

**ÍNDICE**

[Educació habilita decenas de titulaciones para cubrir la falta de profesores de lenguas y ciencias](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Universidad, al margen de la ley](#) **EL PAÍS**

[La inteligencia artificial no necesita parar, pero sí regulación](#) **EL CORREO GALLEGO**

[El CES plantea si centros religiosos deben recibir financiación](#) **NOTICIAS DE GUIPUZKOA**

[«A la profesión de docente deben llegar los mejores, por eso hace falta un MIR educativo»](#) **EL DEBATE**

[El PSOE propone bajar la ratio de alumnos en colegios con proyecto de mejora o considerados de difícil desempeño docente](#) **EUROPA PRESS**

[Carreras STEM: ¿por qué estudiar Tecnología?](#) **DEIA**

[Menores y violaciones en grupo: porno, pero no solo](#) **EL PAÍS**

[La escuela afronta el reto de perder el 20% del alumnado por la baja natalidad](#) **EL PERIÓDICO de Extremadura**

[Uno de cada tres licenciados vive de un empleo inferior a su titulación](#) **DIARIO DE NAVARRA**

['Feminismo es igualdad', las sesiones para alumnos de ESO que abordarán las raíces de la discriminación de las mujeres](#) **EUROPA PRESS**

[Así proponen los docentes enseñar con la Lomloe: "Los chavales dicen: '¡Profe, la clase se ha pasado muy rápida!'"](#) **EL PAÍS**

[Las comunidades autónomas destinan al menos 200 millones de euros a pagar el sueldo de los profesores de Religión](#) **ELDIARIO.es**

[Reivindicar una historia europea](#) **EL DEBATE**

[Esteban Álvarez, número tres del PSOE en la Comunidad de Madrid: "Hay que acabar con la degradación de la enseñanza pública"](#) **PÚBLICO.es**

[El Gobierno aprueba el anteproyecto de la ley de Enseñanzas Artísticas Superiores](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno aprueba que las CC.AA empiecen a implantar de manera gradual el próximo curso la nueva FP](#) **E. PRESS**

[Microformaciones y más prácticas en empresas: la nueva FP arranca en septiembre](#) **ELDIARIO.es**

[Educación presentará el primer informe sobre el estado del Sistema de Formación Profesional en marzo de 2024](#) **EUROPA PRESS**

[Adolescencia: cómo gestionar una etapa clave donde hay que satisfacer necesidades contrarias](#) **EL PAÍS**

[Polémica por el proyecto de Ley de Enseñanzas Artísticas](#) **LA RAZÓN**

[La agenda global de educación descarrila](#) **EL PAÍS**

[Las 50 universidades públicas españolas ven "inviabile" arrancar el próximo curso la nueva Selectividad](#) **EL MUNDO**

[Diez pasos para implantar el enfoque tecnológico y científico en las aulas](#) **THE CONVERSATION**

[¿Son los cursos impares de ESO y Bachillerato más difíciles?](#) **THE CONVERSATION**

[Un comando formativo ante el "sufrimiento" que desemboca en suicidio juvenil](#) **MAGISTERIO**

[Colegio e instituto de niños maltratados en Colmenar dieron el aviso](#) **MAGISTERIO**

[El Gobierno aprueba el calendario para implantar el nuevo sistema de FP y el anteproyecto de ley de Enseñanzas Artísticas Superiores](#) **MAGISTERIO**

[La cifra de universitarios, lejos de reducirse como la población joven, crece un 6%](#) **MAGISTERIO**

[Repetición y tasas de idoneidad, las cifras empeoran ligeramente](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[A vueltas con la repetición de curso: mitos y realidades de un gasto inútil](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[\(In\)certidumbres sobre la inteligencia artificial](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Nuevas maestras y maestros](#) . **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Educació habilita decenas de titulaciones para cubrir la falta de profesores de lenguas y ciencias

Cualquier licenciado con nivel C1 de inglés podrá impartir este idioma en institutos catalanes

Efe. Barcelona 07 de abril del 2023.

La Conselleria d'Educació ha determinado que, de manera provisional, cualquier licenciado en una de las carreras que dan acceso al cuerpo de profesorado de secundaria que acredite un nivel C1 de inglés pueda impartir la asignatura de lengua inglesa en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Ha habilitado también decenas de titulaciones para cubrir el déficit de profesorado en lenguas y asignaturas de ciencias.

Así consta en la resolución de la directora general de Professorat i Personal de Centres Públics, Dolors Collell, ante la falta de personal docente disponible en lengua inglesa, catalana, castellana, matemáticas física y química, tecnología e informática.

El problema en algunas especialidades se hizo visible después de las vacaciones de Navidad y el pasado mes de febrero la Conselleria reconoció que había 400 plazas de profesores que eran difíciles de cubrir, una cifra que ha aumentado y que está provocando que en algunos centros haya alumnos que hayan estado sin clases de las materias referidas durante meses.

La resolución, que Educació ha colgado en el apartado de normativa de la Conselleria en pleno período de vacaciones de Semana Santa, reconoce la "necesidad de habilitar, con carácter excepcional y provisional, algunas titulaciones para impartir especialidades concretas".

El texto establece que para acceder a las especialidades docentes de Formación Profesional (FP), que son las de tecnología e informática, las personas que presenten titulaciones habilitadas deberán superar una prueba de capacitación.

Titulaciones aceptadas

Según el anexo que acompaña a la resolución y en el que aparece la lista de titulaciones que quedan habilitadas, podrán dar clases de lengua catalana los titulados en 77 grados universitarios, 50 licenciaturas y 4 títulos superiores de arte dramático con equivalencia a grado.

Entre los grados y carreras habilitados para impartir catalán se encuentran el de arte dramático, los de lingüística, lenguas aplicadas, traducción e interpretación, periodismo, comunicación, estudios clásicos, humanidades y teología.

La Generalitat también ha habilitado que puedan impartir lengua castellana los titulados en las mismas disciplinas de un total de 80 grados, 32 licenciaturas y 4 títulos superiores de arte dramático con equivalencia a grado.

En el caso de matemáticas, podrán impartir la materia los graduados en más de 70 disciplinas entre las que se encuentran las ingenierías, arquitectura y administración y dirección de empresas, además de los licenciados en náutica y transporte marítimo y aquellos que posean una titulación extranjera de arquitectura homologada.

Los graduados en más de una treintena de ingenierías como Ciencias del Mar, Agrícola, Alimentaria, Biomédica, de Recursos Energéticos y Mineros, Aeronavegación, Electrónica, Obras Públicas o Geológica, entre otras, además de los que tengan una licenciatura en Ciencias del Mar, podrán dar clases de Física y Química en los institutos.

En FP, se han habilitado nuevas titulaciones para impartir clases de Tecnología, Informática, Equipos Electrónicos, Instalación y Mantenimiento de Equipos Técnicos Fluidos, Instalaciones Electrotécnicas, Mecanización y Mantenimiento de Máquinas, Oficina de Proyectos de Construcción, Operaciones y Equipos de Producción Agraria y para Sistemas y Aplicaciones Informáticas.

En estos casos, la Conselleria ha determinado que puedan impartir clases técnicos superiores y especialistas, que deberán pasar una prueba de capacitación.

Únicamente para la especialidad de Tecnología se ha habilitado que puedan dar clase graduados en Diseño con mención en Diseño de Interiores y en Audiovisuales y no será necesario que pasen ninguna prueba adicional.

La resolución también indica que los profesores que están en la bolsa de interinos y que hayan acreditado una de las titulaciones habilitadas, podrán solicitar la especialidad correspondiente en un plazo extraordinario de consulta y modificación de datos establecido entre el 11 al 13 de abril próximos, para participar en los nombramientos telemáticos.

Universidad, al margen de la ley

Si esta institución pierde el alma y no tiene un compromiso transformador de la sociedad, no puede ser excelente por muchos artículos que sus miembros consigan publicar en las revistas de impacto

ADELA CORTINA. 07 ABR 2023

En septiembre del pasado año la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, la bien conocida CRUE, organizó en la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo de Santander un curso con un título muy expresivo de lo que debería ser la universidad: *Excelencia con alma*. Lo dirigían en esta ocasión María Antonia Peña, miembro del comité permanente de la CRUE, y Juan Juliá, vicepresidente del mismo. El rótulo del curso se inspiraba en un texto publicado en 2006 por el profesor Harry R. Lewis, que había sido decano de Harvard College: *Excelencia sin alma. Cómo una gran universidad olvidó la educación*. Lewis criticaba a su propia universidad, tan célebre por su excelencia académica porque figura en todas las clasificaciones universitarias, pero que —a su juicio— carecía de alma, porque no formaba a sus alumnos en los valores universitarios, que son el motor que capacita para transformar la sociedad. Justamente lo que sugería el curso era impulsar una universidad capaz de preparar a los alumnos para una visión más amplia de su misión, incluyendo el proyecto de perseguir los objetivos de desarrollo sostenible (ODS).

Y, ciertamente, una universidad sin alma, sin un compromiso transformador de la sociedad, no puede ser excelente por muchos artículos que sus miembros consigan publicar en los primeros cuartiles de las revistas de impacto. Eso es estrategia burocrática, no excelencia; es medir la calidad por una cantidad muy discutible. Cuando lo cierto es que educar en la excelencia, que se consigue compitiendo consigo mismo en cooperación con otros, es lo que constituye la misión de la universidad. El alma de cualquier actividad es el motor por el que se pone en marcha y el motor de la universidad es formar personas excelentes. No se construye una sociedad democrática con mediocres, menos aún con negligentes o indiferentes. No dejar a nadie atrás —como se sugiere desde los ODS y desde la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU)— no significa crear una inmensa guardería, para que nadie se pierda por las calles ni aumente el número de los parados, sino universalizar la excelencia, ayudar a cada uno a empoderarse al máximo, no transigir con la mediocridad. Esa es la tarea fundamental que se ha venido asignando a la institución universitaria desde que nació en Europa — en Bolonia, París, Oxford, Salamanca—, se extendió por Iberoamérica y solo más tarde por Estados Unidos y por el resto del mundo. Es ya una institución esencial de las sociedades modernas, un “invento” del que europeos e iberoamericanos podemos estar orgullosos. Y justamente cuando algo es motivo de orgullo es un deber potenciarlo.

Naturalmente, a lo largo de su historia y en los distintos países se ha dotado a las universidades de diversas leyes, ahora en España la LOSU, una más desde el inicio de la Transición, y también se han adoptado distintas estructuras institucionales. Pero creo que lleva razón Alasdair MacIntyre cuando, siguiendo a Aristóteles, recuerda que en la vida social lo crucial son las actividades y las metas que dan sentido y legitimidad social a las actividades. Las leyes y las instituciones deben estar al servicio de las actividades, respaldándolas, facilitando alcanzarlas, y no es de recibo instrumentalizarlas con otros fines. Por eso importa preguntar: universidades, ¿para qué? ¿Cuál es el bien que ofrecen, sin el que perderíamos en humanidad? ¿Cuál es — por decirlo con Ortega— la misión de la universidad?

Volviendo la vista atrás, podríamos recordar cómo la universidad medieval se esforzó por formar a aquellos profesionales, entonces filósofos, teólogos, juristas, médicos, sin los que una sociedad no puede funcionar adecuadamente. Y hoy sigue siendo indispensable formar profesionales, con nuevos y diversos perfiles, que no sean solo técnicos, sino que pongan los extraordinarios progresos tecnocientíficos al servicio de la profesión, es decir, de las personas y de la naturaleza vulnerable.

Por su parte, la universidad liberal, fundada por Alexander von Humboldt, se proponía suscitar la pasión por descubrir la verdad a través de la investigación y por transmitir ese empeño a las generaciones más jóvenes, una meta irrenunciable, más aún en tiempos de presunta posverdad, cuando se hace cada vez más patente la afirmación de Tocqueville “los hombres temen más al aislamiento que al error”, que es el germen de la espiral del silencio. ¿Cómo es posible que en pleno siglo XXI se haya degradado el afán de verdad frente a la moral del establo, que permite disfrutar del calor del rebaño? ¿Cómo es posible que sea en campus universitarios, originariamente, los estadounidenses, pero después muchos otros, donde ha nacido la inquisición de la corrección política y la cultura de la cancelación, que cortan la libre expresión y suponen un retroceso rotundo en el proceso de ilustración?

Las comunidades universitarias existen para hacer posible la deliberación y el diálogo serenos entre sus miembros sobre los más diversos temas. No caben exclusiones de ningún tipo. Precisamente porque, por fortuna, una de las notas de la comunidad académica en una sociedad democrática, que ha costado mucho conquistar, es el pluralismo político y ético, propio de sociedades liberales, empeñadas en anular los totalitarismos. Como bien dice John Rawls, el pluralismo es un hecho, pero sobre todo es un bien que cuando se alcanza es preciso cuidar y potenciar. Es uno de los bienes que forman parte de lo que es justo. Por eso,

como han denunciado distintas voces, como la de Universitaris per la Convivència, a cuyo manifiesto se sumaron más de mil profesores universitarios, el claustro universitario no puede tener como una de sus funciones “analizar y debatir temáticas de especial trascendencia”. Y no solo por la neutralidad ideológica que se exige a todas las administraciones públicas, que por supuesto, sino sobre todo por una razón ético-política de fondo: “La universidad de una sociedad pluralista es y debe ser radicalmente pluralista, y además contagiar ese sereno pluralismo a la sociedad.” Es la comunidad universitaria en su conjunto, no el claustro, la que analiza y debate temáticas desde la libertad de expresión y la libertad de cátedra, contando además con aquellas personas que juzgue oportuno invitar.

Hablaba Ortega hace ya un siglo del “politicismo” como un mal, de esa absorción que la política hace de la vida toda, pero tal vez sería más acertado hablar de “partidicismo”, de ese afán de partidizar el conjunto de la vida humana, de forma que no quede un resquicio fuera del establo.

Hasta el momento no han sido acogidas en el texto de la LOSU las exigencias, bien fundadas y argumentadas, de colectivos universitarios, plurales en sus convicciones y adscripciones, que solo pretenden evitar que se otorgue al claustro una función que no le corresponde en modo alguno.

Pero, por fortuna, ningún texto es intocable, menos todavía si en este punto es tan contrario a la misión de la universidad. Las leyes y las instituciones han de estar al servicio de las metas de la actividad, la universitaria en este caso. Instrumentalizarlas para alcanzar otros objetivos implica corromper la vida, matarla por ley.

Adela Cortina es catedrática emérita de Ética y Filosofía Política de la Universidad de Valencia, miembro de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, Directora de la Fundación ÉTNOR.

elCorreoGallego.es

La inteligencia artificial no necesita parar, pero sí regulación

La privacidad, el desempleo tecnológico derivado de la automatización o el aumento de la brecha socioeconómica, retos a los que hacer frente

Montse González, Mar Mato. Vigo. 07-04-23

"La inteligencia artificial (IA) avanzada podría representar un cambio profundo en la historia de la vida en la tierra, y debería planificarse y gestionarse con el cuidado y los recursos correspondientes". Es uno de los argumentos que esgrimen un grupo de empresarios del sector tecnológico, expertos y políticos para solicitar que se suspendan durante seis meses los experimentos con inteligencia artificial (IA) más potentes. En tono apocalíptico, sostienen en su misiva, publicada por el organismo sin ánimo de lucro 'Future of Life Institute', que “los laboratorios de IA se han enzarzado en una carrera fuera de control para desarrollar y desplegar mentes digitales cada vez más poderosas”.

El primer firmante es el informático canadiense Yoshua Bengio, uno de los pioneros en el avance del aprendizaje profundo, la tecnología en la que se basan sistemas como ChatGPT. Además de Elon Musk, director general de Tesla, Twitter y SpaceX, también se encuentra entre los firmantes Steve Wozniak, cofundador de Apple; el intelectual Yuval Noah Harari o el político Andrew Yang, candidato presidencial demócrata de Estados Unidos en 2020. También han firmado los cofundadores de plataformas como Skype, Pinterest o Ripple.

"Comparto el sentido de la carta, lo que no entiendo es lo de la moratoria de seis meses, porque me parece que es pensamiento ilusorio", afirma Senén Barro, doctor en Física, catedrático de Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial y director científico del CiTIUS (Centro Singular de Investigación en Tecnologías Inteligentes de la Universidad de Santiago de Compostela-USC). Tampoco comparte "el tono de alarmismo que tiene la carta, que se ha amplificado mucho en los medios de comunicación, pero sí que tiene cierto tono de preocupación como si estuviera cercana una IA que se nos pudiera escapar a nuestro control", subraya.

"Yo soy de los que cree que llegará un día en el que tendremos una IA de propósito general, no que en parcelas o actividades puntuales nos supere a nosotros, porque eso ya ocurre, sino que de modo general podamos decir que es una inteligencia que nos supera o nos iguala al menos. Creo que eso será posible algún día, pero hoy ni lo es, ni está cerca; además, no sabemos qué pasos dar ni en qué dirección para eso".

"Ponerse ahora a especular en ese sentido y a alarmarse no tiene objeto", afirma al tiempo que añade que "yo sí que creo que hay que preocuparse por la inteligencia artificial, al menos ocuparse de ella, porque es el conjunto de tecnologías potencialmente más transformadoras de nuestra vida, de nuestra economía, empleo, educación, salud..., que nunca hemos tenido y estamos empezando, como quien dice. Ya estamos viendo que cada vez hay nuevos avances, nuevas aplicaciones, cosas que nos sorprenden incluso a los que estamos trabajando en esto, por lo tanto, claro que hay que ocuparse de esto y regular los usos de la inteligencia artificial, claro que hay que tratar de anticiparse a los posibles malos usos o incluso errores que podamos cometer en según qué ámbitos de aplicación".

En la misiva, los firmantes hacen un "llamamiento a todos los laboratorios de IA" para que paren de inmediato el entrenamiento de los sistemas de IA más potentes que GPT-4", pidiendo incluso la intervención de los

gobiernos para imponerla en caso de que las partes implicadas se nieguen a la suspensión temporal de las investigaciones.

En referencia a ChatGPT, la catedrática de Ciencias de la Computación de la Universidad de A Coruña, Amparo Alonso, destaca que "la tecnología casi siempre va por delante de la legislación y esto plantea una serie de situaciones como, por ejemplo, en cuanto al uso masivo del ChatGPT-3, que lo ha usado todo el mundo que conozco, para intentar que sea un modelo más transparente, menos sesgado y que no tenga problemas de privacidad o de seguridad", indica.

"Puede ser una herramienta de uso muy positivo", prosigue, "porque puede ayudarte a redactar mejor un texto o a buscar información sobre algo que puedas usar para inspirarte, el problema es el mal uso. Hay que filtrar a los usuarios, también las respuestas, y también legislar de alguna manera el tema de la recogida y conservación de datos. Si hay, además, versiones de pago y esos datos no se protegen, es un problema claro", advierte.

Recientemente, OpenAI, creadora de ChatGPT, confirmaba que su herramienta había sufrido su primer gran problema de seguridad al quedar expuestos datos privados de algunos usuarios. De hecho, la pasada semana Italia bloqueó el acceso a ChatGPT y abrió una investigación contra el popular chatbot por una presunta violación de las normas de recopilación de datos.

Alonso asegura que "tanto en Estados Unidos como Europa tienen en marcha una propuesta de regulación ética de la IA. En Europa, por lo menos, se pretende que esto pueda empezar en 2024, de ahí que tengamos AESIA en A Coruña, porque es la agencia que se va a ocupar de desarrollar las guías y pruebas que deberían hacerse a cualquier aplicación de IA que esté disponible, a la venta, etc, en Europa; normalmente son aplicaciones que se llaman de "alto riesgo", no solo chatbots", subraya.

"España se ha propuesto como campo de pruebas para la UE para probar esta regulación, de ahí que se haya creado AESIA, que será la primer agencia de toda Europa de supervisión ética de IA y todo este tema se debería llevar a cabo durante 2023 para que esta legislación se pueda publicar en 2024, es la intención al menos en Europa y, por tanto, hay una cierta moratoria para ver qué ocurre con otras aplicaciones que, en principio, podrían no considerarse de alto riesgo y a las que también se les podrían solicitar una serie de requisitos", destaca Alonso.

"En EEUU, donde también hay problemas con la versión 4 de ChatGPT, también hablan de riesgo para la privacidad y la seguridad pública; lideró también una propuesta de legislación en octubre de 2022 e imagino que estarán en temas del mismo tipo para que se suspendan estos experimentos hasta que se pueda ver qué tipo de riesgos potenciales pueden tener y ver cómo planificar y gestionar el uso de esos sistemas y recursos".

"Después hay otro tipo de cuestiones, como la guerra entre las empresas. Hace unos meses Google era el que llevaba la iniciativa y ahora mismo Microsoft se ha adelantado con su versión. Seguramente Google tendrá otra y lo que querrán todas, y me parece lógico, es que cumplan unos requisitos de privacidad y seguridad para todas", afirma.

En este punto, Barro también advierte sobre el hecho de que "el uso de las tecnologías genera, espontáneamente, aumentos en las brechas socioeconómicas" y apunta a lo que se llama comúnmente "desempleo tecnológico derivado de la automatización". "Creo que habría que preocuparse ya de cómo educar a nuestros jóvenes para la sociedad de la inteligencia", subraya. "Buena parte de la inteligencia que nos va a rodear es ya una inteligencia artificial, viene implantada en máquinas, estamos viendo que se están desarrollando un conjunto de tecnologías y sus aplicaciones que, efectivamente, van a tener un impacto enorme en nuestras vidas, en nuestra calidad de vida, en nuestra educación, en nuestro empleo, en la riqueza..., y queremos que se nos eduque, que se nos informe, queremos tomar decisión en las cosas que son más sensibles para nosotros, y esta es la parte que yo firmaría de una carta así; pero no diría que durante seis meses tenemos que parar, porque eso me parece un brindis al sol. ¿Quién va a parar?, ¿quién les va a obligar?, ¿para qué?, ¿cuál es el resultado de esos seis meses?", se pregunta.

"De los países más desarrollados en IA, el que tiene un control directo sobre la actividad de sus empresas y sus centros de investigación y universidades es China, y es la que menos lo va a hacer, tiene una llave todopoderosa; pero EEUU no podría parar la actividad de sus empresas, ni el desarrollo de nuevos modelos de lenguaje, ni según qué aplicaciones, y Europa tampoco", prosigue.

"Todos los países que sean democráticos y respeten los derechos humanos y se comprometan con sus ciudadanos tienen que estar pensando ya muy seriamente cómo regular los usos de la IA y cómo invertir dinero público para que no quede en manos de las grandes corporaciones, que es lo que está sucediendo ahora", sostiene el catedrático.

"Se está haciendo mucha insistencia en la ética de la IA y me parece imprescindible porque las tecnologías de IA nos enfrentan a cosas nuevas, a dilemas o circunstancias que antes no se habían producido en nuestra vida ordinaria o en nuestro entorno profesional, y sirve para ir tomando conciencia, para ir orientando el desarrollo legislativo y normativo, pero nunca puede sustituirlo". Realmente, el control que a Barro le preocupa que se

pierda es el del gobierno frente a las grandes corporaciones: "De lo que debe ser y no, de dónde se debe investigar y no, de hasta dónde podemos llegar y dónde tenemos que pararnos".

"La inteligencia artificial es un limbo jurídico"

"Sin regulación me parece mal porque es un peligro", señala el letrado Daniel García, que presenta un trabajo sobre ella. "A día de hoy no hay normativa. La inteligencia artificial (IA) es un limbo jurídico. Es un jardín sin flores en el que cualquiera puede hacer lo que le apetezca", lamenta el letrado pontevedrés Daniel García, quien acaba de presentar su trabajo fin de máster sobre esta tecnología, los 'smart contracts' y la importancia de los mismos para el trabajo de abogados y operadores jurídicos.

En "Inteligencias Artificiales y smart contracts, ¿condenados a entenderse?", que presentó en la Universidad Camilo José Cela, repasa la historia y desarrollo de la inteligencia artificial, el concepto de IA desde el punto de vista jurídico, desde las instituciones comunitarias, el anteproyecto para su reglamento fijándose en la clasificación de sistemas de IA de alto riesgo o incluso prohibidas.

"Crítico –añade García– que no hay suficiente regulación. Hay un intento por la UE pero no se dan puesto de acuerdo". Desde su punto de vista "sin regulación me parece mal porque es un peligro. La gente hará lo que le apetezca sin tener en cuenta las peculiaridades de IA".

Pararla tampoco parece ya una alternativa, según su punto de vista. "Una IA sin regulación es peligrosa. Si se frena, la tecnología no se para sino que busca otros subterfugios" que entonces sí escaparían al control y regulación", matiza.

Con el fin de entender la importancia del asunto, plantea una cuestión directa y sencilla: "Qué pasará el día de mañana cuando a un influencer le suplanten la identidad, la cara y la voz hasta el punto de no hacerlo reconocible diciendo en una entrevista algo controvertido. ¿Qué mecanismos va a haber para saber que es un 'fake'?".

Imaginemos que lo que comenta el 'fake' es susceptible incluso de ser penado legalmente. ¿Cómo se conseguirá demostrar que él no ha dicho eso y ocurrirá algo y qué a la persona o entidad que utilizó la tecnología para suplantarlo? ¿O solo recaerá la responsabilidad en la plataforma?

No son las únicas preguntas, Daniel García también nos pide que nos paremos a reflexionar sobre "¿Qué va a ocurrir con las obras realizadas por inteligencia Artificial? ¿Va a haber derechos de autor o no?".

En estos tiempos de guerra en Europa, otro punto importante es si debe estar prohibida como arma. "La ONU considera que la IA debe estar prohibida para el uso militar. Rompe la barrera psicológica de apretar el gatillo o no. Si lo hace una máquina, ¿qué ocurre?", plantea este joven que trabaja para el despacho Lois Carrera Abogados.

Para ello, pide recordar el incidente en la guerra entre Ucrania y Rusia cuando cayeron proyectiles en territorio polaco: "¿Qué hubiese ocurrido si la defensa de Polonia estuviese activada para responder automáticamente si cae un misil?".

García no es un apocalíptico. Recuerda que "se asemeja a cuando Internet nació. La gente le tenía miedo porque no había regulación. La inteligencia artificial de aquí a diez años estará más desarrollada, en las actividades del día a día".

noticias de Gipuzkoa

El CES plantea si centros religiosos deben recibir financiación

Echa en falta un debate sobre la necesaria o no laicidad de los colegios que vayan a recibir ayuda pública

EFE. 07-04-23|

El Consejo Económico y Social Vasco (CES) emitió ayer un informe sobre el anteproyecto de Ley de Educación de la CAV en el que señala que "echa en falta un debate previo sobre la necesaria o no laicidad" de los centros escolares que vayan a recibir financiación pública.

En su dictamen, el CES considera adecuada la tramitación de la norma y apela a que el desarrollo de la misma se efectúe a través del diálogo y el consenso entre agentes educativos y sociales, y con la visión y colaboración empresarial.

Sin embargo advierte de que el texto puede resultar ambiguo o abstracto en algunos aspectos, bien porque, o no han sido recogidos, o si lo han sido, no están lo suficientemente desarrollados.

En concreto, menciona que "es un derecho constitucional que la formación que reciba el alumnado no tiene que ser obligatoriamente religiosa".

Teniendo en consideración esta premisa, el órgano consultivo vasco "echa en falta un debate previo sobre la necesaria o no laicidad de los centros que vayan a recibir financiación pública".

El CES considera además "necesario y pertinente" mencionar de forma explícita al colectivo LGTBI+ en la normativa, concretamente, en las listas que enumeran los diferentes supuestos de no discriminación.

En cuanto a las consideraciones efectuadas, subraya la importancia de reforzar la orientación educativa y profesional para obtener un conocimiento temprano de las salidas profesionales y laborales.

También desarrollar una cultura económica y de valores de interés social y empresarial en las aulas, para una mayor conexión entre la realidad de la economía vasca, la realidad empresarial y los futuros trabajadores.

Además, el órgano consultivo considera necesario formar al profesorado en temas socio-económicos y empresariales; avanzar en una mayor adecuación de los conocimientos y competencias a las necesidades socio-económicas y empresariales; y buscar sinergias que sirvan de vínculo continuo entre las escuelas y el entorno productivo.

En ese sentido, el CES observa que las vocaciones STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) tienden a descender entre los jóvenes, siendo estos perfiles cada vez más necesarios en el tejido empresarial.

▣ EL DEBATE

«A la profesión de docente deben llegar los mejores, por eso hace falta un MIR educativo»

«La falta de consenso con la que ha salido adelante la LOMLOE puede acrecentar el desánimo del profesorado»

Roberto Marbán. Madrid 08/04/2023

Hablar de Amador Sánchez es hacerlo de educación. Maestro de Educación Primaria y licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense, acumula varias décadas de carrera docente en diversos destinos.

Sánchez ha compaginado su actividad educativa con varios puestos de responsabilidad política en varias áreas de gobierno de la Comunidad de Madrid, que le nombró en 2018 viceconsejero de Organización Educativa.

En la actualidad, es secretario general del Colegio Oficial de Docentes en Madrid. En esta entrevista con El Debate, aborda cuestiones clave para entender y analizar la situación de la educación en nuestro país.

–El Colegio de Docentes es una institución que nació al servicio de los profesores. ¿Para qué sirve colegiarse?

–Efectivamente, se creó en 1899, y se llama desde su creación Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. Bajo esa denominación, en aquella época se incluían todas las carreras existentes con acceso a la docencia. Por tanto, siempre ha sido el colegio específico de los profesores.

La colegiación de los docentes en España ha servido históricamente para obtener, entre otros, algunos logros: promoción de la excelencia educativa, regulación de las profesiones, protección de las profesiones y de los profesionales, control de la calidad de las actuaciones profesionales y de los centros docentes, y promoción de la formación continua. Los colegios oficiales han establecido códigos de ética profesional que han ayudado a guiar el comportamiento de los profesionales y a promover los valores fundamentales de la profesión. También actúan como representantes de los profesionales ante las autoridades educativas y han trabajado para influir en las políticas y prácticas educativas.

Tengo la clara convicción de que los colegios profesionales son organizaciones de gran valía, tanto desde la perspectiva profesional, como desde la perspectiva social. Desde su dimensión profesional, contribuimos a mejorar la forma de ser y de hacer de los profesionales, y convierten esta tarea en su verdadera esencia. Desde la dimensión social, son sinónimo de dedicación y de empeño por la calidad de los servicios que prestan a sus colegiados, y sitúan cada actuación profesional en los parámetros de un código deontológico que garantiza el buen hacer y la calidad profesional.

–¿Cuál es la situación, a vuelapluma, del docente en España y del profesional de la Educación?

–Me resulta muy difícil entrar a vuelapluma en un tema tan complejo, al que, de una forma u otra, he dedicado más de cincuenta años de mi vida; pero lo voy a intentar.

Creo que ser docente es una de las profesiones más bonitas e importantes que se pueden ejercer. Conviene recordar que los docentes son los profesionales específicos de la educación formal de nuestros niños y jóvenes; es decir, los responsables de la formación y de la educación de las generaciones futuras; y, por lo tanto, su trabajo es fundamental para el desarrollo y progreso de sus alumnos, para las familias y para el país. No obstante, no es menos cierto que la responsabilidad última de la educación de sus hijos es de las familias. De ahí dimana especialmente la importancia de que siempre exista una relación de colaboración y confianza entre los docentes y las familias.

La situación del docente en España ha sido objeto de debate en los últimos años. Aunque se reconoce la importancia de su trabajo, se enfrentan a varios desafíos, incluyendo la falta de recursos (especialmente falta de profesionales) y de financiación, la sobrecarga de trabajo, el escaso reconocimiento social, la burocratización excesiva del sistema educativo, la falta de apoyo profesional, un salario no promocional a las responsabilidades que se les exige...

A todo ello hay que añadir frecuentes cambios normativos en España y en sus comunidades autónomas, que les obligan a estar permanentemente aplicando cambios curriculares y cambios de protocolos de todo tipo. Hay que añadir, también, el incremento de los problemas de convivencia en los centros docentes, así como la mayor heterogeneidad del alumnado y de sus necesidades educativas. La conveniencia de un pacto educativo en lo esencial, que dé estabilidad normativa, se ha repetido hasta la saciedad, y sigue siendo una necesidad acuciante. Además, hay que cambiar el paradigma de la elaboración de la normativa que ha de aplicarse en la escuela. Hay que hacer leyes pensadas desde el punto de vista de quien las tiene que aplicar: menos normas y más sencillas.

–¿Qué me dice de esos otros profesionales que sin ser docentes también están en el sistema educativo y educan? Porque educar «es tarea de toda la tribu», tal y como diría el filósofo José Antonio Marina.

–Al hablar del sistema educativo, con frecuencia predominan las imágenes del docente y la de las aulas, pero el sistema es mucho más complejo. Debemos tener en cuenta que en España existen, y deben existir –diría yo–, otros profesionales en el sistema educativo que no ejercen la docencia, pero sí intervienen en la educación en general. En el diseño del sistema educativo actual, existen dos redes de apoyo a los centros educativos: la red de formación permanente y la red de orientación, integradas por docentes que, temporal o permanentemente, realizan funciones no docentes. Existe también una red de supervisión y control integrada por la inspección técnica docente.

Pero, además, en los centros docentes hay otros profesionales que desempeñan diferentes roles relacionados con la educación. Estos incluyen a los orientadores educativos, a los pedagogos, a los psicólogos, a los enfermeros, a los auxiliares de comedor, entre otros. La situación de estos profesionales también presenta desafíos similares a los de los docentes, como la falta de claridad en su cometido y la sobrecarga de trabajo. Y, sobre todo, la falta de efectivos suficientes. Es fácil deducir que la organización y dirección de los centros docentes entraña ahora una mayor dificultad que nunca.

–También la educación se recibe fuera de las aulas...

–Debemos repensar la educación desde las necesidades educativas reales, teniendo en cuenta que, en estos momentos, la influencia en la educación trasciende al ámbito de los centros docentes y del hogar. Los educadores de calle se crearon para influir con medidas educativas en las interacciones propias de los barrios; pero, en la actualidad, al barrio se ha unido la influencia de internet, especialmente la de las redes sociales. Hace falta destinar profesionales especializados para actuar preventivamente en ese ámbito, y no solo cuando los problemas ya son muy graves. Por tanto, hablar de los profesionales que faltan dentro y fuera de los centros docentes, para conseguir una educación a la altura de los tiempos, requiere un planteamiento de esta tarea mucho más ambicioso y compartido; y, sobre todo, a primera vista, con muchos más recursos y profesionales diversos. Y digo con más recursos, «a primera vista», porque estoy convencido de que, si se invirtiera más en prevención y se asumiera esa tarea con más profesionales, disminuirían sensiblemente las necesidades de recursos que empleamos en medidas correctivas; y ello con la ventaja añadida de haber evitado daños que, a veces, ya son irreparables.

–El profesorado en España se hace mayor. Casi la mitad de los docentes tiene más de 50 años. ¿Qué acciones hay que impulsar?

–Efectivamente, el tiempo pasa para todos, y los profesores no somos una excepción. La elevada edad del profesorado en España puede dar lugar a varios problemas como la falta de renovación generacional; la falta de adaptación a los nuevos métodos de enseñanza; el incremento en el absentismo laboral, ya que el envejecimiento puede coadyuvar a una mayor cantidad de bajas laborales debido a problemas de salud; las dificultades en la docencia, si no están suficientemente actualizados en las nuevas tendencias metodológicas y tecnologías al uso. Este es un problema, que afecta a toda Europa, y muy difícil de solucionar, especialmente cuando la tendencia es el retraso de la edad de jubilación. La normativa comunitaria ya lo aborda, como una prioridad, en Resolución del Consejo «Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)».

Dicho lo anterior, es importante señalar que no todos los profesores mayores experimentarán estos problemas, y que la edad no necesariamente indica una falta de habilidades o capacidad para adaptarse, aunque reconozco que estos son algunos de los desafíos que podrían surgir en el sector educativo debido a la elevada edad del profesorado en España.

Por otro lado, nosotros estamos trabajando con las nuevas generaciones de docentes, para colaborar y ayudarles a que se incorporan a la profesión. Hemos intensificado los acuerdos con los decanos de las facultades que imparten las titulaciones que integramos, pero, sobre todo, nos dirigimos a los alumnos que finalizan el Máster en Formación del Profesorado, de donde saldrán los profesores de las aulas del siglo XXI. Los premios Trabajo Fin de Máster que organizamos desde hace siete años son una muestra de ello. El Jurado de este certamen está integrado por los coordinadores del Máster de las principales universidades madrileñas y los premios se conceden tras la aplicación de una exhaustiva rúbrica y un debate intenso. Es nuestro particular reconocimiento a las nuevas generaciones de profesores y una forma de ayudarles a pasar de la formación universitaria al día a día de las aulas.

–¿Qué acciones hay que impulsar?

–En estos momentos, es una buena ocasión para repensar cómo debería considerarse el factor de la edad a la hora de definir la función docente y la plantilla de cada centro en el futuro; variable que ya se tiene en cuenta con medidas estructurales en otras profesiones, mediante el paso a segunda actividad.

Si asumimos la figura de la segunda actividad para los docentes y, sin ánimo de agotar este tema, se me ocurren algunas sugerencias para paliar los efectos del envejecimiento del profesorado: por de pronto, es importante que los profesores reciban formación continua para mantenerse actualizados con el paso de los años. Es necesario que las instituciones educativas fomenten la contratación de nuevos profesores y con ideas innovadoras para renovar la plantilla docente y así fomentar la renovación educativa.

Los profesores mayores pueden compartir su experiencia y conocimientos con los nuevos profesores ejerciendo de mentores. La colaboración y el trabajo en equipo son fundamentales para fomentar la innovación y la creatividad en el aula. Se pueden organizar grupos de trabajo intergeneracionales en los que participen profesores de distintas edades para impulsar la colaboración y el intercambio de ideas. Esto es frecuente en países que destacan por la calidad de sus sistemas educativos, son habituales experiencias de co-docencia, en las que dos docentes desarrollan a la vez su labor en el aula y observan al compañero, siendo prácticas de aprendizaje mutuo y mentoría que favorecerían el traslado de los saberes que de la experiencia a los nuevos docentes.

Conviene considerar también la flexibilización de la edad de jubilación, que no es lo mismo que adelantarla, ya que, en algunos casos, es posible que los profesores mayores deseen continuar trabajando en su profesión después de la edad de jubilación. Se puede flexibilizar la edad de jubilación y ofrecer incentivos para que los docentes sigan trabajando en la educación. Esto no debe plantearse para evitar el acceso a nuevos profesionales más jóvenes, sino para aprovechar el talento adquirido con la experiencia y para realizar proyectos y tareas que, probablemente, no se están haciendo.

–¿Qué me diría de la formación inicial del profesorado?

–La función docente ha sido la gran olvidada en la enseñanza, secundaria y universitaria, en cuanto que se ha considerado suficiente el dominio de la materia que se va a enseñar para ejercer la docencia, sin abordar específicamente la preparación de estos profesores para enfrentarse a la práctica docente. Afortunadamente, desde hace unos años, los graduados en cualquier disciplina deben cursar un máster de formación del profesorado. El gran reto está en conseguir un modelo de formación del profesorado que mime la formación en la práctica y una primera experiencia docente tutorizada en los mejores centros y por profesores motivados y con rica y valiosa experiencia.

En este sentido, el Colegio inició hace más de 15 años una propuesta tendente a modificar el modelo de acceder a la profesión, en la línea de lo que hoy se conoce como DIR o MIR educativo, –que en Comunidad de Madrid se ha iniciado con la denominación de Capacitación Integral Docente (CID)–. Lo hicimos desde el planteamiento de que a la profesión deben acceder sólo los mejores, los más cualificados y los más vocacionales. El docente tiene la enorme responsabilidad de formar a los ciudadanos; de ellos depende el futuro de un país. Quiero resaltar que dos investigadores relevantes en esta materia, los doctores Manso y Valle, publicaron en nuestra colección –Profesión docente–, un libro que recomiendo a quienes se preocupen de este tema. El título traducido es: *Ser docente a lo largo de la vida*. En el texto queda muy bien reflejado lo que deben ser los profesores del siglo XXI y los retos que deben afrontar.

–Usted conoce bien la función pública. La situación laboral del sector parece estribar entre una voz cantante llevada por los sindicatos con un desconocimiento por parte de la política. ¿Cómo solucionarlo?

–La influencia de los sindicatos en la situación laboral de los docentes es innegable, como representantes en las negociaciones colectivas con los empleadores, ya sean del sector público o del privado. A través de las negociaciones colectivas, los sindicatos pactan salarios, beneficios y condiciones de trabajo para los docentes. También se suelen encargar de que se garantice la seguridad laboral y la protección contra el despido injusto. En definitiva, los sindicatos de docentes pueden tener un impacto significativo en su situación laboral a través de negociaciones colectivas y de la promoción de políticas favorables a los trabajadores de la educación. Pero los logros sindicales no siempre están redundando en la mejora de la calidad de la educación, bien por falta de efectivos o por falta de agilidad de la gestión de recursos humanos. Y pongo un ejemplo; el profesorado, desde hace unos años, dispone de varios días de libre disposición al año, lo que, sin recursos humanos alternativos y de disposición inmediata para los centros, redundará en una cuantiosa pérdida de clases que no se pueden recuperar.

Además, en algunos casos, su influencia y el gran peso de las reivindicaciones laborales pueden dejar en segundo plano el ejercicio específico de la función docente, su preparación y actualización científica y didáctica, que es lo que más influye en la calidad de la educación, y que es, precisamente, lo que, unido al desarrollo de un código ético, asume el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados (Colegio Profesional de los Docentes).

–¿Arreglará la LOMLOE los problemas estructurales de la educación en España?

–Aunque la LOMLOE ha sido promovida por algunos sectores como una ley que busca mejorar el sistema educativo español, también ha sido criticada por otros sectores por considerar que presenta problemas estructurales que pueden afectar negativamente al sistema educativo.

De hecho, uno de los principales problemas de la LOMLOE es el de la falta de consenso político y social. La ley ha sido aprobada con los votos a favor del Partido Socialista y de otros partidos con intereses afines, pero ha sido criticada por otros partidos y sectores de la sociedad. Esta falta de consenso puede dificultar la implementación efectiva de la ley y su aceptación por parte de la sociedad, y puede acrecentar el desánimo del profesorado, que asiste en las últimas décadas a promesas incumplidas de un pacto escolar que garantice la estabilidad del sistema educativo.

Otro problema que se ha señalado es el de la ideologización de la educación que se puede producir a través de la LOMLOE. Algunos sectores consideran que la Ley incluye medidas que pueden sesgar la educación en función de determinadas ideologías o posturas políticas, y que esto puede afectar negativamente a la formación de los estudiantes. Por ejemplo, la desconsideración del idioma español en el currículo escolar, sin atender prioritariamente el derecho de los niños y jóvenes a ser educados en su idioma materno.

La ley pone bastante peso en la educación emocional, que es muy positivo, pero articular su puesta en práctica para que se convierta en una realidad en los centros requiere el desarrollo de una estructura vertical y mucha formación a los docentes.

Aunque la ley incluye algunas medidas para mejorar la inclusión educativa o la atención a la diversidad, no se abordan de forma realista los recursos necesarios y las medidas estructurales necesarias. Igualmente quedan desdibujadas las soluciones a problemas como la formación del profesorado, la innovación pedagógica o la reducción de la brecha educativa entre diferentes comunidades autónomas, así como la unidad y coherencia de un sistema nacional de educación, como desde muchos sectores se indica respecto a la prueba de acceso a la universidad.

Además, se señala que algunas de las medidas incluidas en la ley, pueden tener como consecuencia una reducción de los contenidos y del nivel de exigencia académica.

Todo apunta a que nos encontramos, una vez más, con una ley con visos de provisionalidad y que surge con lagunas importantes.

–Otro de nuestros problemas es la alta tasa de abandono escolar, aunque haya bajado muchos puntos en la última década; y otras variables, el 28 % de los jóvenes españoles solo tiene estudios básicos, el doble de la media de la OCDE. ¿Esto qué le sugiere?

–El abandono escolar temprano en España es un problema que tiene diversas causas y consecuencias. Las familias con bajos ingresos pueden encontrarse con dificultades para cubrir los gastos relacionados con la educación. La falta de motivación de algunos estudiantes puede hacerles perder el interés en la escuela, debido a la desconexión con sus intereses personales, a las dificultades en el aprendizaje o a la irrelevancia que para ellos tienen los contenidos académicos. La ausencia de apoyo, la presión de los padres sobre el rendimiento académico y la inestabilidad emocional, entre otras situaciones, pueden afectar también a la capacidad del estudiante para mantenerse en la escuela. Sin olvidar que las diferencias culturales pueden dificultar la adaptación de algunos estudiantes y su éxito en la escuela. Pero el abandono escolar también tiene sus consecuencias, que suelen ir directamente relacionadas con el aumento del desempleo, con limitaciones en el desarrollo personal y profesional, con los costos sociales y económicos y, por supuesto, con un menor acceso a la educación superior.

–¿Y cómo podemos prevenir un problema tan serio?

–Como ya hemos apuntado, el fracaso escolar, y, por tanto, el abandono temprano de la escuela, es un problema muy complejo que puede tener múltiples causas y que requiere soluciones diversas. A continuación, presento algunas medidas generales que podrían ayudar a paliarlo.

Es importante detectar a los estudiantes en riesgo lo antes posible, para poder intervenir de forma temprana y evitar que su situación empeore. Una vez identificados los estudiantes en riesgo, es fundamental diseñar planes de intervención personalizados que aborden sus necesidades específicas, lo que puede incluir clases de refuerzo, tutorías, programas de enriquecimiento, etc.

Con frecuencia se nos olvida mencionar aquí la importancia de la organización escolar y de la configuración de los espacios en los centros escolares, para hacer posibles desdobles de aulas y grupos de alumnado, que permitan implementar metodologías y contenidos adecuados a sus diferentes niveles académicos; y también contar con otros espacios, huertos escolares, salas especiales para usos múltiples, salones de actos, laboratorios, etc.

Hay, además, otros aspectos que conviene tener en cuenta. Es importante que las escuelas proporcionen servicios de orientación y apoyo emocional a los estudiantes. La participación de las familias es fundamental para el éxito académico de los estudiantes. La tecnología educativa puede ser una herramienta útil, aunque no exenta de polémicas. Y en cuanto a la formación de docentes, estos deben estar bien capacitados para identificar las necesidades de los estudiantes y diseñar planes de intervención efectivos. Por lo demás, con frecuencia los estudiantes con escaso rendimiento académico muestran un mayor interés cuando se utilizan metodologías basadas en proyectos y trabajos en equipo, como aulas taller, aprendizajes basados en experiencias... Pero también es necesario aumentar los profesionales especializados en los centros para las

nuevas necesidades del alumnado. Me refiero a pedagogos, psicólogos, maestros de compensatoria y audición y lenguaje, educadores sociales. Y también recursos especializados como aulas de enlace, aulas TEA, etc.

Un problema como el del abandono escolar debe ser abordado con recursos de personal especializado, reducción de ratios como los introducidos en Madrid desde Primaria y en curso próximo ya en Secundaria. No se resuelve maquillando las estadísticas mediante la laxitud de los criterios de promoción o titulación, que lo único que logran es engañar a alumnado y familias.

–Por cierto, usted es licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación de la UCM, que acaba de celebrar las elecciones para el puesto de rector. ¿Cómo ve la situación de esta Universidad, la más grande a nivel presencial de España?

Si se refiere concretamente a las elecciones que han servido para consolidar en su cargo al anterior rector, lo cierto es que, fuera de lo que concierna a nuestro ámbito jurídico, desde el Colegio Oficial no tomamos partido en las campañas electorales de ninguna otra institución o ámbito territorial. Considero que la universidad debe dedicar sus esfuerzos y sus recursos a proporcionar a los estudiantes una educación de alta calidad y rigor académico, promocionar la investigación y, desde luego, la colaboración con la sociedad, con otras instituciones y con las empresas. Es decir, la universidad también debe participar en diversos sectores de la vida en el presente, ya que es una institución que tiene como misión contribuir al desarrollo de la sociedad y de la ciencia a través de la investigación y de la innovación, trabajando aquí y ahora, en colaboración con otros niveles de la educación, con empresas, con organizaciones sin ánimo de lucro y con otros sectores. Además, a la universidad le compete, a mi juicio, formar ciudadanos responsables, críticos, creativos y comprometidos con el desarrollo social, económico, cultural y científico del mundo en el que vivimos. Ciudadanos libres y críticos, que plantean alternativas a los problemas existentes en el mundo actual e incluso a los programas de actuación política.

Lamentablemente, en ocasiones, estamos asistiendo, en la universidad y en otros muchos ámbitos sociolaborales, al espectáculo nada constructivo de que algunas personas, en lugar de asumir su papel, lo modifican impunemente y hacen de su trabajo una oportunidad para la discrepancia y la lucha partidaria, sin plantear siquiera alternativas ni reivindicaciones creíbles, y utilizando métodos que se alejan mucho de la tolerancia a la diversidad de pensamiento y del diálogo. Estas reglas de tolerancia, diálogo y respeto por el diferente deben presidir la actuación del profesorado y gobierno de cualquier universidad; aunque con frecuencia nos encontremos con lo que se ha dado en llamar «politización de las instituciones», que consiste en propiciar el descrédito y en silenciar al adversario. Estas actuaciones de la peor política, basadas en el enfrentamiento, son estériles para la ciencia y perjudiciales para mantener en el funcionamiento de las instituciones un estándar democrático.

Por otro lado, la Complutense es una universidad que nos queda muy cerca emocionalmente. Una gran mayoría de nuestros colegiados son «complutenses», y la vinculación del Colegio con esta universidad viene de lejos. Además, desde hace décadas, esa colaboración se materializa en los encuentros formativos de la Universidad de Otoño, que realizamos anualmente en varias de sus facultades. En algunas de las últimas ediciones, el profesor Goyache, ahora reelegido como rector, ha tenido el detalle de presidir los actos centrales de esta cita. No puedo si no desearle suerte y agradecer la predisposición que hasta ahora ha tenido con nuestro Colegio y con los colegios profesionales que integran la Unión Interprofesional de Colegios (UIPM) con la que se firmó un convenio de colaboración en el año 2022, que nos permite estrechar aún más esos lazos.

europapress.es

El PSOE propone bajar la ratio de alumnos en colegios con proyecto de mejora o considerados de difícil desempeño docente

Los socialistas quieren formar al profesorado en igualdad y educación afectivosexual

MADRID, 9 Abr. (EUROPA PRESS) –

El PSOE quiere bajar la ratio de alumnado por aula o profesor en aquellos centros que presenten un proyecto de mejora o sean considerados de difícil desempeño docente en aquellas regiones en las que gobierne tras las elecciones autonómicas y municipales del próximo 28 de mayo.

Así lo ha reflejado el PSOE en su programa autonómico '15 prioridades y 300 medidas' para las elecciones del próximo 28 de mayo, al que ha tenido acceso Europa Press, en el que explica que el objetivo de esta medida es que el alumnado "aprenda más y en mejores condiciones, escalonando la bajada de ratios con criterios de equidad y de innovación transformadora del propio centro".

En el apartado del programa 'Una educación pública de calidad', los socialistas también apuestan por avanzar en la universalidad de la escolarización en la etapa 0 a 3 años, apoyando la creación de plazas públicas gratuitas; trabajar para alcanzar una tasa de abandono escolar inferior al 8%; o reducir la segregación

educativa, garantizando un incremento progresivo de plazas escolares en la red de centros de titularidad pública y agrupamientos heterogéneos y equilibrados".

También quiere incorporar la Educación Ambiental y para la Sostenibilidad en el Proyecto Educativo del Centro; impulsar la tecnologización digital del proceso educativo; o promover el dominio del inglés y más lenguas extranjeras con el Objetivo B1 al finalizar la ESO, iniciando la experiencia bilingüe en los niveles más tempranos.

Con el objetivo de avanzar en igualdad, el PSOE incluye en su programa la creación de planes de desarrollo interdisciplinar STEAM, promoviendo la coeducación y formando al profesorado en igualdad y educación afectivo-sexual. También quiere desarrollar estrategias preventivas y protocolos contra el acoso escolar, con la participación de toda la comunidad educativa.

PROGRAMAS CONTRA LA OBESIDAD Y SOBRE SALUD MENTAL

Otro de los objetivos de los socialistas es reforzar la educación para la salud en todas sus dimensiones, con programas sobre hábitos de higiene y alimentación, contra el sedentarismo y la obesidad y sobre salud mental, promoviendo la educación emocional y facilitando al alumnado asesoramiento psicológico y en materia de salud.

Asimismo, apuesta por mejorar las condiciones laborales y el bienestar de los docentes, favoreciendo los planes de estabilidad y seguridad en el empleo para reducir la tasa de interinidad e inestabilidad laboral; o impulsar la profesionalización de la dirección de los centros educativos.

El PSOE apoyará también las oportunidades de educación a lo largo de la vida para jóvenes y trabajadores mediante el impulso de las universidades populares y la incorporación del 'Pasaporte educativo' para facilitar la personalización de trayectorias, apoyos, refuerzos y necesidades educativo-formativas, independientemente del centro o la comunidad educativa donde estudie.

UNA FORMACIÓN PROFESIONAL "ADAPTADA AL FUTURO MODELO PRODUCTIVO"

En cuanto a la Formación Profesional, el programa refleja la intención del PSOE de garantizar una oferta formativa adaptada a las necesidades del mercado laboral y en colaboración con las empresas, implantando nuevas titulaciones asociadas a los nuevos perfiles profesionales emergentes y asegurando que se cubren las necesidades de formación en sectores tradicionales; e impulsando las microformaciones y la interlacionalización de los estudios de Formación Profesional a través de la movilidad del alumnado y profesorado en programas europeos.

El PSOE propone garantizar la acreditación permanente y ágil de las competencias profesionales que cada persona haya adquirido en el desempeño de su puesto de trabajo; y potenciar la orientación profesional de jóvenes y trabajadores, para diseñar sus itinerarios formativos y profesionales como un nuevo derecho de la ciudadanía.

Por último, apoyará e impulsará la conversión de los centros de Formación Profesional en centros del siglo XXI, en línea con la creación de la red de centros de excelencia en Formación Profesional puesta en marcha por el Gobierno.



Carreras STEM: ¿por qué estudiar Tecnología?

En las puertas del acceso a la Universidad, muchos estudiantes no tienen claro qué estudios cursar en el futuro. La aplicación de las denominadas carreras 'STEM' -Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas- será fundamental en el mundo que viene.

Juan de la Herrán. 09-04-23

Entramos en la recta final hacia el examen de Selectividad, algo que va a condicionar el acceso a determinadas carreras universitarias. Ya hace semanas que las universidades privadas abrieron las inscripciones hacia sus diferentes facultades y en unos meses lo harán los centros públicos. Vaya por delante que me parece bien que cualquiera pueda elegir lo que quiera estudiar, ciencias, letras o lo que se le antoje si lo tiene muy claro; un problema menos que va a tener en su vida. Pero parece que más de la mitad de los estudiantes que están pendientes de presentarse a las pruebas de acceso a la universidad no tienen ni idea de qué estudiar. Mi propuesta desde aquí es animar a todo el mundo a elegir una de las denominadas carreras STEM, el acrónimo de *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Además de las salidas laborales que tienen en este momento este tipo de estudios, hay miles de puestos de trabajo que siguen pendientes de encontrar un candidato. Veamos, por tanto, todas las posibilidades que tienen a nivel profesional y social este tipo de estudios.

La ciencia, a día de hoy permite desarrollar competencias en muchas de las áreas que intentan resolver los problemas relacionados con el calentamiento global, el cambio climático o todo lo que gira en torno a la investigación sanitaria. En la actualidad, la tecnología busca acercar a los profesionales a todos los campos tecnológicos que existen o que se van creando.

Los nuevos lenguajes de programación que deberán responder a los nuevos retos tecnológicos como son la Inteligencia Artificial o la Computación Cuántica, son tres ejemplos de áreas transversales que abren un

abanico de carreras. Hablar hoy de ingeniería es hablar de la búsqueda de soluciones que se puedan implementar en el mundo real. Seguimos necesitados de nuevas infraestructuras, diseñar las ciudades inteligentes del futuro, aplicar la robótica como mejora de la calidad de vida de la ciudadanía. Las matemáticas son necesarias porque se utilizan y usan para todo, aunque algunos políticos no sean capaces de saber dónde se esconden las raíces cuadradas dentro de nuestro día a día. El actual análisis financiero, la economía, la contabilidad administrativo-financiera, la tan necesaria economía circular, son solo algunos ejemplos donde el Big Data y los científicos de datos están utilizando las matemáticas.

Ya sólo hay que coger cualquier catálogo de estudios de una universidad para ver como se llaman las carreras que van a permitir dar soluciones a todos los problemas que están pendientes por resolver en nuestra sociedad desde el ámbito de la ciencia y la tecnología. La oferta es enorme y el grado de detalle y de especialización hace muy difícil que no encuentres una salida de estudios que te pueda resultar adecuada.

Con el desarrollo de la nueva ley de Educación, la oferta de modalidades de Bachiller se va a ampliar pero siempre desde el lado de las artes plásticas y escénicas. Además, se crea un cajón de sastre denominado Bachillerato General que puede abrir las puertas a un mundo de estudios que sigue siendo el gran desconocido, la Formación Profesional, que también incluye un elenco de estudios relacionados con las áreas STEM. Elegir Bachillerato de Ciencias y Tecnología con tan solo 15 años tiene que ser una decisión que se tome acompañado de la familia, de los docentes y de mucha información.

No hay que esperar a la Selectividad para saber qué estudiar.

EL PAIS

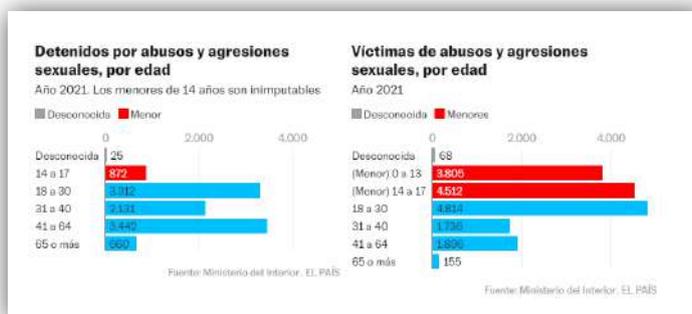
Menores y violaciones en grupo: porno, pero no solo

Las últimas agresiones múltiples han generado una alarma agravada por la edad de los atacantes, algunos menores de 14 años, y por la de las víctimas, que llegan a bajar a los 11 años. Las cifras para conocer la realidad son incompletas y los factores que pueden explicarla, múltiples

ISABEL VALDÉS. Madrid - 09 ABR 2023

En una clase de tercero de la ESO, en un recreo, en un jardín urbano, en los baños de un centro comercial. Por la mañana, por la tarde o a primera hora de la noche. No parecen, *a priori*, las coordenadas de una agresión sexual múltiple. Pero lo son. Son algunas de las franjas horarias y lugares en los que se han cometido las últimas, en grupos de tres, cuatro, cinco y hasta seis atacantes. O al menos las últimas conocidas, casi a la vez, con pocas semanas de diferencia. Esa concentración, en parte, activó la alarma, pero fue también una cuestión que las recrudece aún más: la edad. La de quienes atacan —menores de 17, de 14, algunos de 13 o de 12, ni siquiera penalmente imputables—, y la de quienes son atacadas: 15, 14, 12 u 11. El horror que supone la idea de agresores y víctimas de estas edades genera no solo alerta, sino preocupación y herida social, preguntas: qué está pasando, si están creciendo las agresiones múltiples, si son cada vez más jóvenes quienes las perpetran. Y para ninguna de ellas hay una respuesta definitiva ni única.

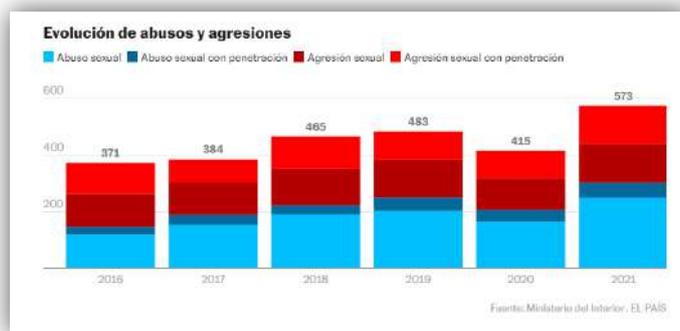
Dice la criminóloga Meritxell Pérez que “aunque la percepción social sea la de que cada vez hay más de estos delitos y cada vez son más jóvenes, no es así o no exactamente”. Hay una diferencia entre lo que ocurre, lo que llega a denunciarse y lo que se hace público. Pérez se remite primero a los datos disponibles, los que publicó por primera vez el Ministerio de Interior en 2019 sobre agresiones en grupo y que recoge cifras solo desde 2016. El último informe sobre delitos contra la



libertad e identidad sexual, con números de 2016 a 2021, refleja de forma nítida la subida: los delitos múltiples han pasado de 371 aquel año a 573 hace dos, con un descenso únicamente en 2020, debido a los confinamientos por la pandemia.

“Pero son cifras generales, no hay específicas de menores”, matiza Pérez, profesora de Criminología de la Universidad Pontificia Comillas y secretaria general de la Fundación para la Investigación Aplicada en Delincuencia y Seguridad (Fiadys).

Interior explica que, aunque las distintas Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado tienen esos datos, nunca, hasta el momento, han sido recogidos en una estadística oficial. Respecto a los totales, las agresiones múltiples representan el 4,3% de la delincuencia sexual y, de ellas, el 1,4% son cometidos por tres o más. La experta incide en que “la composición de lugar que la población puede hacerse de la violencia sexual es a través de los casos que llegan a los medios de comunicación, y que pueden



ser los más llamativos, pero no representan la realidad más extendida”.

No la representan, pero forman parte de ella. Ocurren. Desde hace varios años se mantiene una tendencia al alza estable: entre los menores de edad es donde más está creciendo la violencia sexual y las menores cada vez representan un porcentaje mayor de estas víctimas. Solo ellas son la mitad de todas las victimizaciones que se conocen; en 2021 hubo 3.805 víctimas de delitos sexuales entre los cero y los 13 años, y 4.512 de entre 14 y 17 años. Ocurren y les cambia la vida a niñas y adolescentes.

Como la de la chica de 15 años que el viernes 24 de marzo fue acorralada por otros tres adolescentes en una zona ajardinada de Petrer, en Alicante: dos tienen 17 y 14 respectivamente y el otro está por debajo de esa edad, por lo que no se puede imputar. Entre todos, la arrastraron hasta una zona aislada para agredirla. La chica conocía a uno de ellos, del que dio el nombre cuando logró escapar y denunció.

O la de la niña de 11 años que pasó 40 días encerrada en su cuarto: más tiempo que de costumbre, menos alegre que de costumbre, comiendo menos que de costumbre, y, aun así, intentando hacer que sus días fueran lo más normales posible. El sábado 5 de noviembre del año pasado la violaron en un baño del centro comercial Màgic de Badalona, y lo grabaron, seis chicos: tres mayores de 14 años, dos menores de esa edad, y un sexto que aún no ha sido identificado. Cuando salió de allí, intentó decírselo a un vigilante de seguridad, pero él la ignoró, y ella se marchó a casa. Y calló. Hasta el 15 de diciembre, un jueves en el que su hermano llegó del instituto hecho una furia porque le habían contado que ella aparecía en un vídeo sexual con varios chicos. Solo entonces se desmoronó y pudo contar lo sucedido. Aunque muchas no son capaces de hacerlo.

En ellas piensa Pérez: “La cantidad de víctimas menores que habrá que nunca lo cuentan, niñas de 10, 11 o 12 años”. En España, el mayor estudio hasta la fecha calculó hace dos años que se detecta apenas un 2% de todos los ataques sexuales que se cometen anualmente, unos 400.000, según sus análisis.

Especialistas como Miguel Lorente, exdelegado del Gobierno contra la Violencia de Género, matizan que este tipo de ataques, con varios agresores, hacen que se reduzcan los estereotipos derivados de la cultura de la violación. Aquellos que llevan en muchas ocasiones a no denunciar en las agresiones individuales, como la culpabilización de la propia víctima o ideas que las responsabilizan de su propia violación: ir sola de noche, haber bebido, llevar escote. Pero siempre existe una proporción de silencio. “Y es terrorífico pensar en que ese silencio lo puedan estar guardando ellas, las más pequeñas. Y también lo es pensar en la edad de ellos, cometiendo violaciones con total indolencia, grabándolas y difundíendolas”, dice Gabriela Atencio, la directora de Femicidio.net, que ha visto en los últimos años cómo los números no paraban de crecer.

Antes de que Interior publicase datos, solo había un lugar donde mirar cifras: GeoViolencia Sexual, una sección de Femicidio.net, que iba registrando y sumando todas aquellas que aparecían en prensa escrita, radio o televisión. Atencio recuerda qué pasó cuando Interior hizo oficiales por primera vez sus cifras: “Que la realidad era cuatro veces peor. Las violaciones múltiples cuadruplicaban lo que nosotras habíamos podido contabilizar a través de los medios”. Entre 2016 y 2021 hubo 2.691 (1.829 cometidas por dos agresores y 862 por tres o más). “Cualquiera ve estos números y se pregunta qué pasa. Y ocurren muchas cosas, porque el porqué se debe a una cuestión multifactorial”, dice Atencio.

El combo es amplio: “Una sociedad machista plagada de estereotipos; familias desestructuradas; ausencia de los padres por motivos que pueden ir desde lo laboral a un divorcio mal llevado o a la simple poca implicación en la educación afectiva; niñas y niños, por lo tanto, ausentes de referencias en este sentido. Y con carencias socioculturales para relacionarse. La forma en la que funciona el machismo es la de una corporación, en la que, sin consultarse de antemano, los hombres parecen estar de acuerdo en lo que han de hacer con ese permiso ancestral que ostentan. Tendríamos que analizar cómo afecta el visionado de los videojuegos en la percepción de la violencia extrema y en la pérdida de empatía; con la resistencia de los hombres a perder privilegios, o el modelo de sexualidad”, lanza la directora de Femicidio, que se deja para el final el factor central siempre que se analiza esta cuestión: el porno.

“En los análisis multidisciplinares de los últimos seis años percibimos, aunque esto no puede demostrarse de forma empírica, que la bajada en edad de los agresores sexuales en general y de los múltiples de forma concreta coinciden en la bajada de edad en el consumo de porno”, afirma. Y algunos de sus elementos se repiten en la realidad.

Sobre eso ahonda Lluís Ballester, doctor en Sociología y uno de los mayores expertos en la relación entre jóvenes y pornografía. Lleva años estudiándola. En 2019, Ballester fue coautor junto a Carmen Orte del



estudio *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*, elaborado por la Red Jóvenes e Inclusión y la Universitat de les Illes Balears, con entrevistas a 2.500 personas, chicos y chicas de 16 y 29 años de siete comunidades autónomas. ¿Los resultados? Ellos consumen más que ellas (lo hace un 87%), aunque en los últimos cinco años había aumentado un 20% las visualizaciones de las chicas. La edad media a la que se inicia está en los 14 años para los chicos y 16 para ellas y la edad más temprana se adelanta ya a los ocho años.

La pornografía, decía entonces Ballester, “está cambiando las relaciones de los adolescentes y los móviles e internet están claramente vinculados con estos cambios. Incluso aunque no lo busques, te lo encuentras”. Durante los últimos cuatro años ha seguido analizando esos cambios y afirma ahora que “se sabe que hay una clara influencia” por diversos motivos: “El patrón con el que se agrede (el ritual del porno, filmando la agresión, distribuyéndola en redes, alardeando posteriormente en sus comunicaciones), y la planificación que existe en muchas de ellas es como una aventura. Los que las preparan y ejecutan quieren emular lo que ven en el porno: agresiones en grupo, prácticas violentas”. Violencia más allá de la que ya supone una violación: la navaja que le sacaron a la niña de 11 años los seis chicos para llevarla hasta el baño y el vídeo que grabaron y compartieron. O la fuerza que emplearon los tres que agredieron a la chica de 15 para arrastrarla a un lugar en el que no los viera nadie.

Y, más allá del ataque en sí, hay también cuestiones de contexto: “En las defensas de estos agresores se repite la apelación al porno buscando dar a entender que creían estar filmando una película casera”. Ballester desliza que son “demasiadas conexiones como para que sean solo casualidades”.

Esto, aterrizado en cada niño y cada niña que ve por primera vez porno y se quedan ahí, aprendiendo de ese modelo durante años, supone una “influencia sobre las percepciones” que produce una cadena de efectos, explica el sociólogo. Se normaliza la violencia, la sumisión y la cosificación de las mujeres, que nunca se oponen al deseo masculino; se produce un “modelado de conductas” que pueden ir desde el lenguaje —“uno crudo, como putas, zorras o guarras”—, hasta “la aceptación de la violencia como opción: la asfixia, el tirón del pelo, las bofetadas o escupir”.

Y las consecuencias de lo anterior: “Cambios en las conductas, el aumento del nivel de esa violencia, la reducción de la cultura de la protección en las relaciones [no usar preservativo], el deterioro del placer sexual al ritualizarlo y al aumentar la habituación, generando, por ejemplo, aburrimiento en relaciones sin violencia”.

Dice Ballester que “a cualquiera le parece evidente que no se le puede vender una entrada, en un cine, a un adolescente de 12 años que quiera ver una película porno”, pero que, sin embargo, “tienen acceso ilimitado a cualquier producto violento en sus pantallas”. Millones de imágenes y vídeos a los que acceden de forma anónima, gratis, prácticamente a diario, en alta calidad y variedad infinita, sin veto. Y, a veces, todo ello se replica, no en un estudio de grabación, sino en un parque, en un baño, en una esquina, a plena luz del día, por la tarde, por la noche, a cualquier hora. Niños y adolescentes que violan a niñas y adolescentes, que a veces lo graban, y que a veces lo comparten.

El Periódico DE EXTREMADURA

La escuela afronta el reto de perder el 20% del alumnado por la baja natalidad

Los especialistas alertan de que, al aumentar el gasto por alumno, los centros más penalizados serán los rurales y los concertados familiares. Extremadura tiene vacantes más de 6.000 plazas escolares

Olga Pereda / Guadalupe Moral. Madrid / Cáceres. 09-04-23

Uno de los retos más importantes a los que se enfrenta el sistema educativo en España es cómo afrontar la pérdida de alumnos y alumnas debido a la baja natalidad. En los próximos 10 o 15 años, las aulas de infantil, primaria y secundaria se verán mermadas con un 20% menos de chavales, según las previsiones del centro de políticas económicas EsadeEcPol. A simple vista puede parecer una buena noticia: menos masificación, mejor educación. Sin embargo, el asunto es mucho más serio, profundo y preocupante.

Cerrar escuelas porque se quedan vacías no es precisamente una buena noticia. Y las que más corren peligro son, lógicamente, las más pequeñas. Los especialistas en política educativa piden al Gobierno tomar medidas ya para afrontar un desafío que también afecta a países de nuestro entorno, como Italia, Portugal y Grecia. Mientras, Francia y EEUU se salvan porque su índice de natalidad es más elevado.

Entre 2015 y 2020, España ha sufrido un descenso demográfico medio de la población entre 0 y 4 años del 19,2%, según las estadísticas del INE. Algunas comunidades superan ese porcentaje. Como Asturias (25,8%) y Extremadura (19,8%) Y otras están por debajo, como Baleares (11,7%). Javier Martínez-Celorrío, profesor de

Sociología y experto en temas educativos, explica que la bajada de natalidad no tendrá un impacto inmediato en las aulas, pero sí a partir del curso 2026/27. Los territorios más afectados serán los menos poblados, como Extremadura, Castilla y León, Asturias, Galicia y Cantabria.

Ya pasó en Europa del este

Lucas Gortazar, investigador de Esade y especialista en educación y política social, recuerda que la pérdida de alumnos ya es algo que sufrió España en los años 90 del siglo pasado. «Fue más suave y se saldó con el cierre de algunas escuelas de primaria», explica. El latigazo que se avecina en España es similar a lo que vivieron, en la década de los 90, los países de Europa del este. «Se desplomó la natalidad y hubo un cierre masivo de escuelas, sobre todo en las zonas rurales», destaca el investigador, que pronostica que esa historia se repetirá en nuestro país si no se toman ahora políticas preventivas necesarias.

Una bajada considerable de estudiantes no es una buena noticia para las arcas públicas porque implica un aumento del coste por alumno. Sobre todo, en las escuelas pequeñas, aquellas que tienen una sola línea y unos 20 niños por aula, como existen varias en Extremadura. «Hay menos estudiantes, así que los gastos de profesorado, instalaciones, limpieza, comedor, luz, calefacción se disparan hasta el doble o el triple que una escuela grande», subraya el investigador de Esade. Ante este panorama, hay dos opciones. «Una es no hacer nada. La otra, tomar decisiones que pueden ser dolorosas pero que son necesarias para afrontar el reto», concluye Gortazar, que investigará este fenómeno en Esade y publicará el correspondiente informe, como ya han hecho con el boom de las clases particulares en España.

Para el investigador no tiene ningún sentido mantener centros con aulas de 8 o 16 alumnos porque «la escuela, sobre todo en secundaria, es un espacio de sociabilización». «Existe una clara defensa de la España vaciada, pero no podemos tener todo. Se deberían cerrar líneas o escuelas y usar los recursos para mejorar infraestructuras y redirigir alumnos. Hay que tomar medidas políticas. Y es mucho mejor hacerlo de manera consensuada y planificada que no con prisas y de golpe», destaca. Los territorios más afectados serán los menos poblados: Galicia, Extremadura, Asturias, Castilla y León...

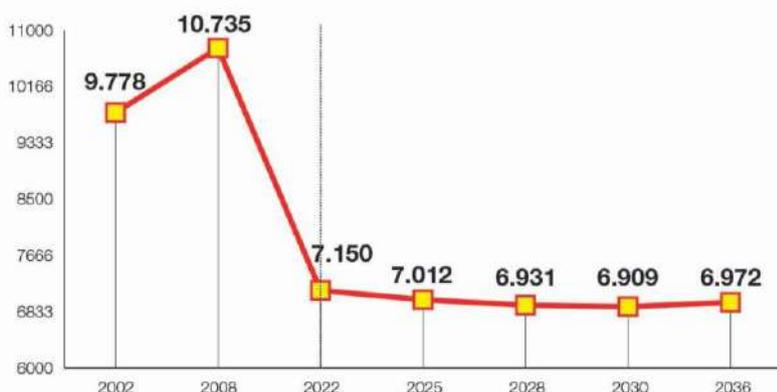
De momento, Extremadura ha fijado por ley (la de reto demográfico) un mínimo de cinco alumnos para tener una escuela rural abierta e incluso podría mantenerse por debajo de esos cinco alumnos si la comunidad educativa lo considerara pertinente. No obstante, en la misma línea que el investigador, el secretario general de Educación, Francisco Javier Amaya, considera que la socialización «es clave para el desarrollo integral del alumno».

Partida limitada

Gortazar insiste en que la partida económica destinada a educación es limitada, y más que lo será cuando se terminen los fondos europeos para la recuperación tras la pandemia. En la próxima década el gasto público irá a parar a pensiones, sanidad y cuidados. «Pensar que España destinará el 7% de su PIB a educación es imaginación pura», concluye.

Si no se toman medidas con tiempo, Gortazar pronostica algo así como una guerra escolar o una caza por el alumno (algo que está pasando ya entre los centros concertados y los públicos y también en la universidad). El sistema educativo español -entre la escuela pública y la concertada- hace que entre en juego la ideología que cada comunidad, que, en función de su color político, apostará y defenderá un tipo de colegios en detrimento de otros.

El profesor universitario Martínez-Celorio se muestra convencido de que una parte de la escuela concertada (especialmente, las familiares, las más pequeñas) cerrará ante la pérdida de alumnos o será absorbida por la red pública, algo que de momento no está ocurriendo en Extremadura. Su visión, sin embargo, no es tan pesimista porque considera que la inmigración puede ayudar a compensar la pérdida demográfica. «Según las previsiones, hasta 2050 vendrán a España unos 8,6 millones de migrantes», apunta. Serán cerca de 70.000 inmigrantes los que llegarán a Extremadura hasta 2036, según las últimas estadísticas publicadas por el INE. «Ante los nuevos problemas hay que encontrar nuevas soluciones. No pronostico un cierre masivo de centros. Más bien apuesto por redimensionarlos», explica.



Proyección de nacimientos en Extremadura

El docente añade que la caída de los nuevos nacimientos provocará la universalización de la educación 0-3 años (primer ciclo de infantil) gratuita. Y esto es algo que ya está ocurriendo en Extremadura, donde cada año va creciendo el número de plazas disponibles en las denominadas Aulas 1-2. Son espacios dispuestos en los colegios que están perdiendo alumnos y tienen infraestructuras vacías y disponibles para acoger a los alumnos del primer ciclo de infantil, a partir de un año en algunos casos.

En la comunidad ya están en marcha casi un centenar de aulas para niños de uno y dos años y el próximo septiembre se abrirán 35 nuevas aulas, por lo que habrá un total de 124 en el curso 2023-2024 (73 en la provincia de Badajoz y 51 en la de Cáceres), que ofertan un total de 1.962 plazas. La extensión de este programa para el alumnado del primer ciclo de Infantil se ha financiado en la región con fondos extraordinarios procedentes del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR) de la Unión Europea.

Respecto al cierre de determinadas escuelas pequeñas, el experto sugiere la posibilidad de que se reconviertan en pisos para jóvenes o para la tercera edad. Otra idea que sugiere Martínez-Celorrío es la recuperación de la figura de los institutos escuelas, donde se agrupan los alumnos de primaria y secundaria.

DIARIO DE NAVARRA

Uno de cada tres licenciados vive de un empleo inferior a su titulación

España es el país de la UE con un mayor porcentaje de trabajadores sobrecualificados, un 64% superior a la media

AGENCIA COLPISA. 10/04/2023

Las empresas y los centros de estudios han vivido muchos años de espaldas, o cuando menos con un grado de comunicación muy deficiente, lo que ha traído como consecuencia un enorme desajuste entre las ofertas laborales y los perfiles profesionales, sobre todo entre los españoles mejor formados.

Prueba del desfase es que uno de cada tres graduados universitarios españoles (el 36%) se gana la vida en un empleo que exige una capacitación profesional inferior a la que adquirió con su titulación. España tiene un porcentaje de universitarios sobradamente preparados para su actual trabajo, un 64% más alto que la media europea, lo que no es extraño si se tiene en cuenta que es el país con mayor tasa de sobrecualificación laboral entre los graduados de toda la UE. Duplica con creces la de países nórdicos como Suecia o Dinamarca, pero también la de vecinos como Portugal o de socios del este, como Chequia o Hungría, según un análisis de la Fundación CYD.

El desajuste es evidente en los empleos de exigencia media alta, pero llama especialmente la atención la gran cantidad de licenciados que realizan labores de escasa cualificación. El 13% de los graduados trabajan en tareas administrativas básicas y otro 11% lo hace en bares y restaurantes o como vendedor.

La explicación es doble. En España escasean los empleos de alta cualificación, sobre todo en los ámbitos científicos y técnicos, y al tiempo abundan los de técnico medio. Por el contrario, es uno de los países europeos con más graduados universitarios y con menos titulados en FP.

España es, de hecho, el cuarto país europeo con el porcentaje más bajo de empleos de alta cualificación. Son un 35% de la oferta laboral frente al 42% que representan en la UE. La mayor escasez, y por lo tanto el mayor desajuste, se da en los puestos de director o gerente y entre los profesionales y técnicos de ciencia, ingeniería y tecnologías de la información. Por contra, donde la sobrecualificación es menor es entre los profesionales de la salud y entre los supervisores industriales y de la construcción.

La insuficiencia de empleos muy cualificados obliga a que muchos licenciados compitan con los técnicos por las ofertas de tipo medio, bastante más abundantes. Este hecho lo explica otro desequilibrio formativo español. Abundan los profesionales con cualificación superior y los de preparación básica, pero solo el 23% son técnicos de formación media. El desfase es tan notable que en la UE el 45% de los perfiles profesionales son medios, el doble que en España.

La corrección de estos desequilibrios requiere, según los expertos de CYD, de un fuerte impulso de la formación profesional de grado medio, pero también de mayor coordinación entre las universidades y las empresas, para que adapten su oferta de titulaciones y el número de graduados anuales a las necesidades de un tejido productivo cada vez más cambiante y marcado por una digitalización acelerada y por una descarbonización de la vida y la economía.

OFICIOS MÁS COMPENSADOS

El informe destaca otro elemento muy relevante. Indica que el factor más determinante para la empleabilidad no es tanto si el profesional es un graduado universitario o un técnico especialista de un ciclo superior de FP, sino el ámbito de conocimiento en el que se haya formado. Si se ha preparado para una profesión con demanda o no. Según de qué ámbito sea las ventajas laborales prácticamente se diluyen.

Aunque las cifras generales apuntan a un más alto grado de inserción profesional entre los licenciados, con mayor tasa de empleo que los egresados en FP, un trabajo más estable, con menos sobrecualificación y con un salario mensual superior a 1.500 euros, lo cierto es que todo cambia cuando se baja al detalle. Lo que marca de verdad la alta y buena empleabilidad es la rama profesional. Las tasas de empleo de los egresados

en el 60% de las familias de la FP superior fueron mejores que las de los graduados universitarios en artes y humanidades, a los que también aventajaron con claridad con empleos con más alta estabilidad laboral y con un perfil más adecuado a la formación recibida.

La mejor empleabilidad entre los licenciados se da en ingenierías e industria y construcción, seguidos de informática -con algo más de sobrecualificación- y del área de salud, pero en este caso con trabajos con mayor precariedad. La inserción laboral de más calidad y cantidad entre los titulados superiores de FP la tienen las áreas de instalación y mantenimiento, fabricación mecánica, informática y comunicaciones y electrónica.

europapress.es

'Feminismo es igualdad', las sesiones para alumnos de ESO que abordarán las raíces de la discriminación de las mujeres

MADRID, 10 Abr. (EUROPA PRESS) –

La secuencia de actividades 'Feminismo es igualdad', publicada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, aborda los problemas en torno a la igualdad de género a través de la comprensión crítica de las raíces históricas y culturales de la discriminación de las mujeres.

Estas actividades, que tienen una duración de trece sesiones y que han sido elaboradas por docentes en activo, están incluidas en la materia Educación en Valores Cívicos y Éticos en cualquier curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y están vinculadas con otras materias como Geografía e Historia; Educación Plástica, Visual y Audiovisual; y Lengua Castellana y Literatura.

La finalidad de estos aprendizajes, según señala la publicación del Ministerio recogida por Europa Press, es permitir que el alumnado "tome conciencia de las distintas formas de discriminación que sufren las mujeres en contextos locales y globales"; así como construir "actitudes cotidianas comprometidas, por un lado, con la igualdad entre hombres y mujeres y, por otro, con el rechazo a la violencia de género".

También busca que los alumnos comprendan los ejes fundamentales, históricos y temáticos, en torno a los cuales gira el feminismo; y que conozcan acciones ligadas al tejido asociativo y no gubernamental de la sociedad civil en la solución de conflictos culturales, políticos y religiosos que afectan a los derechos y libertades de las mujeres.

Por último, aborda los factores económicos, raciales y sociales que inciden en el logro efectivo de la igualdad de género y pone en valor el trabajo realizado por las mujeres en el ámbito del arte y la cultura contemporánea. La metodología que deberán seguir los docentes al realizar estas actividades serán las del aprendizaje basado en el pensamiento, en problemas y en proyectos interdisciplinares, así como en técnicas y dinámicas de grupo. En la última sesión de las actividades los profesores harán una puesta en común sobre el desarrollo de las sesiones mediante un análisis crítico de sus aspectos fundamentales, facilitando la detección de errores, aspectos a reforzar y propuestas de mejora, con objeto de adaptar mejor las actividades y las metodologías aplicadas al contexto y a los intereses del alumnado. Con estas actividades, los alumnos se ejercitarán en el diálogo y en la igualdad de trato entre hombres y mujeres, y se preparará para el ejercicio de la ciudadanía democrática, "valorando y respetando la diferencia de sexo y de género, y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos".

RECHAZO A LOS ESTEREOTIPOS QUE SUPONGAN DISCRIMINACIÓN

Del mismo modo, el trabajo con las competencias de esta materia implica "el logro de una asunción razonada del rechazo a los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como el fortalecimiento de las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y de las relaciones con los demás, el rechazo de la violencia y los prejuicios de cualquier tipo, la identificación y crítica hacia los comportamientos sexistas, y el desarrollo del hábito de resolución pacífica de los conflictos". Todo ello a través del despliegue de destrezas básicas como "el diálogo y la investigación ética, el pensamiento crítico y filosófico, o el uso seguro y riguroso de fuentes de información para adquirir nuevos conocimientos".

La materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos otorga a la causa de la mujer "un peso específico propio" que, por la problemática que plantea, "debe ser abordado con profundidad, llevando a cabo un análisis crítico y exhaustivo de las causas que han originado la discriminación de género a lo largo de la historia, y comprendiendo, entre otras cosas, que dicha discriminación (cuya expresión más grave y alarmante es la violencia de género) representa una realidad incuestionable, visibilizada especialmente y analizada críticamente por parte de los movimientos feministas".

De este modo, con la secuencia de actividades 'Feminismo es Igualdad' el Ministerio de Educación y Formación Profesional pretende que los alumnos "movilicen el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y valores cívicos y éticos necesarios para lograr la igualdad real entre hombres y mujeres".

EL PAIS

Así proponen los docentes enseñar con la Lomloe: “Los chavales dicen: ‘¡Profe, la clase se ha pasado muy rápida!’”

Educación pública con retraso los nuevos materiales de enseñanza, creados por docentes que los han probado en el aula

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 10 abr 2023

Ha tardado, pero el Ministerio de Educación ha empezado a publicar en internet los nuevos materiales de enseñanza que concentran el espíritu de la reforma educativa. El resultado no es que se parezca a lo que muchos docentes hacen desde hace años, es que los materiales han sido creados por más de 200 profesores que ya los han usado en sus clases de infantil, primaria, ESO y bachillerato. En el proceso han sido pulidos, se les ha dado un formato común (el programa de código abierto Exe Learning) y se ponen ahora a disposición del conjunto de docentes para que puedan aplicarlos, adaptándolos como vean a sus aulas, o para que les sirvan de referencia a la hora de crear sus propios materiales, dice Octavio Moreno, subdirector de Ordenación Académica del Ministerio de Educación. ([Pueden verse todos los materiales en este enlace](#)).

Cada material constituye lo que en terminología de la Lomloe se llama “una situación de aprendizaje”, que vienen a ser como escenarios o guiones. Unidades de actividades y tareas que giran en torno a un mismo tema y están diseñados para que el alumnado vaya aplicando sus conocimientos en contextos inspirados en la realidad. Las situaciones tienen duraciones variables: de un par de semanas de clase a cerca de un trimestre. El ministerio ha publicado unas 70 (aparecen más cada día) y prevé alcanzar las 150 en unas semanas, cubriendo casi todas las asignaturas. A continuación, se resumen dos de ellas, una de primaria y otra de secundaria.

¿Por qué desaparecen las estrellas? Asignatura de Ciencias Generales, segundo de bachillerato

Esta situación de aprendizaje se inscribe en la Ciencia Ciudadana, un movimiento que fomenta que personas no especializadas colaboren con investigadores profesionales para avanzar en un campo específico, normalmente utilizando tecnología de uso cotidiano. Aquí, los chavales deben medir de forma organizada la contaminación lumínica del pueblo o barrio donde viven, observando durante una semana el cielo nocturno con ayuda de una aplicación que deben instalarse en un teléfono o dispositivo móvil. Los datos (que se incorporan de forma anónima al proyecto internacional Globe at night) servirán de materia prima para el trabajo que desarrollarán en clase durante al menos cinco sesiones.

El docente comienza explicando los conceptos básicos y los estudiantes van cubriendo después por equipos las fases de un proyecto científico. Recogen datos, formulan hipótesis, las contrastan, y recogen las conclusiones en un informe. “Es importante explicarles que las hipótesis no tienen por qué ser acertadas. Quienes hacen ciencia no son adivinos, sino que responden a las preguntas con resultados palpables y contrastados”, señala la guía didáctica de la situación. Los alumnos deben preparar una versión oral del informe, como si fueran a exponerlo en un congreso o en una reunión de trabajo, creando para ello un póster o presentación interactiva, y ensayando para tratar de “hablar claro, contactando visualmente con el público, mostrándose confiados (aunque no se sientan de ese modo) y mirando lo menos posible las notas”. También deben trasladar las conclusiones fuera del aula, por ejemplo a la comunidad educativa de su centro, en una feria escolar de ciencias o a los responsables políticos municipales.

Esto último fue lo que hicieron los estudiantes del instituto público David Buján de Cambres (A Coruña), acompañándolo de propuestas para reducir la contaminación lumínica en la población de forma que se vieran mejor las estrellas. El proyecto incorporó así el enfoque del llamado aprendizaje servicio, que pretende educar al tiempo que se mejora el entorno.

“Este trabajo va a permitirles comprender cómo funciona la ciencia de forma que se les quede para toda la vida”, cree José Manuel Calahorra, profesor de Física, que ha participado en la elaboración de los materiales. “Mi experiencia después de 18 años dando clase es que los chavales se lo pasan mucho mejor así, porque están continuamente haciendo cosas, que es como mejor se aprende. Cuando suena el timbre te dicen: ‘Profe, ¿ya ha terminado la clase? ¡Se ha pasado muy deprisa!’”

Vuelta al mundo con una de las primeras exploradoras. Asignatura de Educación artística, primer ciclo de primaria

La austriaca Ida Pfeiffer es una mujer poco conocida en España que tuvo, sin embargo, una biografía fuera de lo común. Nació en Viena en 1797, sus padres la casaron con un hombre mucho mayor que ella y a los 45, cuando sus hijos eran independientes, dejó a su marido y se dedicó a lo que había querido hacer toda la vida: viajar y contar lo que veía. Dio dos veces la vuelta al mundo, y se convirtió en una reconocida exploradora, etnógrafa y escritora. La situación de aprendizaje, pensada para alumnado del primer ciclo de primaria (de seis a ocho años), embarca a los niños en un viaje de la mano de Pfeiffer con paradas en lugares como Brasil, Indonesia, China, Rusia y Persia en el que escuchan, ven, tocan instrumentos, bailan, pintan y hacen manualidades con elementos de las diferentes culturas.

Al comienzo de cada capítulo los críos oyen un fragmento adaptado del diario de Pfeiffer. Y después dedican una o dos sesiones a conocer la cultura de cada una de las zonas donde paran. “La situación de aprendizaje es muy fluida porque enseguida se mueve entre la música —de Mozart a melodías tradicionales chinas—, la danza —entre otras, la maorí—, la plástica —haciendo *matrioskas*—, y también el lenguaje, el concepto de lo que es el mundo... Son todavía muy pequeños y hay conceptos que por estas vías son mucho más fáciles de adquirir”, afirma la maestra de primaria Ana Bellvis, que ha supervisado el material.

Los niños crean al principio de la situación un pasaporte, que van sellando a medida que superan cada etapa. “Además de motivarles, esos momentos nos dan juego para pararnos a reflexionar sobre lo que hemos aprendido. Sobre las diferencias y similitudes con nuestro país, y sobre aquello que les llama la atención. Según el alumnado que tengamos, este tipo de preguntas también pueden servir para conectar con la diversidad cultural que tenemos dentro de clase. Y que esos niños se sientan identificados viendo que trabajamos en clase parte de la cultura que tienen en casa”, dice Bellvis.

Una novedad que llega tarde

Las situaciones de aprendizaje, a las que acompañarán en las próximas semanas y meses unas guías de apoyo sobre cómo explicar cada asignatura con un enfoque competencial, han costado un millón de euros y han sido financiadas con fondos del mecanismo europeo de recuperación. La principal crítica que se les puede hacer es que llegan tarde para los docentes y el alumnado que han inaugurado este curso la nueva ley educativa, la Lomloe (los de los niveles impares).

Muchos profesores aseguraban a principio de curso sentirse perdidos ante los nuevos currículos y su terminología. Y lo lógico hubiera sido que los materiales hubiesen estado disponibles antes de poner en marcha. Igual que cuando se les pregunta por la formación del profesorado en los cambios de la Lomloe (que también va con retraso), los responsables de Educación argumentan que el ministerio ha ido avanzando paso a paso desde la aprobación de la ley a principios de 2021. Añade este departamento que las reformas educativas siempre llevan tiempo, sobre todo si persiguen cambios de fondo. Y que la generalización en las aulas del enfoque competencial requerirá muchos años, de forma que unos meses arriba o abajo tienen una importancia relativa.



Las comunidades autónomas destinan al menos 200 millones de euros a pagar el sueldo de los profesores de Religión

A esa cantidad hay que sumar los más de 110 millones que se gasta el Ministerio de Educación para abonar las retribuciones de los docentes de esta asignatura en Primaria e Infantil en centros de Andalucía, Aragón, Cantabria, Canarias, Ceuta y Melilla

Laura Galaup / Ana Ordaz / Marta Pastrano López. 10/04/2023

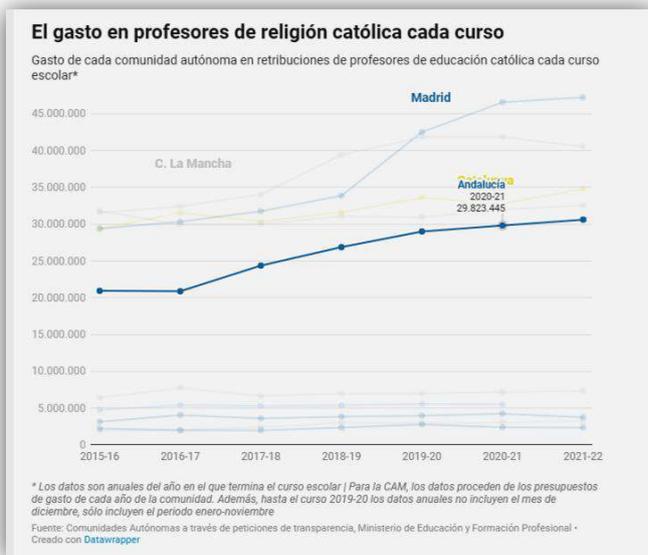
Conocer el dinero público que se destina a financiar las **clases de religión** en centros públicos y concertados puede llegar a ser misión imposible. Únicamente diez comunidades autónomas han facilitado a elDiario.es las cantidades anuales que dedican a pagar las retribuciones de estos docentes. En total, si se tienen en cuenta los datos del curso 2020/21, los gobiernos regionales se han gastado 205,4 millones de euros en esta partida presupuestaria, sumando las cantidades facilitadas por Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Catalunya, Madrid, La Rioja y Comunidad Valenciana.

Además de la financiación autonómica, el Gobierno central también dedica una partida presupuestaria a este asunto. En 2021 el sueldo de los profesores de religión que pagó el Ministerio de Educación batió su récord con 115 millones de euros, tal y como publicó esta redacción. Para conocer el gasto total que asume el Estado para abonar el salario de estos docentes, habría que tener acceso también al desembolso del resto de comunidades que no han facilitado esta información a elDiario.es después de ser solicitada a través del portal de transparencia autonómico.

Madrid y Castilla-La Mancha: más de 40 millones al año

Teniendo en cuenta los datos obtenidos a través de los portales de transparencia autonómicos, la Comunidad de Madrid y Castilla-La Mancha son las autonomías que destinaron la partida presupuestaria más elevada para pagar a los docentes que dan clase de religión. Las dos comunidades superaron los 40 millones de euros. El Gobierno de Isabel Díaz Ayuso dedicó 47,2 millones en 2022 y 46,5 millones en 2021 a esta misión, según los datos publicados por la Comunidad sobre la ejecución presupuestaria anual.

En el periodo escolar 2020/21 Madrid registró un pico de profesores de religión: contrató a 1.239. Un curso después contó con 19 menos. La mayor parte (1.192) de estos empleados están vinculados a la religión católica, frente a los 22 que impartieron religión evangélica y seis, religión islámica. El coste anual de cada una de estas plazas asciende a 41.268 euros, en el caso de Educación Primaria, y 46.287 euros, en el de Secundaria, según la información facilitada por el portal de transparencia madrileño.



En Castilla-La Mancha contaron con 852 docentes en el curso 2021/22 y 902 en el 2020/21. Para abonar sus retribuciones se destinaron, respectivamente, 41,8 y 40,5 millones de euros. Siguiendo la tónica general, la mayor parte de estas cantidades se dirigieron a sufragar el coste de los empleados que imparten clases de religión católica. Analizando los datos nacionales, hablar de profesores de religión en España es, prácticamente, referirse a religión católica.

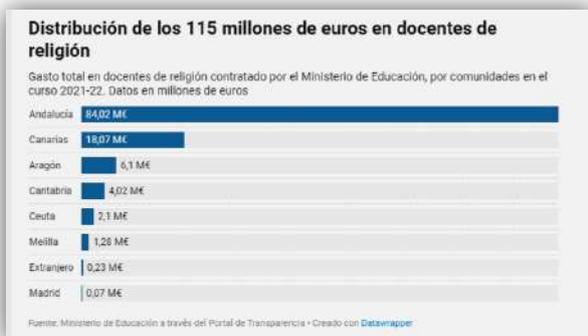
A la Comunidad de Madrid y a Castilla-La Mancha, le siguen Catalunya (34,7 millones), la Comunitat Valenciana (32,5 millones) y Andalucía (30,6 millones), según los datos del curso 2021/22 a los que ha accedido elDiario.es. Hay que tener en cuenta que estos son los gastos que asumen las comunidades autónomas, es decir, es el dinero que sale de las arcas autonómicas

En el caso de Andalucía esos 30,6 millones se destinan únicamente a pagar las retribuciones de los docentes que dan clase en la Educación Secundaria Obligatoria porque las competencias para contratar a los docentes de Educación Infantil y Primaria corresponden al Ministerio de Educación. En 2021—las últimas cifras consultadas por esta redacción— el departamento de Pilar Alegría gastó 84 millones de euros para pagar esas nóminas. Si se suman esas dos cantidades, se superan los 100 millones dirigidos a abonar los sueldos de los docentes de religión.

115 millones abonados por el Ministerio en 2021

El Ministerio de Educación no solo afronta esas retribuciones en Andalucía, también en Aragón, Cantabria, Canarias, Ceuta y Melilla. En estas comunidades, el Gobierno central tiene competencias para contratar a los maestros que no pertenecen a los Cuerpos de Funcionarios docentes y que imparten formación de las confesiones católica, evangélica e islámica en centros públicos de Educación Infantil y Primaria. En el caso de las ciudades autónomas, también hacen frente a la contratación de docentes de religión para los alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato.

A lo largo de la última década, los fondos del Ministerio para pagar las retribuciones de estos profesores han oscilado entre los 94,3 millones de euros en 2012 y los 115,9 de 2021. El dinero recibido y el número de horas impartidas han desarrollado tendencias dispares. Si en los últimos diez años la financiación del Gobierno central ha aumentado con el paso del tiempo, el número de sus profesores y el de las horas totales trabajadas por los docentes no ha hecho más que disminuir en ese periodo. Frente a los 3.281 maestros que contrató Educación en el curso 2011/12, el Ministerio contó en el periodo 2021/2022 con 2.827 docentes. En esta última década han perdido a 454 profesores. Desde el gabinete de prensa de Educación explican que el incremento del gasto se debe a que en 2021 “se llevó a cabo una revisión de los complementos salariales de estos docentes”.

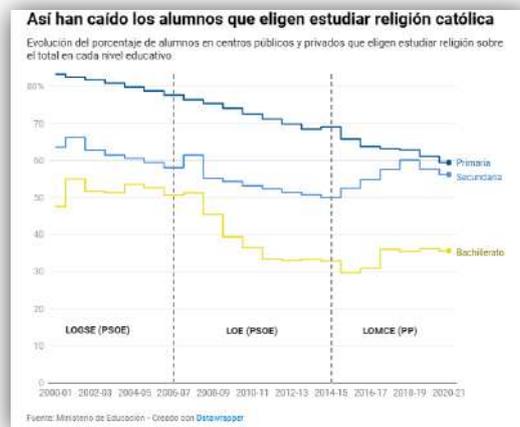
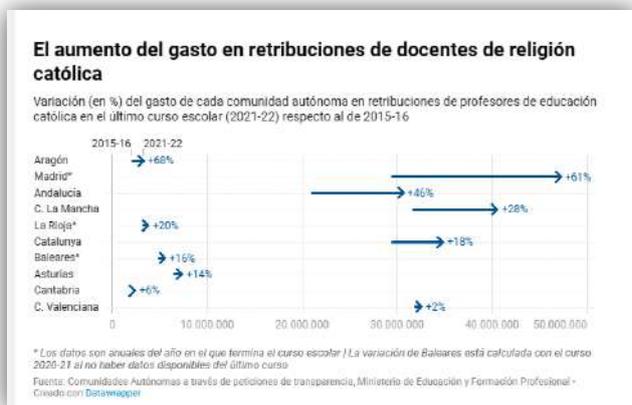


Andalucía fue la comunidad que recibió la mayor financiación del Ministerio en 2021 para abonar el sueldo de los docentes de religión de Infantil y Primaria, las siguientes autonomías que obtuvieron la partida más elevada fueron Canarias (18 millones de euros), Aragón (6 millones), Cantabria (4 millones) y Madrid (73.623 euros), a esta última se le paga lo correspondiente por los servicios de educación a distancia. A las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla se destinaron, respectivamente, 2,1 y 1,2 millones de euros.

Junto a los 18 millones de euros que recibe del Gobierno central, Canarias no ha facilitado a esta redacción la partida autonómica dirigida a abonar los salarios de los docentes de religión en Secundaria. Por su parte, Aragón sí que ha aportado esa información. Su departamento educativo empleó 3,2 millones de euros en el curso 2021/22 para asumir el coste de los 66 profesores que imparten esta materia en Secundaria. Cantabria,

que también tiene transferidas las competencias de los docentes de religión en Primaria, se gastó 2,3 millones en ese mismo periodo educativo.

Otras comunidades que también han optado por la transparencia y han facilitado esos datos a elDiario.es han sido Baleares, La Rioja y Asturias. El Gobierno de Francina Armengol ha aportado los datos de 2021. Ese año su departamento de educación abonó con 5,4 millones de euros los salarios de los empleados que imparten religión católica, a esa cantidad hay que añadir 40.607 euros por las clases de religión islámica. Frente a los 93 alumnos inscritos en esta docencia, 22.394 acudieron a la modalidad de religión católica.



En Asturias (7,3 millones de euros) y La Rioja (3,7 millones) la inscripción mayoritaria también se produce en la doctrina impartida por la Conferencia Episcopal. El Gobierno del Principado contó en el curso 2021/22 con 35.242 estudiantes en religión católica y 453 en evangélica. Una dinámica similar a la de La Rioja, con 27.289 alumnos en la primera modalidad, 138 en la segunda y 604 en clases de religión islámica, según los datos facilitados por los portales de transparencia autonómicos.

Tal y como ha sucedido con la financiación que destina el Ministerio de Educación a esta partida; si se realiza un sumatorio de los datos facilitados por las comunidades autónomas, la cantidad destinada por los gobiernos regionales no ha parado de crecer. Si en el curso 2016/17 se invirtieron 166,4 millones, en 2020/21 –el último periodo escolar del que hay datos de todas las regiones– se abonaron 205,4 millones de euros.

Esta tendencia contrasta con la dinámica detectada por la Conferencia Episcopal, ya que por primera vez en más de 20 años las cifras oficiales de la jerarquía eclesíástica constatan que el total de alumnos que cursa esta disciplina en Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato *baja del 60%*. Los datos del Ministerio de Educación, asimismo, sitúan en mínimos históricos el porcentaje de estudiantes de Primaria que escogen esta materia. Este parámetro ha pasado del 83% en el curso 2000/01 al 59,5% en 2020/2021.

Para recabar esta información y conocer la financiación que destina cada comunidad autónoma a pagar los sueldos de los profesores de religión, elDiario.es dirigió a los portales de transparencia de las 17 comunidades autónomas la misma solicitud hace varios meses. Hay diez que han facilitado la información, aunque la Comunidad de Madrid no aportó el dato global que abona el Gobierno autonómico para sufragar esta partida presupuestaria.

Canarias, Galicia, Castilla y León, Navarra y Euskadi respondieron a la solicitud realizada por esta redacción, aportaron información sobre el número de docentes o alumnos, pero no concretaron el coste anual o por curso escolar requerido. Por otro lado, Extremadura y Murcia, directamente, inadmitieron la petición.

EL DEBATE OPINIÓN

Reivindicar una historia europea

Setenta y cinco años después del Congreso de Europa en La Haya, que puso los cimientos de la Europa Unida, se necesita mucho camino por recorrer. Empezando por nuestra propia casa. Los vicios de los lamentables nuevos currículos de Historia nos alejan más de lo que debería ser un precioso bagaje de cualquier europeo culto

Eugenio Nasarre 11/04/2023

Hace setenta y cinco años (7 al 11 de mayo de 1948) se celebró en una todavía devastada La Haya el Congreso de Europa, que puso los cimientos de la Europa Unida, el más fecundo proyecto político de la segunda mitad del siglo XX. El Congreso tuvo un resonante éxito. Presidido por Winston Churchill, había sido convocado por el Comité de Coordinación de los Movimientos para la Unidad de Europa. Formaban su Presidencia, junto a Churchill, el ex primer ministro francés Paul Ramadier (socialista), el ex primer ministro belga Paul Van Zeeland (democristiano) y el español Salvador de Madariaga, exiliado en Oxford y entonces presidente de la Internacional Liberal. Las cuatro grandes familias políticas de las democracias de la Europa de

la postguerra (democristianos, socialistas, conservadores y liberales) concordaban un llamamiento a los europeos para salvar a Europa de su ruina y edificarla bajo los principios de la libertad y de la democracia.

La única fuerza política excluida del Congreso fue el comunismo, que desde el minuto cero se opuso ferozmente a la idea de una Europa integrada para salvaguardar la paz del continente. En febrero de aquel 1948 se había consumado el golpe comunista de Praga, con el derrocamiento del primer ministro Benes y el asesinato del prooccidental ministro de Asuntos Exteriores Jan Masaryk. El golpe de Praga conmocionó a las reconstruidas democracias europeas, pues era la constatación de la voluntad expansionista de Stalin y del sometimiento a sus designios de los partidos comunistas. Ese clima de grave preocupación estuvo muy presente en los intensos debates del Congreso de La Haya.

Acudieron al Congreso cerca de ochocientas personalidades procedentes de veintisiete países europeos, algunos ya bajo el «telón de acero», cuyas intervenciones se centraron en denunciar la opresión existente en sus naciones y pedir que la «Europa de las libertades» tuviera las puertas abiertas a sus países, cuando se librarán del yugo de Moscú. Lo que sucedió cuarenta años más tarde, con la caída del muro de Berlín y la descomposición del bloque soviético. Junto a doscientos diputados de las democracias que habían recuperado el régimen de libertad se congregaron relevantes representantes de lo que hoy llamamos sociedad civil: empresarios y sindicalistas, economistas, juristas, médicos o ingenieros, representantes de las confesiones religiosas, académicos, más de diez Rectores de las más importantes Universidades europeas, intelectuales, escritores, artistas y destacados miembros de las organizaciones sociales existentes en aquella Europa. La Santa Sede envió como observador al nuncio Giobbe, creado cardenal más tarde.

Los debates se encauzaron en tres Comisiones (Política, Económica y Social, y Cultural). En ellos se trazó el camino para construir una Europa Unida, que quedó plasmado en sus Resoluciones, cuya lectura hoy reviste el máximo interés. El punto de partida, que constituía una propuesta «revolucionaria», era que los Estados tenían que renunciar a elementos parciales de su soberanía para ponerlos en común, por lo que tenían que crearse unas «instituciones comunes» para gestionar esos poderes de la nueva Unión.

La Comisión Cultural fue presidida por Salvador de Madariaga. Los diseñadores del Congreso entendieron, con lucidez, que el proyecto de unidad europea no debería tener un carácter meramente tecnocrático o pragmático y que, para que verdaderamente fuera fecundo, tenía que asentarse en una «realidad viva». Esa es la cuestión que se debatió en La Haya, con la coincidencia de que Europa es un «sujeto histórico». En efecto, la intensidad de los vínculos de los pueblos europeos en todas las etapas históricas es incontestable.

Desde Roma, el Medioevo, la Modernidad hasta los hechos contemporáneos Europa es mucho más que un entramado de relaciones entre las «naciones» que se van configurando y sedimentando a lo largo de la Edad Media. Es tal la profundidad de esas relaciones que los sucesivos movimientos culturales, artísticos, así como la evolución del pensamiento y de sus formas políticas no tienen fronteras, aunque en algunos casos las improntas nacionales hayan sobresalido. Las catedrales románicas y góticas son europeas. Las universidades son una genial invención europea. El renacimiento, el barroco o el romanticismo son corrientes que sobrepasan la dimensión nacional. El sujeto histórico de todos estos fenómenos es Europa.

Madariaga afirmó que cuando contemplamos todos estos fenómenos se produce en nosotros un «sentimiento de familia». Es sentimiento tiene hondura; «obedece a una tradición común -dijo- que tiene dos raíces: una socrática y otra cristiana». El rector del Colegio Oriel de Oxford insistió en que la civilización europea «debe tener en cuenta la herencia cristiana». Y el historiador Alexander Marc reclamó que se «imparta una historia europea y no nacional». El gran filósofo francés Etienne Gilson apostilló: «Si quisiéramos eliminar lo europeo de lo que podría llamarse cultura francesa no sé qué quedaría de ella». Romano Guardini, al recibir el prestigioso premio Erasmus, afirmó: Que Europa llegue a ser supone previamente que cada una de las naciones vuelva a pensar de otro modo su historia; que comprenda su pasado con referencia a la constitución de esa gran forma vital que es Europa».

Lo que reclamaba Madariaga, «el despertar de la conciencia europea», no podrá tener un fundamento sólido sin conocer nuestro pasado con una perspectiva europea, entre otras razones porque, sin ella, la historia resulta ininteligible. Setenta y cinco años después, aquel propósito que trazaron en La Haya necesita mucho camino por recorrer. Empezando por nuestra propia casa. Los vicios de los lamentables nuevos currículos de Historia (el «presentismo» y sus hipotecas ideológicas y sectarias) nos alejan más de lo que debería ser un precioso bagaje de cualquier europeo culto.

Eugenio Nasarre es vicepresidente del Movimiento Europeo de España

Esteban Álvarez, número tres del PSOE en la Comunidad de Madrid: “Hay que acabar con la degradación de la enseñanza pública”

MARÍA MARTÍNEZ COLLADO. MADRID. 11/04/2023

El PSOE de la Comunidad de Madrid ha apostado por la educación como caballo ganador para enfrentarse a Isabel Díaz Ayuso en su batalla por ocupar la Puerta del Sol. Con una batería de propuestas y el fichaje de Esteban Álvarez, expresidente de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad), como número tres, el partido pretende mostrarse como la opción para rescatar el sistema educativo madrileño.

"El modelo que va a representar el PSOE es el que llevamos defendiendo la mayoría de docentes de la pública desde hace muchos años: una educación universal, gratuita e inclusiva, que persiga el éxito de todos los alumnos y no solo de unos pocos elegidos", asevera Álvarez a *Público*. Profesor desde 1988 y director de un instituto público desde 2005, el candidato se define como un profesional que ve en la educación la base de la justicia social. Por ello —explica— ha accedido a formar parte del proyecto político que liderará Juan Lobato de cara a las elecciones autonómicas del próximo 28 de mayo.

Álvarez se muestra muy crítico con la "perversión" del sistema educativo que han acometido los sucesivos gobiernos del Partido Popular en la región y asegura que su prioridad es "sacar de la infradotación a la escuela 100% pública". Así, entre las principales medidas que el PSOE propone a fin de revertir su degradación progresiva está aumentar el presupuesto, "consiguiendo alcanzar la media nacional del 4,6% en los próximos cuatro años".

Al mismo tiempo, considera imprescindible concebir la educación "como un derecho, donde cada persona pueda alcanzar sus metas sin importar cuál sea su origen socioeconómico, y no una oportunidad de negocio para algunos".

En este sentido, Álvarez insiste en la necesidad de que la enseñanza pública sea la que vertebré el sistema educativo y aboga por acabar con su "discriminación". Coherente con su vocación como docente, entiende que la formación educativa es la "principal fuente de desarrollo humano" y pone de relieve su función como motor social: "se trata de educar ciudadanos, no solo productores", relata convencido.

Acabar con la degradación de la pública

Uno de los aspectos que más preocupa al número tres de Lobato es el deterioro y precariedad de los cada vez más escasos centros públicos, pues su degradación provoca que "muchas familias se vean empujadas a optar por otro tipo de educación". La Comunidad de Madrid —detalla— es la región de toda Europa, salvo Rumanía, donde mayor segregación hay. Es decir, donde más concentración de alumnos con problemas de diferente índole por aula existe de todo el continente. De esta forma, "es casi imposible practicar la libertad de elección de la que tanto habla Ayuso", agrega Álvarez.

Por otro lado, frente a la "supremacía" que le confiere el PP a la concertada, con subvenciones y cesiones de suelo público, el PSOE se compromete a "cumplir la ley" y no alimentar el negocio educativo. Ello implica cerciorarse de que las escuelas de financiación pública abandonen, entre otras cosas, malas prácticas como el copago o la segregación por sexos. Álvarez recrimina que el Ejecutivo madrileño haya beneficiado a determinados centros "por su ideología" y lamenta que "la enseñanza concertada se haya convertido en un vivero de votos del PP".

"El paradigma neoliberal es un modelo a corto plazo. Da beneficio electoral, pero a largo plazo acaba por ser muy perjudicial para el país y quiebra el sistema social basado en la igualdad de oportunidades", afirma el candidato socialista.

Gratuidad total para las familias con menos recursos

Con un amplio elenco de propuestas, el PSOE busca canalizar las reivindicaciones de las mareas verdes, que han luchado incesantemente por mantener viva la educación pública. Proyectos como ampliar la red de Formación Profesional a más municipios, implementar la gratuidad total de las enseñanzas en los centros públicos para todas las familias con una renta anual de hasta 35.000 euros o garantizar la figura del psicólogo en todas las instituciones docentes sitúan a la educación en primera línea de la agenda socialista.

"Queremos que se cumpla la Ley. Para ello, incrementaremos los ratios de profesorado hasta 2,5 docentes por grupo y recuperaremos las 18 horas lectivas semanales", remarca Álvarez, mientras añade que, si llegan al Gobierno, también "reducirán la ratio de alumnado por aula a 15 en segundo ciclo de infantil, a 20 en primaria y a 25 en toda la secundaria".

Acabar con la desigualdad de género en las aulas

El programa del PSOE introduce novedades en todas las categorías. De ahí que, aparte de las escuelitas infantiles, la primaria, la secundaria, el bachillerato o FP, los cambios también apunten a la Universidad. En este ámbito, narra Álvarez, "se abordará una revisión de las fórmulas de contratación y las retribuciones del personal, con el objetivo de acabar con el subempleo que existe en nuestros centros de estudios universitarios". Para ello, los socialistas avanzan la creación de un programa de financiación específico para incrementar la contratación de jóvenes doctores como profesores ayudantes.

Entre tanto, el PSOE no pierde de vista la desigualdad de género y propone renovar el currículo escolar e introducir los logros invisibilizados de las mujeres a lo largo de la historia, a través de "conferencias, seminarios, premios, canales de difusión de información escrita y audiovisual sobre actividades y proyectos realizados por mujeres que puedan despertar el interés de jóvenes y niños".

EL PAIS

El Gobierno aprueba el anteproyecto de la ley de Enseñanzas Artísticas Superiores

La norma, que equipara las enseñanzas artísticas y las universitarias, será remitida al Congreso para iniciar su tramitación parlamentaria

AGENCIAS. Madrid - 11 abr 2023

El Consejo de Ministros ha aprobado en segunda lectura el anteproyecto de ley de las Enseñanzas Artísticas Superiores (conservatorios de danza y música, y centros de arte, diseño y conservación), que plantea un marco normativo básico para equiparar las enseñanzas artísticas superiores y las universitarias. El texto de la futura norma, que afectará a 140.000 estudiantes, ha sido redactado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (PSOE), y tras la aprobación de este martes será remitido al Congreso para iniciar su tramitación parlamentaria.

La norma también propone crear cuatro nuevos cuerpos docentes —de profesores y catedráticos de Enseñanzas Superiores, y de profesores y catedráticos de Enseñanzas Profesionales—, además de los Maestros de taller de Enseñanzas Artísticas. En la actualidad, imparten clase 14.000 docentes. En este caso, la integración será voluntaria, y para llevarla a cabo se hará un calendario transitorio. Por otra parte, en lo que concierne a los alumnos de estas disciplinas, la norma reconoce su derecho a acceder a estos estudios, así como su participación y representación. También persigue equiparar las becas de los estudiantes de Enseñanzas Superiores a los de los universitarios.

La portavoz del Gobierno, Isabel Rodríguez, ha explicado durante el Consejo de Ministros que la ley responde una demanda histórica y generalizada de regulación por parte del sector, ya que las enseñanzas artísticas se "habían quedado en tierra de nadie". También ha destacado que la formación artística, que la norma quiere regular, "es un pilar fundamental en el progreso de una sociedad creativa, innovadora, flexible y preparada para afrontar los retos y desafíos del futuro".

Sin embargo, la aprobación llega después de que el Consejo de Universidades, presidido por el ministro Joan Subirats y compuesto por el Ministerio y los rectores, emitió un informe "desfavorable" a la norma tras su aprobación en primera lectura. Dicho documento era preceptivo, pero no vinculante, por lo que Educación pudo seguir adelante con su plan. Los campus consideran problemática la equiparación de las enseñanzas universitarias y artísticas, que comportaría un problema de duplicidad de titulaciones. También recelan de la calidad de dichas titulaciones, ya que el anteproyecto "no recoge la exigencia de las mismas garantías que se contemplan para los impartidos por el sistema universitario".

También la Conferencia de Decanos de Bellas Artes —con el apoyo de los rectores— había presionado mucho para frenar el anteproyecto. Según el presidente de la conferencia y decano de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de la Laguna, Alfonso Ruiz, "la enseñanza universitaria solo puede ofrecerse en la Universidad y no vamos a admitir bajo ningún concepto que se confundan competencias profesionales con académicas". "Nuestras preocupaciones y líneas rojas tienen un único fin, salvaguardar el sistema de calidad de la Universidad y buscar siempre un diálogo y consenso para regular el marco de las enseñanzas artísticas superiores", aseveró Ruiz tras recibir el informe del Consejo de Universidades.

europapress.es

El Gobierno aprueba que las CC.AA empiecen a implantar de manera gradual el próximo curso la nueva FP

MADRID, 11 (EUROPA PRESS).-

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes el real decreto que fija un calendario de implantación de cuatro años del nuevo sistema de Formación Profesional, que establece que en el próximo curso 2023-2024 las administraciones competentes "deberán empezar a implantar de manera gradual la nueva oferta formativa".

Correspondía, por parte del Gobierno previa consulta a las comunidades autónomas, aprobar el calendario. Ha habido un acuerdo generalizado con todas las administraciones autonómicas", ha asegurado la ministra de

Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, durante su comparecencia en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros.

En este punto, Alegría ha explicado que la puesta en marcha de los distintos grados de Formación Profesional y los másteres "empezarán a desplegarse en el próximo curso para tener un despliegue definitivo en el curso 2025-2026". "Para este Gobierno la Formación Profesional ha sido y es una apuesta estratégica", ha sentenciado.

El decreto establece que en el caso de los grados A, B y C, esta deberá comenzar antes del 1 de septiembre de 2023 y se completará el 1 de enero de 2024. El grado D empezará en el curso 2023-24, y se completará en los dos años siguientes, extinguiéndose paralelamente los currículos de los actuales ciclos.

Por último, cada administración implantará a partir del curso que viene los grados E que considere; en el curso 2024-25 se implantarán con carácter general.

Además, el decreto pone fecha (antes del 1 de septiembre de 2023) al desarrollo reglamentario de los principales elementos del nuevo sistema de FP, como los catálogos nacionales de Estándares de Competencia y de Ofertas de Formación Profesional y el Catálogo Modular de Formación Profesional. Esa misma fecha será el límite para la puesta en marcha de los Registros Estatales de Formación Profesional y de Acreditaciones de Competencias Profesionales Adquiridas por la Experiencia Laboral o Vías no Formales e Informales y del Registro General de Centros de Formación Profesional. En cuanto a la Estrategia General de Orientación Profesional, el Gobierno deberá hacerla pública antes de 31 de enero de 2024.



Microformaciones y más prácticas en empresas: la nueva FP arranca en septiembre

La Formación Profesional será más flexible, permitirá cursar y combinar formaciones de pocas horas y aumenta las horas de prácticas en las empresas para todo el estudiantado

Daniel Sánchez Caballero. 11 de abril de 2023 13:53h

La nueva FP arranca en los centros en septiembre. El Consejo de Ministros ha aprobado este martes el calendario de implantación de la reforma de la Formación Profesional, que fue aprobada por el Parlamento en marzo del año pasado y que bajará a las aulas con el comienzo del nuevo curso. El Gobierno espera que la nueva ley, que tuvo el apoyo de todos los grupos excepto el PP (que se bajó a última hora porque estaba prevista una aprobación unánime), le acabe de dar el impulso a una formación que en los últimos años ya viene ganando peso hasta el punto de que en comunidades como Madrid y Catalunya miles de alumnos se están quedando sin plaza en los últimos cursos.

A nivel educativo, la norma trae principalmente dos novedades: introduce las microformaciones y establece el carácter dual de todos los grados. Pero no son las únicas. La ley aúna bajo el paraguas del Ministerio de Educación los dos sistemas de la Formación Profesional, hasta ahora separados.

A partir de septiembre ya no será necesario matricularse de todo un ciclo de dos años para formarse en la FP. La ley apuesta por la flexibilidad en su oferta formativa, que se organizará por niveles que van desde la A hasta la E. Esta es una de las novedades de la reforma: se permitirá realizar cursos breves, de mayor o menor duración, destinados a obtener una competencia específica para mejorar la empleabilidad. La idea de Educación, explican fuentes del Ministerio, es ofrecer alternativas a quien no puede realizar un ciclo de 2.000 horas, pero sí tiene 50 para algo específico. Esas formaciones, además, serán acumulables y podrán convertirse en un título.

Cinco formaciones diferentes

Según ha explicado la ministra de Educación, Pilar Alegría, tras el Consejo de Ministros, las formaciones A, B, y C deben estar en marcha antes de septiembre. Los cursos de nivel A son los más básicos, corresponden a "la oferta base" y conducen a "la obtención de una acreditación parcial de competencia". Los B se corresponden con la realización de un módulo entero, y podrán obtenerse bien superando esa formación, bien acumulando cursos del nivel A, y tendrán la duración estipulada para superar el módulo en cuestión. El nivel C corresponde a "varios módulos profesionales" que conducen a la obtención de un Certificado Profesional y podrán exigir prácticas en empresas.

En el curso 2023-2024 empezarán los grado D, que se corresponden con los actuales Ciclos Formativos en cualquiera de sus versiones: la FP Básica (para alumnado a partir de 15 años), la de Grado Medio (equivalente al Bachillerato) y la Superior (Universidad). En los dos primeros casos se mantienen los dos años de duración (2.000 horas), mientras en la Superior pueden llegar hasta tres cursos. En los tres casos la nueva ley apuesta por el paso a la FP Dual, que exige un mínimo de prácticas en la empresa del 25% del tiempo total del ciclo.

Por último, el ministerio da vía libre a las comunidades autónomas para implantar las formaciones E, pero solo serán obligatorias a partir del curso 2024-25. Los cursos catalogados como E son "de especialización" y se considerarán equivalentes a los másteres universitarios. Estarán disponibles tanto para los ciclos formativos de grado medio (equivalentes al Bachillerato) como para los superiores (se corresponden con la Universidad),

La otra gran novedad educativa es que todas las formaciones a partir de las C tendrán la consideración de FP Dual, una modalidad que incluye más prácticas en la empresa y que aunque existe desde la reforma del exministro popular José Ignacio Wert, a principios de la década pasada, no ha acabado de arrancar y actualmente apenas utilizan el 3,5% de los alumnos. Con la reforma ahora aprobada habrá dos tipos de FP Dual: la estándar, en la que se dedicará un 25% del tiempo total de formación a las prácticas en la empresa, y la intensiva, a partir del 35%.

europapress.es

Educación presentará el primer informe sobre el estado del Sistema de Formación Profesional en marzo de 2024

MADRID, 12 Abr. (EUROPA PRESS) –

El Ministerio de Educación y Formación Profesional presentará el primer informe sobre el estado del Sistema de Formación Profesional al Consejo General de la FP y al Consejo Escolar del Estado en el mes de marzo de 2024. Así lo recoge el real decreto por el que se establece el calendario de implantación del Sistema de Formación Profesional, publicado este miércoles en el Boletín Oficial del Estado y recogido por Europa Press.

La Ley Orgánica de ordenación e integración de la Formación Profesional establece que la Administración General del Estado deberá elaborar, con la colaboración con las comunidades autónomas, y presentar al Consejo General de la Formación Profesional y al Consejo Escolar del Estado, en su ámbito competencial, y publicar un informe bienal sobre el estado del Sistema de Formación Profesional.

Dicho informe debe incorporar la información requerida a las comunidades autónomas y proporcionada por ellas sobre los resultados en sus respectivos territorios, así como los resultados obtenidos por comprobaciones y evaluaciones aleatorias encomendadas a organismos independientes. Las administraciones competentes y todos los centros de Formación Profesional estarán, según recoge la ley, "obligados a trasladar los datos requeridos necesarios para elaborar el Informe de estado del sistema".

El contenido del Informe será acordado en el marco de los órganos de cooperación territorial y del Consejo General de la Formación Profesional. Cada cuatro años, el Informe sobre el estado del Sistema de Formación Profesional incluirá un estudio sobre la oferta de ciclos formativos y su adecuación a la demanda por parte de los estudiantes, el porcentaje de empleabilidad de los estudiantes de Formación Profesional y las necesidades presentes y futuras de capital humano del sector público y el sector privado.

El real decreto fija un calendario de implantación de cuatro años del nuevo sistema de Formación Profesional, que establece que en el próximo curso 2023-2024 las administraciones competentes "deberán empezar a implantar de manera gradual la nueva oferta formativa".

El decreto apunta que en el caso de los grados A, B y C, esta deberá comenzar antes del 1 de septiembre de 2023 y se completará el 1 de enero de 2024. El grado D empezará en el curso 2023-24, y se completará en los dos años siguientes, extinguiéndose paralelamente los currículos de los actuales ciclos. Por último, cada administración implantará a partir del curso que viene los grados E que considere; en el curso 2024-25 se implantarán con carácter general.

Además, el decreto pone fecha (antes del 1 de septiembre de 2023) al desarrollo reglamentario de los principales elementos del nuevo sistema de FP, como los catálogos nacionales de Estándares de Competencia y de Ofertas de Formación Profesional y el Catálogo Modular de Formación Profesional.

Esa misma fecha será el límite para la puesta en marcha de los Registros Estatales de Formación Profesional y de Acreditaciones de Competencias Profesionales Adquiridas por la Experiencia Laboral o Vías no Formales e Informales y del Registro General de Centros de Formación Profesional. En cuanto a la Estrategia General de Orientación Profesional, el Gobierno deberá hacerla pública antes de 31 de enero de 2024.

EL PAIS **OPINIÓN**

Adolescencia: cómo gestionar una etapa clave donde hay que satisfacer necesidades contrarias

Este periodo suele ser sinónimo de desarrollo y actualización cerebral, pero tiene un precio: discusiones o incompreensión. Querer pertenecer a un grupo y, a la vez, ser diferente e independiente son objetivos de los menores

RAFAEL GUERRERO. Madrid - 12 ABR 2023

Adolescencia. Una palabra que no deja indiferente a nadie, ni siquiera a los propios adolescentes. Una etapa no exenta de conflictos con familiares, amigos y hasta con ellos mismos. La palabra adolescencia proviene del latín *adolescere* y quiere decir “florecer”, “crecer”. La adolescencia es sinónimo de desarrollo y actualización cerebral, pero como todo en la vida tiene un precio: discusiones, incompreensión, emociones intensas y algún que otro grito y portazo son aspectos que no les resultarán ajenos a los padres de hijos adolescentes.

El hecho de que seamos la única especie animal que al llegar a esta etapa no nos separamos físicamente de nuestros padres incrementa y aviva estos conflictos. Lo cierto es que el adolescente es un gran incomprendido. Frecuentemente son señalados, y creo que ahondar en esta etapa nos ayudará a comprenderles mejor y a amortiguar los efectos secundarios de este importantísimo momento de nuestro ciclo vital.

Son muchas las necesidades afectivas que tiene un adolescente, pero me gustaría centrarme en las cuatro necesidades que, a mi entender, son más relevantes para comprender y atender a nuestros hijos adolescentes.

1. Necesidad de ser visto: el adolescente necesita ser foco de atención para asentar su personalidad, su forma de sentir y ver el mundo. Al igual que unos años atrás, cuando era niño, necesitaba que sus padres le prestaran atención cuando hacía un dibujo o alcanzaba algún logro, ahora es el grupo de iguales el que entra en escena para ver al adolescente. Por supuesto que las madres, padres y profesores siguen siendo importantes a la hora de cubrir la necesidad de ser visto del adolescente, pero ahora cobran mayor relevancia los amigos y colegas. Pasamos, por lo tanto, de una relación vertical (padres y figuras de autoridad) a una relación horizontal (amigos).
2. Sentido de pertenencia: al hilo de la anterior necesidad, no solo necesitan ser relevantes para sus iguales, sino que necesitan pertenecer al grupo. Los adolescentes harán todo lo que esté en sus manos, por loco que pueda parecer, con tal de ser aceptados y pertenecer al grupo. En ocasiones, la vestimenta, las ideas políticas o determinadas prácticas no son más que intenciones dirigidas a pertenecer a un grupo. Somos una especie vulnerable desde antes de nacer y, por lo tanto, necesitamos de la protección de la manada. Ser aceptado e integrado por el grupo será sinónimo de protección y seguridad. De lo contrario, la integridad física puede verse seriamente en peligro. Esto se ve muy claramente en los casos de acoso escolar e intento de suicidio que parecen aumentar peligrosamente en los últimos años.
3. Identidad: aquí viene una de las grandes paradojas de la etapa adolescente. A la vez que necesita pertenecer al grupo y diluirse en el anonimato de la masa, aparece otra necesidad muy potente que le empuja a diferenciarse de los demás, especialmente de sus padres. Necesita pertenecer a la manada que le dará protección, pero también hay una necesidad de sentirse único y aceptado como diferente. Por este motivo, puede aparecer en el adolescente una manera diferente, incluso radical, de vestirse, pensar, sentir y hacer en comparación con sus padres y la tendencia social actual. Estas dos necesidades contrarias llevarán al adolescente a una inevitable crisis existencial consigo mismo y con los demás.
4. Autonomía: con esta gran crisis de valores y de personalidad encima de la mesa, el adolescente necesita, además, que sus padres y adultos de referencia le permitan separarse, no solamente físicamente, sino también emocionalmente, de ellos. Necesitan que confiemos en ellos y les empoderemos, aunque también es legítimo y hay que tener en cuenta nuestros miedos a la hora de soltar cuerda. Potenciar su autonomía y capacidad de hacer las cosas por ellos mismos es algo que debemos fomentar.

Estas son las cuatro grandes necesidades que debemos promover y cubrir los adultos en nuestros hijos adolescentes para que podamos decir que esta etapa ha sido suficientemente buena cumpliendo con su principal objetivo: tener un cerebro más preparado y adaptado para la vida adulta. Nuestros hijos adolescentes buscarán activamente satisfacer estas necesidades, aunque algunas de ellas estén en conflicto: quieren ser parte del grupo de amigos (integración), pero a la vez tratarán de diferenciarse de ellos (diferenciación). Es difícil entender y gestionar el hecho de querer satisfacer necesidades, no solo diferentes, sino contrarias. El adolescente estará dispuesto a pagar lo que sea necesario con tal de cubrirlas. Para el adulto será todo un reto y un arte tener que gestionar y atender de manera suficientemente buena estas necesidades en el adolescente.

Rafa Guerrero es psicólogo y doctor en Educación. Director de Darwin Psicólogos. Autor de los libros TDAH. Entre la patología y la normalidad (2021), Cuentos para el desarrollo emocional desde la teoría del apego (2019), Cómo estimular el cerebro del niño (2020), Educar en el vínculo (2020), Los 4 cerebros de Arantxa (2021), El cerebro infantil y adolescente (2021) y ¿Me acompañas? (2022).



Polémica por el proyecto de Ley de Enseñanzas Artísticas

El Consejo de Universidades, que emitió un informe «desfavorable», y los decanos de Bellas Artes, contra el texto aprobado ayer por el Ejecutivo

ANA ABIZANDA. 12.04.2023

La aprobación ayer del proyecto de Ley de Enseñanzas Artísticas Superiores por el Consejo de Ministros, por el que se regulan estos estudios y que los acercará a la universidad, estableciendo cuatro nuevos cuerpos docentes, además de permitir a sus estudiantes optar a becas universitarias, ha provocado un revuelo en el ambiente académico. La polémica surge porque el Ejecutivo ha dado luz verde al texto sobre las Enseñanzas Artísticas, que fue propuesto por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a pesar de que el proyecto de ley contaba con un informe «desfavorable» del Consejo de Universidades.

La Comisión Permanente de esta institución, que preside el ministro Joan Subirats, emitió dicho informe, aunque el documento no se sometió a votación. El texto señala que el anteproyecto de ley por el que se regulan las enseñanzas artísticas «prevé una oferta de títulos de grado y máster que se consideran equivalentes a los que se imparten en la Universidad». No obstante, «el proyecto no recoge para dichas titulaciones la exigencia de las mismas garantías que se contemplan para los impartidos por el sistema universitario», afirma el informe.

También ha mostrado su malestar hacia el proyecto de Ley la Conferencia de Decanos y Decanas de Facultades de Bellas Artes. Su presidente, Alfonso Ruiz, recordó que el informe del Consejo de Universidades «ha sido negativo de forma contundente» con el texto. «Nuestras preocupaciones y líneas rojas tienen un único fin, salvaguardar el sistema de calidad de la Universidad y buscar siempre un diálogo y consenso para regular el marco de las enseñanzas artísticas superiores», destacó Ruiz. Pese a que el informe no es vinculante, «esperamos que se imponga el sentido común y el espíritu de consenso en favor de una formación artística de calidad», añadió.

Pese a las reacciones en contra, la ministra de Educación y FP, Pilar Alegría, manifestó en rueda de prensa tras el Consejo de Ministros que «el sector artístico mayoritariamente ve con muy buenos ojos esta ley. Llevamos muchos meses debatiendo, no solamente con el sector sino también con todas las administraciones y con todos los actores implicados», declaró.

Tras ser aprobada por el Gobierno, la futura norma se remitirá al Congreso, donde solicitará su tramitación parlamentaria urgente. El texto afectará a 140.000 estudiantes, 14.000 docentes y 690 centros, y plantea un marco básico para homologar las Enseñanzas Artísticas Superiores al Espacio Europeo de Educación Superior.

Hasta ahora, apuntó Alegría, un estudiante que hacía un grado superior de Enseñanzas Artísticas si quería trabajar en una filarmónica de un país europeo «tenía no solamente que acreditar el título español, sino además también tenía que aportar un documento expedido por la administración autonómica correspondiente», algo que «ya no será necesario».

También contempla la creación de nuevas enseñanzas, como la de artes audiovisuales, «muy pegada a la propia realidad que ahora tenemos», según señaló la ministra de Educación, Pilar Alegría. La titular del departamento destacó que la futura ley «no solo reconoce, dignifica y mejora las enseñanzas artísticas, sino que cierra un círculo estratégico de país que empezó con la aprobación de la Ley de Educación (Lomloe), y siguió con las de FP, Ciencia y Universidades (LOSU)».

Entre los beneficios más destacados del proyecto se encuentra que los alumnos de estas enseñanzas serán reconocidos como estudiantes universitarios a la hora de recibir una beca, en lugar de como alumnos de bachillerato, como sucedía hasta ahora.

Prácticas en empresas

Por otra parte, también propone fórmulas de carácter dual entre los grados superiores de enseñanzas artísticas y las prácticas en empresas. «Se pueden establecer convenios con gobiernos autonómicos o el Ministerio de Cultura para que quienes estudien Conservación y Restauración puedan hacer prácticas en el Museo del Prado o en los distintos museos repartidos por España», indicó la ministra Alegría.

En lo que respecta al profesorado, la nueva norma propone cuatro nuevos cuerpos de docentes (de profesores y de catedráticos de Enseñanzas Superiores, y de profesores y de catedráticos de Enseñanzas Profesionales), además de los Maestros de Taller de Enseñanzas Artísticas.

La integración tendrá carácter voluntario y habrá un calendario transitorio para hacerlo. «Con respecto al profesorado, esta ley permite una ordenación mucho más clara y mucho más ordenada de lo que existía y se dan también las posibilidades para que el profesorado pueda además promocionar profesionalmente de la mejor manera», subrayó la ministra.

El proyecto de ley favorece además la actividad investigadora de los docentes en centros públicos y su contribución a la creación artística, según consideró Alegría.

La agenda global de educación descarrila

Las metas de la ONU en materia educativa están estancadas o en abierto retroceso en los últimos años. Y no parece que la escolarización de los más vulnerables sea una prioridad de financiación para los países donantes ni para los receptores

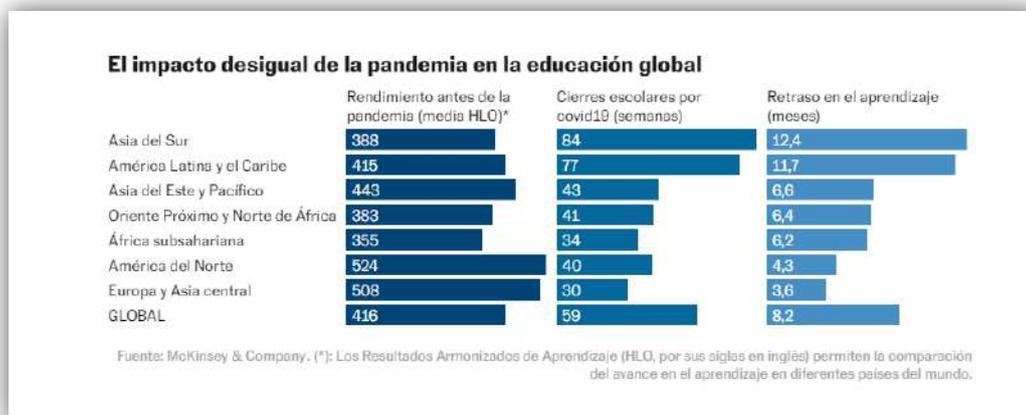
GONZALO FANJUL Y GONZALO SÁNCHEZ-TERÁN. 13 ABR 2023

En la nación más joven del mundo, el futuro está gripado. Poco más de una década después de la cruenta independencia del país, 7 de cada 10 niños sursudaneses permanecen todavía sin escolarizar. La mayoría de quienes disfrutaban ese privilegio lo hacen en escuelas desplegadas bajo los árboles o en chamizos temporales donde el calor y los insectos conspiran con la malnutrición, atrapando a las nuevas generaciones en niveles medievales de pobreza e ignorancia. Solo un tercio de sus maestros ha recibido algún tipo de capacitación formal y el desarrollo del curso se ve interrumpido regularmente por las embestidas violentas de las milicias y el clima, que fuerzan el desplazamiento temporal o definitivo de las comunidades.

Sudán del Sur es un reflejo de la carrera de obstáculos en la que se ha convertido el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número cuatro de la ONU, que promete “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Cuando las delegaciones del mundo entero se den cita en Nueva York el próximo mes de septiembre para evaluar la Agenda 2030 a medio camino, este sector debería hacer saltar las alarmas. Los principales indicadores de educación –como el acceso universal a la formación primaria y secundaria, la educación preescolar o la capacitación técnica– se han estancado o incluso han retrocedido desde el nacimiento de los ODS, hace ya ocho años.

Una crisis agudizada por la pandemia

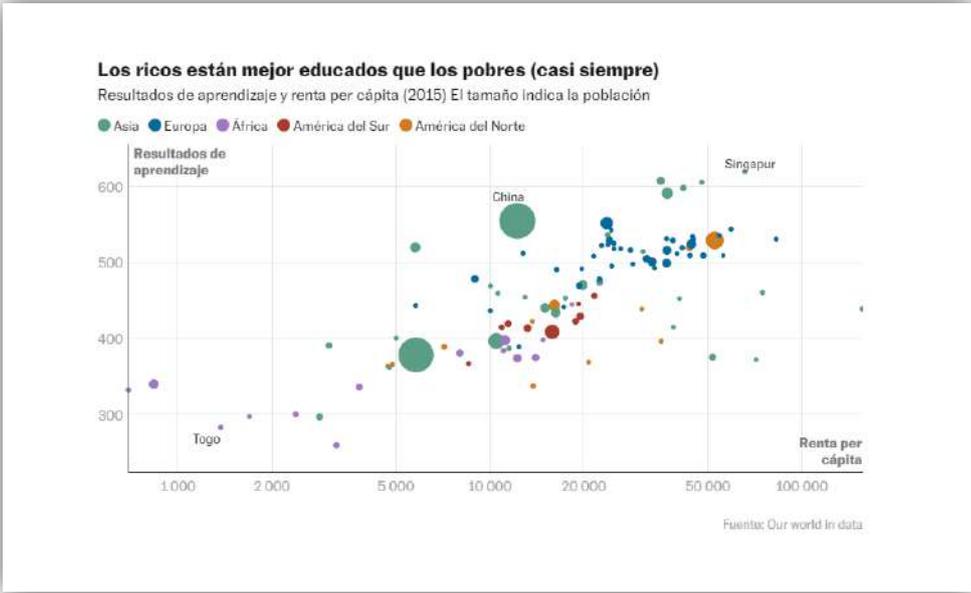
La covid-19 ha obligado a reconsiderar planes, recursos y aspiraciones, también los educativos. El aldabonazo súbito de la pandemia dejó en abril de 2020 a 1.600 millones de niños y niñas fuera de la escuela y a 369 millones sin acceso a los comedores escolares de los que dependía su alimentación básica. Los datos más recientes de la agencia de la ONU para la educación (Unesco) –recogidos en un estudio de la consultora McKinsey– muestran una pérdida media de 12 meses de aprendizaje en Asia del Sur y América Latina y el Caribe, y algo menos de la mitad en Asia del Este, Oriente Próximo y África. La crisis se ha cebado de manera desigual en las poblaciones con menos recursos, en las regiones rurales y en los colectivos que ya estaban varios pasos atrás en sus niveles de educación, como las mujeres. Según el mismo estudio, la pérdida acumulada anual que la economía internacional asumirá en 2040 si no se corrige este salto atrás será de casi un punto porcentual del PIB global (1,46 billones de euros).



Pero sería una ingenuidad peligrosa asumir que los problemas empezaron con la pandemia. Un arranque de siglo espoleado por avances constantes en escolarización fue seguido por años de recortes y de castigos a programas tan esenciales como el de la educación preescolar. Justo antes de la crisis sanitaria, cerca de 300 millones de niños y niñas se encontraban ya fuera de la escuela y sin perspectivas de entrar en ella. En julio de 2019, los responsables de la Unesco alertaban sobre el estancamiento del ODS 4 y la posibilidad de terminar esta década como la empezamos. La propia Comisión Internacional para la Educación –liderada por el ex primer ministro británico Gordon Brown y formada por expertos de todo el planeta– pronosticaba en 2016 el fracaso de la comunidad internacional y la posibilidad de que 825 millones de jóvenes se incorporasen a la edad adulta en 2030 sin las competencias lectoras, matemáticas y digitales más elementales.

Un arranque de siglo espoleado por avances constantes en escolarización fue seguido por años de recortes y de castigos a programas tan esenciales como el de la educación preescolar

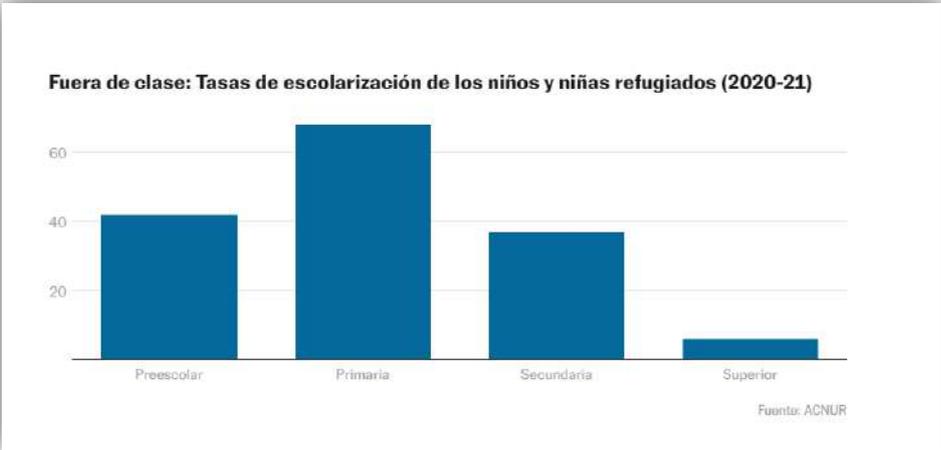
El análisis de los datos sugiere un mapa de la educación global cuarteado por una doble brecha: la que divide a los países más pobres de los más prósperos; y la que establece diferencias fundamentales en la calidad de la educación y en los resultados de la experiencia de aprendizaje, más allá del nivel de renta. China, por ejemplo, tenía en 2015 una renta *per capita* media similar a la de Indonesia, Sudáfrica o República Dominicana, pero su indicador de resultados educativos era entre un 40% y un 65% más alto que el de aquellos. Este gráfico refleja una fotografía estadística del arranque de la Agenda 2030:



La explicación de estas y otras diferencias en el progreso educativo derivan, en parte, de variables como la existencia y calidad de las infraestructuras escolares, la formación del profesorado y la posibilidad misma de asistir y permanecer en las clases. Pero estas variables educativas están imbricadas en otros factores de los que dependen y a los que influyen. Tres destacan por encima de cualquier otro y en ninguno nos va bien: los niveles de malnutrición, la brecha de género y la protección de los menores frente a los conflictos y la explotación laboral. Los retrocesos observados en cada uno de estos ámbitos no solo dificultan la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes, sino que consolidan círculos viciosos en los que la falta de educación se traduce en vidas menos sanas, equitativas y seguras.

El drama de los refugiados, un drama infantil

Cerca de la mitad de los más de 100 millones de seres humanos que a día de hoy se han visto obligados a abandonar sus casas por causa de la violencia y los conflictos son niños y niñas en edad escolar. El drama de los refugiados es, por encima de todo, un drama infantil. Un tercio de esos chavales no pondrá jamás un pie en una escuela primaria, poco más de un tercio alcanzará la secundaria y ni siquiera el 7% recibirá educación superior. Para un sistema de asistencia global con 75 años de vida, esto es un fracaso que consume el futuro de una generación tras otra.



Los niños y niñas que habitan en campamentos de refugiados saben que, en el improbable caso de que completen su ciclo escolar, difícilmente dispondrán de oportunidades laborales, ya que los campamentos confinan más que protegen. Según el Alto Comisionado de la ONU para los Refugiados (ACNUR), el 70% de los refugiados viven en países que limitan o deniegan sus derechos laborales. Para los críos que crecen en

ciudades, la situación a menudo es aún peor: la necesidad de pagar por el alojamiento y la comida en un entorno frecuentemente hostil los empuja a buscar trabajos en la economía informal.

Un tercio de los niños refugiados no pondrá jamás un pie en una escuela primaria, poco más de un tercio alcanzará la secundaria y ni siquiera el 7% recibirá educación superior

La violencia es solo uno de los motivos que obligan a las personas a dejar sus tierras. Las crisis climáticas están devastando regiones a un ritmo acelerado, forzando a comunidades enteras a desplazarse en busca de alimento. La sequía que padece Somalia tras cinco años de temporadas de lluvia fallidas afecta a 2,4 millones de niños y niñas en edad escolar. El año pasado 250 escuelas tuvieron que cerrar en las zonas más castigadas por la falta de agua y cultivos.

Los problemas que sufre cualquier escuela de un país pobre –infraestructuras insuficientes o inadecuadas, aulas atestadas, profesores mal pagados y a veces poco cualificados, y niños mal alimentados– se multiplican en las crisis humanitarias. La respuesta de la comunidad internacional sigue siendo insuficiente. La educación es uno de los sectores peor financiados en las intervenciones humanitarias: en 2021 solo el 22% de las necesidades para proyectos educativos presentadas por Naciones Unidas fueron cubiertas. Y tres cuartas partes de las familias refugiadas languidecen en países de renta media y baja, sin que las naciones ricas permitan que un número significativo acceda a programas de reasentamiento o a visados educativos.

La Agenda 2030 tiene un precio

“Romper el círculo vicioso de menos aprendizaje, más pobreza y peor nutrición”. El desafío lo pone en palabras Kevin Watkins, exdirector del informe Unesco y de Save the Children UK, además de asesor de la Comisión para la Educación—. Para lograrlo, él y otros expertos proponen focalizarse en tres prioridades: impulsar la escolarización de los niños, incluyendo los que se encuentran desplazados; fortalecer los incentivos para mantenerlos en la escuela; y reforzar la cantidad y calidad del profesorado. Cada una de estas aspiraciones está sujeta a mayores compromisos de financiación.

La primera y la segunda de las tres prioridades son dos caras de la misma moneda. Alrededor de 258 millones de niños se encuentran en este momento fuera de la escuela. La inmensa mayoría corresponden a grados de educación secundaria básica y superior, pero la friolera de 58 millones no tiene acceso a la educación primaria. En lugares como los campamentos de refugiados, la solución pasa por incrementar y adaptar los recursos educativos disponibles. El Banco Mundial estimó en tan solo 4.450 millones de euros anuales el coste de todas las necesidades educativas de primaria y secundaria de los niños y jóvenes refugiados en países de ingreso bajo y medio. Para 36 de los 65 países estudiados, el esfuerzo necesario sería de menos del 1% de su gasto anual en estos niveles de educación.

Una vez escolarizados, se trata de reducir las tasas de abandono escolar, que pueden ser de hasta un 17% en África subsahariana y que afectan de manera desproporcionada a las niñas en educación secundaria, expulsadas por los matrimonios forzados, el trabajo doméstico y la inercia cultural. Frente al abandono, la experiencia demuestra la eficacia algunas intervenciones, como los comedores escolares y las transferencias de efectivo a cambio de escolarización. Estos programas tienen la virtud de atraer a nuevos alumnos, reducir las tasas de abandono y mejorar el aprendizaje, entre otros beneficios. La iniciativa *Midday Meals* de la India – la mayor del planeta, con 120 millones de beneficiarios– no solo ha logrado una reducción de entre el 13% y el 32% en el retraso del crecimiento por desnutrición, sino que se ha traducido en tasas más bajas de abandono escolar y en matrimonios más tardíos. A través de la iniciativa *School Meals Coalition* (Coalición para las Comidas Escolares), estos beneficios podrían extenderse a 73 millones de niños y niñas en algunos de los países más pobres.

La educación es uno de los sectores peor financiados en las intervenciones humanitarias

La formación y calidad del profesorado supone la tercera de las prioridades en juego. Ni el número de profesionales de la enseñanza es suficiente para hacer frente a los retos de la educación, ni su calidad está a la altura de las circunstancias en demasiadas regiones del mundo. La Unesco ha estimado en 69 millones el número de formadores adicionales imprescindible para reemplazar a los que se retirarán, expandir los servicios educativos y cumplir los objetivos de educación universal en 2030. Dos terceras partes de estos profesionales serían necesarios en la educación secundaria –lo que supone un esfuerzo añadido de formación– y uno de cada cuatro debería trabajar en África subsahariana, donde el déficit de profesionales es más acuciante.

¿Cómo pagar una factura que se ha disparado tras la covid y que compite con una larga lista de prioridades? La Comisión de Educación propuso en 2016 una Facilidad Financiera Internacional para la Educación que movilizase 10.000 millones de dólares anuales (9.170 millones de euros) para la financiación del ODS 4, lo que supone casi doblar los 12.100 millones de dólares de ayuda internacional destinados en 2021 a este sector. Este mecanismo innovador utiliza las donaciones y las garantías de los donantes para conseguir préstamos blandos dirigidos a la educación primaria y secundaria.

Sin embargo, la propia Unesco eleva a 200.000 millones de dólares anuales (183.000 millones de euros) la brecha de financiación de este Objetivo de Desarrollo Sostenible tras la covid-19. Incluso considerando que este esfuerzo es una inversión antes que un gasto, la diferencia es abrumadora y las perspectivas de cerrarla antes de 2030 son escasas. Si los donantes responden muy por debajo de sus capacidades, los propios países de ingresos bajos y medios no parecen estar tampoco a la altura: frente al compromiso de la Declaración de Incheón (Corea del Sur, 2015) de dedicar al menos el 15%-20% del gasto público a la educación, el nivel real es del 3,8%.

El dinero no lo es todo en el ODS 4, pero constituye un imprescindible punto de partida y un termómetro de la voluntad política. En plena escalada del gasto militar como consecuencia de la invasión rusa de Ucrania y después de haber presenciado la mayor expansión fiscal de la historia en respuesta a la pandemia, la incapacidad de los países donantes y receptores para comprometerse económicamente con la educación del planeta envía un mensaje desasosegante. Pero ni la paz ni la recuperación serán posibles en un mundo iletrado.

Gonzalo Fanjul es director de Análisis de Políticas del Instituto de Salud de Barcelona y cofundador de la Fundación porCausa. Gonzalo Sánchez-Terán es director adjunto de Programas Humanitarios del Centro por la Cooperación Humanitaria Internacional.

EL MUNDO

Las 50 universidades públicas españolas ven "inviable" arrancar el próximo curso la nueva Selectividad

Piden al Gobierno que retrase un año la prueba. Dicen que se les ha "ignorado" y que hay "inquietud" en los institutos

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Jueves, 13 abril 2023

Las 50 universidades públicas españolas están muy preocupadas por la forma en que el Gobierno está preparando la nueva Selectividad. Le han pedido incluso que retrase un año su puesta en marcha porque ven «inviable» tener todo a punto para comenzar las pruebas en junio de 2024, como han establecido los ministerios de Educación y Universidades. En un documento de alegaciones, al que ha tenido acceso EL MUNDO, los campus denuncian que se les ha «ignorado» y advierten de las «crecientes señales de inquietud» que también les comunican los profesores de Bachillerato.

Los responsables de la organización de todas las EBAU o EvAU (se dice de distinta forma según el territorio) han redactado un documento conjunto de 18 páginas con 20 problemas técnicos que han detectado en el proyecto de real decreto que regula las Condiciones para el Acceso y la Admisión a las Enseñanzas Universitarias de Grado. Todas se han unido para consensuar el mismo documento. Es decir, han trabajado «de forma coordinada» para enmendar la propuesta liderada por el equipo de Pilar Alegría, a la que después se ha sumado el departamento de Joan Subirats.

El borrador del Gobierno, que se presentó el verano pasado, se ha ido transformando sustancialmente ante el rechazo que ha suscitado. La primera versión suponía una «reducción considerable» de contenidos, según las quejas de profesores de Lengua, la RAE, el Institut d'Estudis Catalans o los filósofos ante un sistema donde se juntaban varias asignaturas en una «prueba de madurez» que incluía muchas preguntas de tipo test o para responder en un máximo de dos párrafos. Alegría accedió en diciembre a aplazar la fase de implantación definitiva de la prueba, de junio 2027 a junio 2028, pero dejó la fase transitoria como estaba planeada inicialmente, comenzando en junio de 2024.

Después el texto ha seguido cambiando y ya no queda ni rastro de esa prueba de madurez ni del peculiar formato test. Pero los campus aún ven muchos problemas. Para empezar, creen que es imposible comenzar en el curso 2023/24, como aparece en el borrador del real decreto. Explican que, tras la publicación de esta normativa, que previsiblemente estará aprobada antes de verano, «deben producirse los correspondientes desarrollos normativos por parte de cada universidad y las adaptaciones de procedimientos de gestión y aplicaciones informáticas corporativas», y «todo ello hace completamente inviable su puesta en marcha» en junio de 2024.

"CRECIENTES SEÑALES DE INQUIETUD"

Exponen que «sería una deslealtad no hacer mención a las crecientes señales de inquietud» que les «traslada el profesorado de Bachillerato, orientadores y armonizadores de las materias, profundamente preocupados por la viabilidad de implantar el modelo de competencias el próximo año, pues son demasiadas las incógnitas y demasiado poco el tiempo para incorporarlas a un Bachillerato con currículos nuevos, nuevas materias y un modelo de evaluación nunca ensayado en 2º de Bachillerato e ignoto a los ojos de quienes han de dar instrucciones desde las universidades sobre las directrices concretas de cada materia».

Quienes han redactado las alegaciones explican que lo idóneo hubiera sido que los alumnos se matriculen en 1º de Bachillerato sabiendo ya desde el primer día cómo va a ser la prueba en la que se juegan su futuro universitario. Porque los que ahora están en ese curso van a tener que presentarse a una nueva Selectividad, en junio de 2024, con reglas del juego distintas pero habiendo entrenado con simulacros de examen del sistema antiguo. Por ejemplo, siguen haciendo análisis sintácticos y morfológicos o estudiando obras literarias para Lengua Castellana y Literatura pese a que estos contenidos ha desaparecido en el nuevo formato.

«Están creando un ambiente muy perjudicial de zozobra e inseguridad entre los estudiantes de Bachillerato. No entendemos qué prisa tienen en implantar un modelo que aún no han ensayado», resumen las fuentes, que plantean que el examen se posponga de junio de 2024 a junio de 2025.

Las 50 universidades también han visto que puede dar problemas la nueva duración de las pruebas: 105 minutos cada una, con un descanso mínimo de 45 minutos, frente a los 90 minutos y 30 minutos de pausa que había antes. «Es un tiempo desmedido» que, además de producir «desgaste» en los alumnos, va a provocar que las pruebas duren un día más, lo que supone alargarlas de tres a cuatro días de forma general, ampliarlas a cinco días en las CCAA con lengua cooficial e incluso extenderlas durante seis días para los exámenes de incidencias, lo que obliga a reservar más de una semana en el calendario. «Unas pruebas de tal longitud comprometen todos los plazos subsiguientes», alertan.

El Ministerio de Educación ha dicho, para justificar haber ampliado la duración de las pruebas, que el paso de una evaluación por contenidos a una evaluación por competencias requiere que los estudiantes necesiten más tiempo para responder. Los responsables de las universidades objetan que «muchas de las cuestiones planteadas actualmente en las pruebas tienen ese carácter competencial sin que eso obligue a aumentar la duración».

"IMPUGNAR EN LOS TRIBUNALES"

También cuestionan la composición de los tribunales calificadoros, donde se impone que, además de profesores universitarios, haya un 40% de funcionarios de instituto especialistas de cada asignatura. Piden que esto no sea obligatorio porque, como la participación de estos profesores es «voluntaria», puede ocurrir que a veces no haya funcionarios suficientes y sea preciso recurrir a interinos. Si no se cambia el actual redactado, los alumnos podrían «impugnar en los tribunales» el examen cuando no hubiera el número exigido de funcionarios, «lo que generaría un problema serio».

Los campus cuestionan también el nuevo mecanismo de reclamación de los exámenes, que «comporta un aumento más que importante de visionados y de ejercicios, que haría aún más largo el procedimiento, movilizándolo muchos más recursos materiales, personales y temporales de manera innecesaria». El actual sistema, recalcan, «es más garantista, menos burocrático y más ágil» y «no hay razón objetiva alguna para su modificación, que hace más engorroso el procedimiento para el alumnado, tensionando plazos».

Advierten, por otro lado, que ciertos requisitos para alumnos de FP o que ya tienen estudios universitarios «desorientarán al estudiantado». Y ven a alguna «alusión incorrecta» a ramas de conocimiento que demuestran que «no se ha consultado a las universidades» a la hora de redactar la normativa. «Confunden cosas muy básicas, como la fase de acceso y la fase de admisión. Habrán consultado a profesores no universitarios, pero que no tienen experiencia en la organización de las pruebas. Con nosotros, desde luego, no han contado», denuncian.

THE CONVERSATION

Diez pasos para implantar el enfoque tecnológico y científico en las aulas

Laura Estévez-Mauriz. Profesora Ayudante Doctor en el área de Física Aplicada, Universidad de León

Roberto Baelo Álvarez. Profesor del área de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de León

En las últimas décadas, nuestra sociedad ha cambiado de manera sustancial. Las respuestas a este cambio social a gran escala han sido variadas y desde diversos ámbitos.

Los sistemas educativos han modificado su orientación para centrarse en el desarrollo de habilidades básicas que permitan a la ciudadanía desenvolverse en su entorno social. Estas habilidades se identifican con una serie de competencias que van más allá del conocimiento teórico, y que engloban tanto el saber hacer como el saber ser en nuestra sociedad.

Entre estas competencias fundamentales encontramos las relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, denominadas competencias CTIM (acrónimo de los términos Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, STEM en inglés).

Desarrollo social y económico

Diferentes trabajos coinciden al señalar que el aumento de las competencias científicas, matemáticas y tecnológicas en la ciudadanía redonda en un mayor desarrollo social y económico, tanto a nivel personal como de la sociedad en su conjunto.

El impulso de las competencias CTIM en Europa ha permitido aumentar en 2,5 puntos porcentuales la media de titulados en educación superior por cada 1 000 habitantes de entre 20 y 29 años, pasando del 18,5 % en el año 2014 a 21 % en el año 2020.

En América Latina y el Caribe se requiere de mayores esfuerzos, ya que, a pesar de que hablamos de estudios relacionados con profesiones con mayores ingresos, los informes de la National Science Foundation y de

la OCDE reflejan una mayor presencia de países de esta zona en la parte inferior de la lista respecto a la parte superior en cuanto a titulados universitarios de ámbitos CTIM.

La región se queda rezagada en los campos de estudio CTIM, principalmente en ciencias físicas, biológicas, matemáticas y estadísticas, con tasas de matriculación que oscilan en torno al 2 % en comparación con la de países como Reino Unido, India o Estados Unidos de América, que van del 10 % al 18 %.

Entender el entorno

El currículo educativo de España, siguiendo las prescripciones de la UE, ha incluido la competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería como una de sus competencias clave.

Esta competencia ayuda a comprender el entorno y los sucesos que en el mismo acontecen desde una perspectiva global. En la base de las competencias CTIM encontramos habilidades como la comprensión y aplicación del razonamiento lógico matemático, la observación, la experimentación, el análisis, la síntesis, el diseño y el pensamiento computacional, entre otras. Estas destrezas resultan claves para explicar, entender, desarrollar o dar solución a los retos que nuestra sociedad afronta.

Aunque resulta evidente la importancia que las competencias CTIM tienen en nuestra sociedad, dicha evidencia no es tan generalizable a la hora de afrontar su desarrollo.

Es evidente que se trata de un problema complejo y con múltiples perspectivas. No obstante, proponemos a continuación diez actuaciones que contribuyen al desarrollo y adquisición de las competencias CTIM en las etapas de educación Primaria y Secundaria:

1. Formar a los docentes

Los profesores marcan la diferencia. Por lo tanto, se debe comenzar por dotar de medios al profesorado para que se forme, diseñe y ponga en funcionamiento metodologías activas que favorezcan el acercamiento y despierten el interés de los estudiantes por los ámbitos CTIM.

2. Nuevas metodologías en el aula

Utilizar metodologías como el aprendizaje por indagación favorece que los estudiantes encuentren relaciones causales entre fenómenos. La observación, la realización de experimentos y la utilización de recursos tecnológicos permiten experimentar y aprender de una manera práctica y significativa.

3. Situaciones de aprendizaje

Integrar en las situaciones de aprendizaje componentes que favorezcan la colaboración, la cooperación, las habilidades comunicativas y las competencias transversales fundamentales. Con estas situaciones se fomenta la participación de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje.

4. Enfoque global

Abordar el desarrollo de las competencias CTIM desde una perspectiva global y no de manera segmentada. La adquisición y desarrollo de las competencias CTIM de manera integrada mejora los resultados de los estudiantes, la motivación por aprender y aumenta el interés profesional en el ámbito CTIM.

5. Evaluar alumnos y centros

Desarrollar herramientas y sistemas de evaluación que permitan conocer el progreso de los estudiantes en relación con el proceso de adquisición de las competencias CTIM desde una perspectiva global.

Las administraciones educativas han de establecer una serie de parámetros y referentes que permitan conocer y categorizar el nivel de desempeño de un centro educativo en relación con las competencias CTIM.

En ambos casos, estos sistemas contribuirán al establecimiento de objetivos y planes de mejora, en virtud de los resultados alcanzados.

6. Perspectiva transversal

El desarrollo de propuestas CETIAM (CTIM más la A de arte), que incluyen perspectivas artísticas y de diseño, así como la integración en enfoques más amplios, como el denominado SHAPE (en inglés, Ciencias sociales, Humanidades y Arte para las Personas y para la Economía) impulsan la comprensión de nosotros mismos, de los demás, así como del mundo y los fenómenos que nos rodean.

7. Promover la participación de las niñas

Existe un tradicional sesgo que hace que mujeres, minorías étnicas y miembros de los estratos socioeconómicos más bajos tengan menos presencia en los estudios y profesiones relacionadas con las disciplinas CTIM.

Los recursos y las oportunidades han de estar disponibles para todos los estudiantes, independientemente de su condición. En este sentido, es importante visibilizar y promover la participación de estos colectivos, contribuyendo a la eliminación de los estereotipos de género, raciales y socioeconómicos.

8. Llevar al centro educativo el mundo real

Colaborar con asociaciones, empresas e instituciones del ámbito CTIM que planteen a los estudiantes retos, desafíos y problemas reales cuya solución requiera de la puesta en práctica de sus competencias y conocimientos en el ámbito CTIM. Estas colaboraciones, además, son una gran oportunidad para que los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades emprendedoras en contextos reales.

9. Concienciar a las familias

Las familias y al entorno social deben ser conscientes de la importancia de las competencias CTIM en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Este acercamiento favorece la colaboración y el diálogo entre los principales actores responsables de la educación de los jóvenes.

10. Aprendizaje informal

Fomentar la adquisición de aprendizajes más allá del currículo oficial. Favorecer la participación de los estudiantes en actividades extracurriculares (talleres, clubs, proyectos, etc.) en las que puedan profundizar en temas de su interés y desarrollar su creatividad y curiosidad.

¿Son los cursos impares de ESO y Bachillerato más difíciles?

Sara Escobar. Profesora Facultad Educación, UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

Cláudia Maria Costa Dias. Docente e Investigadora. Prof. en el Grado de Educación Infantil y Máster en Psicopedagogía de la Universidad Internacional de la Rioja., UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

El cambio de etapa educativa genera preocupación en alumnos, familias y comunidad educativa. Probablemente, esa incertidumbre hace pensar que los cursos impares sean más difíciles, especialmente en secundaria y Bachillerato.

Curiosamente, esa idea no está igualmente extendida respecto a los cursos impares de primaria. ¿Qué es lo que nos hace pensar así de los cursos impares de secundaria y Bachillerato? ¿Realmente son más complejos? ¿Qué retos se presentan en esos cursos?

Para entender las posibles dificultades a las que se enfrentan los alumnos en esos cursos es necesario prestar atención a los estudiantes en este periodo. Porque quizás la dificultad no esté en los cursos impares, sino en una combinación de circunstancias internas y externas entre las que podemos destacar las siguientes:

Primero de la ESO y primera adolescencia

En primer lugar, el factor interno más destacado es el comienzo de la adolescencia. Es una fase del desarrollo humano especialmente compleja y afecta al comportamiento en el aula y en el contexto familiar. Es fundamental comprender los obstáculos a los que se enfrentan los alumnos que transitan por la adolescencia al tiempo que avanzan por el sistema educativo.

En este momento los jóvenes priorizan la relación con amigos y compañeros frente a las relaciones familiares. Concentran sus esfuerzos en diferenciarse de sus padres y en distanciarse del grupo familiar.

Los adolescentes buscan independencia y se cuestionan posiciones que antes aceptaban. Se despierta el interés por las relaciones de pareja y la preocupación por la orientación académica y laboral. No es extraño que la adolescencia y los conflictos asociados a ella afecten al rendimiento académico y a la actitud en el aula.

Es una época de cambios, sobre todo psicológicos y sociales, que se añaden a las exigencias que plantea el sistema educativo. Son frecuentes los conflictos en torno a la identidad y la pertenencia al grupo. Éstos generan dificultades al individuo y tensiones a las que enfrentarse a diario.

Cambio de modelo pedagógico

En segundo lugar, el factor externo más relevante tiene que ver con la organización del sistema educativo y el currículo de Educación Secundaria. El comienzo de esta etapa implica la necesidad de adaptarse a distintos modelos pedagógicos. En muchos casos, a esto se une un cambio de centro que genera inquietud a estudiantes y familias. Esta preocupación lleva a que muchos vivan el primer curso de Secundaria como un curso difícil, especialmente al comienzo.

Sin embargo, terminada la etapa, la impresión en nuestra experiencia es que recuerdan peor el tercer curso que el primero. Atendiendo a la organización del currículo de secundaria, sí puede señalarse el elevado número de materias de tercero como una complejidad propia de este curso, especialmente a la hora de organizarse. Pero desde el punto de vista de los contenidos curriculares no hay más dificultad en los cursos impares que en los pares.

Bachillerato: nuevas preocupaciones

El Bachillerato supone un paso hacia la vida adulta. El cambio de etapa no implica necesariamente un cambio de docentes o de centro. Pero aparecen preocupaciones nuevas: la media, la elección de itinerarios, futuro profesional, etc.

Pese a las dificultades añadidas, nuestra experiencia es que ni los alumnos ni sus familias viven primero como el curso más difícil. En el caso del Bachillerato, las dificultades se mantienen o incrementan en segundo. Allí se añaden otros retos como la prueba de acceso a la universidad y la presión que generan las notas de corte o no tener claro qué estudiar después.

Dificultades inevitables

En definitiva, no parece ser que los cursos impares sean más difíciles que los pares. Al menos no considerando los cursos en sí mismos. Las dificultades surgen por la combinación de factores asociados al sistema educativo y otros tantos vinculados al momento vital de los alumnos.

Madurar implica asumir retos y afrontar responsabilidades. En su recorrido, los estudiantes van a encontrarse con dificultades que no podemos evitarles. Entonces, ¿qué podemos hacer desde los centros y las familias para ayudar a los alumnos?

Repensar objetivos

El sistema educativo debe repensar los objetivos de cada etapa educativa y su aportación a las competencias y habilidades de los estudiantes, para establecer los contenidos curriculares. En España, la Ley Orgánica 3/2020 modifica el currículo intentando atender a las necesidades del alumnado, pero este cambio no parece suficiente.

Es necesario facilitar la transición entre etapas educativas. Es preciso crear una red de apoyo entre las instituciones educativas, profesionales y las familias para dotar al alumno de herramientas para afrontar las dificultades.

Es importante reforzar el papel del Departamento de Orientación en todas las etapas. El plan de Acción Tutorial debe dar respuesta a los estudiantes, las familias y profesionales. Además, los profesionales deben tener formación específica para atender a los adolescentes.

La familia

La estructura familiar es un pilar básico en la formación del ser humano. Por eso, es fundamental la comunicación fluida con los centros educativos, estableciéndose la participación y la colaboración entre ambos.

Buena parte de las dificultades que aparecen en los cursos impares de ESO y Bachillerato se debe más a los cambios experimentados en la adolescencia. Los adolescentes necesitan del apoyo de los adultos para gestionar los cambios y retos que se les presentan. Por ello, el diálogo entre la institución educativa y las familias es la mejor estrategia de soporte para enfrentar los cambios en cada etapa.

MAGISTERIO

Un comando formativo ante el "sufrimiento" que desemboca en suicidio juvenil

El maltrato, la incomunicación con padres que "minimizan el sufrimiento" y una autoestima minada pueden desembocar en un sufrimiento que lleva a algunos adolescentes a acabar con su vida, una realidad que una suerte de "comando" de psicólogos y formadores trata de alejar de las aulas.

MARTA ROJO Lunes, 10 de abril de 2023

¿Y cómo lo hacen? Explicando el suicidio como un fenómeno complejo y facilitando los recursos que actúen como «botón de emergencia», todo ello a través de unos talleres que el Ayuntamiento de Valencia ha puesto en marcha en varios institutos de la ciudad.

Los adolescentes con problemas de salud mental no solo «se hablan fatal a sí mismos», son hiperexigentes o incluso se riñen ante sus propios fallos, sino que prevenir el suicidio en los centros escolares es especialmente complicado ante generaciones que han escuchado e interiorizado muchos términos relacionados con la psicología pero «no se conocen a sí mismos ni a sus emociones». Así lo expresan en una entrevista con Efe los formadores Gracia Vinagre y Roque López, de la Federación de Salud Mental de la Comunitat Valenciana, responsable de los talleres 'Estem parlant del suïcidi', que acercan a los alumnos de Secundaria y Bachiller de Valencia, en virtud de un convenio con el Ayuntamiento, la realidad «multicausal» del suicidio.

El día en que se realiza la entrevista, López y Vinagre imparten un taller a segundo de Bachiller y la edad «se nota»: «A veces este trabajo es complicado porque el rango de edades desde primero de ESO hasta segundo de Bachiller es muy grande y tienen problemas diferentes». Pero hay preocupaciones comunes, según Roque López, sobre todo el maltrato «en todas sus formas» y muy especialmente en la de acoso escolar o «bullying», además de la dificultad de los adolescentes que sufren para comunicarse con sus familiares, amigos y profesores, aunque al psicólogo le «llama la atención, sobre todo, el tema de las familias».

«En ocasiones, las familias minimizan mucho su sufrimiento; en lugar de empatizar con lo que se vive a esa edad le quitan importancia y ponen en primer plano la experiencia adulta», lamenta Gracia Vinagre, que reconoce que muchas veces la respuesta de los alumnos es: «¿Cómo se lo voy a contar a mis padres?». Además, en esa franja de edad, «la autoestima y el autocuidado son algo que está bastante descuidado», según López, en un momento en que la percepción personal «se basa en conseguir cosas, en llegar a ser alguien». «Además, se tratan fatal a sí mismos, con autoexigencia, riñéndose cuando hacen las cosas mal», añade.

En las generaciones actuales de adolescentes, asegura Vinagre, se nota el efecto de las redes sociales y «sale constantemente en las charlas la forma que tienen de crear la autoestima desde la comparación». Muchos jóvenes que ha conocido en su andadura por institutos, además, «no se conocen a sí mismos y cómo funcionan sus emociones», y conocen términos del ámbito de la psicología pero los aplican de forma confusa o incorrecta: «Te dicen 'yo soy bipolar porque me levanto superfeliz y luego me enfado, tengo una bipolaridad'».

A pesar de todas las dificultades, celebra que los alumnos «se informan, buscan, quieren saber», que los centros, en general, son conocedores de esta problemática y que los profesores «también, pero van desbordados de trabajo».

Más allá del botón de emergencia

«El objetivo es aumentar la información sobre el suicidio, cómo se desencadena y el proceso, con etapas de menor a mayor sufrimiento, por el que pasa la persona hasta tomar esa decisión», explica a Efe Gracia Vinagre. Por eso, entre los adolescentes, considera fundamental transmitir «que quien se quita la vida no lo hace porque quiera dejar de vivir, sino porque quiere dejar de sufrir, y eso desencadena el acto de autodestrucción».

Los talleres están enfocados sobre todo en la prevención: «En hablar, en escuchar y en ofrecer y pedir ayuda, algo que en estas edades es difícil, porque consideran que pueden afrontarlo todo en primera persona». «Queremos que se pregunten qué pueden hacer por el otro, empatizar, comprender, pero también que entiendan que podemos ayudar a los demás pero no podemos salvarlos, porque hay muchas causas que llevan al suicidio, es multicausal», explica.

Durante los talleres como los que estas semanas han tenido lugar en el IES «El Cid» de València, los formadores de la Federación informan a los adolescentes de las vías a las que pueden recurrir en caso de necesidad, pero, más allá del «botón de emergencia», como afirma el psicólogo Roque López, se busca incidir en tres ejes: «Que no hay una única causa, que esto no va de valientes y cobardes y que es un proceso, que no se llega al suicidio de la noche a la mañana».

Ansiedad, relaciones e incertidumbre

El programa 'Estem parlant del suïcidi' es uno de los que la Concejalía de Educación de València ha puesto en marcha en materia de salud mental en la población escolar, fruto del convencimiento de que es un problema «con muchas manifestaciones», como explica la edil del área, Maite Ibáñez. «La mayor parte de los comentarios o consultas al consistorio está relacionada con la ansiedad, la autoestima, las relaciones personales y, en el caso de los más mayores, con el futuro académico o laboral», detalla.

Además, según Ibáñez, las desigualdades sociales y económicas explican buena parte del sufrimiento que lleva al suicidio: el acoso, por ejemplo, aparece más frecuentemente dirigido a personas migrantes o del colectivo LGTBI. «Se está poniendo nombre al suicidio y eso es muy positivo, porque ayuda a concienciar de la importancia de la salud mental», considera Ibáñez, que celebra que «aunque hasta ahora era un tema tabú», ya se habla «de cifras y herramientas para poder combatirlo».

Para todo ello, desde Educación han puesto en marcha programas como 'Vive tus emociones', que ya ha recibido 280 solicitudes de centros, o la 'Red EMO', la red de centros por la educación emocional de València, a la que se han apuntado 20 centros oficialmente pero fueron el doble los que acudieron a la primera reunión. En esta línea trabajan también en el programa 'T'escoltem' de atención personalizada para personas de entre 12 y 30 años, y el programa municipal contra el absentismo escolar.

«Los profesores a veces no tienen herramientas técnicas para trabajar temas como los problemas de autoestima, las conductas problemáticas, la salud mental o el suicidio, y por eso tratamos de ofrecer asesoramiento técnico», concluye.

Colegio e instituto de niños maltratados en Colmenar dieron el aviso

El colegio e instituto donde estudian los ocho niños de Colmenar Viejo maltratados por sus padres fueron los que dieron la voz de alarma a las fuerzas y cuerpos de seguridad, facilitando que los agentes actuaran, según han confirmado a Efe fuentes de la Consejería de Educación.

EFE Martes, 11 de abril de 2023

Los dos progenitores fueron detenidos el pasado 29 de marzo, cuando la Guardia Civil registró el chalet familiar de Colmenar Viejo, donde los hijos vivían «en un estado de insalubridad», por lo que siguen atendidos por los servicios sociales en un centro de la Comunidad de Madrid. Desde la Consejería de Educación han indicado que fueron los centros educativos donde estaban matriculados los niños (el Colegio «Ángel León» y el Instituto

«Marqués de Santillana», los dos de titularidad pública), los que trasladaron a los cuerpos de seguridad sus sospechas acerca de la situación de los niños en su casa.

También resaltan que el caso sigue judicializado y que continúa la investigación que arrancó “gracias a la buena labor de estos centros educativos”. La investigación ha confirmado la «grave situación de desamparo» y de «violencia doméstica» a la que habían sido sometidos los ocho menores durante años, además de que el padre también empleaba la violencia contra la madre, por lo que el juez le ha impuesto una orden de alejamiento de ella.

Por su parte, desde la Consejería de Políticas Sociales aseguran que los menores siguen siendo atendidos por los servicios sociales de la Comunidad de Madrid.

El Gobierno aprueba el calendario para implantar el nuevo sistema de FP y el anteproyecto de ley de Enseñanzas Artísticas Superiores

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes el real decreto que fija el calendario para implantar, en cuatro años, el nuevo sistema de Formación Profesional, y que empezará desplegarse de forma gradual a partir del próximo curso en distintos grados de enseñanza.

REDACCIÓN Martes, 11 de abril de 2023

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha informado, en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros, de la aprobación de este calendario, que se produce después de que el Congreso diera luz verde el pasado mes de marzo a la Ley de Formación Profesional. Alegría ha destacado el consenso generalizado que ha habido con todas las comunidades para fijar el calendario de la nueva ley, que comenzará a desplegarse el próximo curso académico, el 2023-24, para completarse de forma definitivamente en el 2025-26.

La ministra ha insistido en que, para el Gobierno, la Formación Profesional «ha sido y es una apuesta estratégica», como evidencia el hecho, según sus palabras, de que la ley haya nacido «con un consenso amplísimo». También ha informado de que en la actualidad hay 1.100.000 jóvenes formándose en FP, un 23,4 por ciento más respecto al curso 2019-20, y que se han puesto en marcha 23 nuevas titulaciones, como robótica industrial y vinculadas con el medio ambiente o la sostenibilidad.

La titular de Educación ha recordado también que tenían el compromiso de financiar a las comunidades autónomas 200.000 plazas y que ya están en las 210.000, con la previsión de superar en 2024 las 300.000.

Proyecto de Ley de Enseñanzas Artísticas Superiores

Por otro lado, el Gobierno ha dado luz verde al proyecto de Ley de Enseñanzas Artísticas, que afecta a 140.000 estudiantes, 14.000 docentes y 690 centros, y que acercará estos estudios a la universidad, además de establecer cuatro nuevos cuerpos docentes. La ministra portavoz, Isabel Rodríguez, ha explicado que el texto ha sido aprobado en segunda vuelta y será remitido al Congreso para iniciar su tramitación parlamentaria.

Por su parte, la titular de Educación, Pilar Alegría ha destacado que la futura norma «no solo reconoce, dignifica y mejora las enseñanzas artísticas, sino que cierra un círculo estratégico de país que empezó con aprobación de la ley de Educación (Lomloe), y siguió con las de FP, Ciencia y Universidades (LOSU)». «Una apuesta por la modernización del sector científico y educativo de España», ha enfatizado la responsable de Educación, al resaltar que desde hace 30 años no ha habido una legislación básica para englobar estas enseñanzas (Música, Danza, Arte Dramático; Conservación y Restauración de Bienes Culturales; Artes Plásticas; Diseño y Artes Audiovisuales).

Alegría ha destacado que el texto da respuesta a una demanda social del sector, que la respalda de forma mayoritaria. Aunque se mantiene su especificidad y carácter propio, el proyecto trata de acercar las enseñanzas superiores al modelo de las universitarias (ya que conducen a titulaciones equivalentes a todos los efectos); y las profesionales al modelo de la FP.

Los alumnos serán reconocidos como estudiantes universitarios a la hora de recibir una beca, en lugar de como alumnos de Bachillerato, como sucedía hasta ahora, además de mejorar sus vías de participación. También define formulas de carácter dual entre los grados superiores de enseñanzas artísticas y las prácticas en las empresas. «Se pueden establecer convenios con gobiernos autonómicos o el Ministerio de Cultura para quienes estudien Conservación y Restauración puedan hacer las prácticas en el Museo del Prado o en los distintos museos repartidos por España», ha detallado Alegría.

Respecto al profesorado, la ministra cree que la ley permite una ordenación más clara y facilita la promoción. Se crean cuatro nuevos cuerpos docentes: profesores y catedráticos de Enseñanzas Artísticas Superiores; y profesores y catedráticos de Enseñanzas Artísticas Profesionales. El proyecto de ley favorece la actividad investigadora del profesorado de los centros públicos y su contribución a la creación artística. También permite la homologación y el reconocimiento de los títulos de estas enseñanzas superiores en todo el espacio de la

Unión Europea, y, según Alegría, incluye una nueva formación: la enseñanza de artes audiovisuales, «muy pegada a la propia realidad que ahora tenemos».

La responsable de Educación también ha subrayado que se abre la posibilidad de conceder la acreditación de competencias a muchos profesionales del sector sin reconocimiento académico, para que puedan tener un título o puedan mejorar sus expectativas profesionales o laborales. Por último, los centros tendrán más autonomía pedagógica y organizativa y podrán asociarse entre sí para crear Campus de las Artes.

La cifra de universitarios, lejos de reducirse como la población joven, crece un 6%

La predilección por cursar estudios superiores se ha incrementado diez puntos porcentuales, pasando del 24% en 1998 al 34% en 2020.

REDACCIÓN Miércoles, 12 de abril de 2023

Las universidades españolas siguen, para el diseño de sus ofertas, preferentemente, las demandas de los estudiantes, con independencia del mercado laboral, según el informe *La Universidad Española en Cifras*, difundido por Crue Universidades Españolas. Este comportamiento se da tanto en las universidades públicas como privadas, aunque las primeras, pese a la tendencia regresiva de la matrícula, «han mantenido su oferta de titulaciones STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) de forma acorde a las señales de demanda procedentes del mercado de trabajo».

Por otro lado explica que la cifra de estudiantes universitarios, lejos de reducirse como la población joven, ha crecido un 6%, y la predilección por cursar estudios superiores se ha incrementado diez puntos porcentuales, pasando del 24% en 1998 al 34% en 2020. Sin embargo, este crecimiento ha sido de diferente intensidad según las ramas de enseñanza. Mientras que se observa un fuerte incremento del estudiantado de Ciencias de la Salud (172,3%), hay un desplome de las enseñanzas tecnológicas y de ciencias experimentales (STEM) (-20,7% y -19%), «pese a sus elevadas tasas de empleabilidad y mejor calidad del empleo. Es ya un problema que va más allá del estricto ámbito académico de oferta-demanda».

Además, el Sistema Universitario Español ha incrementado su matrícula en el periodo 1998 a 2020 en un 6%, pero la ha reducido un 4% en modalidad presencial y la ha incrementado un 104% en modalidad no presencial. La matrícula de las universidades públicas en las comunidades sigue la pauta que marcan la evolución de sus poblaciones jóvenes, con fuertes descensos en Asturias (-61%), La Rioja (-49%), Galicia (-47%) o Castilla y León (-44%), y ligeras subidas en autonomías con una dinámica poblacional menos regresiva y que son polos de atracción para cursar estudios universitarios, como Madrid (+2%) y Cataluña (+3%).

Según el informe, se estima que la demanda conjunta del sistema se mantendrá estable durante los próximos veinte años, en una magnitud de unos 1,5 millones de estudiantes de Grado, Máster y Doctorado, aunque es posible que registre un leve crecimiento entre 2020 y 2035 y que en el último quinquenio muestre riesgo de reducirse en un rango del 10% al 15% respecto al año base 2020.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Repetición y tasas de idoneidad, las cifras empeoran ligeramente

Redacción. 12/04/2023



Los datos, aunque todavía es pronto para afirmaciones categóricas, empeoran en términos de repetición escolar. En el curso 19-20, el del confinamiento, el llamamiento desde el Ministerio para que el profesorado



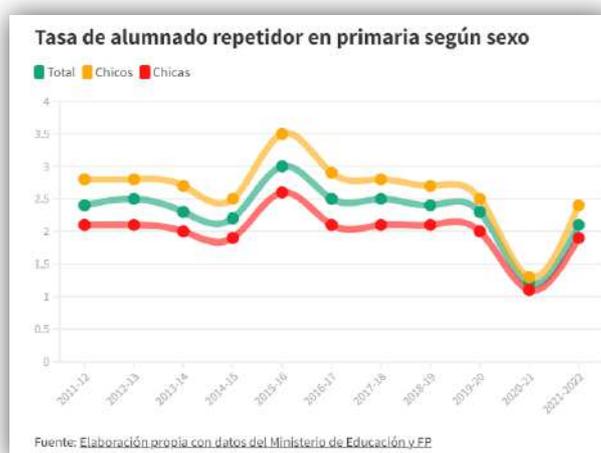
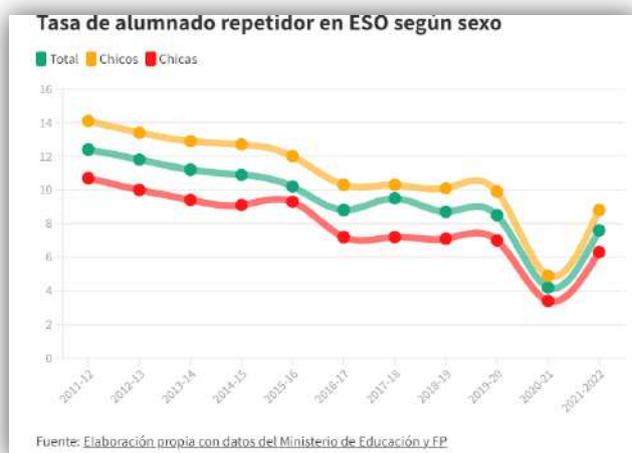
fuera más flexible con las calificaciones dadas las circunstancias tuvo un cierto efecto. Efecto que se ha visto rápidamente revertido, al menos en parte, un año después.

Aunque las tasas de idoneidad no han visto grandes cambios, sí puede percibirse que la constante mejoría en las cifras, es decir, en el número de alumnos y alumnas que se encontraban en el curso que les correspondía por edad, se ha visto ralentizada, cuando no estancada (sobre todo en los últimos años de ESO).

Repetición por sexos y etapas

Echar un vistazo a la repetición siempre es un ejercicio de desagregación en el que hay que tener en cuenta el territorio, los cursos, etapas y sexos de quienes repiten. En el siguiente gráfico puede verse la evolución de la tasa de repetición en secundaria obligatoria la última década, por sexos y en total.

Históricamente los chicos han repetido más que las chicas. Nada ha cambiado en este sentido, seguramente porque, más allá de registrarse el dato, no ha habido políticas encaminadas a reducir esta brecha entre géneros.

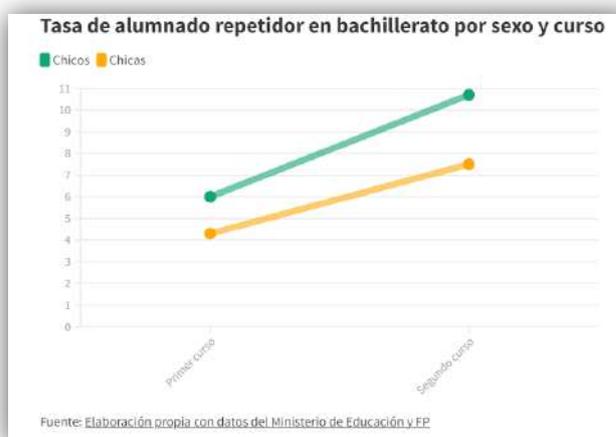


En cualquier caso se aprecia el impacto que tuvo el confinamiento en la repetición de curso, con una caída del 50 % en todas las tasas. El curso siguiente, el último que contempla la estadística oficial, no se llegan a recuperar las cifras previas, pero se quedan muy cerca.

En el caso de la primaria, los datos son algo diferentes, puesto que la estabilidad en la repetición es constante salvo en dos momentos. En curso 2015-16 en el que hay un repunte de la tasa, seguramente relacionado con la entrada en vigor de la Lomce en los cursos pares de primaria. El otro momento es, precisamente, el curso siguiente al del confinamiento, en el que hay un importante descenso, curso en el que prácticamente se igualan los datos de niñas y niños. En el caso de primaria, el curso siguiente a la bajada supuso una vuelta a la "normalidad" previa a la pandemia.

Caso aparte merecería el bachillerato, una corta etapa en la que, se supone, ya se ha destilado a quienes van a seguir la vía académica. Para atender mejor la tasa de repetición en este caso, hay que mirar a lo que ocurre en ambos cursos, puesto que las diferencias son muy notables. Las diferencias por sexos también son relevantes en este caso.

Sobre lo que ocurre en los grados medios de FP, la estadística es más complicada dado que no se recoge directamente la tasa de repetición, sino otras variables como la duración media de la titulación. Eso sí, al acceder a la estadística no aparecen los datos correspondientes y se señala que no están por su escasa representatividad.



Repetición por autonomías

La repetición es realmente muy poco homogénea entre las diferentes comunidades autónomas. En el siguiente mapa pueden verse las importantes diferencias porcentuales en esta tasa entre los territorios. Se trata del

mapa de repetición en primaria. Solo con mirar el arco mediterráneo pueden verse las importantes diferencias entre Cataluña, la comunidad en la que menos se repite, con un 0,6 % de repetidores. Al sur, la Región de Murcia es la autonomía en la que más se hace repetir a niñas y niños. Lo hacen el 4.9 %.

Las cifras en secundaria obligatoria siguen otros derroteros, aunque Cataluña sigue siendo la comunidad que menos obliga a repetir a su alumnado, con una tasa del 2,7 %. En la otra punta de nuevo está Murcia, que cuadruplica la cifra y hace repetir al 11,7 % de su alumnado de secundaria obligatoria.

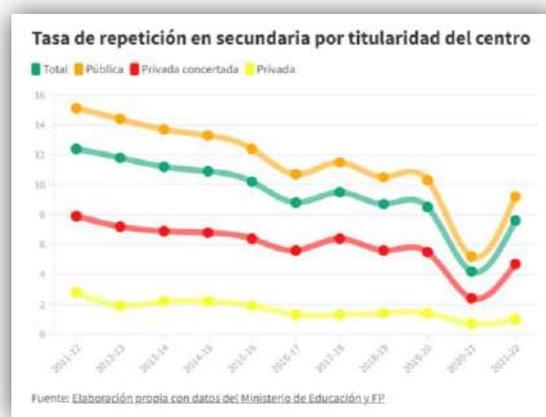
Si hay una diferencia con los datos de primaria (si no se tiene en cuenta la multiplicación de las repeticiones en todos los territorios). La homogeneidad es mayor y son muchos más las autonomías que se encuentran en la parte media alta de la tabla, con una repetición por encima del 7 %.

Si se echa un vistazo al mapa de la repetición en el bachillerato, la imagen del mapa es bastante distinta, aunque Murcia sigue siendo la comunidad en la que más se repite, con una tasa del 11,7 %. Le sigue, curiosamente, Castilla y León, que en las otras etapas conserva un perfil más bajo, con el 11,6 %. En el extremo contrario hay un gran bloque en toda la franja norte del país alrededor del 5 % de repetición, sin que Cataluña destaque como en otros momentos.



Repetición por titularidad

Tal vez no sorprenda demasiado ver las gráficas relativas a la repetición cuando se mira a la titularidad del centro. En el sistema público el porcentaje de repetición es insistentemente mayor que en la privada concertada. Caso a parte tal vez merezca la privada sin concierto en la que es prácticamente 0 el porcentaje de quienes han de repetir.



En la secundaria obligatoria la gráfica muestra un ligero repunte Lomce y la caída de la Covid-19. Eso sí, la distancia entre pública y privada, con y sin concierto, es más bastante mayor que en el caso de primaria. Bien es cierto que es en la ESO cuando la repetición de agudiza con fuerza, aunque es de justicia decir que la distancia entre titularidades ha disminuido en los últimos diez años, desde los 7,2 puntos que las separaban en 2011-2012 a los 4,5 de 2021-2022.

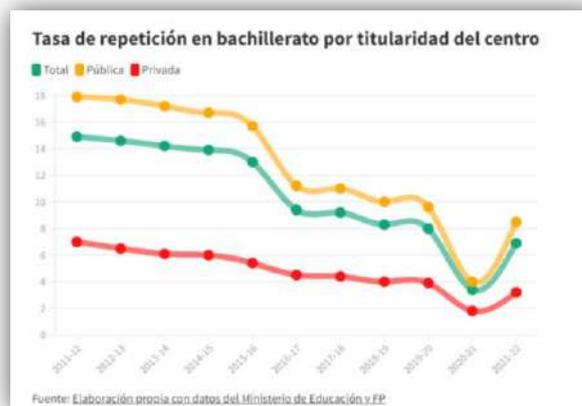
La evolución en educación primaria es similar a la de Educación Secundaria Obligatoria. Como se ha observado en otras, hay un pequeño repunte con la implantación de la Lomce y una gran caída durante la pandemia con el repunte posterior.

En bachillerato las diferencias entre pública y privada (aquí la estadística no distingue los concertos, a pesar de que hay comunidades autónomas que los han desarrollado en esta etapa no obligatoria) con mayores que en la ESO. Eso sí, la reducción de las distancias ha sido también abrumadora. Hace una década había casi 11 puntos de diferencia y el último dato registra la mitad, 5,3 puntos entre ambas redes.

Si algo está claro cuando se mira a la repetición es que no es un indicador sencillo, sino extremadamente complejo en el que, muy probablemente la cultura de la comunidad educativa tenga la mayor parte del peso, detrás de la situación socioeconómica de cada estudiante, como factor principal.

En lo relacionado a las diferencias según el sexo de quien repite, la construcción de una sociedad patriarcal en la que los chicos sienten menos presión por conseguir destacar en los estudios o que, incluso, puedan verse impactados por algunos sesgos docentes.

Sería interesante también conocer el impacto de las familias en las tasas de repetición dado que no es solo una cuestión en la que el profesorado tenga la última palabra.



A vueltas con la repetición de curso: mitos y realidades de un gasto inútil

Pablo Gutiérrez de Álamo. 12/04/2023

La repetición de curso vuelve a la palestra. Cada ciertos meses se vuelve a hablar sobre uno de los más controvertidos recursos “educativos” en manos del profesorado. Las opiniones son divergentes, a pesar de que la abrumadora mayoría de las evidencias estadísticas aseguran que es un recurso que no ayuda en absoluto al alumnado que tiene que repetir.

Es un recurso que se utiliza, esencialmente, para que chicos y chicas tengan la oportunidad de mejorar una serie de aprendizajes que no han podido adquirir durante el curso. Pero como ya hemos publicado en otras ocasiones, las evidencias recogidas por quienes han estudiado sus efectos, la repetición o no afecta a los resultados académicos o lo hace negativamente.

Al mismo tiempo, se ceba principalmente en quienes tienen peor situación socioeconómica y cultura, incluso en igualdad de condiciones si se comparan los resultados con las y los compañeros más aventajados en este sentido. No es nada nuevo, lo vienen diciendo incansablemente todas las ediciones del informe PISA.

Hay quienes se preguntan si, más allá del efecto que la repetición pueda o no tener sobre quienes, principalmente en secundaria, han de volver a sentarse en las mismas mesas, tendrá efecto sobre el resto de compañeros que ven en esta herramienta un castigo al que no quieren enfrentarse.

Ratios y repetición

Una de las dudas que surgen cuando se habla de repetición es el efecto que podría tener en ella si las ratios en las aulas fueran inferiores y, de esta manera, el profesorado pudiera tener mayor capacidad para atender al estudiantado con dificultades de una manera más individualizada.

Javier Rujas, sociólogo y profesor en la Autónoma de Madrid, cree que podría hacer una cierta relación, efectivamente, entre ambas cuestiones, pero pone sobre la mesa también que el descenso de la ratio, aun siendo importante, no es la solución a todos los problemas. Hace hincapié en que un docente puede tener una ratio menor pero sin una voluntad de realizar una atención más individualizada, sin formación ni recursos en el aula, el número de repeticiones no tendría por qué variar.

Un ejemplo, aunque esto seguramente haya que tomarlo con ciertas precauciones, son precisamente las cifras de repetición de las últimas estadísticas del Ministerio.

Tras el descenso en esta tasa que se da en el curso del confinamiento, cuando saltaban alarmas sobre aprobados generales y la exministra Isabel Celaá solicitaba al profesorado cierta manga ancha y recordaba la

obligatoriedad (vigente también en la nueva norma) de que la repetición fuera una eventualidad excepcional, el curso siguiente, con una vuelta a las aulas en todo el país con decenas de docentes de apoyo y ratios reducidas precisamente para evitar contactos innecesarios, la tasa ascendió casi hasta cifras previas a la pandemia. Menor ratio no varió, en este sentido, las prácticas.

Rujas explica, además, que en el caso de la bajada de ratios con vistas a la mejora de la atención y descenso de la repetición, es un efecto que no tiene por qué ocurrir dado que el profesorado evalúa a sus grupos-clase en función del nivel de cada uno, de manera que “ajusta su percepción en función de cada grupo”. Esto podría suponer que, aunque el número de chicas y chicos en el grupo fuera menor, podría mantener una cierta visión de suspender a un cierto porcentaje.

Composición de las aulas

Rujas señala que en la repetición, entre muchos de los factores y efectos que se le pueden presuponer, habría que tener en cuenta, más allá de la ratio, la composición de las propias aulas. Habla de que si los centros optan por concentrar al alumnado repetidor en determinadas aulas mientras en otras se va destilando al alumnado con mejores resultados, el efecto de la actuación seguirá siendo negativo para quien la sufre.

Hay que recordar lo que señalan infinidad de estudios sobre la repetición, que esta recae principalmente sobre quienes tienen más dificultades. Según los datos de PISA, el 20 % del alumnado con dificultades socioeconómicas repite, mientras que quienes no tienen estas dificultades lo hacen en un 7 % de los casos. El informe de la OCDE también señala que a igualdad de resultados en las pruebas, quienes tienen menos índice socioeconómico tienen peores tasas de idoneidad.

Rujas opina que si los centros educativos reparten de manera homogénea al alumnado repetidor conseguirían que los esfuerzos que tuvieran que hacer los docentes por atenderlos fueran menores, al no tener concentración de dificultades.

Esta misma idea la expresaba Save the Children en ‘Repetir no es aprender’, informe en el que defendía la necesidad de evitar la homogeneidad en las clases.

Desde el punto de vista de este sociólogo, existe cierto miedo a que el alumnado repetidor sea un problema en el aula en la que esté, pero “esto no siempre ocurre mientras, por ejemplo, se mantenga el ritmo” de aprendizaje por parte del profesorado. Eso sí, si la concentración de alumnado con mayores problemas es elevada, esto afectará al ritmo en el aula.

De una manera u otra, la repetición se relaciona con la cultura del esfuerzo. Si te esfuerzas lo suficiente (por miedo a repetir) conseguirás pasar de curso. Para Rujas esto es falaz y prefiere hablar de ideología de la meritocracia en el sistema escolar. Y lo dice porque los resultados académicos no dependen exclusivamente del esfuerzo del alumno.

Al mismo tiempo, ve que estas cuestiones se relacionan también con un miedo de toda la comunidad educativa (profesorado, sí, pero también familias e, incluso, estudiantes), a una bajada de nivel si pasa de curso cualquiera, que es síntoma de menor exigencia y que, en realidad, “la escuela debería exigir”. Se trata de unas ideas que “están ancladas en la cultura escolar; en el alumnado, las familias y el profesorado”, insiste Rujas.

1.441 millones de euros

Esta es la cifra que hace varios meses publicó Save the Children como el coste que le suponía al Estado el volumen de repeticiones del curso 2019-2020. Hizo público el dato en su informe Repetir no es aprender, en el que ponía sobre la mesa algunos de los mitos existentes alrededor de la repetición de curso y sus efectos supuestamente positivos.

La ONG señalaba que con esos más de 1.400 millones de euros podrían hacerse inversiones para actuaciones de atención a la diversidad, por ejemplo, con las que evitar la repetición de tanto alumnado. Una repetición que, recuerda Rujas, está relacionada con el fracaso escolar.

Con el presupuesto destinado a la repetición se podrían pagar, según los cálculos de la oenegé, clases extraescolares para la mitad del alumnado de primaria y ESO de los centros públicos y concertados de todo el país; contratar 44.700 docentes extra que podrían realizar estrategias de acompañamiento en agrupamientos flexibles o 44.200 orientadores y trabajadores sociales que pudieran realizar las labores necesarias para la identificación de niñas y niños en situación de vulnerabilidad y así poder tomar medidas.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

(In)certidumbres sobre la inteligencia artificial

«Ya que hemos planteado a nivel muy global lo de la IA y el Chat GPT, la pregunta casi obligatoria es ¿cuál puede ser el posible impacto de esto en el contexto educativo?»

Gustavo Toledo Lara

En los últimos tiempos se ha incrementado el hecho de que en muchas conversaciones se esté hablando de algo que se llama inteligencia artificial. La inteligencia artificial (en adelante IA) no es algo que ha nacido hace

poco, es decir, la IA ha estado presente en muchos aspectos que casualmente hemos integrado conforme ha avanzado la era digital. No obstante, con la reciente aparición del llamado «Chat GPT» estas ideas se han popularizado de una forma muy veloz. A continuación, intentaremos exponer algunas consideraciones sobre este tema sin dejar de lado que esto todavía se está expandiendo con lo cual, no existe una construcción definitiva sobre lo que conocemos hoy en día.

Primeramente, sería bueno saber lo que se entiende por IA. Básicamente consiste en que un ordenador intente actuar y pensar como un ser humano. Para lograr esto, se necesitan varios elementos que de momento son tres: 1.—un sistema computacional, 2.—un proceso de gestión de datos de dicho sistema y 3.—un conjunto de los llamados «algoritmos». Estos tres elementos se conjugan para que una o varias personas «programen» a un ordenador para que este pueda en su caso «pensar» o «actuar» como una persona. Dicho de otra manera: es hacer que ese ordenador, por ejemplo, nos pueda responder, hablar y hasta dar sugerencias. Todo esto se logra porque esos datos que se recogen para que el ordenador pueda responder a lo que le pedimos, se pasea por millones de datos que se identifican gracias a los famosos algoritmos además de que cuando se programa ese determinado ordenador, también se intenta que la interacción sea lo más parecida a como respondiese una persona.

Por ejemplo, un caso muy sencillo es cuando llamamos a un número y escuchamos una voz humana que nos va indicando una serie de opciones y según nuestras respuestas, esa voz nos da una serie de alternativas. Otro ejemplo quizás más visual es cuando entramos en una determinada página web y en una esquina observamos algo parecido a un chat y en algunos casos se visualiza a una persona creada virtualmente la que en ese caso es la que nos atiende. Estos son algunos ejemplos más o menos cercanos sobre la IA que seguramente más de un lector de estas líneas habrá podido conocer en algún momento.

Ahora bien, vamos a tratar un poco el tema de lo que últimamente se ha estado hablando sobre un chat de inteligencia artificial. Nos estamos refiriendo al «Chat GPT» esas siglas «GPT» se corresponden al inglés «Generative Pre—trained Transformer» que traducido al español sería algo como «Transformador generativo pre—entrenado». Esto quiere decir que se trata de un chat que es capaz de dar respuestas de una forma si se quiere natural cuyo fin es intentar imitar o simular el lenguaje humano. Además de esto, con toda la cantidad de datos que hay detrás de ese «Chat GPT» se pueden generar respuestas casi de forma infinita, solo que, y es un detalle que no ha de pasar desapercibido, es que este chat no tiene conciencia humana, o lo que es lo mismo: de momento no es capaz de diferenciar lo que para nosotros es algo bueno de algo malo por lo tanto, lo que se pregunte en ese chat, va a tener su respuesta. El «Chat GPT» al manejar y tener acceso a una enorme cantidad de datos, se entrena para que sea capaz de reconocer una conversación en su contexto con lo que es posible que se le pueda escribir coloquialmente y del mismo modo será capaz de responder. Básicamente es como preguntarle a una persona sobre algo y que esa persona nos responda lo que sabe de eso que le preguntamos.

Ya que hemos planteado a nivel muy global lo de la IA y el Chat GPT, la pregunta casi obligatoria es ¿cuál puede ser el posible impacto de esto en el contexto educativo? Ya mismo, no se puede calcular dicho impacto ya que como se mencionó al inicio, esto tiene un carácter emergente que no permite más que prever el o los posibles efectos, sin embargo, si se ha comentado a nivel de redes sociales alguna información sobre unos estudiantes que hicieron sus trabajos por medio de consultas hechas en el Chat GPT o que algunos docentes mostraban asombro ante la irrupción de dicho Chat entre sus alumnos. Seguramente y mientras estemos leyendo estas líneas muchos otros ejemplos estarán surgiendo alrededor del mundo y específicamente dentro del contexto educativo.

Aunque suene repetitivo, puede ser un buen punto de partida la alfabetización tecnológica pero no desde la postura del «tal vez se pueda usar en algún momento», sino que es algo que ya está siendo manejado por alumnos y estudiantes y los docentes no debemos ni podemos mirar hacia otro lado. Mientras más documentados estemos, podremos «darle la vuelta» a esto que nos ha venido casi sin darnos cuenta y es allí cuando podremos ver la forma de aprovecharnos de la IA para integrarlo en la práctica docente con miras a enriquecer la experiencia de aprendizaje de alumnos y estudiantes. Entre las impresiones que se han compartido es que se puede entender que se va hacia la sustitución en este caso, del docente humano para dar paso a un docente virtual.

No es posible en este momento visualizar un escenario de semejante característica (a título personal espero que no ocurra). Recordemos que la IA tiene detrás de sí a una o varias personas, por lo tanto (y se vuelve a la expresión «de momento»), no es algo que actúe de forma independiente. También está el hecho de la manera en que cada docente pueda tratar este aspecto en sus aulas con sus alumnos o estudiantes. Lo que si es cierto es que ya no aprendemos igual, por lo tanto, el proceso pedagógico como no podía ser de otra manera, ha de adaptarse a los tiempos ya que actualmente el acceso a la información es prácticamente irrestricto y es una oportunidad privilegiada para que el ejercicio docente siga reinventándose y repensándose desde nuevas lógicas de entendimiento.

Nuevas maestras y maestros

Parece que se pretende cambiar la formación de los futuros maestros y maestras. Parece. Lo que sí es cierto es que necesita un profundo cambio. Porque con Bolonia casi nada cambió. O eso parece.

Jesús Jiménez. 12-4-2023

¿Qué formación inicial necesita realmente alguien que quiere ser maestro o maestra? ¿Y quién puede proporcionarle esa formación? En principio, las dos preguntas tienen una sencilla respuesta. Aunque, en realidad, no tan sencilla. La prueba: la retirada (¿provisional/definitiva?) del «proyecto de orden por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro/a en Educación Primaria» Así de largo el título. Controvertido su contenido. Vayamos, pues, a las preguntas.

La primera. ¿Qué formación académica inicial? En principio, la del plan de estudios universitarios de grado. Pero cada universidad tiene uno distinto. Por la reconocida autonomía universitaria. Por más que todos los oficiales hayan tenido que ser verificados por el Consejo de Universidades y cuenten con informe favorable de calidad emitido por una agencia inscrita en el Registro Europeo de Agencias de Calidad de Calidad (EQAR) (RD 822/2021). Y los hay muy diferentes, aunque conduzcan a la misma titulación. No solo por las menciones, tan diversas. Sino porque la evaluación «*ex ante*» no garantiza que se garanticen los niveles de calidad contrastables con los estándares internacionales a la hora de implantarlos con la correspondiente autorización de la comunidad autónoma. (LOSU 2/2023). Habría que ver (y evaluar) la calidad que (de verdad) ofrecen, sobre todo algunos *on line* de ciertas universidades privadas, y qué pasaría si, en algún caso, las deficiencias detectadas no permitiesen renovarles la acreditación obtenida en su día.

Se supone, también, que los universitarios planes de estudio se elaboran con la vista puesta en lo que tendrá que hacer el maestro o maestra cuando llegue a un centro. Pues no siempre ha sido así. Ni mucho menos. Lo esperable sería que se tuviesen en cuenta, al menos, tres factores que van a definir su trabajo entre pupitres. Uno, el currículo de la Educación Primaria: evidentemente, cambian algunos elementos del currículo y la forma de concretarlo con cada reforma educativa, aunque lo sustancial se mantiene encapsulado en las «enseñanzas mínimas» de unas áreas de enseñanza siguen siendo las mismas desde hace años. Dos, la edad del alumnado: evidentemente, en una etapa de seis años las diferencias de edad y la diversidad del alumnado conllevan concreciones curriculares para cada uno de los tres ciclos, aunque haya que mantener una misma línea secuencial en la programación didáctica y en la evaluación con el horizonte del perfil de salida. Y tres, el centro educativo: evidentemente, todos los colegios que imparten infantil y primaria comparten una misma «cultura» de centro en cuanto a organización escolar, aunque las diferencias son muy notorias entre un colegio rural agrupado con pequeñas escuelas y otro privado de una zona acomodada de una gran ciudad. Pues nada es tan evidente.

En resumen. Didáctica de cada una de las áreas, lo que implica una base sólida de conocimientos y metodologías adecuadas para impartirlos, con manejo de las (ya no tan nuevas) tecnologías aplicadas a la enseñanza. Psicología evolutiva enfocada hacia el aprendizaje. Sociología para la dinamización de grupos. Marco legislativo del sistema educativo. Bases teóricas e históricas de la educación. Organización y gestión de los centros escolares.

Todo eso (y mucho más) necesita el futuro maestro o maestra de Educación Primaria. Por más que se haya especializado en una o varias de las menciones del grado, siempre será un generalista que, aunque sea manera temporal, deberá impartir varias áreas, como sucede en la pequeña escuela rural, por ejemplo. Y todo eso (y mucho más) aparecía en el proyecto de orden que establecía los requisitos para la verificación de los planes de estudios antes citada. Entonces, ¿por qué se organizó un revuelo de tal calibre que, de momento, hubo que aparcarla? Y aquí viene la otra pregunta.

La segunda. ¿Quién puede proporcionar esa formación inicial? En principio, el profesorado de las Facultades de Educación. Lógico. Pero ¿con qué «peso» cada uno de los departamentos universitarios a la hora de repartirse los créditos ECTS del grado de magisterio? Esa es la cuestión. Porque es justamente ahí donde saltan chispas. ¿Por interés en la mejora de la estructura académica del currículo o por intereses gremiales en el «reparto» de asignaturas? Y, puestos a preguntar, ¿sucede igual en todas las universidades o se levantan mayores vendavales en las públicas? Más aún, ¿está bien preparado para impartir didáctica un profesor universitario que no ha vuelto a pisar un aula de primaria desde que él mismo estaba de niño en la escuela? ¿se supervisa suficientemente, y en coordinación con los tutores de aula, el período de prácticas que realizan los futuros maestros en colegios de primaria? En definitiva, ¿se aprovechó bien la conversión de la carrera en grado universitario cuando nos incorporamos al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) o todo quedó en alargar un año más la anterior diplomatura de magisterio?

Un futuro maestro o maestra necesita una buena formación académica inicial, por supuesto. Aunque esta profesión, como otras, sea un oficio que se aprende con la experiencia. Pero necesita, además, una serie de cualidades personales que hasta el momento no se valoran, ni cuando inicia sus estudios universitarios ni cuando se incorpora como docente en un centro. Así estamos.