Otra cosa distinta es si la educación actual no yerra con su aversión a conseguir la madurez y la responsabilidad que conlleva. El resultado es un infantilismo que pretende hacer girar todo en torno al niño o al joven, en tener como referencia el aquí y ahora, sin otras perspectivas temporales y geográficas. Las consecuencias de jugar a Peter Pan son nefastas tanto para las propias personas como la sociedad en su conjunto.