



ÍNDICE

[Educación destaca en Washington el compromiso de España con impulsar la digitalización y cerrar la brecha tecnológica](#) **EUROPA PRESS**

[Empleo público para una Administración envejecida](#) **EL PAÍS**

[Los niños pasan cada vez más semanas de calor en aulas que no están preparadas](#) **ELDIARIO.es**

[La tasa de repetición en la ESO gallega está en la media española y casi cuadriplica la europea](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Expertos piden revisar la formación permanente de los profesores para garantizar la educación inclusiva](#) **E. PRESS**

[El alumnado que elige Religión marca un nuevo mínimo histórico y los obispos culpan a la ley Celaá](#) **ELDIARIO.es**

[Los docentes demandan más herramientas para prevenir el acoso escolar](#) **ABC**

[Las aulas tienen un solo cerebro cuando comienza la clase](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

['Nexus': Un proyecto para integrar la educación social en los institutos](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Un juez obliga a Educación a ampliarle la reducción de jornada a una profesora por su hijo enfermo](#) **LEVANTE**

[Sonia López Iglesias, psicopedagoga: "En la adolescencia los padres construyen la relación que tendrán con sus hijos adultos"](#) **EL PAÍS**

[Sánchez anuncia una inversión de 1.300 millones de euros para "reforzar aún más" la Formación Profesional](#) **E. PRESS**

[Infantil y Primaria empezarán el próximo curso el viernes 8 de septiembre y Secundaria, el lunes 11](#) **LA VERDAD**

["Educamos para el futuro, pero no podemos saber de todo"](#) **FARO DE VIGO**

[Bilingüismo en lengua de signos: el colegio de Madrid que apuesta por la integración de los alumnos sordos](#) **EL PAÍS**

[Día Mundial contra el Acoso Escolar: Uno de cada cuatro alumnos españoles percibe que existe bullying en su clase](#) **EUROPA PRESS**

[Rosario o cómo sobrevivir al analfabetismo en el siglo XXI](#) **EL PAÍS**

[Asturias actualizará el protocolo contra el acoso escolar tras la muerte de una joven de Gijón](#) **EL COMERCIO**

[Los problemas ocultos de la escuela catalana: aulas a 40 grados y tres meses sin profesor de Matemáticas](#) **ABC**

[El acoso escolar repunta con insultos y burlas por el aspecto físico tras el parón de la pandemia](#) **LEVANTE**

[El Tribunal Constitucional y las libertades educativas](#) **EL DEBATE**

[Educación cesa al director del instituto de Yecla investigado por comentarios homófobos](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Educación reitera su compromiso con la mejora del clima escolar y presentará el I Estudio sobre Convivencia en Primaria](#) **EUROPA PRESS**

[Geoffrey Hinton, el 'padrino' de la IA, deja Google y avisa de los peligros de esta tecnología](#) **EL PAÍS**

[El 53% de los graduados universitarios dice que lo que ha estudiado no se ajusta a las demandas del mercado laboral](#) **EL MUNDO**

[El Gobierno aprueba una "inversión histórica" de 1.307 millones de euros para "mejorar y modernizar" la FP](#) **E. PRESS**

[Un estudio del Gobierno rebaja la incidencia del acoso escolar al 10%, la mitad que informes anteriores](#) **ELDIARIO.es**

[A los niños de primaria les gusta ir al colegio: puntúan con una buena nota a sus profesores y compañeros](#) **EL DEBATE**

[César Bona, profesor: "Promover el cuidado por el planeta es un reto que tenemos que asumir quienes educamos, seamos docentes o no"](#) **EL PAÍS**

[556 antiguos profesores técnicos de FP pasan el filtro para acceder a Secundaria](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Progenitores quemados: ¿es cada vez más exigente criar y educar a los hijos?](#) **THE CONVERSATION**

[Los premios y castigos no ayudan al alumnado a encontrar su camino](#) **THE CONVERSATION**

[¿Son necesarios los exámenes?](#) **THE CONVERSATION**

[El próximo curso escolar tendrá en Asturias periodos de respiro en todos los trimestres](#) **MAGISTERIO**

[Educación ofrecerá el próximo curso FP dual en Jijona con formación específica en el sector del turrón](#) **MAGISTERIO**

[La Xunta refuerza los currículos con tres nuevas optativas de competencias financieras y de inteligencia artificial](#) **MAGISTERIO**

[El 30% de los jóvenes tiene una opinión mala o regular de la universidad](#) **MAGISTERIO**

[El 9,5 % del alumnado de primaria ha sido víctima de acoso escolar](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Confección y maquetación: JA. Martínez

europapress.es

Educación destaca en Washington el compromiso de España con impulsar la digitalización y cerrar la brecha tecnológica

MADRID, 28 Abr. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha destacado en la Cumbre Internacional de la Profesión Docente 2023 (ISTP), celebrada en Washington DC., el compromiso de España con impulsar la digitalización y el cierre de la brecha digital.

En el encuentro, el secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar, ha explicado los avances en los compromisos adquiridos por España en la anterior conferencia (celebrada en Valencia), centrados en el papel central del profesorado en la transformación de la educación.

En concreto, Bar ha subrayado la puesta en marcha del Plan de Digitalización del Sistema Educativo, el impulso de medidas para avanzar en equidad -como la política de becas y los programas dirigidos a alumnos en situación de vulnerabilidad- y las iniciativas para luchar contra la brecha de género. "La educación debe ser una de las mejores herramientas para hacer frente con éxito a la reducción de las desigualdades sociales y a la construcción de sociedades resilientes y cohesionadas, pero también inclusivas, nunca segregadoras", explicaba durante la cumbre.

A estos compromisos ha añadido el refuerzo del papel de los docentes "para que la escuela tenga ese carácter transformador y solidario que permita crecer como sociedad comprometida con la justicia social, la inclusión, la solidaridad y la sostenibilidad".

"España mantiene un firme compromiso con la mejora de su sistema educativo, reflejado en las iniciativas y programas desarrollados en consonancia con los compromisos asumidos en el ISTP 2022", resumía el secretario de Estado en la sesión en la que España cedió el testigo de la organización al secretario de Educación de Estados Unidos, Miguel Cardona.

Aprovechando su participación en la cumbre, José Manuel Bar ha mantenido varias reuniones bilaterales con el secretario Cardona; el director de Educación en la OCDE, Andreas Schleicher; el secretario de Estado de Educación de Suecia, David Lindberg; y el secretario del Departamento de Educación de Australia, Tony Cook.

EL PAIS

Empleo público para una Administración envejecida

Más de la mitad de los funcionarios actuales se jubilarán en un plazo de 10 a 15 años, y la oferta de empleo público comienza a reflejar la necesidad de renovar miles de puestos

NACHO MENESES. Madrid - 28 ABR 2023

Los trabajadores públicos son cada vez menos y de mayor edad. La Administración pública envejece a pasos agigantados (en enero de 2022, el 64 % de sus empleados superaba los 50 años) y la pérdida de empleo acumulada, que los sindicatos cifran en más de 40.000 puestos en la última década, invitar a creer que la oferta de empleo público crecerá significativamente en los próximos años. "Teniendo en cuenta que la convocatoria del año pasado fue histórica, pues se convocaron 27.509 plazas solo para la Administración General del Estado (AGE), todo hace pensar que la de este año seguirá la misma línea", explica Loly Valiñas, directora de Opostal. Y es que la progresiva jubilación de los *baby boomers* (aquellos nacidos entre finales de los años 50 y mediados de los 70) tendrá también su efecto en las distintas administraciones públicas, hasta el punto de que más de la mitad del total de sus empleados (que asciende a 2,73 millones) se jubilarán a lo largo de los próximos 10 a 15 años.

¿Es entonces un buen momento para opositar? Aunque ser funcionario continúa siendo la primera opción laboral para todos los grupos de edad en España, el atractivo tiene un claro sesgo de edad, alcanzando al 68 % de los ciudadanos entre 45 y 55 años, pero solo al 44 % de los jóvenes entre 18 y 24, según una reciente encuesta realizada por Opositatest. Después están quienes elegirían un contrato fijo en una empresa (39 % de los jóvenes y 17 % de los mayores de 45), y convertirse en autónomo aparece en tercer lugar. Por sexo, hay



una ligera mayoría de mujeres (63 %) frente a los hombres (59 %). Una clasificación que se entiende mejor al considerar que tres de cada cuatro españoles considera que los funcionarios tienen una mejor calidad de vida.

Administrativos, auxiliares administrativos, técnicos informáticos, puestos de gestión... La necesidad de renovar los puestos que van quedando vacantes hará crecer previsiblemente una oferta de empleo público que ya viene creciendo a lo largo de los últimos años. “En la próxima década se jubilarán entre el 50 y el 60 % de los funcionarios actuales, y debe haber un reemplazo; incluso la OCDE ha avisado del envejecimiento tan rápido del personal público español. Desde la Administración buscan incorporar nuevos perfiles que permitan mejorar el servicio a los ciudadanos, así que las posibilidades de lograr una plaza están creciendo”, señala Valiñas. Y aunque la mayor parte de las plazas suele convocarse para los cuerpos generales de la Administración, las posibilidades de crecimiento y promoción interna dentro de ella son, añade la experta, muy elevadas, hasta el cuerpo superior que la titulación de cada uno permita: “Además, estos exámenes suelen ser más sencillos, porque contienen menos materia”, indica. De acuerdo con los sindicatos, los ministerios más afectados por el déficit de personal son Defensa, Trabajo y Seguridad Social, Hacienda y Sanidad y Servicios Sociales.

Un déficit de personal con consecuencias

El impacto de la pérdida de empleo público ya señalada se hizo notar especialmente con la llegada de la pandemia, “donde se demostró la insuficiencia de plantillas en organismos como el SEPE, con la tramitación de miles de expedientes de regulación de empleo; en el funcionamiento de la Seguridad Social, que ha visto agravada su situación al tener que tramitar el Ingreso Mínimo Vital y otras prestaciones, a pesar de sufrir la pérdida del 27 % de su personal en los últimos años; y en otros servicios públicos como la Dirección General de Tráfico o las oficinas del DNI”, recuerda Montserrat Gómez, responsable de negociación colectiva del sector de la Administración General del Estado de CC OO.

Pero la ya señalada pérdida de empleo de carácter estructural no es el único reto al que ha de hacer frente la Administración en la gestión de sus recursos humanos, advierte Gómez: “Es necesaria una planificación plurianual que permita identificar las necesidades del servicio público y abordar la pérdida de plazas no cubiertas en las ofertas de empleo público (lo que sigue provocando más pérdidas), las jubilaciones previstas y el envejecimiento de las plantillas, donde ya el 20,31 % del personal ministerial tiene más de 60 años, y el 61,98 % supera los 50, y la externalización de servicio que deben ser prestados por empleados públicos”. Aunque la mayoría de los funcionarios dependen de las comunidades autónomas (1,6 millones) y corporaciones locales (579.680), la mayoría del empleo que estas han recuperado corresponde a personal interino, señala la portavoz de CC OO: “Se recupera empleo neto, pero no se alcanzan los números de plantilla necesarios”.

¿Cómo puedo prepararme estas oposiciones?

Para presentarse a una oferta de empleo público con las mayores garantías posibles, explica Valiñas, suele ser recomendable prepararlas a través de una academia especializada que ponga a disposición del estudiante los recursos didácticos necesarios y lleve a cabo una orientación y seguimiento personalizados, identificando las áreas donde necesita mejorar, que se adapte a su ritmo y les mantenga informados de cualquier cambio normativo. “La preparación en un centro especializado, con años de experiencia y docentes que, en muchos casos, son funcionarios en activo, hace que los alumnos estén siempre tutorizados y orientados por personas que saben cómo ayudarles a optimizar el estudio y entrenar sus errores, además de ofrecerles consejos que aumenten sus probabilidades de éxito”, añade. Preparar unas oposiciones por cuenta propia es posible, si bien una buena planificación, la constancia y la dedicación serán todavía más importantes.

¿Y cuánto tiempo se necesita? Más que del tipo de plazas, el tiempo de preparación dependerá de la disponibilidad de cada opositor y de las horas que diariamente le dediquen al estudio. Hay quienes pueden preparar el examen en menos de un año, pero el tiempo aumentará si se compagina con otras actividades. Cada vez son más frecuentes, por ejemplo, los candidatos que preparan una oposición mientras están trabajando. Lo importante, en cualquier caso, es realizar una buena planificación, basada en expectativas reales y plausibles. Por lo general, los exámenes a los que se enfrentan los opositores suelen ser pruebas de tipo test, en las que las preguntas falladas restan puntuación (0,33 puntos por cada error). Algunas oposiciones, además, incluyen un supuesto práctico que han de resolver en un tiempo determinado.

Importancia de las competencias digitales

Para Valiñas, es necesario recordar que las herramientas digitales no han llegado para sustituir a los funcionarios, sino más bien para ayudarles a desarrollar mejor su trabajo y mejorar la calidad del servicio a los ciudadanos. Así, el Plan de Digitalización para las Administraciones Públicas, de desarrollo gradual entre 2021 y 2025, ha mejorado aspectos como la transparencia y la eliminación de trabas administrativas, si bien su implantación no está exenta de carencias: “La parte negativa es la brecha digital, que no permite a parte de la población acceder a servicios públicos que son necesarios. Se ha producido una imposición de relacionarse con la Administración por medios telemáticos como la denominada cita previa y se han cerrado muchas de las oficinas de diversos organismos”, denuncia Gómez, que a su vez pone en duda la eficacia del servicio que llega a la ciudadanía: “En estos momentos, hay organismos como la Seguridad Social, las oficinas del DNI o

las oficinas de tramitación de permisos de asilo y refugio, donde es materialmente imposible conseguir una cita para ser atendido, ni telemáticamente ni en persona”.



Los niños pasan cada vez más semanas de calor en aulas que no están preparadas

Algunos gobiernos regionales adelantan más de un mes respecto a otros años los planes contra las altas temperaturas: los centros, de más de 25 años en su gran mayoría, solo tienen condiciones ambientales óptimas el 16% del tiempo, según un estudio.

Daniel Sánchez Caballero. 28/04/2023

El año pasado elDiario.es publicaba esta noticia en junio: “Los colegios de Córdoba adelantan la salida o dan clase en parques para paliar el calor”. Este 2023 ni siquiera ha acabado abril y la Junta de Andalucía ya está aplicando el mismo plan. “Vamos a pasar de dos o tres semanas de calor extremo a dos meses y medio”, se espanta Jorge Delgado, director del CEIP Blas Infante de Écija (Sevilla). En su centro, en una de las zonas más calurosas del país, han instalado aire acondicionado en todas las aulas, refrigeración que han tenido que pagar con fondos propios y aportaciones del AMPA.

Como en Andalucía, otros Gobiernos autonómicos están adelantando los planes contra el calor ante la subida extraordinaria de las temperaturas o anunciando, como hacen ejecutivos como el catalán y otros, que se va a climatizar los centros. Pero muchas escuelas e institutos no pueden esperar y están instalando –y pagándose con sus propios recursos o a través de las familias– los aparatos de refrigeración. Se vienen unos meses duros en las aulas de todo el país.

Antes esta circunstancia, los centros educativos no están preparados, aseguran sus responsables. La mayor parte de los edificios de colegios e institutos públicos tienen más de 25 años y se construyeron antes de que el Código Técnico de Edificación de 2007 impusiera unos mínimos a las construcciones para asegurar un cierto bienestar térmico, según un estudio elaborado por el movimiento Escuelas Renovadas.

Además, en los centros se da esa mezcla de competencias por la que los edificios en sí pertenecen a los gobiernos regionales, pero los suelos suelen ser de los ayuntamientos, a los que solo compete su mantenimiento. Suficiente ambigüedad como para que unas y otras administraciones se pasen la pelota sobre la responsabilidad a la hora de realizar reformas que palién la situación en periodos de altas temperaturas, explican varias fuentes educativas.

Porque raro es el colegio que no tiene calefacción, pero igual de raro es el que sí tiene algún sistema de refrigeración más allá de ventiladores. Y más todavía el que tiene un buen aislamiento en las fachadas, explica Esteban Álvarez, expresidente de la asociación de directivos de institutos de la Comunidad de Madrid, director de un centro en la región y que se presenta a las elecciones a la Asamblea como número tres del PSOE.

Autogestión en los interiores

Pero arreglar los interiores no es sencillo y en cualquier caso no será rápido. “Hay que buscar soluciones a medio plazo”, sostiene Álvarez, “porque a corto es imposible y no podemos estar así cada año”, opina. Su propuesta pasa por reformar los centros. “Tienen una media de 40 años, no hay medidas de aislamiento ni están habilitados para esta situación”, asegura.

En lo que a él atañe, el Gobierno de la Comunidad de Madrid ha enviado un plan para paliar el calor que “insulta a la inteligencia”, según este director. La Consejería de Educación que dirige Enrique Ossorio (PP) ha enviado una circular de 11 páginas a los centros con la que propone como medidas estrella la ventilación cruzada –abrir puertas y ventanas–, evitar los espacios más calurosos, regar las plantas y los suelos y ventilar los edificios por la noche. Más tarde, tras las críticas recibidas por su protocolo, el Gobierno regional anunció también que invertirá 38 millones de euros en actuaciones sobre 35 colegios e institutos.

En Andalucía, la Junta está implementando un programa para reformar algunos centros mediante la instalación de sistemas de bioclimatización y placas solares fotovoltaicas. Uno de los centros agraciados es el Director Manuel Somoza, en el Campillo, una pedanía de La Luisiana (Sevilla). “La reforma consiste en la instalación de climatización adiabática (se produce el enfriamiento del aire a partir de la evaporación del agua). También lleva un sistema de medición del CO2 en el aula”, explica Pablo Amigo, el director del centro.

La instalación ha costado unos 150.000 euros, cuenta su director, pero no se sabe aún el efecto que tendrá en las aulas porque aún no se ha puesto en marcha, aunque se espera una reducción de entre 5 y 8 grados centígrados. Este centro es de los pocos agraciados con esta reforma, que ha empezado por 34 centros por unos 9,2 millones de euros. Apenas un parche en una comunidad autónoma con 6.147 centros en total, según la estadística del Ministerio de Educación.

La cuestión de las placas que acompañen la instalación de sistemas de refrigeración es básica, explican los directores, porque de otra manera el consumo se dispara. “Lo más urgente es conseguir que los centros tengan



energía solar, que puedan hacer frente con ella al problema de la calefacción. El 100% de los centros tiene caldera de gasoil", y eso se traduce en un gasto de 40.000 euros al año en gasoil en el caso de su centro, cuando por 30.000 cubrieron "el 80%" de sus necesidades de consumo eléctrico.

Exactamente la misma situación que describe Jorge Delgado unos cientos de kilómetros más al sur y unos cuantos grados más arriba. Ellos se han comprado con sus fondos y las aportaciones del AMPA aparatos de aire acondicionado para las 19 aulas que utiliza el alumnado. Estos aparatos se alimentan de las placas que instalaron en el tejado del edificio del centro hace un par de años. Delgado es consciente de que son unos privilegiados. Porque se pudieron permitir pagar los aparatos, aunque fuera con ayudas, y porque consiguieron, subvenciones mediante, las placas solares. "Pero en los centros donde no hay, en este cuando no había, sobre todo las segundas plantas son un horno", señala.

En la otra punta del país, Catalunya también anuncia que para el curso que viene se instalará aire acondicionado en algunos centros, según anunció el consejero de Educación, Josep González-Cambray. El objetivo es a largo plazo que todos lo tengan, pero se hará por entregas. En paralelo la Generalitat anuncia "pequeñas intervenciones" consistentes en instalar toldos o persianas: el Govern asegura que invertirá unos 102 millones de euros en actuar sobre 300 centros este año.

La importancia de los patios

Porque el problema no se acaba cuando suena el timbre de las clases. "Los patios en general están mal, son homogéneos, duros, con un dominio hegemónico de la pista deportiva", explica Patricia Leal, de Pez Arquitectos, una firma que ha estudiado el fenómeno y trabajado en propuestas de remodelación.

"Los patios son salud, además de educación. Pero los alumnos no quieren salir porque se mueren de calor. No hay sombra, no hay porches, muchos no tienen ni agua. Y las comunidades educativas piden la transformación de estos espacios", cuenta.

Una transformación —explica— que no requiere de grandes inversiones. "Hay pequeñas intervenciones, como priorizar la sombra y la vegetación para quitar dureza, que son transformadoras. También es importante el tema del agua y los suelos permeables, que permiten recuperar más agua y en los que el calor no rebota", elabora. Pero estos planes deben hacerse, añade, de manera planificada, "con proyectos que partan de las administraciones", no impulsados desde los centros.

Además, el cambio en los patios de recreo podría suponer un cambio para toda la comunidad. En los últimos años coge fuerza el concepto "refugio climático" aplicado a estos espacios, que no dejan de ser zonas públicas pero que apenas se utilizan durante medio día y solo por la comunidad educativa. Está sucediendo ya en lugares como Barcelona, donde existe un programa que tiene como objetivo "convertir once escuelas que actualmente son vulnerables al calor en refugios climáticos abiertos a toda la ciudadanía implementando soluciones tradicionales contra el calor en los edificios y transformando los patios con vegetación, espacios de sombra y puntos de agua", en línea con las propuestas que plantea Leal.

También son centros de trabajo

Además, recuerdan los sindicatos educativos, está el aspecto legal y laboral. Colegios e institutos son lugares de trabajo para muchas personas y como tal están sometidos —o deberían— a los requisitos legales que afectan a los espacios laborales. Y eso incluye —o debería— el confort térmico para los empleados.

Dice en ese sentido el Real Decreto 486/1997 que la temperatura de los lugares donde se realicen trabajos sedentarios "propios de oficinas o similares" tiene que ser de entre 17° y 27° grados. Huelga decir que no se cumple. El estudio de Escuelas Renovadas asegura que solo el 16% del tiempo que pasa el alumnado en los colegios —extrapolable a profesorado y personal de servicio— está en condiciones ambientales adecuadas. Dicho de otra manera, el personal que acude a un centro educativo cada día solo pasa en un entorno adecuado (a nivel ambiental) una hora cada jornada laboral.

elCorreoGallego.es

La tasa de repetición en la ESO gallega está en la media española y casi cuadriplica la europea

El porcentaje de alumnos que repite curso desciende en la comunidad un 27 % en la última década. Tras tocar mínimos en 2020, en el pasado año académico el índice se quedó a menos de un punto de los niveles prepandemia

Mateo Garrido Triñanes. Santiago | 28-04-23

La pandemia del coronavirus cortó durante dieciséis semanas la evolución educativa de los escolares gallegos —y españoles—, un parón mayor al registrado en la media de países de la OCDE, una situación que llevó al Ministerio de Educación a acordar con los entes autonómicos la promoción de curso "por norma general". La entonces ministra, Isabel Celáa, explicaba la decisión de la siguiente manera: "Lo que se pretende es que la

repetición de curso sea inferior a otros años por las circunstancias dolorosas que se están viviendo, ya que muchas casas se han convertido en aulas virtuales”.

Esta decisión llevó las tasas de repetición en la enseñanza secundaria obligatoria a sus mínimos históricos, tan sólo el 2,5% de los alumnos gallegos repitieron año académico en aquella ocasión, mientras que la media española se quedó en el 4,2%.

Sin embargo, la vuelta a la normalidad en el curso 2021-2022 supuso la recuperación de los niveles prepandemia en el porcentaje de alumnos que repitieron curso, en Galicia esta tasa alcanzó el 7,8%; ligeramente superior a la media española (7,6%); y prácticamente cuadruplicando el dato promedio de los Estados miembros de la Unión Europea que se posicionó en el 2,2%.

En palabras de Fernando Lacaci, presidente de la coordinadora de Anpas Galegas, “repetir curso es un error del sistema ya que las posibilidades de que haya un alumno que repita porque quiera, por vago o por poco interesado son ínfimas”. Una opinión que comparte Suso Bermello, docente y secretario nacional de CIG-Ensino –sindicato mayoritario entre los profesores gallegos–, según él estos datos “forman parte de un proceso histórico que entendía que la repetición era el principal mecanismo para abordar el fracaso escolar”.

Lo cierto es que la controversia acerca de la idoneidad de la repetición del año académico formó parte del debate de la nueva ley educativa, conocida como LOMLOE. Finalmente, en el texto aprobado se introdujo la novedad de que la repetición fuese aplicada como un recurso excepcional, de modo que la decisión recaía en el equipo docente y el elemento determinante dejó de ser el número de materias suspensas.



A pesar de que su entrada en vigor se está realizando de forma escalonada y no estará operativa al completo hasta el curso 2023-2024, la evaluación y condiciones de promoción de las diferentes etapas educativas que recoge el texto legislativo comenzaron a operar en el curso 2021-2022, aunque a tenor de los datos proporcionados por el propio Ministerio de Educación reflejan que ello no ha tenido aún reflejo en los resultados, aunque se mantiene la tendencia de las últimas décadas en la progresiva caída de estos porcentajes.

De hecho, echando un vistazo atrás, Galicia a lo largo de la última década ha conseguido rebajar en un 27% este índice. Pasando de un 10,8% en el curso 2011-2012, al 7,8% del 2021-2022. Una tendencia que refrendan también los datos estatales, aunque queda todavía mucho trabajo para acercarse a una media europea a la que en España únicamente se aproxima Catalunya con un 2,7%.

Que toca hacer?

Tanto Bermello como Lacaci consideran necesario para tratar de reducir estos porcentajes “**tener** una mayor atención educativa en unas aulas cada día más heterogéneas y en cuyo alumnado existen necesidades específicas de apoyo, ya que el ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos es diferente”.

Según el máximo responsable de CIG-Ensino, “hay que afrontarlo de una manera realmente decidida, y esto pasa por un aumento de los refuerzos educativos, barajar la posibilidad de desdoblamiento de aulas cuando hay mucho alumnado, reducir las ratios con carácter general y ampliar el claustro”, explica Bermello.

Fernando Lacaci considera igualmente necesario continuar trabajando en este sentido ya que “repetir tiene unas consecuencias psicológicas brutales, porque deslocalizas al chaval, lo quitas de su grupo social y en consecuencia lo estás condenando a que le cueste muchísimo más el año siguiente”. Sin embargo, insiste en que “el objetivo es que el alumnado pase de curso porque está preparado para pasar de curso”.



Diferencias sociales

En los datos reportados por el Ministerio de Educación se puede ver también que existe una diferencia en la comunidad gallega de alrededor del 35% entre la tasa de alumnado repetidor en la escuela pública y en la escuela privada y concertada. Una desigualdad, sin embargo, menos marcada que en la media nacional.

Suso Bermello apunta que esta diferencia viene dada por la propia heterogeneidad, "mucho mayor en la pública", donde además, "se concentra la inmensa mayoría del alumnado con necesidades educativas especiales".

Lacaci añade, además, que las desigualdades sociales se amplían entre los alumnos independientemente del tipo de enseñanza. "Los padres recurren a clases particulares cuando sus hijos necesitan apoyos concretos. Sin embargo, no todas las familias se pueden permitir ese gasto extra".

europapress.es

Expertos piden revisar la formación permanente de los profesores para garantizar la educación inclusiva

MADRID, 28 Abr. (EUROPA PRESS) - Investigadores españoles participantes en el I Foro de Investigación en Educación Inclusiva han advertido de que la formación actual de los profesores no los prepara adecuadamente para garantizar una educación inclusiva, y han pedido una revisión de estos modelos para que puedan atender con equidad a todo el alumnado, también a aquel que presenta necesidades educativas especiales, como las personas con discapacidad.

"Es urgente revisar los modelos imperantes en la formación permanente del profesorado en ejercicio. Consideramos que se utiliza con demasiada frecuencia un modelo de desarrollo profesional docente que no prepara a estos para responder con equidad a las necesidades educativas de un alumnado diverso", subrayan los expertos.

Así lo indican en una 'Declaración por la educación inclusiva y accesible', que es fruto de este foro en el que se han dado cita grupos de investigación españoles dedicados al desarrollo de centros escolares accesibles e inclusivos, y que organizó el pasado mes de enero de 2023 en Madrid el Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad (CEDID).

Este documento recoge doce recomendaciones dirigidas a las administraciones educativas competentes, con vistas a implementar políticas y prácticas escolares que garanticen el derecho fundamental a una educación inclusiva para todas las personas "sin excepciones".

Entre estas recomendaciones, se insta a las autoridades universitarias a actualizar los planes de formación inicial de todas las titulaciones vinculadas con la educación "para que sean presididas por un enfoque inclusivo"; y se urge a revisar los modelos de formación permanente del profesorado.

También se exhorta a llevar a cabo "de forma urgente" una evaluación de la educación inclusiva y a desarrollar programas educativos con un carácter "más preventivo que paliativo". Igualmente, se subraya la necesidad de revisar el actual modelo de evaluación de necesidades de apoyo reorientando los esfuerzos a construir un modelo desde "un enfoque integral, holístico y participativo que asegure el bienestar personal (calidad de vida) de todo el alumnado".

La declaración forma parte del despliegue del 'Estudio sobre la transformación de las escuelas en espacios inclusivos y accesibles. Aportaciones de la investigación científica', que desarrolla el CEDID, centro del Real Patronato sobre Discapacidad del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, con fondos de las ayudas europeas Next Generation en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia.

Tanto el estudio como el Foro han estado liderados por Carmen Márquez, responsable del CEDID, y Sergio Sánchez, ambos coinvestigadores principales del proyecto y miembros del grupo de investigación InclusiON de la Universidad Autónoma de Madrid. Además, se cuenta como asesores, con el director del Instituto Universitario de Integración a la Comunidad de la Universidad de Salamanca, Miguel Ángel Verdugo, y con el miembro del grupo de investigación EQUIDEI de la Universidad Autónoma de Madrid, Gerardo Echeita.

El alumnado que elige Religión marca un nuevo mínimo histórico y los obispos culpan a la ley Celaá

Apenas el 57% de los estudiantes opta por esta materia en España a nivel global, con un fuerte contraste entre el tipo de enseñanza: en la escuela pública apenas son un 45% frente al casi 90% de la concertada

Jesús Bastante 28/04/2023

La Iglesia española *suspende* en Religión. También en la escuela. Por tercer año consecutivo, y en una dinámica que le ha llevado a bajar del 78,4% del curso 2002/01 al 57% actual, el número de los alumnos que escoge la asignatura de Religión católica en la enseñanza no universitaria ha vuelto a marcar un mínimo histórico.

Y los obispos, lejos de hacer autocrítica, achacan al impacto de la conocida como ley Celaá (recientemente avalada en su totalidad por el Tribunal Constitucional) de un descenso que ya lleva a que la opción de Religión no sea mayoritaria en la escuela pública: menos de la mitad de los estudiantes, el 45%, elige recibir esta materia, que por los Acuerdos Iglesia-Estado, es de obligada oferta por parte del Estado. Una administración que se encarga de los sueldos de los profesores de Religión (más de 200 millones de euros, como desveló elDiario.es), pero no tiene control sobre las contrataciones, que realiza (y despide) el obispo correspondiente. Además, los contenidos de la asignatura son aprobados por la Conferencia Episcopal y no por la autoridad educativa.

La Conferencia Episcopal, a través de la Comisión Episcopal para la Educación y Cultura, ha ofrecido unos datos que, reconocen, son “significativos”. En total, unos 3,1 millones de alumnos optan por la Religión. Un 57% del total, lo que supone un descenso de 2,8 puntos porcentuales respecto a la menor cifra de la que se tienen registros, que se produjo durante el curso pasado. El descenso es especialmente significativo en la escuela pública, donde el descenso ha sido de 2,5 puntos; en los centros privados la caída es de 3,5 puntos, mientras que en los centros concertados apenas es de 0,5 puntos.

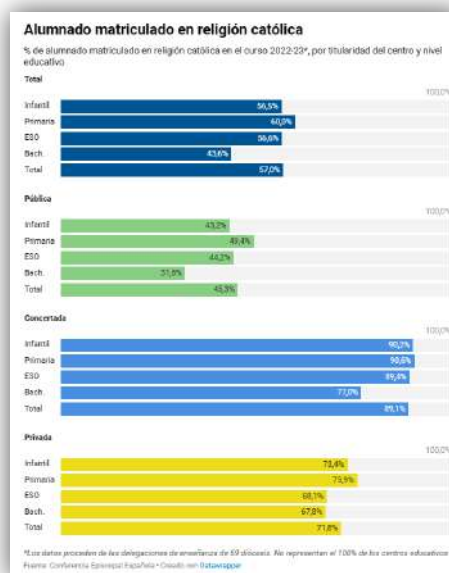
Entre las razones que podrían explicar este descenso, explica la CEE, se encuentra “la implantación de la Lomloe en Educación Infantil y en los cursos impares de Educación Primaria, de Secundaria Obligatoria y de Bachillerato”. “Los retrasos en la aprobación de las nuevas enseñanzas por algunas Administraciones educativas provocaron incertidumbre y desinformación al inicio del curso académico”, señalan los obispos, que achacan a la ley Celaá haber “debilitado su presencia en el sistema educativo”, al “recortar los efectos

de su evaluación y al suprimir la materia curricular que hasta este curso se ofrecía como alternativa al alumnado que no elegía Religión”.

La Conferencia Episcopal, a través de la Comisión Episcopal para la Educación y Cultura, ha ofrecido unos datos que, reconocen, son “significativos”. En total, unos 3,1 millones de alumnos optan por la Religión. Un 57% del total, lo que supone un descenso de 2,8 puntos porcentuales respecto a la menor cifra de la que se tienen registros, que se produjo durante el curso pasado. El descenso es especialmente significativo en la escuela pública, donde el descenso ha sido de 2,5 puntos; en los centros privados la caída es de 3,5 puntos, mientras que en los centros concertados apenas es de 0,5 puntos.

Entre las razones que podrían explicar este descenso, explica la CEE, se encuentra “la implantación de la Lomloe en Educación Infantil y en los cursos impares de Educación Primaria, de Secundaria Obligatoria y de Bachillerato”. “Los retrasos en la aprobación de las nuevas enseñanzas por algunas Administraciones educativas provocaron incertidumbre y desinformación al inicio del curso académico”, señalan los obispos, que achacan a la ley Celaá haber “debilitado su presencia en el sistema educativo”, al “recortar los efectos de su evaluación y al suprimir la materia curricular que hasta este curso se ofrecía como alternativa al alumnado que no elegía Religión”.

“Desde la Comisión Episcopal para la Educación y Cultura seguimos reclamando un tratamiento digno y equiparable a las demás materias para la asignatura de Religión, así como para su profesorado”, destaca la nota que, pese a todo, constata que “se trata de cifras relevantes que hay que considerar en el marco de una sociedad cada vez más plural cultural y religiosamente”. Las cifras son especialmente preocupantes en Bachillerato. En los centros públicos, el número de los que optan por la Religión en esta etapa apenas alcanza un exiguo 31,79%.





Los docentes demandan más herramientas para prevenir el acoso escolar

Los protocolos existentes para resolver los casos no contemplan hablar con los alumnos que observan el bullying

BELÉN RODRIGO. 28/04/2023

Los números referentes a las situaciones de acoso escolar en España son alarmantes puesto que aseguran que nueve de cada diez casos se quedan impunes. La Organización Mundial de la Salud (OMS) señala que entre enero de 2021 y febrero de 2022 se detectaron 11.229 casos graves de bullying, lo que sitúa a España como uno de los países europeos con más incidencia de acoso escolar.

Desde la Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar ([Aepae](#)) denuncian que los protocolos existentes fallan, que no previenen ni abordan las necesidades de las familias y de sus hijos y que las cifras oficiales solo reflejan la punta del iceberg. No se puede olvidar que el bullying puede ser el detonante de depresiones, violencia, consumo de drogas e, incluso, intentos de suicidio.

Hablamos de acoso escolar «cuando se focaliza una actividad negativa contra un alumno de manera repetida por un grupo o por un alumno que es siempre el mismo», comienza por recordar Luis Martínez-Abarca, director del Área de Colegios CEU. Reconoce que el acoso escolar siempre ha existido, pero «es cierto que no estaba tan presente como ahora. Hay un elemento que lo multiplica, las redes sociales y un mundo de aparente impunidad a través del teléfono. «Todo ello no beneficia nada las relaciones personales sanas», añade.

Lo más habitual es encontrarse con denuncias de acoso a partir de los 9 años y por su experiencia asegura que «a estas edades, una vez abiertos los protocolos, casi siempre no hay nada». Sin embargo, «encontramos situaciones graves e importantes a partir de 12-13 años».

Lorena Pedrajas López, directora del Máster en Psicopedagogía de la Universidad Nebrija, está llevando a cabo una investigación con la Universidad de Navarra para tratar de entender de dónde viene el tema del acoso escolar. «Por mucho que estemos concienciados, algo no cuadra. La Ley de convivencia se convierte en algo obligatorio, pero parece ser que todo es burocracia». Observa que el profesorado intenta «apagar los incendios, trata de resolver los casos, pero no se trabaja en prevención que es donde está el problema. Hay que saber de dónde viene y por qué no se previene», cuenta Pedrajas López.

En la primera parte de esta investigación constata que «la mayoría de los planes de estudio de los futuros maestros no tienen una asignatura específica de acoso escolar, por lo que este tema queda a la libertad de cátedra de un maestro». Resalta el hecho de que no se obligue a tener una formación en esta materia y por el contrario se exige la parte burocrática.

«Puede que el docente no esté preparado, que no sepa trabajar los conflictos en su vida personal. Los centros educativos y los maestros hacen lo que pueden con las herramientas que tienen, pero en general, tristemente, los centros educativos con los casos más graves suelen mirar hacia otro lado porque no saben hasta dónde pueden llegar», se lamenta la docente.

No comparte la forma con la que se trata de solucionar los casos de bullying en los centros educativos. «¿A quién se expulsa? También hay observadores que han empujado a un niño a hacer lo que hizo. El protocolo contempla escuchar al acusador y al acusado, pero hay un contexto», resalta. Además, en algunos casos, un niño acosado en un colegio puede ser el acosador cuando cambia de centro, no se ha tratado el problema de raíz y puede irse al extremo opuesto».

En su opinión, «habrá conflictos más sencillos, pero otros en los que cuando traspasas ciertos límites no es justo para los que están siendo educados no participar en esto y ver que lo que han hecho no trae nada bueno». Consciente de que cada niño trae su formación de casa, «en el colegio hay democracia, respeto a lo demás y ese contenido hay que trabajarlo. No es culpa del docente, pero necesita formación para aprender a mediar, a no posicionarte, a que el alumnado hable y falta formación en los temas transversales».

Un estudio llevado a cabo por la Universidad de Alcalá de Henares en el que participó Lorena Pedrajas López, mostró que cuando en los centros se motiva a que las familias participen en las actividades, se promueve de forma activa la convivencia. «Promueven la escucha activa, la comunicación... Este desfile de habilidades se traduce en respeto», resalta.

Otro de los aspectos que más preocupa en relación al acoso escolar es que cada vez llega a edades más tempranas lo que se asocia, en parte, al uso muy generalizado de las redes sociales, incluso cuando los niños son pequeños.

«Empiezan a usarlas muy pronto y les hace sentirse mayores. Las niñas se sienten mujeres antes y los niños descubren las relaciones muy pronto y no sé si esto también influye», se pregunta la directora del máster de la Universidad Nebrija. A lo largo de su trayectoria profesional ha visto casos muy diferentes de acoso escolar, desde las bromas al alumno nuevo que no se adapta, hasta temas muy graves relacionados con asuntos sexuales «tan terribles que no sabemos cómo abordarlos». Y por dicha experiencia siente que lo casos «no son culpa de nadie, pero son culpa de todos».

Las familias

En los temas de acoso escolar, «nunca podemos dejar de lado a la familia. Deben conocer cómo actuamos en los colegios, el modelo de gestión que seguimos», subraya Luis Martínez-Abarca, director del Área de Colegios CEU.

Reconoce que a veces se presentan algunas dificultades con los progenitores pero que, por regla general, «las familias son colaboradoras». Eso sí, es habitual que exista mucha «incredulidad» en la familia del acusado, que no se explica los actos que ha podido llevar a cabo su hijo.

Lorena Pedrejas López cree importante que las familias también reflexionen en el por qué suceden estas cosas. «Veo a padres y madres decir a su hijo que es un inútil y eso se puede traducir en un insulto del niño a uno de su clase. Los niños son esponjas y hay familias que no saben hablarse. Siempre digo que la asignatura más difícil es la de aprender a ser, y es la que suspendemos», comenta.

En la última fase de la investigación que está llevando a cabo la Universidad de Navarra en colaboración con la de Nebrija se pretende ayudar a los centros educativos a que vean cuáles son los puntos que deben reforzar para mejorar y darles un apoyo formativo. Y es que tal y como recuerda la directora del máster, «si nos quedamos en datos estamos en lo mismo, es burocracia. Tenemos que abrir los ojos a quien crea la burocracia y a los legisladores para que sepan que tienen que existir herramientas para trabajar este tema».

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

Las aulas tienen un solo cerebro cuando comienza la clase

Los patrones neuronales de los alumnos se sincronizan entre ellos y con los del profesor para potenciar al aprendizaje

Eduardo Martínez de la Fe. 29-04-23

Aunque no se den cuenta, cuando los alumnos asisten a una clase sus cerebros se sincronizan entre ellos y con el del profesor, lo que potencia el aprendizaje. Estos patrones neuronales permiten incluso calcular el nivel de aprendizaje adquirido.

Un aspecto relativamente nuevo de la ciencia cognitiva se refiere a la capacidad que tienen los cerebros de sintonizarse entre sí para potenciar, por ejemplo, el aprendizaje.

Esta capacidad se conoce bajo el nombre de “sincronía neuronal” y estamos averiguando cosas sobre ella desde hace al menos veinte años.

Este interés se deriva de la así llamada *cognición social*, que estudia desde la neurociencia el papel que juegan los procesos cognitivos en las interacciones sociales.

Aunque en un principio la ciencia cognitiva se centró en el estudio de cerebros individuales, cada vez ha ido tomando mayor fuerza la investigación sobre el comportamiento del cerebro cuando comparte actividades con otras personas, una tarea que acometimos desde 2002 con los trabajos del neurocientífico estadounidense *P. Read Montague*.

Sincronía neuronal

Desde entonces, la sincronía neuronal se ha convertido en un tema de estudio cada vez más común en la investigación de las neurociencias sociales y afectivas, lo que ha estimulado el desarrollo conceptual y metodológico de este trabajo.

Los avances recientes en la tecnología de *electroencefalografía portátil* han permitido a los investigadores recopilar datos cerebrales de grupos de personas, especialmente estudiantes en aulas del mundo real.

Este interés por los estudiantes se basa en la creciente evidencia de que el compromiso con los estudios, la retención de la memoria y la dinámica social se reflejan en la sincronía de cerebro a cerebro entre estudiantes y profesores.

Nuevo estudio

Un nuevo estudio del que es primer autor *Ido Davidesco*, de la Universidad de Connecticut, cuyos resultados se han publicado en la revista *Psychological Science*, ha comprobado que las ondas cerebrales de estudiantes y profesores tienden a estar sincronizadas durante una clase.

Ha comprobado también que cuanto mayor es la sincronización neuronal, mejor se produce el aprendizaje.



La evidencia de la influencia de esta sincronización neuronal en el aprendizaje es de tal magnitud, que los autores de esta investigación pudieron predecir qué preguntas de una prueba responderían correctamente los estudiantes, en función de cuán sincronizadas habían estado sus ondas cerebrales durante los momentos de la conferencia relacionada con esas preguntas.

Este es el primer estudio que puede presumir de este resultado, que por otra parte aclara cómo interactúan nuestros cerebros cuando compartimos el aprendizaje con otras personas, así como demuestra que cuanto mejor es esta interacción, el aprendizaje es más efectivo.

Metodología

Para conseguir estos resultados, los investigadores utilizaron electroencefalografía (EEG), un método de uso común en el que se coloca una gorra con electrodos en la cabeza.

Este método permitió a los investigadores rastrear la actividad cerebral eléctrica de pequeños grupos de estudiantes universitarios y un profesor. Ninguno de los participantes se conocía antes del estudio.

En estas sesiones, los instructores dieron conferencias cortas sobre una variedad de temas científicos; durante el período de lectura, se monitorearon las ondas cerebrales, tanto de los estudiantes como de los conferenciantes.

Posteriormente, los estudiantes realizaron diferentes pruebas para medir lo que habían aprendido seleccionando la respuesta correcta de un conjunto de posibilidades, lo que se conoce como *prueba de opción múltiple*.

Patrones neuronales similares

Analizando todos estos datos, los investigadores descubrieron que mientras los estudiantes escuchaban la conferencia, sus ondas cerebrales se sincronizaban cada vez más entre sí.

Además, observaron una nítida "sincronía de cerebro a cerebro" (patrones similares de actividad cerebral a lo largo del tiempo) entre las ondas cerebrales de los estudiantes entre ellos, así como entre las ondas cerebrales de los estudiantes con las del profesor.

Revisando las pruebas de opción múltiple, los investigadores descubrieron asimismo que los estudiantes cuya actividad cerebral había estado más sincronizada con la de sus compañeros y con el profesor aprendieron mejor, como quedó de manifiesto en las puntuaciones más altas obtenidas en las pruebas posteriores a la clase.

Cerebros individuales, peor

Los autores enfatizan que es la conexión entre los estudiantes y su instructor lo que habla sobre el proceso de aprendizaje.

Aclaran que no pudieron deducir cómo responderían los estudiantes a las pruebas si solo observaban las ondas cerebrales de los estudiantes individuales.

Solo la sincronización neuronal entre estudiantes y profesores permitió establecer el grado de aprendizaje adquirido y reflejado en las pruebas posteriores a la clase.

Noticias de Navarra

'Nexus': Un proyecto para integrar la educación social en los institutos

Nuevo Futuro pretende "llevar las escuelas a la calle y la calle a las escuelas" mediante una iniciativa innovadora puesta en marcha en tres centros navarros

Mikel Amorena. Pamplona 28-04-23

El sistema educativo y social de atención a la infancia y adolescencia tiene mucho margen de mejora. Precisamente por eso es materia de investigación en universidades de todo el mundo, y también en el laboratorio de innovación socioeducativa de la Asociación Nuevo Futuro, en colaboración con el equipo investigador de la UPV/EHU Educación. Este viernes han puesto sobre la mesa las conclusiones del proyecto *Nexus*, con el que pretenden reforzar su apuesta por la educación de calle y por la promoción de derechos de la infancia en contextos comunitarios.

Sara Barricarte e Iratxe Guerra, educadoras de calle, han explicado la metodología que siguieron durante su investigación. Su labor consiste en examinar e identificar las necesidades de los adolescentes, para luego intervenir en la comunidad de manera socioeducativa y disminuir los elementos que los ponen en riesgo de ser excluidos, al mismo tiempo que se fomenta su independencia personal y se facilita su integración activa y favorable en su ambiente natural.

El proyecto piloto se puso en marcha en centros educativos de Huarte, Cintruénigo y Corella, y también realizaron visitas puntuales a Villava, Estella, Viana e Iruzun. Guerra ha contado cómo surgió la idea:

“Decidimos investigar qué pasaría si integramos la educación social en la escuela, y dar a conocer nuestra figura y entablar relaciones con los adolescentes, para después realizar actividades en la calle”. En ese sentido, Barricarte ha aclarado que “siempre dejando claro ese vínculo, que lo que sucede en la calle hay que meterlo en el aula y que lo sucede en el aula hay que sacarlo a la calle”.

Las educadoras pretenden ofrecer una atención socioeducativa a los niños y adolescentes, en especial a los más vulnerables, a través de actividades y espacios de escucha, para así poder conocer sus problemas e inquietudes e intentar acompañarlos en su proceso de aprendizaje. Asimismo, la iniciativa está encaminada a reforzar los recursos ya existentes, y a fortalecer metodologías de promoción y prevención en el sistema navarro de atención a la infancia y adolescencia. Todo ello lo han hecho mediante actividades como la dinamización de patios activos, talleres de habilidades sociales, gestión de crisis o, por ejemplo, excursiones.

“Nos encantaría que no se quedase en un experimento y se llevase al sistema educativo”, ha deseado Barricarte, a lo que Guerra ha añadido que “ese es nuestro objetivo, que la figura del educador social perdure en el tiempo y sea una figura presente en los institutos, a la que los adolescentes puedan acudir”.

Las relaciones horizontales, clave

Algo que los jóvenes reiteraban una y otra vez es la importancia de establecer relaciones horizontales que permitan a los jóvenes confiar en las educadoras. “A diferencia de un profesor, director del centro u orientador, al que ven como autoridad, nosotras tenemos la oportunidad de trabajar desde su mismo nivel, y eso ayuda mucho a la hora de acompañarles”, comentó Guerra, a lo que Barricarte añadió que “la horizontalidad es la clave en el vínculo que ellos crean”.

Eider Nuin y David Villamar conocen bien los resultados del proyecto. Para Eider ha supuesto “una experiencia inolvidable en la que mediante juegos aprendes cosas que te sirven en la vida”. David comparte la opinión y describió la iniciativa como “una experiencia muy agradable en la que no he vivido ningún momento malo”. Ambos jóvenes suscribieron la importancia de entablar relaciones horizontales. “Los profesores están más centrados en el tema académico”, apuntó David, mientras Eider añadió que “tenemos confianza en las educadoras y te dan buenos consejos”.



Un juez obliga a Educación a ampliarle la reducción de jornada a una profesora por su hijo enfermo

La sentencia le concede a la maestra una reducción de jornada al 99% por enfermedad grave del menor por cursos escolares completos y mientras no haya cambios

Mónica Ros. València 29-04-23

Ángela Gadea lleva casi 7 años luchando para que la Conselleria de Educación le conceda una reducción de jornada del 99% por la enfermedad grave que sufre su hijo desde que nació. Lo máximo que había conseguido era un 50%. En largos períodos de tiempo ha trabajado a jornada completa mientras le resolvían la solicitud. La mujer es funcionaria interina (profesora de francés en la ESO). Así, si el crío estaba ingresado en el hospital, tenía una crisis, visita al médico, pruebas previstas o de urgencia... y la mujer trabajaba al 50% o al 100% tenía dos opciones: o solicitar una excedencia por cuidado de hijos o una baja médica ya que la ansiedad y el estrés aumenta cuando tienes un hijo enfermo muy grave.

En estos 7 años, la mujer se ha visto en todas estas situaciones mientras peleaba en los juzgados una reducción de jornada a la que tiene derecho y que la Administración le negaba. Ahora, tras una última demanda judicial de mano de la abogada de Acción para la Justicia Social, Sandra Casas, el juez le ha dado la razón y obliga a la Conselleria de Educación a que le “conceda permiso retribuido de reducción de jornada al 99% para cuidado de un hijo aquejado de enfermedad grave, con efectos retroactivos desde el 1 de septiembre de 2022”. Además, el juez le mantendrá esa situación “mientras persistan las circunstancias que justifican su concesión” y “por cursos escolares completos”. Y es que durante los casi 7 años de edad que tiene su hijo enfermo, Ángela ha tenido que presentarle a la conselleria informes médicos del menor cada 2 meses.

Por cáncer u otra enfermedad grave

La mujer solicitó la máxima rebaja de la jornada laboral en base al artículo 49.e del Estatuto Básico del Empleado Público que la ampara “por cuidado de hijo menor afectado por cáncer u otra enfermedad grave que implique un ingreso hospitalario o de larga duración y requiera la necesidad de su cuidado directo, continuo y permanente”. Según la sentencia, se cumplen todos los requisitos para que la Conselleria de Educación concediera la máxima reducción, pero la Administración se la negaba en base al Manual de Permisos y Licencias del personal funcionario docente en centros públicos de la Generalitat Valenciana. El juez asegura que ese documento “es una mera circular”, que los documentos aportados “acreditan plenamente la necesidad de atención y cuidados permanentes del menor, incluso en horario nocturno” y que la oposición de la



consellería “se centra en cuestiones de carácter jurídico”, de forma que obliga a la conselleria a concederle a la mujer la reducción de jornada del 99% que lleva tantos años solicitando.

“Parece que yo no quiera trabajar. Yo lo que querría es tener un hijo sano. Son todo luchas y problemas. Parece que no entienden el calvario que atravesamos las familias”, explica en su casa mientras muestra la que llaman la “habitación del hospital”, habla de la enfermedad de su hijo Samir (Síndrome del Intestino Corto) y el crío se levanta la camiseta para mostrar el catéter que lleva en el pecho a la vena yugular, con el que recibe la alimentación parenteral que completa una nutrición que es para él, limitada y complicada.

Para la abogada de Acción para al Justicia Social Sandra Casas, la sentencia refleja la “sinvergonzonería” de la Conselleria de Educación que en lugar de cumplir con la ley estatal “hace una circular interna que deniega las reducciones de jornada exigiendo unos requisitos imposibles de cumplir”. “No es comprensible que la Administración pública se salte la ley estatal a sabiendas del perjuicio para sus trabajadores”, añade.

Casas, además, critica que “las administraciones actúen por encima de la ley y se crea con el derecho de influir en la vida de las personas para arrebatarles lo que por derecho les corresponde. Bastante tiene las familias con un hijo que sufre una enfermedad grave”. Y para que “quede claro que la gente sepa que una circular es como si el presidente de una comunidad de vecinos pone una nota en el ascensor impidiendo a los vecinos que lo usen porque él no quiere que lo hagan”.

Tres hospitales e ingreso domiciliario

A Samir lo tratan en tres hospitales (El Clínico y la Fe, en València y La Paz, en Madrid), ha sido intervenido quirúrgicamente en 14 ocasiones y ha estado a punto de perder la vida varias veces en sus no llega a 7 años. Necesita vigilancia constante, de día y de noche. Precisa de cuidados extremos para evitar cualquier infección en el catéter “pero parece que si tu hijo no está enfermo de cáncer y se está muriendo, con cuidados paliativos me dijeron, no tienes derecho a reducirte la jornada como ampara la ley. No puedo permitirme dejar de cobrar. Mis padres tienen Alzheimer, no tengo hermanos y la familia de mi marido vive fuera. Es mi derecho y llevan negándomelo toda la vida de Samir. Ahora que también tengo un hijo sano (en referencia a Yunes, su segundo hijo, de 15 meses), me doy cuenta de lo diferente que es la vida”, explica Ángela. Y recalca que ni “cuando mi hijo ha estado a punto de morir me admitieron la reducción al 99%. Y ahora porque lo dice un juez. Ya veremos si cumplen”. Si la la conselleria acata la sentencia, la mujer empezará a disfrutar de su permiso el 8 de mayo.

EL PAIS

Sonia López Iglesias, psicopedagoga: “En la adolescencia los padres construyen la relación que tendrán con sus hijos adultos”

La profesora y autora catalana acaba de publicar ‘El privilegio de vivir con un adolescente’, una guía práctica para adultos que habla de esta etapa con realismo y pretende ofrecer una visión más positiva de estos años

CAROLINA GARCÍA. Madrid - 29 ABR 2023

Los padres perciben y esperan la adolescencia con temor. Y esto se debe a que suelen llegar a esta etapa vital de sus hijos tras escuchar muchas cosas negativas sobre ella. Unos estereotipos que provocan incapacidad y miedo. “Esto ocurre porque los progenitores no se han preparado lo suficiente para poder dar una respuesta adecuada a la adolescencia. Existe una falta de preparación que provoca que no entiendan a sus hijos y no se dé una buena respuesta a las necesidades que estos demandan”, explica Sonia López Iglesias (Igualada, Barcelona, 47 años), psicopedagoga, profesora de Secundaria y autora de *El privilegio de vivir con un hijo adolescente* (Destino).

Con el libro, publicado este mes de abril, Iglesias pretende ofrecer una guía práctica para convivir, y bien, con los hijos adolescentes: “El objetivo es animar a las familias desde el realismo, o sea, asumiendo que es difícil acompañarles desde la calma, a tener una visión mucho más positiva de esta etapa. Si yo les miro a los ojos con afán de entenderlos va a ser mucho más fácil que la relación sea mejor y que esta se base en el respeto”.

PREGUNTA. ¿Por qué los padres y madres llegan a la adolescencia de sus hijos asustados? ¿Se les olvida que ellos ya vivieron esa etapa?

RESPUESTA. Efectivamente, se nos olvida que no hace tanto fuimos adolescentes y que pedíamos exactamente las mismas cosas que hoy nuestros hijos; que no es otra cosa que libertad, autonomía y confianza. Esto es una paradoja. En la adolescencia de mis hijos [de 15 y 18 años] siempre me acordaba de la enfermera que me acompañó en el parto del primero. Yo no paraba de llorar y ella, toda seria, me dijo: “Esto no es nada, ya verás cuando llegue a la adolescencia”. Se me quedó grabado.

P. ¿Entonces el miedo no es infundado? ¿Les pasa a todos los padres y madres?

R. Sí, porque no nos hemos preparado. Tenemos la santa manía que cuando nos quedamos embarazadas devoramos libros de parto y gestación y lo hacemos hasta los cuatro años de nuestro hijo. Nos informamos

mucho y lo hacemos porque nos interesan muchas cosas, como saber cuándo tienen que comer por trozos o purés; cuándo tienen que andar, cuándo tienen que hablar... Y luego paramos. Nos olvidamos. Y entonces llegamos a la adolescencia y no hemos leído nada sobre ella. Esto provoca que los padres no convivan con la adolescencia, sino que reaccionen ante ella, porque no tienen recursos para acompañar adecuadamente sus hijos.

P. Si se acompaña adecuadamente a los hijos desde muy pequeños ¿favorecerá que se viva la adolescencia mejor?

R. Esto es algo que siempre digo en las charlas que doy. Para acompañar correctamente la adolescencia hemos tenido que acompañar correctamente la infancia. Si yo he creado un vínculo de confianza, un apego seguro, va a ser mucho más fácil seguir acompañando a mi hijo a lo largo de su vida. De la misma forma que lo hacía cuando tenía dos años, cuatro, ocho.... Pero también es muy importante saber que si no se ha hecho correctamente hasta ahora, nunca es tarde para cambiar y empezar a hacerlo.

P. ¿Qué es acompañar correctamente?

R. Es hacer cosas fundamentales como entender por qué mi hijo tiene dificultades para gestionar la frustración o por qué se muestra rebelde, o saber si tiene interés o no por compartir lo que siente contigo. Si los padres comprenden estas cosas, todo se reconstruye rápido.

P. ¿Los padres pueden vivir la adolescencia como un duelo, como la pérdida de ese pequeño que ahora no les hace caso?

R. Lo que pasa es que tanto el adolescente como los padres pasan por un duelo. Todos pensamos que los chicos y chicas están encantados de serlo. Es cierto por una parte, pero ellos también pasan el duelo de dejar la infancia, pierden los privilegios de cuando eran niños. Además, este duelo es duro porque genera muchos cambios físicos y de personalidad. Los padres también notan ese vacío, ya que sus hijos empiezan a alzar el vuelo. Si estos duelos no se enfrentan se enquistará la relación. Los progenitores tienen que ser conscientes de ello. Hay padres y madres que no dejan crecer a sus hijos, que no les dan la libertad y la autonomía que necesitan. Y hay adolescentes que tienen miedo a crecer, que no se sienten preparados para enfrentar todos los cambios que están experimentando.

P. ¿Cuál sería el camino a seguir?

R. Hay que aceptar que en la adolescencia nuestros hijos nos siguen necesitando muchísimo, pero de forma diferente. Necesitan distancia y su grupo de iguales se convierte en su pilar porque es en él donde ellos construyen su nueva identidad, donde se sienten bien y comprendidos. Con sus semejantes, buscan sentirse aceptados y compartir y entender lo que están viviendo. Hay que dejarles un espacio adecuado, aceptar que es una fase y que hay una parcela de intimidad que se tiene que respetar.

P. ¿La adolescencia siempre ha estado rodeada de mitos? ¿Podría citar alguno?

R. Todo el mundo dice que es una etapa convulsa, muy complicada, y existe la creencia de que hay que pasarla rápido, lo antes posible. Y esto es un error. Es justo en la adolescencia donde estoy creando los motivos para que cuando mis hijos vuelen del nido quieran volver. Es en esta etapa donde estoy construyendo la relación que vamos a tener con ellos de adultos. Si ellos han sentido que yo he dado respuesta a sus necesidades, cuando se vayan de casa, que a mí me parece algo maravilloso, querrán volver.

P. ¿La sociedad trata bien a la adolescencia?

R. He reflexionado mucho sobre esto. Si tú, por ejemplo, publicases en EL PAÍS un artículo mañana criticando a los octogenarios, seguro que se lía parda, pero en todo el país. Pero se publican muchos artículos hablando mal sobre los adolescentes sin ningún filtro y no pasa nada porque hemos normalizado que los podemos criticar. ¿Que los adolescentes hacen muchas cosas malas? Por supuesto. Pero también hacen cosas muy buenas. Al final, son el futuro de nuestra sociedad. Entonces hay que cuidarles y hacer que se sientan entendidos para que tengan ganas de tener iniciativa, de trabajar, de esforzarse. Porque un adolescente que solo oye que es un desastre, que lo hace todo mal, no va a tener ningún motivo para ser perseverante y trabajar por lo que quiere. Siendo docente o con mis hijos me doy cuenta de que hay barra libre para hablar mal de ellos.

P. ¿Entienden los padres la adolescencia actual?

R. No del todo, y tienen que conocer cómo funciona la sociedad actual, porque la sociedad en la que fuimos adolescentes ya no existe. Ahora, la sociedad es superexigente, va demasiado deprisa y está ultraconectada. Y, además, muchas veces no entendemos las necesidades de los adolescentes, lo que hace que estén siempre rebotados porque sienten que nadie les comprende.

P. Siempre que se habla del uso del móvil y adolescencia se abre la caja de pandora, con opiniones muy dispares, ¿cuál es su visión al respecto?

R. Nosotros en casa tenemos unas normas claras sobre la utilización del móvil. No se usa en las comidas o cuando estamos los cuatro. Luego se ha establecido una hora para apagarlo [en su caso, las 22.00] o se ha dejado claro que cuando se estudia se deja fuera. Si tú has trabajado y has establecido unas normas con ellos, va a ser mucho más fácil que empleen bien el teléfono. Además, hay que explicarles todos los peligros que hay



en internet, hablar sobre la importancia de no dar datos o de no meterse con nadie a través de las redes sociales, entre otras cosas. Al final se basa en la educación. Demonizarlo es absurdo porque la realidad es que el móvil es el cordón umbilical que tienen los adolescentes con su grupo de iguales; bueno, casi con el mundo, me atrevería a decir.

europapress.es

Sánchez anuncia una inversión de 1.300 millones de euros para "reforzar aún más" la Formación Profesional

PAMPLONA, 29 Abr. (EUROPA PRESS) - El presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, ha anunciado este sábado en Pamplona que el próximo Consejo de Ministros va a aprobar una inversión de 1.300 millones de euros para "reforzar aún más la Formación Profesional".

Una dotación que va a permitir, ha explicado, "aumentar en 45.000 las aulas de FP bilingüe, para que haya 824 centros más de capacitación digital y para que haya 1.500 aulas de tecnología y emprendimiento para que nuestros chavales salgan con todas las cualificaciones para poder ser empleados y crear una empresa".

Así lo ha anunciado este sábado durante su intervención en Pamplona en el Día de la Rosa del Partido Socialista de Navarra. Acto en el que ha estado acompañado por la secretaria general de los socialistas navarros y candidata a la Presidencia de la Comunidad foral, María Chivite, y la candidata a la Alcaldía de Pamplona, Elma Saiz.

Sánchez ha defendido que "si queremos seguir reduciendo el paro, sobre todo entre nuestros jóvenes, tenemos que reformar la educación, la universidad, pero fundamentalmente la FP y alinearla con ese cambio de modelo productivo, esos fondos europeos que están modernizando nuestra industria".

LV LA VERDAD de Murcia

Infantil y Primaria empezarán el próximo curso el viernes 8 de septiembre y Secundaria, el lunes 11

El jueves 14 arrancarán las clases de FP, según el calendario lectivo establecido por la Consejería de Educación

LA VERDAD. Sábado, 29 de abril 2023,

Las enseñanzas de Infantil, Primaria y Educación Especial empezarán el próximo curso el viernes 8 de septiembre de 2023 y finalizarán el 21 de junio de 2024. Por su parte, en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Educación de Personas Adultas arrancarán el lunes 11 de septiembre de 2023 y finalizarán el 19 de junio de 2024. Los estudiantes de segundo curso de Bachillerato terminarán sus actividades lectivas en función de las necesidades derivadas de la realización de la evaluación final de Bachillerato y los procedimientos de admisión en la Universidad.

Así ha quedado establecido en el calendario lectivo de la Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo, según informó este sábado la Comunidad en un comunicado. Como ya anunció la Consejería, este año la fecha de vuelta al cole y final de curso será la misma para todos los municipios.

Además, el alumnado de Formación Profesional iniciará las clases el 14 de septiembre de 2023 y las finalizará el día 19 de junio de 2024. Los estudiantes de ciclos formativos de Grado Medio y Grado Superior podrán finalizar sus actividades lectivas en función de las necesidades derivadas de la realización de la evaluación final extraordinaria o de las prácticas en empresa.

El periodo lectivo de las escuelas infantiles de primer ciclo, que son titularidad de la Comunidad Autónoma, se inicia el 8 de septiembre de 2023 y finaliza el 15 de julio de 2024. El periodo lectivo para las Enseñanzas de Régimen Especial de idiomas estará comprendido entre el 18 de septiembre de 2023 y el 16 de mayo de 2024.

Respecto de las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música el inicio de actividades lectivas será el 11 de septiembre de 2023 y su finalización el 31 de mayo de 2024. Las Enseñanzas de Danza tendrán clase del 18 de septiembre al 7 de junio de 2024.

Las Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño iniciarán las clases el 18 de septiembre de 2023 y las finalizarán el 7 de junio de 2024. Las Enseñanzas Deportivas tendrán un periodo lectivo ordinario comprendido entre el 1 de septiembre de 2023 y el 30 de junio de 2024. Las clases se impartirán en días laborales de lunes a viernes.

Los docentes dedicarán el periodo comprendido entre el 1 de septiembre y el inicio del periodo lectivo al desarrollo de actividades para la planificación del curso, tales como la programación de las enseñanzas, la coordinación docente y otras actividades relacionadas con la organización escolar. Los días comprendidos

entre la finalización del período lectivo y el 30 de junio se dedicará a la realización de las actividades relacionadas con la finalización del curso escolar previstas en la normativa vigente.

Periodo vacacional

El periodo vacacional de Navidad abarcará para todas las enseñanzas de 24 de diciembre de 2023 al 6 de enero de 2024, ambos inclusive. Las vacaciones de Semana Santa serán del 25 de marzo al 1 de abril de 2024, así mismo para todas las enseñanzas.

Los Consejos Escolares municipales a propuesta de los Consejos Escolares de los centros educativos del municipio podrán proponer, antes del 30 de mayo, tres días no lectivos distribuidos a lo largo del curso escolar que afectarán a todos los centros educativos del municipio.

Asimismo, cuando los días festivos de carácter local, considerados inhábiles a efectos laborales, coincidan en días o en períodos no lectivos, los Consejos Escolares Municipales podrán proponer su traslado a días en períodos lectivos. El traslado de fechas de estos días festivos locales afectará a todos los centros del municipio.

Son días no lectivos los sábados, domingos, días considerados inhábiles a efectos laborales en la Región y, además, los días correspondientes al patrón en cada una de las enseñanzas.

La jornada escolar y calendario lectivo en los centros de enseñanza se establece en la Orden de 15 de febrero de 2023 publicada en el Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM).

FARO DE VIGO

“Educamos para el futuro, pero no podemos saber de todo”

“Sin querer se están invadiendo otros territorios profesionales. Lo central es educar, y para ello necesitamos equipos interdisciplinares en los centros”

Carla B. Mañas. Vigo | 29-04-23

Para lograr ser un buen profesor no basta con ser un experto en nuestro campo, hace falta contar con otro tipo de actitudes extraescolares.

Hablamos de las competencias profesionales docentes que, lejos de ser solo una recomendación, están contempladas por la Consellería y se incluyen en los programas de las Facultades de Educación. El Ministerio de Universidades expuso la necesidad de una renovación de las mismas para los próximos cursos, en las que se considera necesario que los profesores sean: especialistas en su materia, comunicadores en lenguas maternas (y extranjeras) y competentes en TIC. Así mismo, se incluyen novedades como las competencias laborales del futuro, sensibilización e igualdad y educación emocional.

Hablamos con Isabel Dans, profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación, sobre la idoneidad de estos cambios.

P. Todos ellos ¿son adecuados?

R. Revisar competencias profesionales docentes es siempre una maravilla. Galicia se caracteriza por ser una comunidad que va a la vanguardia del cambio educativo, y en la formación del profesorado se trabaja desde hace tiempo con tesón.

Significa que tenemos una comunidad educativa y reflexiva fuerte y dinámica, que no se queda atrapada en ideas felices, sino que busca adaptarse con versatilidad a las necesidades de la sociedad y de las personas. Con esto y todo, deseo que las diferencias de criterio no puedan enturbiar un diseño curricular de calidad, profundo, riguroso y que llegue hasta la última aula del país. De la calidad de nuestros docentes depende en gran medida la calidad de nuestra educación.

P. Habilidades digitales, educación emocional, capacitación laboral... ¿estás de acuerdo con la selección?

R. Responden a la agenda internacional, por lo que son previsibles hasta cierto punto. La única que debo pensar es la “competencia laboral del futuro”. Creo que no educamos para la oficina y para rendir, como si fuéramos parte de una cadena de montaje laboral y ya está, sino que los docentes pueden ayudar a vivir bien en sentido pleno. Educando grandes personas habrá trabajadores excelentes.

P. Entonces, si el programa escolar adapta las necesidades de los estudiantes a un “mundo cambiante” ¿qué ocurre con los profesores?

R. El conocimiento es cultural y es lógico que no sea el mismo que hace cien años, por tanto es normal que aparezcan nuevas asignaturas. Pero es necesario también aprender procesos, desarrollar el carácter y la ética. Por tanto, en cuanto al saber disciplinar que aportan los campos de conocimiento (matemáticas, lengua, música, etc.) los docentes debemos ser muy autoexigentes en nuestra propia formación.

El docente ha de ser un experto en innovación: líder en su campo de estudio. Para mí, la competencia fundamental de un docente es el estudio profundo. Por eso practico y animo a la lectura y la autoformación a quien se prepara para educar a otros.



P. Calibrando las nuevas competencias y la necesidad de abrir el papel de maestro, ¿crees que a los profesores se les pide demasiado?

R. Desde un punto de vista objetivo y legal las funciones del profesorado son amplísimas. Desde un punto de vista subjetivo, puede afectar a cómo nos sentimos.

Entre los docentes sí hay una sensación de desbordamiento, semejante a la que se vive en el ámbito sanitario. Lo que no puede ser es que se ponga toda la carga al compromiso y buen corazón de un profe: se necesitan especialistas y apoyo profesional.

Ahora bien, no podemos saber de todo y necesitamos equipos interdisciplinarios en los centros. En esto hay que dar un tirón de orejas a quienes administran la educación, porque sin querer se están invadiendo otros terrenos o territorios profesionales: como muestra solo hay que ver la psicologización de la vida escolar. Lo central para mí es educar: educamos, mucho más que enseñar.

EL PAÍS

Bilingüismo en lengua de signos: el colegio de Madrid que apuesta por la integración de los alumnos sordos

El centro Ponce de León cuenta en cada clase con dos profesores fijos que hablan con todos los estudiantes la lengua oral y la lengua de signos en castellano

CLARA ANGELA BRASCIA. Madrid - 30 ABR 2023

En un contexto escolar cada vez más marcado por la enseñanza en castellano y en inglés, hay un centro en la periferia de Madrid que ha optado por otro tipo de bilingüismo: la lengua de signos. Hace tres décadas que el colegio Ponce de León, que acaba de celebrar su **50º aniversario**, se convirtió en un referente de inclusión para el alumnado sordo. En el mismo edificio —inmerso en un oasis de jardines, huertos comunitarios y grandes superficies para practicar deporte al aire libre— se juntan los centros de educación ordinaria y especial. Es una diferencia sobre todo administrativa, ya que en los pasillos y en el patio de recreo la integración es total. “La decisión de instaurar el bilingüismo en lengua de signos es fundamental para que todos participen juntos y en las mismas condiciones”, explica Montserrat Pérez, directora de este centro concertado financiado por la Fundación Montemadrid. “Ha sido lo mejor que nos ha pasado”.

La vuelta de tuerca para este colegio se dio a mediados de los años noventa, cuando tras haberse consolidado como un centro especial para niños sordos, se incorporó por primera vez a alumnado oyente. Primero se empezó con los cursos de secundaria y, conforme pasaron los años, todas las clases de infantil, primaria y secundaria se volvieron mixtas. Hoy en día, cada aula cuenta con dos profesores que trabajan de forma simultánea y para todos los niños: uno habla la lengua oral y el otro la de signos. No importa si los alumnos son sordos o no, todos tienen que aprender a comunicarse en lengua de signos para poder hablar tanto con los compañeros como con los educadores.

La presencia de tantos monitores es seguramente uno de los factores clave para el éxito de este centro. Gracias a la presencia fija de dos docentes, se pueden permitir tener clases compuestas en un cuarto por alumnado sordo en el centro de educación ordinaria (cinco alumnos tienen algún grado de sordera y 15 son oyentes), cuando el ratio normalmente es de dos alumnos sordos en un aula de 30. Hay incluso momentos de la jornada en los que dos profesores dejan que sea un especialista en lengua de signos quien tome el control de la clase para llevar a cabo actividades dirigidas al aprendizaje de este idioma.

“Hay niños que cuando llegan al colegio se mantienen al margen de las actividades, pero a los pocos meses de estar en clase cambian completamente de actitud. Pero es importante que la integración no se limite a las actividades académicas, tiene que seguir fuera del centro”, afirma Pérez, que está a la cabeza del Ponce de León desde hace 20 años. Por esta razón, el colegio organiza cursos de lengua de signos para todos los padres, para facilitar las interacciones entre las familias fuera del horario escolar.

Nada en este centro es ordinario. No lo son los pasillos, repletos de carteles y dibujos de los proyectos que los alumnos trabajan con autonomía, ni las puertas de las aulas, que lucen unos pictogramas con gestos en lengua de signos para agilizar el aprendizaje. En cada planta hay una sala de logopedia, donde los estudiantes que lo necesitan trabajan en grupos pequeños sus capacidades comunicativas. La música es otro pilar en la educación de estos niños, que gracias a la danza consiguen dejar a un lado la timidez y comunicarse con sus compañeros, aunque sea solamente a través de un paso de baile.

También cuenta el centro con una imprenta donde los alumnos sordos pueden aprender un empleo y tener sus primeras experiencias laborales. Entre pilas de papel y máquinas para encuadernar, se mueve Pape Faye (28 años), un antiguo estudiante del centro que llegó a España en una patera desde Senegal hace 10 años. Nació con sordera profunda y no tenía forma de comunicarse, ya que tampoco hablaba la lengua de signos de su país de origen. Primero pasó por el colegio —donde los profesores se volcaron en enseñarle la lengua de signos en castellano y le ayudaron a encontrar un piso donde vivir una vez que alcanzó la mayoría de edad— y

luego acabó trabajando en la imprenta. “Ha sido un acierto contar con él. No hay nadie con más ganas de trabajar y seguir aprendiendo”, comenta uno de sus responsables, también sordo, que le ayuda a comunicarse con los demás trabajadores en las raras ocasiones en las que aún lo necesita.

Respetar la diversidad

Elena López, maestra del centro, acabó en el Ponce de León un poco por casualidad. Descubrió la lengua de signos a través de unas compañeras de curso que la usaban para copiar durante los exámenes. “Para mí era algo muy extraño, pero decidí empezar a estudiarla porque me pareció una gran herramienta pedagógica y acabé haciendo las prácticas en este centro”, explica. Le gustó tanto el modelo de enseñanza que se adopta en el colegio —no solamente el bilingüismo, sino también el trabajo por proyectos que se hace en primaria y la división en grupos por ritmos de aprendizaje en las clases ordinarias— que decidió quedarse. “Me tuve que poner a estudiar en serio la lengua de signos, pero merecía la pena. Mis hijos también estudian aquí, aunque sean oyentes. Hay muchas cosas que se pueden aprender aquí, además de esto. La diversidad y la sensibilidad son aspectos mucho más importantes que saber sumar y restar”, añade.

El centro de educación ordinaria tiene clases para cubrir todas las etapas educativas obligatorias, desde infantil hasta cuarto de la ESO. Lo más común es que los alumnos pasen por todos los niveles de enseñanza —de hecho, el colegio solo abre las matrículas para la clase de tres años, ya que los otros cursos están casi siempre completos—, aunque en el caso de los talleres de formación profesional hay muchos estudiantes que vienen de otros centros del barrio. “Se trata sobre todo de jóvenes que han experimentado problemas de integración o que abandonaron los estudios, y que aquí tienen una segunda oportunidad para aprender la profesión”, recalca Pérez.

Mientras se prepara a aplicarle la cera a un compañero tumbado en una camilla de un salón estético, Ana Torres (18 años) explica que llegó al Ponce de León hace dos años, cuando la orientadora de su antiguo colegio, en el cercano distrito de Latina, le recomendó este centro para seguir con sus estudios. “Allí había peleas todo el rato, no me llevaba bien con mis compañeros. Aquí la gente es más amable y dispuesta a ayudarte”, reconoce. También en los talleres de formación profesional —además de estética, se puede elegir electricidad o jardinería— la enseñanza es bilingüe en lengua de signos, y Torres tuvo que aprenderla desde cero. “Al principio es difícil, pero acabas acostumbrándote. Es una buena oportunidad, es una herramienta más. Si un día me toca un cliente sordo, voy a poder atenderle”, se alegra.

También hay casos de exalumnos, como le pasó a Alex Rodríguez (30 años), que tras pasar por todos los cursos se quedaron en el centro como empleados. Él trabaja en la huerta comunitaria, un espacio al límite del recinto escolar que es utilizado tanto por los alumnos como por varias asociaciones del barrio, que alquilan algunas de las parcelas. Con la ayuda de la directora, que hace de intérprete mientras Rodríguez habla en lengua de signos, recuerda que cuando entró en el colegio con tres años tenía muchas dificultades para relacionarse con sus compañeros. Las barreras comunicativas, sin embargo, tardaron poco en caer gracias a la implantación del bilingüismo, que empezó justo cuando él se matriculó.

Tras pasar por los talleres de formación profesional primero, y el centro ocupacional después, Rodríguez consiguió un contrato de media jornada para quedarse trabajando en la huerta. Se pasa las mañanas quitando las malas hierbas, plantando pimientos y tomates en el invernadero, pero lo que más le gusta es tener un trabajo que le permita quedarse en el entorno donde ha crecido. “Me gusta todo lo que hago aquí”, asegura antes de volver a sus tareas. “Pero sobre todo me gusta ayudar a los otros a mejorar en la lengua de signos. Así nadie es excluido”.

europapress.es **DÍA MUNDIAL CONTRA EL ACOSO ESCOLAR**

Día Mundial contra el Acoso Escolar: Uno de cada cuatro alumnos españoles percibe que existe bullying en su clase

MADRID, 1 May. (EUROPA PRESS) –

Este martes, 2 de mayo, se celebra el Día Mundial contra el Bullying o el Acoso Escolar para concienciar sobre el riesgo de esta lacra en los niños de todo el mundo, así como para buscar soluciones a este problema, que es percibido por uno de cada cuatro alumnos en España.

Así lo refleja el IV Informe sobre acoso escolar 'La Opinión de los Estudiantes', de la Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR, que destaca que el 24,4% de los alumnos españoles percibió en el curso 2021-2022 que existía acoso escolar en su clase, una cifra por encima de la del año anterior, cuando lo detectaba el 15,2% de los estudiantes, pero una percepción que sigue por debajo de la de 2019, que se situaba en el 34,1%.

El estudio se llevó a cabo con los testimonios de una muestra de 5.123 alumnos y 229 profesores (1,1% error muestral al 95%). Este informe se ha realizado gracias a los 691 talleres que ambas instituciones han impartido en 301 centros educativos repartidos por cinco comunidades autónomas (Comunidad de Madrid, Comunidad



Valenciana, Castilla y León, Islas Baleares e Islas Canarias) desde septiembre 2021 a junio 2022, beneficiándose 13.143 alumnos.

El trabajo concluye que el acoso escolar "está cambiando desde el parón escolar de la pandemia". Así, el tipo de acoso escolar más común en el último curso fueron los insultos, motes y burlas (89,5%), mientras que el resto de formas de meterse con la víctima se redujeron. Los golpes y patadas pasan del 38% de 2020-21 a un 31,8% en el estudio actual. La mayoría de encuestados piensa que el acoso escolar afecta a una sola persona (51,3%) y que la víctima lo lleva sufriendo desde hace más de un año (un 29,9% así lo considera).

Entre los motivos por los que se produce el acoso escolar destacan el aspecto físico de la víctima (56,5%) y las cosas que hace o dice (53,6%). Menos frecuente, pero también destacable son las buenas notas (20,7%) o el hecho de que el agresor sea agresivo (20,2%). En referencia a los agresores, el estudio destaca que en el 72,6% de los casos la agresión se lleve a cabo entre varias personas. Un incremento que viene registrándose en los últimos años y que ya alcanza a tres de cada cuatro casos de acoso escolar detectados en este informe (frente al 43,7% en 2018 y 2019).

DESCENSO DEL CIBERBULLYING

En cuanto al ciberbullying, el informe revela que "la percepción de su incidencia baja", ya que un 8,2% piensa que alguien en su clase es víctima de ciberbullying (16 puntos porcentuales menos que en 2020-21). Las situaciones de ciberbullying afectan mayoritariamente a una única persona.

La novedad en este terreno es que, si bien WhatsApp sigue siendo el principal medio por el que se produce el ciberbullying (66,9%), entran en escena con fuerza otras redes sociales no mencionadas en encuestas anteriores como son Instagram (53,1%) y TikTok (48,6%).

Los alumnos de Primaria también mencionan los juegos online, Twitch y Facebook como medios donde se produce el acoso. En el ciberbullying, el estudio apunta que los acosadores son compañeros conocidos del centro escolar en el 85,2%, la mayoría de la misma clase.

En este acoso escolar virtual otro avance registrado es que al preguntarles a los alumnos qué pueden hacer para solucionarlo ya mencionan, además de comunicárselo a un adulto (29,1%) -que sigue siendo la opción principal-, el borrar o bloquear la cuenta y eliminar los mensajes (20,8%) o denunciarlo (20,1%).

Al preguntar a los alumnos si han podido participar en una situación de bullying o ciberbullying sin darse cuenta, uno de cada cuatro (24,4%) reconoce que sí lo ha hecho, un porcentaje 2,6 puntos más alto que en 2020 y 2021.

PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES Y CENTROS ANTE EL ACOSO

En cuanto a la percepción que tienen los alumnos sobre la respuesta del centro a los casos de acoso, sigue resultando llamativo que un 45,4% de los chicos y chicas perciba que su profesor no hace nada y hasta seis de cada diez (61,7%) que su centro escolar no hace nada. También roza la mitad (46,8%) el porcentaje de alumnos/as que cree que sus compañeros no hacen nada.

El estudio de acoso escolar también pregunta a los profesores sobre su percepción del acoso escolar y casi la mitad del profesorado (45,9%) ha tenido conocimiento de algún caso de acoso escolar. De estos, más de la mitad (56,5%) son profesores de Secundaria y siete de cada diez (69,2%) son mujeres.

Los profesores suelen enterarse de estas situaciones de acoso escolar principalmente a través de los compañeros/testigos, de la familia o del alumno afectado más que por él mismo u otro profesor.

ASPECTOS PARA QUE SE PRODUZCA EL ACOSO ESCOLAR

En opinión del profesorado, como aspectos bastante o muy decisivos para que se produzca el acoso escolar están el uso indebido de las nuevas tecnologías/redes sociales (95,2%), la presión del grupo de amigos (94,3%), la falta de respeto a las diferencias (93%), la falta de una gestión emocional adecuada en los niños, niñas y adolescentes para resolver conflictos (92,1%) y la normalización de la violencia (91,3%).

El informe también destaca que los agresores son vistos por los profesores como personas que tienen sentimiento de superioridad (76,7%) y con falta de habilidades sociales (73,5%). En ambos casos, se aprecia un incremento en 2022 en relación con 2020 y 2021.

En Primaria, destacan los problemas psicológicos del agresor como la inseguridad, baja autoestima, frustración o miedo al rechazo (55,6%) como el motivo más frecuente.

En cuanto a las acciones que propone el profesorado para que las familias contribuyan a prevenir el acoso escolar están el prestar más atención a sus hijos (88,5%), hacer buen uso de las nuevas tecnologías/redes sociales (88,1%) y educar en valores (86,7%). Por último, sobre las intervenciones que consideran más efectivas, destacan la sensibilización y prevención de especialistas (86,3%), protocolos de actuación (78%) y formación del profesorado (75,3%).

EL PAÍS

Rosario o cómo sobrevivir al analfabetismo en el siglo XXI

Más de medio millón de españoles no saben leer ni escribir. Como el ciego o el sordo, han desarrollado trucos para que no se note y adaptarse a un mundo que no es para ellos

JACOBO GARCÍA. Madrid – 01 MAY 2023

Este reportaje iba a ser una entrevista con Rosario y terminaron siendo cinco conversaciones en un pupitre del barrio de Entrevías (distrito Puente de Vallecas), cada día al terminar su clase en un centro de educación para adultos del sur de Madrid. A los 66 años no tiene ninguna gana de airear sus miserias en un periódico nacional. Rosario Sánchez es analfabeta. Ni funcional, ni digital, ni emocional... analfabeta, a secas. Es uno de los 580.000 españoles que no pueden leer un mensaje en el móvil, la parada de metro o los subtítulos de la televisión que tanta rabia le dan. Según el INE, en España hay una población similar al tamaño de la ciudad de Málaga, la sexta ciudad más grande del país, incapaz de leer la receta del médico, entender las alertas del móvil o saber si ha llegado a la calle correcta.

Sus clases diarias consisten en pequeños dictados o unir la palabra correcta con el dibujo de una bota o una mano. Este año ha mejorado mucho y ya no repite una y otra vez en voz alta “la p con la a, paaaa, la p con la e, peeee”. Con sus profesores ha comenzado a leer párrafos pequeños de Machado o comentan textos de autoras feministas. Un día cualquiera de Rosario, después de fregar, cocinar o acompañar a su amiga al médico, termina con ella sentada en la mesa del salón pasando a limpio el dictado. Rosario se sabe todos los refranes del mundo, le gustan Manolo Caracol, Lola Flores y Juanito Valderrama y pregunta, pregunta mucho.

Durante muchos años delegaba en su marido los asuntos importantes y firmaba con la huella dactilar lo imprescindible. En el día a día, ha desarrollado estrategias para sobrevivir en un mundo que no es para ella. Igual que el ciego puede reconocer a alguien pasando las manos por el rostro o el sordo aprende a leer los labios, Rosario retiene esquinas, escaparates y colores como nadie para no perderse y cuando viaja en metro utiliza un boli y un papel en el que marca rayas a medida que pasa estaciones para saber dónde se tiene que bajar.

Rosario sabe si le han dado correctamente el cambio de las mandarinas solo con sentir el peso de las monedas en la mano, solo manda wasaps de audio y alguien le enseñó una aplicación que convierte cualquier cosa escrita en una voz robotizada. Pero la habilidad que mejor maneja es preguntar sin que se note que no sabe: “¿La parada siguiente es Portazgo?”, “el autobús verde es el de Toledo, ¿verdad?”, “¿me ayuda a rellenar este formulario que no veo sin gafas?”. Así ha llegado hasta hoy, sobreviviendo a todas las pruebas sin tener que delatarse.

Fueron cinco entrevistas porque el primer día no quiso seguir hablando y empezó a llorar al recordar su infancia recogiendo algodón en los campos de Extremadura.

La vida de Rosario es un trozo agridulce de la historia reciente de España. Nació en 1956, en Trujillanos, un pequeño pueblo de Badajoz a 200 kilómetros de Las Hurdes, el año que empezó a emitir la televisión en España. Hija de un guardia civil, Rosario fue la más pequeña de nueve hermanos que se criaron recorriendo fincas como jornaleros en la recogida del algodón y la aceituna. Cosechar el algodón es un trabajo duro que obliga a estar encorvado, meter los dedos entre los pinchos de la planta para arrancar el pelo blanco de la mata. Una tarea repetida a gran velocidad durante muchas horas en la que es habitual terminar la jornada con los dedos ensangrentados. Los dedos de los niños, ágiles y baratos, son perfectos para el algodón. Por aquel entonces, una ley de 1944 prohibía el trabajo a los menores de 14 años, excepto en el campo y los talleres familiares.

Con 10 años, Rosario quedó bajo la tutela de unas monjas que le proporcionaban alojamiento y comida a cambio de limpiar el convento. La “buena obra” de las religiosas fue entregarla más tarde a una familia de Badajoz para que hiciera de asistenta. Tenía 12 años y nunca más volvió a pisar un colegio hasta pasados los 62 años.

En España la tasa de alfabetización supera el 98,5% de la población, pero más de medio millón de personas, principalmente mujeres, 387.900 frente a los 193.000 hombres, no saben leer ni escribir. La fractura tiene una clara división por comunidades. Ceuta y Melilla, con una tasa por encima del 3,5%, son las zonas donde hay más analfabetismo y sigue después Murcia (2,75%), Extremadura (2,7%) y Andalucía (2,16%). Inmigrantes y gitanos son los colectivos más numerosos. Rosario es la mayor de los alumnos y una de las pocas nacidas en España en un centro compuesto por migrantes donde la mayoría aprenden a leer y escribir mientras aprenden español.

“Ni de Mérida el viento, ni de Zafra el casamiento” o “el queso de abril para mí y el de mayo para mi amo”, suelta Rosario entre risas presumiendo de refranes de Trujillanos. El segundo día todo iba bien hablando de su pueblo, cuando empezó a recordar la vida en la ciudad y algunas de las humillaciones que ha sufrido. Como hace unos meses, cuando el funcionario detrás de la ventanilla la despreció cuando le pidió ayuda para rellenar un formulario: “Me dijo que no estaba para esas cosas y me lanzó el papel”. Entonces hace amago de contar



otro rato amargo —“un día en el hospital me dieron una hoja...”—, pero se pone triste, deja de decir refranes y da por terminada la conversación. “Antes la gente era más educada”, zanja.

Rosario trabajó durante décadas como empleada doméstica hasta que se jubiló. A veces, su vida es un trozo de la historia de España y otras es las páginas de *Juicio de piedra*, la novela de Ruth Rendell considerada el gran libro sobre el analfabetismo, que comienza así: “Eunice Parchman mató a la familia Coverdale porque no podía leer ni escribir”. De la novela salieron dos películas: *La ceremonia* y *The housekeeper*, en las que la criada, harta de humillaciones y desprecios, asesina a la familia a la que sirve cuando descubren que es analfabeta.

El tercer día, Rosario se queda sin aire cuando habla de los hombres que han pasado por su vida. Pide detener la entrevista cuando habla de las dos parejas con las que ha convivido y con las que no tuvo hijos. Del primero, su marido, se separó por razones que no quiere que aparezcan en esta crónica, y al segundo, solo lo recuerda porque la engañó aprovechando que no sabía leer. Un día, aquel hombre le pidió que le acompañara a la sucursal y le puso delante unos papeles para que los firmara. Eran documentos para sacar una tarjeta bancaria a su nombre. Meses después, acudió nuevamente al banco porque quería comprar un sonotone. “El empleado me dijo que las cuentas estaban vacías y que no tenía ni un euro”, recuerda. “Me lo había robado todo”.

Eva Romero, su profesora en el Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) de Entrevías, conoce bien esta realidad. “Las personas analfabetas han sufrido mucho, han vivido momentos muy oscuros de engaños o de violencia sin poder siquiera poner una denuncia sin sentirse avergonzados. Han tenido que sacar a sus familias adelante y normalmente han luchado solas”, dice la maestra que cada día se sienta pacientemente con el grupo de 12 mujeres y tres hombres a corregir dictados o leer en voz alta poemas de Lorca.

El cuarto día Rosario está contenta. Habla de libros con el entusiasmo de un notario a punto de aprobar la oposición. “Lo primero que quiero hacer cuando aprenda a leer y escribir es comprar un libro de poesía, porque soy muy romántica”, dice sobre el día que logre el título. “Bueno, también tengo varios libros más en casa que me han regalado con el periódico”, añade sobre la biblioteca que ha ido haciendo en los últimos años. Solo un entusiasmo como el de Rosario permite unir analfabetismo y biblioteca en un mismo texto.

Sentada en un pequeño pupitre en la primera fila, Rosario recuerda el primer día de clase, hace cuatro años, cuando llegó con muchos nervios al colegio. “Compré varios lápices, un bolígrafo con goma para borrar y dos cuadernos, uno para clase y otro para pasar a limpio los dictados”, dice el quinto día de la entrevista en un aula plagada de acentos: gitano, de Ghana, de Ecuador o de Marruecos, de donde es Fatiha, su mejor amiga. El alegre jersey rosa y el elegante peinado rubio con toques de laca de Rosario contrastan con el hiyab y el riguroso marrón de pies a cabeza de Fatiha. Juntas se ríen, se acompañan al médico o se vacilan a carcajadas “por la letra tan fea que le ha salido”, bromea. Sin haber leído nunca un manual de tolerancia y sin más viajes a las espaldas que el que la trajo de su pueblo de Badajoz, son cómplices en un mundo propio, donde no se juzga y no hay humillaciones. Uno en el que la cultura no tiene que ver con saber leer.

EL COMERCIO

Asturias actualizará el protocolo contra el acoso escolar tras la muerte de una joven de Gijón

«Si no se localizan en los colegios, debemos buscar nuevas fórmulas de prevención. No podemos mirar a otro lado», dice el presidente del Principado

Guillermo Maese. Gijón. Lunes, 1 de mayo 2023.

El suicidio de una joven de 20 años que en una nota manuscrita dijo haber sido víctima de acoso escolar obliga al Principado a reformular su protocolo de prevención. El presidente Adrián Barbón fue ayer claro y contundente: «Si en los colegios no ven, o no quieren ver situaciones de **acoso**, debemos activar otras fórmulas y reforzar los medios».

Aunque buena parte de los colegios e institutos tienen sus propios *protocolos de detección y resolución de los casos de bullying*, en Asturias la Consejería de Educación marca a los centros unas pautas «básicas y preceptivas». Una vez el problema se pone en conocimiento de la comunidad educativa, el procedimiento sigue tres fases, en cada una de las cuales se puede desestimar la denuncia: en la primera, tras la notificación, hay una reunión con la familia de la posible víctima; en una segunda se profundiza en los indicios y la adopción de medidas cautelares si fueran necesarias; y en la tercera se activa el plan de actuación, que incluye medidas correctivas.

«Trabajamos para que nuestros colegios sean espacios seguros, pero no siempre lo conseguimos. Y lo siento», explicó la consejera Lydia Espina. Lo cierto es que los expedientes abiertos han crecido un 30% en los cinco últimos cursos. Dijo la administración cuando se conoció este dato el pasado mes de febrero que si las cifras aumentan es porque hay una mayor vigilancia. Sea como fuere, lo cierto es que las cifras de denuncias son, efectivamente, cada vez más altas. Tanto, que han aumentado un 30% en los últimos cinco cursos en

Asturias. Si en el 2017-2018 fueron 129 las denuncias, en 2021-2022 fueron 167. Hacer la comparativa con 2019-20 y con 2020-21 es más complicado, ya que esos dos años estuvieron marcados por la pandemia. En el último curso, de esos 167 expedientes, Educación concluyó que fueron 40 los casos «con evidencias de situación de acoso escolar». Son apenas un 24%. La situación más denunciada fueron las agresiones físicas y/o verbales (57), seguido de las amenazas, humillaciones e intimidaciones (50), ciberacoso (20), aislamiento del grupo (18), insultos homófonos, racistas o por cuestiones religiosas (6), intimidatorios de carácter sexual (4).

Investigaciones abiertas

Las circunstancias que rodean la muerte de la joven gijonesa están siendo investigadas por la Policía Nacional. También el Principado ha abierto un expediente de investigación. La dirección del colegio la Asunción, centro en el que había estudiado la fallecida y aludido directamente en la nota manuscrita, dijo estar «a disposición» de la familia y las autoridades.

Ayer se sucedieron mensajes de repulsa a la situación que denunció la joven en su despedida. «Estoy triste, decepcionado y cabreado. No puede ser que el acoso escolar sea la causa de la muerte de una joven. Ni podemos ni debemos mirar para otro lado», expresó Barbón.

«Lamento y condeno las circunstancias que rodean la muerte de esta chica. Mando todo mi apoyo a su familia y a sus amigos», dijo la consejera Lydia Espina.

Y la alcaldesa Ana González calificó la muerte de la gijonesa como «un hecho terrible y lamentable. No hay acoso pequeño ni acción que pueda estar justificada. El acoso hace daño y produce un sufrimiento terrible». A su vez la regidora pidió a las autoridades una investigación que esclarezca los hechos.



Los problemas ocultos de la escuela catalana: aulas a 40 grados y tres meses sin profesor de Matemáticas

Escuelas e institutos piden «soluciones urgentes» para resolver el exceso de alumnado y la falta de infraestructuras

Docentes acusan al departamento de «priorizar proyectos ideológicos» y obviar las necesidades reales del sistema

ESTHER ARMORA. Barcelona. 02/05/2023

Aulas a 40 grados, escuelas al 110 por ciento de su capacidad, centros que se costean sus propias obras, y escuelas sin profesor de Matemáticas y Física durante meses. La educación catalana lleva años enferma y la Generalitat «solo le prescribe remedios para lo que le interesa, para sus proyectos ideológicos, y todo eso ocupa la última de sus prioridades», denuncia en declaraciones a este diario Carlos Silva, portavoz de la plataforma de maestros y profesores Docentes Libres.

Las últimas acciones del Govern para resolver los déficits estructurales y de plantillas de los centros catalanes «no solucionan los problemas endémicos del sistema», señalan fuentes del sindicato CC. OO. de Cataluña. Centros y padres se han plantado «ante la desidia del Govern». Le exigen «soluciones urgentes» para resolver «los déficits graves» del sistema que se arrastran desde hace años e «impactan sobre el derecho a la educación de los alumnos, las condiciones laborales de los profesores, y la calidad del acto educativo», denuncian los citados portavoces.

Las elevadas temperaturas en algunos centros sin climatización y con malas condiciones de ventilación son uno de los problemas que más impactan en alumnos y profesores. Hace un par de semanas, el Parlamento catalán dio luz verde a una propuesta de resolución impulsada por el PSC en la que, en uno de los puntos, insta al Govern a «aprobar un plan de adecuación y transformación de las infraestructuras educativas de Cataluña a la emergencia climática, para mejorar la eficiencia y ahorro energético en los centros educativos, impulsar la instalación de energías renovables y garantizarles una climatización sostenible y saludable para hacer frente a las nuevas condiciones derivadas del cambio climático».

A finales del curso 2021-2022 saltaron las alarmas por las altas temperaturas en las aulas de algunas escuelas públicas de Barcelona. A comienzos del curso 2022-2023, en el Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Auró, del Ensanche barcelonés, la situación fue extrema con temperaturas que superaron los 40 grados en algunas clases, según denunciaron desde la Asociación de Padres y Madres (AFA) del centro educativo, de titularidad pública.

«Escuelas Horno»

Las familias de este colegio se rebelaron contra la desidia del Consorcio de Educación (participado en un 60 por ciento por la Generalitat y en un 40 por ciento por el Ayuntamiento de Barcelona) y movilizaron todos los dispositivos que estaban en sus manos para hacer visible su reclamación. «Hemos denunciado la situación en los medios y en las redes sociales, hemos impulsado comunicados conjuntos con otras direcciones de centros



y AFAS que luchan por lo mismo. También hemos acudido a la Inspección de Trabajo, al Ayuntamiento de Barcelona, al departamento de Educación, al Síndic de Greuges de Barcelona (Defensor del Pueblo de la ciudad), a la Agencia de Salud Pública de Barcelona, a los servicios de Prevención de Riesgos Laborales de algunos sindicatos, e incluso hemos pedido a la Sociedad Catalana de Pediatría que valore los riesgos que conlleva para los alumnos recibir las clases en estas condiciones», señalan en declaraciones a ABC portavoces de l'AFA del Auró.

La respuesta del Consorcio desde el pasado mes de septiembre se limitó al envío de una partida de ventiladores de pie, un total de 36. Les prometieron para «las vacaciones de Semana Santa», un refuerzo de ventiladores pero de techo, aunque no llegaron en la fecha anunciada. Reclamaron lo prometido hace unas semanas al Consorcio y el director de equipamientos les respondió que «se está llevando a cabo una caracterización de todos los centros de la ciudad, técnica y ambiental de las instalaciones que tienen esas necesidades» y en función de esta clasificación «veremos las actuaciones más coherentes a realizar». El viernes les llamaron para anunciarles que, finalmente, esta semana les instalarían los prometidos ventiladores de techo. Al cierre de esta edición, no habían llegado.

La directora de la escuela Auró, Elisenda Lozano, expresa en declaraciones a ABC su «indignación» por la falta de respuesta durante tanto tiempo de las autoridades educativas ante «un problema que afecta a la salud de los alumnos y de los profesores». «Aún no hemos llegado al verano y nuestras aulas están de media a 30 grados. Agradezco la llegada de los ventiladores pero ya he dicho en varias ocasiones a las autoridades educativas que los ventiladores no son una solución al problema, solo remueven el aire caliente. La solución para nuestro centro, por sus características, sería el aire acondicionado», precisa Lozano.

Desde la Consejería de Educación, preguntados por este medio sobre esta situación, se han limitado a afirmar que es competencia del Consorcio y que la portavoz del Govern se había pronunciado esta semana sobre el problema de calor en las aulas. «Se desplegará un plan de actuaciones para que cuando haya una ola de calor estén preparados los colegios y tengan más confort técnico», dijo Patricia Plaja en declaraciones a los medios. A pocos meses de acabar las clases, las familias dan por perdida una solución para este curso. «La escuela empieza a ser un horno de nuevo», lamenta una madre de la escuela Auró.

Sin profesor de Física a dos meses de la Selectividad

Otro problema grave que impacta en la calidad docente y en el rendimiento de los alumnos es la falta de profesorado. No se cubren las vacantes y eso perjudica a los profesores que hay en plantilla que deben hacer un sobreesfuerzo para cubrir ese déficit de personal y, sobre todo, a los estudiantes. En el instituto público de Masquefa (Barcelona) los alumnos de 4º curso de ESO y de Bachillerato llevan desde diciembre sin profesor de Física y Química y de Matemáticas.

«El centro está utilizando docentes de esta especialidad asignados a cursos más bajos para hacer encaje de bolillos y que cubran algunas clases de estos cursos superiores. Cuando están con los del curso que les corresponde a los de 4º de ESO y Bachillerato les ponen deberes y viceversa», señala en declaraciones a este diario Pilar Irigaray, vocal de la Asociación de Madres y Padres (AFA) del instituto. «Esto perjudica a los alumnos de estas etapas, pero especialmente a los de Bachillerato, que están angustiados porque no van a asumir la competencia y están en puertas de la Selectividad de junio», denuncian desde la AFA del centro.

Las quejas de alumnos y familias han hecho que el instituto y el Ayuntamiento de la localidad busquen una solución de urgencia, según explican los representantes de las familias. «El ayuntamiento nos ha cedido el casal de verano para que los alumnos en el tiempo que no reciben la clase porque les falta profesor puedan ir a repasar las materias. La idea es que lleguen a la Selectividad un poco más preparados», explican desde el AFA. «Estamos haciendo piña entre todos para responder a las necesidades que no nos cubre la Generalitat. No queremos que los alumnos salgan perjudicados», añaden.

Laia, alumna de 3º de ESO del instituto, denuncia en declaraciones a ABC que «llevamos sin profesor de Física y Química desde Navidades y tenemos dos horas a la semana de esta materia; una la hacemos con la profesora de otro grupo y la otra no la hacemos». Otra alumna del mismo instituto dice estar también «sin profesores de estas materias desde hace dos o tres meses y durante todo el curso me han faltado docentes de Matemáticas, Física, Química y Biología. De las 30 horas que toca hacer a la semana solamente estoy haciendo trece», asegura.

Casi 600 alumnos de más en L'Hospitalet

Otra emergencia educativa que desoye la Generalitat es la saturación de las ratios. La situación es «especialmente de emergencia» en la zona norte de L'Hospitalet de Llobregat, localidad colindante a Barcelona con una alta tasa de inmigración y un gran impacto de la denominada 'matrícula viva' (alumnos que llegan a los centros una vez finalizada la fase oficial de la matrícula). Solo en la etapa de Educación Primaria, en esta zona, que comprende los barrios de Collblanc, Torrance, la Florida, y Pubilla Casas, hay actualmente 578 alumnos de más «calzados» en el sistema (el problema se localiza en los tres primeros barrios) sin que «haya para ellos una planificación adecuada», denuncia en declaraciones a ABC Carlos Nadal, delegado sindical de CC. OO. en L'Hospitalet de Llobregat.

El responsable sindical habla de «colapso educativo» en esta zona y reclama la construcción de tres nuevos centros para dar cabida a este exceso de alumnado. Los colegios de la zona norte de L'Hospitalet están al 110 por ciento de ocupación en Primaria (el máximo permitido). Eso significa que si un grupo tiene 25 alumnos por clase, al sumar un 10 por ciento de margen de alumnos procedentes de la matrícula viva, pasa a tener 27 o, en el caso de los centros que asumen alumnado de máxima complejidad, de 22 alumnos se pasa a 24.

«La situación irá a peor», advierte Nadal en declaraciones a este medio y lo sustenta en cifras. «Hace dos años el excedente de alumnos en la zona era de 350 y las ratios estaban al 104 por ciento», apunta, y culpa «en un 95 por ciento de la situación al departamento de Educación» por no planificar infraestructuras necesarias para dar cabida a este alumnado.

Obras que acaba costeando el centro

En otro centro de secundaria de L'Hospitalet, la Generalitat hizo unas obras que no tuvieron buenos resultados y, pese a las reclamaciones reiteradas del centro, «el departamento se ha lavado las manos con el problema». «Se hizo una reforma integral hace unos 10 años. A los tres o cuatro años, toda la fachada, que es de paneles prefabricados pintados, estaba pelada por el sol. La constructora dijo que ya no entraba en garantía y la Generalitat se ha lavado las manos y dice que eso es cosa del instituto. Con la calefacción ha sido, si cabe, peor. Nos pusieron unas placas solares en el tejado y un enorme depósito de agua, con lo que la calefacción podía funcionar con energía solar. También a los dos o tres años se estropeó. Nos informamos para arreglarlo y sólo venir a hacer un diagnóstico costaba un presupuesto inasumible para el centro. Se comunicó a la Generalitat y también se desentendió. Este año, como el presupuesto en calefacción se ha multiplicado por tres con la subida del gas, estamos valorando arreglarlo, aunque para ello habrá que empeñar al centro para los próximos años», denuncia uno de los profesores.

En algunos colegios de esta misma localidad como la antigua escuela concertada Academia Cultura de L'Hospitalet -desde que pasó a integrarse a la red pública se llama Instituto Escuela Maria Miret- los problemas de infraestructuras y las ratios desorbitadas llevan tiempo lastrando su actividad. El centro arrancó el curso sin tener adaptadas las instalaciones del alumnado de Educación Infantil, que ubicaron en la primera planta del antiguo edificio sin tener habilitado el patio ni la sala de música y psicomotricidad. «Fue horrible, niños de Infantil pasando junto a operarios que estaban trabajando con una radial y todo el ruido que eso generaba», señalan en declaraciones a ABC fuentes próximas al centro. Las autoridades educativas les prometieron para febrero módulos prefabricados como en los que están instalados los alumnos de Educación Primaria y Secundaria, pero no llegaron.

Con conserje «a medias» y sin agua caliente

«Los de Infantil estamos instalados a 450 metros del centro y es poco operativo. Compartimos conserje y algunas horas, las que está en los módulos de Primaria y ESO, tenemos que encargarnos nosotros de gestionar llamadas y visitas», denuncian los citados portavoces. Tampoco tienen agua caliente en el comedor y utilizan platos de plástico porque sin agua caliente no se garantiza un buen lavado, lo que supone un coste más elevado, denuncian. En Infantil, las ratios son de 27 alumnos, muy por encima de su capacidad, y los módulos que les han prometido no van a resolver sus problemas. «Se construirán sobre un solar de 250 metros cuadrados, de los que 138 metros cuadrados ya son de patio», lamentan.

Carlos Silva, portavoz de la plataforma Docentes Libres, lamenta la situación y acusa a la Generalitat de «atenazar y someter a los profesionales de la docencia y al propio sistema educativo a una presión insoportable: cambios continuos, currículos demenciales, burocracia insoportable, desprecio de los contenidos académicos y del papel del docente como transmisor de conocimientos».

«Millones y millones despilfarrados durante décadas en ocurrencias con fecha de caducidad, en proyectos de ingeniería social, en persecuciones lingüísticas o en regalar dinero público a otro país para su cruzada del catalán. Al mismo tiempo, abandona a su suerte a los centros en la gestión de sus problemas reales diarios como el frío de los alumnos en invierno o el calor sofocante en verano, la calidad de las instalaciones, los espacios, las condiciones laborales, los medios», concluye el docente.



DÍA MUNDIAL CONTRA EL ACOSO ESCOLAR

El acoso escolar repunta con insultos y burlas por el aspecto físico tras el parón de la pandemia

Un informe refleja que uno de cada cuatro alumnos percibe bullying en su clase y que el acoso está variando

Mónica Ros.València 02·05·23

Lo que hace décadas era "cosa de niños" hoy se reconoce acoso escolar. El Día Mundial contra el Acoso Escolar se celebra hoy, 2 de mayo, en aras de concienciar sobre el riesgo de esta lacra para la infancia y buscar soluciones a este problema que es percibido por uno de cada cuatro alumnos.

Así lo muestra el IV Informe sobre acoso escolar “La opinión de los estudiantes” de la Fundación Mutua Madrileña y la Fundación ANAR que muestra una radiografía del repunte que el acoso escolar ha tenido en las aulas, tras el parón de la pandemia. El estudio se llevó a cabo con la participación de 5.123 alumnos y 229 profesores de 301 centros de cinco comunidades autónomas. La investigación cuenta con una participación valenciana del 21,9% gracias a las aportaciones de 30 centros escolares con 64 talleres.

Insultos, motes y burlas

Los insultos, motes y burlas es la forma de agresión más mencionada por los alumnos que han participado en el informe. Así, este tipo de agresión es la más común en el 89,5% de los casos y ha experimentado un crecimiento desde 2018 lo que significa que el acoso escolar “está cambiando desde el parón escolar de la pandemia” ya que el resto de formas de agresión a la víctima se redujeron. Desde golpes y patadas (que pasan del 38% al 31,8% en el estudio actual) hasta la rotura de objetos (del 25,5% al 19%).

Todos los tipos de agresión disminuyen, menos los insultos, que aumentan. ¿Y por qué o como insultan a la víctima? El estudio refleja que el aspecto físico es la diana de las agresiones en más de la mitad de los casos (56,5%) y las cosas que hace o dice, en el 53,6%. Que el motivo de la agresión sean las notas, la cultura, raza o religión, así como ser el nuevo o la orientación sexual también van a más.

Que los insultos sean la nueva modalidad estrella del bullying puede afectar en otro de los aspectos que estudia el informe y en el que no coinciden los alumnos y los profesores. Y es que dos de cada tres alumnos (el 61,7%) asegura que el centro escolar “no hace nada” ante una situación de acoso escolar.

Sin embargo, los profesores creen que más de la mitad de los alumnos sí perciben sus intervenciones ante situaciones de bullying en el centro educativo. Otro aspecto destacable del informe es el tiempo que perciben que puede durar el acoso, y el 29,9% del alumnado cifra este espacio es más de un año.

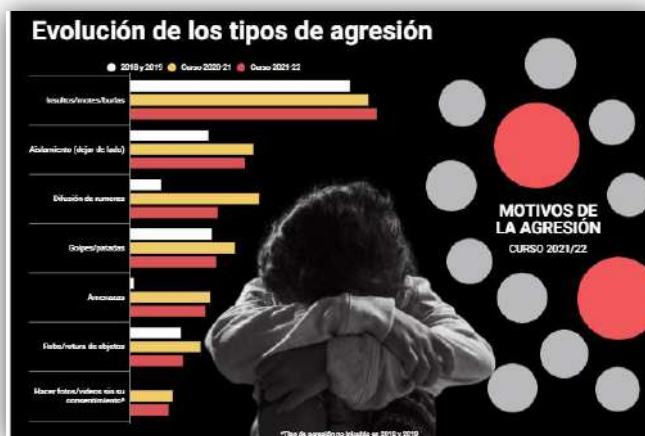
En grupo y contra una única persona

Se incrementan las agresiones en grupo, pasando del 43,7% en 2018 y 2019 a un 72,6% en 2022, y las situaciones de acoso escolar afectan en mayor medida a una única persona, tanto si la víctima es chica (47,2%) como si es chico (55,2%).

Ahora bien, ante una situación de acoso los comportamientos más mencionados por los alumnos es la defensa o el apoyo de la víctima en un 76,4% de los casos, así como contárselo a un profesor (71,6%), a alguien de la familia (50%) o a compañeros y amigos (57%). Se percibe así que el silencio deja de ser el gran aliado del acoso escolar.

En cuanto al ciberbullying, el informe revela que “la percepción de su incidencia baja”, ya que un 8,2% piensa que alguien en su clase es víctima de ciberbullying (16 puntos porcentuales menos que en 2020-21). Las situaciones de ciberbullying afectan mayoritariamente a una única persona. El estudio apunta que los acosadores son compañeros conocidos del centro escolar en el 85,2%, la mayoría de la misma clase.

Respecto a las intervenciones de los centros escolares en situaciones de acoso escolar destaca la “falta de recursos y la dificultad para diferenciar el acoso escolar de otros problemas de convivencia” como las barreras más mencionadas. Y es que “son cosas de niños” es un argumentario que aún perdura.



EL DEBATE OPINIÓN

El Tribunal Constitucional y las libertades educativas

Resulta inaceptable que el Estado se arrogue el poder de decidir con menoscabo de los criterios de los padres... cuando no coinciden con el suyo

Eugenio Nasarre. 02/05/2023

Tenemos un problema. La actual mayoría de magistrados del Tribunal Constitucional no ama la libertad. En su sentencia del recurso presentado sobre la ley Celaá, las libertades educativas son las sacrificadas o preteridas. Cuando hay valores en juego y principios constitucionales que tiene que ponderar, la sentencia siempre se decanta en contra de la libertad, siempre considera que otros valores le merecen un mayor aprecio. La sentencia es palmariamente una restricción a las libertades de los padres y de las familias. Aunque afecte a minorías, la sociedad española es menos libre con este pronunciamiento del Alto Tribunal. Ya sabemos que el termómetro de la libertad siempre se mide con las minorías.

En la reconstrucción de las democracias de Europa occidental, tras la segunda guerra mundial, hubo un amplio consenso en el mundo jurídico, que tenía presente la amarga experiencia de los regímenes totalitarios de los años treinta, de que una de las misiones de las Constituciones de las que habían de dotarse los nuevos sistemas demoliberales era crear mecanismos que garantizaran, en la medida de lo posible, la limitación del poder. «Los mayores riesgos de vulneración de los derechos y de las libertades -decía un ilustre jurista en el Congreso de La Haya de 1948- vienen del poder de los Estados». De ahí que se promovieran instituciones, como el Tribunal de Derechos Humanos (supranacional) o los Tribunales Constitucionales en cada Estado, para ejercer la necesaria tarea de controlar el poder político y defender las libertades, núcleo esencial de toda democracia. Es en esta concepción en la que aplicar el aforismo *in dubio favor libertatis* se convierte en la regla primordial para enjuiciar normas o casos concretos que afecten a libertades frente al poder. Si decae la regla, el sistema demoliberal se resquebraja, al fortalecerse los tentáculos del poder.

Pues bien, la mayoría del Tribunal Constitucional (siete magistrados con su presidente al frente) han hecho en esta sentencia exactamente lo contrario: *in dubio contra libertatem*. Y cuando un Tribunal Constitucional se decanta contra la libertad, está sirviendo *de facto* al poder. Veámoslo sucintamente.

Una de las cuestiones en litigio se refiere a la «educación diferenciada». Como saben los lectores, es una opción pedagógica practicada en la mayoría de los países de la OCDE y que incluso se oferta en la escuela pública en países como Estados Unidos, Alemania, Reino Unido, Canadá o Australia. El Convenio de la UNESCO contra las Discriminaciones en materia de enseñanza (1960) la considera no discriminatoria, siempre y cuando se imparta en «condiciones equiparables», lo que nadie ha puesto en duda en el caso español. El recurso está motivado porque la ley Celaá excluye del acceso a los «conciertos educativos» a los centros que tengan adoptado este modelo pedagógico. En contra de la doctrina establecida por el Alto Tribunal en sentencia de 2018 (¡hace sólo cinco años!), la sentencia considera constitucional esta exclusión. Tras una atormentada argumentación, el Tribunal afirma que «la Constitución otorga un margen de libertad de configuración (del sistema) al legislador para que, en el marco que la norma fundamental permita, pueda establecer sus opciones políticas, lo que conlleva incorporar a la ley sus concepciones ideológicas y las medidas para garantizar que sus previsiones tienen eficacia real y efectiva».

Pero esta decisión del legislador, avalada por el Tribunal Constitucional, tiene consecuencias. Al excluir cualquier tipo de ayuda pública a los centros con «educación diferenciada», se está penalizando a las familias partidarias de esta legítima opción pedagógica en la enseñanza básica, que tienen garantizado el derecho a la gratuidad según el artículo 27 de la Constitución. En contra del espíritu constitucional (que nadie por razones económicas sea privado del derecho a elección) la «educación diferenciada» podrá ejercerse sólo por aquellas familias que tengan recursos económicos para sufragar la escolarización de sus hijos. Lo cual generará un tipo de discriminación por razones económicas. Por cierto, una magistrada de la mayoría ha formulado un voto particular concurrente en el que postula que la prohibición total de la «educación diferenciada» tiene legitimación constitucional. La derrota de la libertad se ha hecho evidente.

El otro caso que aborda la sentencia se refiere a la «educación especial». Aquí la ley Celaá expropia a los padres de uno de los sacrosantos deberes que entraña la patria potestad: decidir qué tipo de escolarización conviene a sus hijos, cuando su educación requiera atenciones especiales. La ley opta por el modelo llamado de «educación inclusiva», que pretende la escolarización de todo el alumnado en los centros ordinarios «para evitar la segregación», con la consiguiente eliminación progresiva de los centros de «educación especial». La formulación de la ley es un sarcasmo. Afirma que la decisión de la Administración educativa se hará «siempre teniendo en cuenta el interés superior del menor y la voluntad de las familias que muestren su preferencia por el régimen más inclusivo». Es decir, atenderé tu voluntad si coincide con la mía. Sólo por la prepotencia y crueldad que rezuma el precepto debería ser expulsado del ordenamiento jurídico. ¿Quién mejor que los padres conocen las verdaderas necesidades de sus hijos, cuando padecen discapacidades, trastornos de conducta u otras circunstancias que les hacen merecedores de atenciones especiales? Podrán recabar consejo, pero la decisión última les corresponde a ellos y no a un órgano burocrático.

Conozco bien el mundo de la «educación especial», pues he tenido un hijo (que Dios le tenga en su gloria) que padeció parálisis cerebral. Sé la complejidad de las situaciones de ese mundo tan variado. Sé bien los desvelos de los padres para hacer todo lo posible en bien de sus hijos. Sé que la «segregación» no es un concepto unívoco y que puede producirse con mayor intensidad en los centros ordinarios. Por eso resulta inaceptable que el Estado se arrogue el poder de decidir con menoscabo de los criterios de los padres... cuando no coinciden con el suyo. También aquí asombrosamente el Tribunal Constitucional se decanta por la conservación de la norma a favor del poder, con otra atormentada argumentación.

Cuatro magistrados han discrepado de la sentencia con un voto particular muy severo. Son magistrados que aman la libertad y que habrían deseado que prevaleciera el principio de *favor libertatis*. Hay que agradecerse. Porque estamos en presencia de una batalla jurídica y ética que compromete el futuro de nuestras libertades frente a un poder arrogante, que quiere una sociedad más servil.

Eugenio Nasarre fue presidente de la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados



Educación cesa al director del instituto de Yecla investigado por comentarios homófobos

La Consejería mantiene abierto el caso para esclarecer las denuncias de padres y profesores mientras nombra a una nueva directora del centro

Alberto Sánchez.02.05.23

La Consejería de Educación ha cesado al director del instituto Felipe VI de Yecla tras las denuncias de la AMPA y los padres del centro por supuestos comentarios homófobos y abusos de poder contra alumnos y profesores. El departamento de Víctor Marín abrió una investigación para esclarecer las quejas recibidas, que señalaron al responsable del centro por mantener "comportamientos inadecuados". Los progenitores llegaron a recoger más de 200 firmas para exigir su destitución.

El cese, que se produjo la pasada semana, implica la suspensión de empleo y sueldo del hasta ahora encargado del instituto, que acoge a 350 alumnos del municipio. Educación ya ha nombrado a una sustituta, que se estrena en el cargo de directora este mismo lunes, según ha podido saber esta redacción. Mientras, la investigación seguirá su curso hasta determinar qué medidas sancionadoras se pueden imponer. Desde finales del pasado curso, las quejas en el centro se han sucedido entre alumnos, profesores y padres, como expedientes injustificados contra la plantilla, abusos de poder o amonestaciones sin fundamento, según las denuncias.

La Inspección de Educación abrió una investigación tras ponerse en conocimiento estos hechos a la Dirección General de Centros Educativos. El exdirector, que llevaba en el cargo desde la inauguración del centro en el curso 2013/2014, argumentó que estas denuncias era una "vendetta" contra él por "intereses personales": "A mi entender, hay un conjunto de quejas por parte de los padres que se no ha intentado resolver a nivel interno", señaló hace un mes y medio. El hasta ahora encargado también restó importancia a las protestas de sus compañeros, señalando que podría haber "algún profesor descontento", pero que sólo eran casos particulares.

Respecto a los niños, las quejas recibidas por la asociación de padres se centran, entre otros aspectos, en su etapa como profesor de Teatro en el centro. Entre las denuncias realizadas, los escolares mostraron malestar por comentarios homófobos vertidos contra a alguno de los alumnos, la simulación de un 'striptease', besos entre dos chicas o fingir una relación sexual bajo una manta durante las obras de teatro.

europapress.es

Educación reitera su compromiso con la mejora del clima escolar y presentará el I Estudio sobre Convivencia en Primaria

MADRID, 2 May. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) ha reiterado su compromiso con la mejora del clima escolar y presentará este miércoles, 3 de mayo, el I Estudio sobre la Convivencia Escolar en Educación Primaria.

Así lo ha subrayado este martes, en un comunicado, el departamento liderado por Pilar Alegría con motivo del Día Internacional Contra el Acoso Escolar, por el que mañana se celebrará el Pleno del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. En este Pleno, que se reunirá a partir de las 17.00 horas, se presentará el mencionado informe, al tiempo que se analizarán las últimas actuaciones de ministerio para mejorar el clima escolar y el bienestar emocional del alumnado.

En este sentido, Educación ha recordado que más de 300 centros han respondido a la primera convocatoria de los Premios de Bienestar Emocional, dotados con 116.000 euros y dirigidos a centros públicos de enseñanzas no universitarias con proyectos innovadores en este ámbito. Los ganadores se darán a conocer en las próximas semanas.

Asimismo, ha reivindicado su actuación en formación con la organización en el último año de jornadas y talleres, como el curso 'Convivencia positiva para una educación de ayuda entre iguales y participación' o el NOOC 'El acoso escolar no es un juego de niños'.

También ha puesto en marcha el Programa de Cooperación Territorial (PCT) de Bienestar emocional en el ámbito educativo con el fin de cubrir las necesidades de atención que el alumnado pueda mostrar en los campos del bienestar emocional y salud mental desde la perspectiva de la intervención educativa, ha resaltado.

Por último, Educación ha recordado que mantiene también a disposición de la comunidad educativa el servicio de atención telefónica 900018018 y un chat para los casos de acoso escolar y malos tratos, y su colaboración con la Universidad de Sevilla en el IX Congreso Mundial sobre la Violencia en la Escuela, que se celebrará los próximos días 2, 3 y 4 de octubre en la capital andaluza.

EL PAÍS

Geoffrey Hinton, el ‘padrino’ de la IA, deja Google y avisa de los peligros de esta tecnología

Este experto teme sobre todo que internet se vea inundada de falsos textos, fotos y vídeos, y que las nuevas herramientas replacen a muchos trabajadores.

EL PAÍS. Madrid - 02 MAY 2023

El británico Geoffrey Hinton, uno de los grandes pioneros en el desarrollo de la inteligencia artificial (IA), ha dejado su trabajo en Google para poder advertir con mayor libertad de los peligros que plantean estas nuevas tecnologías, según aseguró en una entrevista publicada este lunes por *The New York Times*. A menudo llamado el *padrino* de la IA, Hinton aseguró que a sus 75 años lamenta ahora haber dedicado su carrera a este ámbito. “Me consuelo con la excusa normal: si no hubiese sido yo, otro lo habría hecho”, señaló al diario neoyorquino. La voz de alarma se suma a las advertencias que en los últimos meses han hecho otros expertos, sobre todo a raíz del lanzamiento de la inteligencia artificial generativa como el popular ChatGPT y las grandes apuestas que los gigantes tecnológicos están haciendo en este ámbito. Hinton era vicepresidente de Ingeniería en Google.

“Es difícil ver cómo se puede evitar que los malos actores lo usen para cosas malas”, dijo Hinton en la entrevista, en la que avisa sobre la excesiva velocidad a la que se están logrando avances. “Mire cómo era hace cinco años y cómo es ahora”, apuntó. “Tome la diferencia y propáguela hacia adelante. Eso asusta”, señaló Hinton, que el año pasado recibió el Premio Princesa de Asturias de Investigación Científica y Técnica junto a otros tres pioneros de la IA por su trabajo.

A corto plazo, este experto teme sobre todo que internet se vea inundada de falsos textos, fotos y vídeos, y que los ciudadanos no puedan ser capaces de distinguir lo que es real, pero también cree que estas tecnologías pueden reemplazar a muchos trabajadores y, más adelante, suponer incluso una amenaza para la humanidad. “Algunos creían en la idea de que estas cosas en realidad podrían volverse más inteligentes que las personas”, explicó. “Pero la mayoría de la gente pensaba que estaba muy lejos. Yo mismo pensaba que estaba muy lejos. Creía que faltaban entre 30 y 50 años o incluso más. Obviamente, ya no pienso eso”, añadió.

En su opinión, se deberían frenar los trabajos en este ámbito hasta que se entienda bien si será posible controlar la IA, una idea en línea con otros llamamientos públicos de personalidades del sector tecnológico que han pedido suspender temporalmente los experimentos. Hace unas semanas se conocía que más de un millar de empresarios, intelectuales e investigadores de primer nivel relacionados con esta tecnología habían firmado una carta abierta en la que solicitan una moratoria en su desarrollo para recapacitar sobre sus consecuencias.

Más concretamente, estos expertos pedían una pausa de “al menos seis meses en el desarrollo y pruebas de sistemas de IA más poderosos que GPT4”, la última versión del gran modelo de lenguaje que usa ChatGPT. La carta advierte de que este último modelo ya es capaz de competir con los humanos en un creciente número de tareas, y que podría usarse para destruir empleo y difundir desinformación. Por ello, reclaman un desarrollo seguro y solo cuando estén seguros de que sus efectos serán positivos. “Desafortunadamente”, asegura la carta, “este nivel de planificación y gestión no está ocurriendo, a pesar de que en los últimos meses los laboratorios de IA han entrado en una carrera sin control para desarrollar e implementar mentes digitales cada vez más poderosas que nadie, ni siquiera sus creadores, pueden entender, predecir o controlar de forma fiable”.

A través de Twitter, Hinton quiso puntualizar después que no deja Google para poder criticar a la empresa, sino para poder hablar de los peligros de la inteligencia artificial sin tener que preocuparse del impacto que esas opiniones causarían en la compañía en la que trabajaba, una empresa que según él “ha actuado de forma muy responsable”.

Geoffrey Hinton, profesor de la Universidad de Toronto (Canadá) y premio Fundación BBVA Fronteras del Conocimiento en 2017, desarrolló en 2004 los conceptos en los que se ha venido trabajando desde hace medio siglo y los ha orientado al aprendizaje mecánico y reconocimiento de elementos tan complejos como el habla o la imagen. Hinton creó una comunidad de investigación a la que se sumaron Yann LeCun, de la Universidad de New York, y Yoshua Bengio, de la de Montreal (Canadá). En 1986, Hinton inventó los algoritmos de retropropagación, fundamentales para el entrenamiento de redes neuronales. Con ellos, en 2012 consiguió crear una red neuronal convolucional llamada AlexNet, compuesta por 650.000 neuronas y entrenada con 1,2 millones de imágenes, que registró tan solo un 26% de errores en el reconocimiento de objetos y redujo a la mitad el porcentaje de sistemas anteriores. LeCun sumó una tecnología de reconocimiento óptico de caracteres.

“No me gustaban las primeras teorías de la inteligencia artificial (IA) porque se basaban mucho en la lógica y eso es algo que los humanos tardamos mucho en desarrollar”, explicó Hinton a EL PAÍS tras la concesión de su premio. El investigador explicó que estaba más interesado en conocer cómo funciona el cerebro humano, cuáles son los fundamentos del aprendizaje y en buscar la forma de aplicar esos principios a las máquinas. “El



cerebro humano es la mejor máquina. Mi objetivo era comprender cómo trabaja la gente y simular ese sistema y creo que la mejor manera de hacerlo es construir modelos de redes neuronales artificiales", explicó.

EL MUNDO

El 53% de los graduados universitarios dice que lo que ha estudiado no se ajusta a las demandas del mercado laboral

Cuatro de cada 10 jóvenes creen que el tiempo y dinero invertido no justifica el beneficio posterior

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Miércoles, 3 mayo 2023

Los jóvenes españoles no tienen buena imagen de la universidad. El **53%** de los graduados universitarios sostiene que lo que han estudiado no se ajusta a las demandas del mercado laboral. Cuatro de cada 10 ven que hay alumnos sobrecualificados, la misma proporción que los que consideran que el tiempo y el dinero invertidos en su formación no justifican el beneficio posterior. El 37% opina que nuestros campus están más atrasados que los de otros países europeos.

Los datos proceden del primer estudio que realiza la *Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD)*, presidida por Ana Botín, acerca de la valoración de la sociedad sobre la calidad del sistema universitario. El trabajo de campo ha sido realizado por GAD3 en una muestra representativa de 1.012 personas. Lo interesante es conocer la percepción que tienen los jóvenes sobre sus estudios, más negativa que la que tienen sus mayores. De hecho, el 30% de los que se encuentran en edad universitaria (de 18 a 29 años) no tiene una buena opinión de la universidad y un 27% cree que no aporta ventajas profesionales.

El trabajo constata la «falta de ajuste entre formación universitaria y mercado laboral». El 90% de todos los entrevistados afirma que la universidad debe tener como prioridades la inserción laboral y el desarrollo profesional, pero el 48% (53% en el caso de los graduados) cree que la formación universitaria tiene poco o nada que ver con las demandas del mercado.

Además, un 33% de los sondeados (el **38%** en el caso de los jóvenes) denuncia que hay universitarios que desempeñan un trabajo para el que están sobrecualificados, unas cifras que van en la línea con las que expone otro Informe de la misma fundación, que muestra que en España el **36%** de graduados superiores trabaja en posiciones que no son de alta cualificación, el porcentaje más alto de la UE.

MUCHA TEORÍA Y POCA PRÁCTICA

¿Qué problemas ven en la universidad española? El 70% ciudadanos considera que la enseñanza es muy teórica y poco práctica, opinión especialmente extendida entre el colectivo más joven, donde este porcentaje alcanza el 76%.

Por otra parte, un 55% expresa que la universidad debería incrementar el nivel de exigencia a los estudiantes para acceder y continuar con sus estudios. Mientras que el 44% de los entrevistados dice que la universidad española tiene una calidad notable, aunque no ejerce un especial liderazgo internacional.

Hay, además, una mayoría que supera el 70% que indica que las universidades deberían estar especializadas en algunas disciplinas y no ser tan generalistas como ahora, así como rendir más cuentas de sus objetivos y de su contribución a la sociedad y al bienestar común. Numerosos estudios -incluidos los de esta fundación- han apuntado a la necesidad de mejorar la gobernanza para dotar a la universidad de mayor autonomía y que pueda acometer medidas que contribuyan a mejorar la calidad e indicadores como la empleabilidad.

Por lo que se refiere a la financiación de la universidad, el 87% de los encuestados cree que debería ser accesible económicamente para todos y un 82% cree que debería ser totalmente gratuita. También son mayoría -el 60%- los que consideran que el actual sistema de becas es insuficiente.

Eso sí, a pesar de las críticas, una abrumadora mayoría de encuestados regresaría a la universidad. El 88% de los que han cursado estudios universitarios volvería a tomar la misma decisión, y, de estos, un 41% repetiría el centro y la titulación. Entre los que no han ido a universidad, un 51% señala que iría si pudiera elegir, mientras que un 27% se decantaría por los estudios de Formación Profesional.

europapress.es

El Gobierno aprueba una "inversión histórica" de 1.307 millones de euros para "mejorar y modernizar" la FP

MADRID, 3 May. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros ha aprobado este miércoles 5 de mayo una partida de 1.307 millones de euros con el objetivo de "mejorar y modernizar" la Formación Profesional en España.

"Desde el inicio de esta Legislatura la Formación Profesional ha sido una prioridad y ese camino recoge un nuevo espaldarazo con la aprobación de una inversión histórica en materia de FP", ha celebrado la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, durante la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros. Esta inversión, según ha explicado la ministra, se distribuye en cinco transferencias distintas a las comunidades autónomas.

Así, el primer paquete aprobado contempla más de 25 millones de euros dirigidos a las administraciones para la puesta en marcha de nuevas actividades que permitan "mejorar y difundir" la FP. "Estamos hablando, por ejemplo, de estancias de profesores en distintos centros de FP o empresas, también programas de movilidad o los concursos de 'skill'", ha precisado.

El segundo acuerdo contempla una inversión de más de 29 millones de euros para la puesta en marcha de nuevos centros de capacitación digital, que impartirán una formación básica de competencia digital. En concreto, Alegría ha subrayado que con esta nueva inversión plantean 314 centros nuevos, que se sumarían a 510 centros de capacitación digital que van a poner a disposición las administraciones locales y que darían el total de 824 centros de capacitación digital.

El tercero de los acuerdos aprobados este miércoles en materia de FP, recoge una inversión de 273 millones de euros. Esta partida se destinará a evaluar y acreditar las competencias de los trabajadores adquiridas a través de su trayectoria profesional, con el objetivo de reconocer la experiencia profesional "de más de 540.000 trabajadores de España". Con esta partida de 273 millones de euros también se pondrán en marcha 304 nuevas Aulas Ateca, dotadas con "la última tecnología", que se suman a las 444 nuevas aulas de emprendimiento que se van a generar gracias a esta inversión.

Esta inversión también tiene el objetivo de poder financiar la creación de 44.670 nuevas plazas de FP bilingües. Por otro lado, el Gobierno ha aprobado 111 millones de euros dirigidos a acciones formativas conocidas como 'reskilling' y 'upskilling', que permitirán cualificar y recualificar a "algo más de 203.000" trabajadores y desempleados". "Van a ser actividades formativas muy pegadas a las que son ahora mismo necesarias, muy vinculadas con todos los sectores estratégicos como robótica y vinculadas al sector de los cuidados", ha apostillado Alegría.

El último acuerdo ha sido la aprobación de más de 867 millones de euros del 47% del reparto de la cuota a empresas y trabajadores para acciones formativas.

"Son cinco grandes acuerdos que van en la línea de afianzar el esfuerzo de la legislatura para modernizar la FP. Con 1.307 millones de euros damos un paso más. Hablar y apostar por la FP es hablar por el presente y futuro de nuestro país", ha concluido la ministra de Educación.



Un estudio del Gobierno rebaja la incidencia del acoso escolar al 10%, la mitad que informes anteriores

El primer gran estudio de Educación sobre la convivencia refleja que alumnado, familias y maestros creen que el ambiente en los centros es bueno, aunque los docentes sostienen que la relación con las familias, siendo positiva, es uno de los principales elementos a mejorar

Daniel Sánchez Caballero. 3 de mayo de 2023

El ambiente en los colegios es bueno en general, aunque un 9,5% del alumnado dice haber sufrido acoso escolar. Es una de las principales conclusiones del Estudio Estatal de Convivencia Escolar en Educación Primaria, elaborado por el Ministerio de Educación en el marco del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, que se ha reunido este miércoles. Profesores, alumnado y familias valoran positivamente la convivencia que hay en los centros entre los diferentes grupos –con algún pero–, una situación que “es importante porque incide directamente en la calidad educativa, mejorando el rendimiento académico, el bienestar y la autoestima de los estudiantes”.

En un ambiente general bastante positivo, el profesorado cree que las principal traba a la convivencia en los centros escolares son las familias. Las relaciones docente-familia son el elemento relacional peor valorado por los maestros en este primer estudio, aunque califican esta circunstancia con un 7,82. Esta idea se refuerza con otro resultado del informe: los equipos de orientación de los colegios creen que este mismo elemento, “las relaciones docente-familia”, están entre los principales aspectos a mejorar para elevar la convivencia en los centros. La burocracia a la que les obliga la documentación institucional para la mejora de la convivencia es el otro ingrediente con el que el profesorado se siente menos cómodo.

El estudio, dirigido por el catedrático de la Universidad de Alcalá de Henares (Madrid) Juan Carlos Torrego, trata de tener el primer diagnóstico *oficial* de la situación de la convivencia escolar en Primaria (niños de 6 a 12

años), para lo que se ha encuestado a 37.333 participantes de todos los grupos que participan en la Educación (70% alumnos, 19% familias, 8% profesores, 2% equipos directivos y 1% orientadores).

Un dato más bajo de acoso

Uno de cada diez estudiantes de Primaria dice haber sufrido acoso escolar, una cifra que supone casi la mitad del que manejan instituciones como la Fundación Anar o la ONG Educar es Todo, que hablan de un 20% o 25% de acoso. El dato es similar para los que han padecido ciberacoso, una forma de acoso facilitada por las redes sociales y que no acaba con el horario escolar. En el lado de los perpetradores, un 4,5% admite haber acosado alguna vez a un compañero.

Pese a esta supuesta rebaja de la incidencia, el texto destaca la necesidad de revisar el abordaje que se está dando desde los centros a esta cuestión en materia de medidas específicas (correctoras, restaurativas, círculos de convivencia, estructuras de alumnos ayudantes, etc.). A este respecto, destaca que el profesorado señala que la burocracia a la que les obliga la documentación institucional es el elemento peor valorado, con un 7,79.

En cuanto a las reacciones del alumnado cuando es testigo de una situación de acoso, del 90,5% del alumnado que no ha sufrido acoso, uno de cada tres (30,91%) señala que se lo comunicó a un profesor o profesora, uno de cada cinco (20,17%) a la familia y un 14,8% a un compañero. El texto recuerda que el rol de los iguales (otros alumnos) es clave a la hora de abordar este problema: “El círculo más cercano de amistades se convierte en las personas de referencia a las que acudir en una posible situación de acoso de un compañero. Es fundamental potenciar el compromiso con los alumnos acosados de todos los espectadores de cara a intervenir utilizando los cauces existentes en el centro”, se lee.

El problema es la disrupción

En cualquier caso, la percepción generalizada es que el ambiente en los centros es positivo. El alumnado es el que hace una mejor valoración global de la convivencia, 9,24 puntos sobre diez, siendo los profesores y los orientadores –los más implicados en la gestión diaria– quienes tienen una percepción un poco más baja, aunque también positiva, de la convivencia del centro (8,19 puntos). En cualquier caso, el aspecto que mejor valora el profesorado (8,78), equipos directivos (8,99) y estructuras de orientación (8,58) es la relación con sus propios alumnos, un sentimiento mutuo que refleja también su alumnado (8,86).

“En general, se producen conflictos menores con frecuencias medias-altas, según afirman el profesorado, equipos directivos y estructuras de orientación. Estos conflictos tienen que ver con el boicot, ruido permanente, interrupciones en el aula, faltas de respeto del alumnado hacia el profesorado o hacia sus compañeros/as; seguido de agresiones, peleas, etc. entre el alumnado y pérdida de tiempo en clase que produce fracaso escolar individual y grupal”, relata el informe. Los equipos de orientación –los profesionales que tratan los problemas de convivencia en el día a día– son los que consideran que más dificultades se producen en un colegio a diario, aunque en general consideran que el ambiente en el colegio es bueno (con un 7,83).

Los profesores no están quemados

Por último, el estudio aborda también la satisfacción de los docentes con su trabajo, un elemento siempre en cuestión y que a decir por lo que llega al gran público no es muy alta (entendido por las condiciones en las que trabajan, no por el trabajo en sí). Sin embargo, el estudio señala que no se da este *burnout* entre los docentes de Primaria. “Hay que destacar la puntuación en el ítem acerca de la escasez de síntomas de sentirse quemado con el trabajo, que sugiere que los tres estratos (profesorado, directivos y orientación) se sienten satisfechos con su trabajo”, establece el informe. “Son los equipos directivos los que menos quemados afirman estar (8,91), ya que medias muy altas indican ausencia de *burnout*, seguido del profesorado (8,74) y estructuras de orientación (8,55). (...) En un ambiente escolar positivo y respetuoso los profesores y profesoras sufren menor desgaste profesional y personal”, concluye.

EL DEBATE

A los niños de primaria les gusta ir al colegio: puntúan con una buena nota a sus profesores y compañeros

Familias, alumnado y docentes perciben como muy positiva la convivencia escolar en los centros

Roberto Marbán. Madrid 03/05/2023

A los niños españoles les gusta el colegio. Esta es la principal conclusión que desprende una macroencuesta agrupada en *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en Centros de Educación Primaria*, encargado por el Ministerio de Educación a la Universidad de Alcalá.

La investigación recoge las respuestas de 37.333 encuestas, la gran mayoría realizadas a los alumnos de primaria de centros públicos, concertados y privados, aunque también ha habido un porcentaje destinado a familias, profesorado, directores y orientadores.

De las respuestas de los alumnos se desprende que los niños están a gusto cursando la educación primaria, en consonancia con otras investigaciones que concluyen que la crisis en los estudios llega en el momento de dar el paso a la secundaria.

El alumnado es el que hace una mayor valoración global de la convivencia, 9,24 puntos sobre diez, siendo los profesores y los orientadores –los más implicados en la gestión de la convivencia diaria– quienes tienen una percepción un poco más baja, aunque también muy positiva, de la convivencia del centro (8,19 puntos).

Los conflictos que más abundan, según el alumnado, tienen que ver con la disrupción en el aula (interrupciones constantes, el ruido de fondo permanente, el levantarse a destiempo, el hablar cuando explica el profesor, etc.) y con molestias entre compañeros.

Acoso escolar

Un 9,5 % de sus estudiantes afirma haberse sentido acosado. Aunque no es un porcentaje nada desdeñable, esto significa que un 90,5 % no lo sufre.

Además, un 9,20 % ha sido víctima de ciberacoso. Al preguntar al alumnado si ha acosado o ciberacosado alguna vez a alguien, responde afirmativamente un 4,58% y un 4,62%, respectivamente.

Es decir, el porcentaje de alumnado que percibe acoso es el doble del alumnado que considera estar acosando.

Los profesores

La puntuación media del profesorado es de ocho puntos sobre diez y muestra una buena convivencia escolar y ausencia de conflictos.

El profesorado valora bien sobre todo la relación que tienen con los alumnos 8,62, seguida de la que tienen con el resto de docentes, 8,78. Y un escalón por debajo, la que tienen con las familias, 7,82.

Los problemas más habituales, sin ser puntuaciones muy altas, son la disrupción en el aula y las faltas de respeto.

Respecto a la opinión de los equipos de orientación, la estadística refleja una buena convivencia y ausencia de conflictos, pero de todos los colectivos, es el que considera que se producen más dificultades en los colegios y que tienen que ver con la disrupción, la pérdida de tiempo en clase, las faltas de respeto y peleas, aunque su frecuencia «no es muy alta».

Gran investigación

El objetivo del estudio, dirigido por el catedrático de la Universidad de Alcalá de Henares (Madrid) Juan Carlos Torrego, es tener un diagnóstico de la situación de la convivencia escolar en primaria a partir de una encuesta a 37.333 participantes (70 % alumnos, 19 % familias, 8 % profesores, 2 % equipos directivos y 1 % orientadores).

Las conclusiones del estudio estatal sobre la convivencia escolar en colegios de primaria (6-12 años) han sido dadas a conocer hoy en el Pleno del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar que ha presidido la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría.

EL PAÍS

César Bona, profesor: “Promover el cuidado por el planeta es un reto que tenemos que asumir quienes educamos, seamos docentes o no”

El también autor publica el libro ‘Educación sostenible’, una invitación a la acción medioambiental, desde el hogar o desde la escuela, en la que los niños y adolescentes ocupan un sitio primordial y que está salpicado de pequeñas acciones que permiten reflexionar sobre nuestra huella en el planeta.

NACHO MENESES, Madrid - 03 MAY 2023

Porque es fuente de vida y de inspiración artística y científica; por responsabilidad y por respeto; por salud, por supervivencia o por empatía: sobran los motivos, pero falta el tiempo, para cuidar de la Tierra. Vivimos en una crisis climática que convierte casi en innegociable pasar a la militancia medioambiental; una emergencia transformada en oportunidad educativa de la mano del profesor César Bona (Ainzón, Zaragoza, 51 años) en su libro *Educación sostenible* (Penguin Random House, 2023). “Este es un reto que tenemos que asumir [sobre todo] aquellas personas que nos dedicamos a educar, seamos o no docentes. Promover una filosofía de cuidado y de respeto por el lugar en el que vivimos es un desafío que tenemos como ciudadanos y como sociedad, y ahí entra también la convivencia y el respeto a los demás”, explica el docente a EL PAÍS por videoconferencia.

La sostenibilidad, ese objetivo hoy omnipresente que intenta satisfacer las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer las de las generaciones futuras, como recuerda Bona, es el eje sobre el que vertebra el también autor de *Humanizar la educación* (2021) las reflexiones y acciones que propone a lo largo de las 250 páginas de su nuevo libro. Una invitación a la acción medioambiental, desde el hogar o desde la escuela, en la que los niños y adolescentes ocupen un sitio primordial.



“Cuando uno se hace adulto, se mete ya en sus inercias y es mucho más difícil cambiar ciertos hábitos. Sobre todo, cuando se ponen en la balanza la sostenibilidad o el respeto al medio ambiente y la comodidad”, explica Bona. Él rechaza cualquier pensamiento que pueda llevar a pensar que nada puede hacer una persona ante problemas tan grandes como la deforestación; los microplásticos; la contaminación del suelo, el aire y el agua; el calentamiento global; la pérdida de biodiversidad: “Juntos sumamos y ninguna acción es pequeña”. La clave, asegura, está en mirar a nuestro alrededor para darnos cuenta de todas las acciones que se pueden llevar a cabo en la vida cotidiana: “Estando en mi salón, empecé a mirar lo que tenía cerca: la bombilla, por ejemplo, porque sabemos que el tema de la electricidad repercute en el bolsillo. ¿Qué asociación hay con el medio ambiente? ¿De dónde viene y a dónde va en el momento en que se enciende?”. “Y después hice lo mismo con un tomate, con un radiador, con una camiseta, con la bolsa de la basura”, prosigue, “todo el mundo puede contribuir de esa manera. Y partiendo de esa base, puedes hacer un pequeño gesto, que unido a otros pequeños gestos, producirá grandes cambios”.

Bona lo ilustra con el símil de una gran mancha de ketchup que le sirve para simplificar el gran problema que aborda en el libro: “Me imagino hablando con un niño y diciéndole: ‘Mira, imagínate que tienes una gran mancha de ketchup en la camiseta. Si la tapas o no la miras, puedes pensar que no está. Pero haz lo contrario: mírala, sé consciente del problema y actúa. Esa mancha son todos los datos vertidos por cientos de científicos que nos piden que les hagamos caso”.

Pequeños grandes cambios

Con *Educación sostenible* se ha propuesto, sobre todo, cambiar la mirada de la sociedad: no hacer las cosas por miedo a lo que pasará si no se hacen, sino sobre todo hacer algo por respeto y gratitud por el lugar en el que vivimos. Y con ese objetivo en mente, salpica el libro de posibles pequeñas acciones e iniciativas que sirvan para reflexionar acerca de la huella que deja tras de sí cualquier acción humana: “Una de las inercias de las que hablaba, por ejemplo, es la de la bolsa de basura, que cada vez que sacamos a la puerta desaparece como por arte de magia. Pero claro, de magia nada. Así que sugiero que intentemos, en una semana, reducir esa bolsa a la mitad, aparte de lo que reciclemos o no. O que vayamos al supermercado y compremos 10 productos. Al llegar a casa, sácalos encima de la mesa, analízalos y vuelve a meter en la bolsa aquellos que lleven plástico. Y veremos que igual devolvemos el 80%... Ahora mismo, comparado con eso, el llevar tu propia bolsa de plástico es casi secundario”.

Otra de las ideas que incluye es el denominado *experimento Mariana* que realizó Mariana Pérez Grassi, arquitecta experta en sostenibilidad: para ser consciente de lo que gastaba y saber si podía hacer alguna mejora, fue poniendo *post-its* en todos los enchufes, grifos e interruptores, y cada vez que usaba uno, dibujaba un palito: “¿Para qué? Para al menos ser consciente de las veces que los empleaba. Me parece un ejemplo bonito para que reflexionemos y seamos conscientes de nuestras acciones diarias”. Y, por supuesto, añade en las páginas propuestas de investigación en las escuelas que sirven para promover la curiosidad de los estudiantes e invitarles a que se sientan partícipes del cambio. Así, cita como ejemplos que los alumnos analicen de dónde viene el agua, a dónde va y cuál es el gasto que hacemos; o que constituyan comisiones de Medio Ambiente en las propias aulas, dirigidas por los propios estudiantes.

Naturaleza: conexión e inspiración

Recuerda Bona una visita que hizo con Aldeas Infantiles. Al llegar a Cuenca, una pedagoga que iba con él se adentró en un pequeño bosque, respiró profundamente y dijo: “¡Qué bien, aquí se desconecta!”. A lo que el docente respondió: “No, no. Aquí conectas; es por eso que te sientes tan bien”. “Ya vivas en un pueblo o en una ciudad, nos pasamos días sin salir del cemento, y se nos olvida la relación que tenemos con la naturaleza: no es algo externo a nosotros, sino que más bien pertenecemos a ella”, añade, citando un antipoema del poeta y profesor chileno Nicanor Parra.

A través de un recorrido por diferentes culturas, el experto recuerda que, por encima de todas las cosas, la Tierra es la madre de todos: “Gaia fue un concepto nacido en Grecia; Umai, diosa de la fertilidad desde Turquía hasta Siberia; Freyja, diosa de la fertilidad, el amor y la belleza en la mitología nórdica; y Coatlicue, la diosa mexicana de la fertilidad, por citar unas pocas”. “En las colinas de la Sierra Nevada de Santa Marta, al norte de Colombia”, prosigue, “perviven hoy cuatro tribus (los aruhacos, los koguis, los kankuamos y los wiwas) que viven dedicadas a la protección de su territorio porque entienden su responsabilidad de mantenerse en armonía con la naturaleza”.

“El efecto de la naturaleza sobre la salud humana ha sido repetidamente estudiado por la ciencia”, explica Bona. Por ejemplo, el término *shinrin yoku*, acuñado por la Agencia Forestal de Japón y que significa literalmente “absorber la atmósfera del bosque”, sirve para ilustrar el impacto positivo de esos baños forestales en la salud, estudiado por científicos japoneses: “Bajan la presión arterial, fortalecen el sistema inmunológico, reducen las hormonas relacionadas con el estrés y la incidencia de infartos”, indica el escritor aragonés. Y un estudio publicado en 2019 en la revista *Scientific Reports* señalaba, además, cómo 120 minutos semanales en ambientes naturales reportan beneficios considerables sobre la salud humana.

Pero la naturaleza ejerce, como ha ejercido siempre, una importantísima labor de inspiración, tanto en el mundo de las artes (pintura, música, escultura) como de la ciencia. Bona cita en el libro algunos ejemplos

suficientemente ilustrativos como el exoesqueleto de las luciérnagas, que ayudó a investigadores de Bélgica, Francia y Canadá a incrementar la cantidad de luz de un LED en hasta un 55%; el de los girasoles, que ayudaron a un grupo de científicos del Instituto Tecnológico de Massachusetts a aumentar la eficiencia de los paneles solares; o cómo las serpientes sirvieron para diseñar las agujas hipodérmicas con las que se administran millones de vacunas en todo el mundo. Parafraseando una cita de Robert Green Ingersoll, Bona hace un llamamiento a la acción a la clase política: “La naturaleza no entiende de premios, castigos ni colores; entiende de consecuencias”.

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

556 antiguos profesores técnicos de FP pasan el filtro para acceder a Secundaria

Educación publica la primera lista provisional de docentes funcionarios que perdieron su categoría profesional tras entrar en vigor la ley Celaá

Alberto Sánchez. 04-05-23

El grueso de los antiguos profesores técnicos de Formación Profesional en la Región de Murcia han logrado pasar el filtro para acceder al cuerpo de docentes de Secundaria. La entrada en vigor de la Lomloe o ley Celaá trajo consigo la desaparición de esta categoría profesional dentro del ámbito educativo, por lo que se debía regularizar su situación como funcionarios. La Consejería de Educación publicó ayer la lista provisional, donde 556 profesores técnicos de FP han sido admitidos para integrarse en Secundaria y, por el momento, 93 han sido excluidos. Estos últimos tendrán desde este jueves nueve días hábiles para recurrir.

La nueva ley de Educación establecía como criterio para cambiar de cuerpo docente que estos profesores tuvieran un título de grado o diplomatura. En la Región hay 788 funcionarios dedicados a impartir la formación más práctica de los ciclos de FP mientras que los interinos ocupan ahora mismo 383 plazas. Por tanto, con la primera lista, aún no definitiva, han logrado pasar el corte siete de cada diez empleados públicos. La Consejería señala que las causas de exclusión para la mayoría de los casos se debe a que o no tenían el título universitario o que no ha sido posible comprobarlo.

Estos nuevos profesores del cuerpo de Secundaria deberán cobrar las nóminas reales con carácter retroactivo a la publicación de la Lomloe, un desembolso que el consejero Víctor Marín cifró en diez millones de euros, dinero que saldrá de los presupuestos regionales. El titular de Educación se ha mostrado crítico con el Ministerio al no haber asumido estos gastos para sacar del limbo administrativo a estos docentes.

La mayoría de familias profesionales a las que pertenecen los nuevos funcionarios de Secundaria, que estrenarán su categoría profesional el próximo curso, son Procesos de gestión administrativa, Servicios a la comunidad, Sistemas y aplicaciones informáticas, Procesos comerciales, Instalaciones electrotécnicas, Cocina y pastelería o Mantenimiento de vehículos, entre otros.

SIDI ve «agravio comparativo» con los interinos

El sindicato SIDI valora positivamente que gran parte del cuerpo de funcionarios de técnicos de FP haya sido incluido en Secundaria, pero todavía ve flecos. Reclama que aquellos nuevos funcionarios que sacaron plaza en las oposiciones del 2021 no cobren las nóminas con carácter retroactivo desde el momento en el que terminaron las prácticas (septiembre de 2022), sino que lo hagan desde la entrada en vigor de la Lomloe (enero de 2021). El sindicato ve «un agravio comparativo» con los interinos que se han quedado fuera de esta regulación y espera solucionar los casos de funcionarios de más de 60 años que no tienen título universitario.

THE CONVERSATION

Progenitores quemados: ¿es cada vez más exigente criar y educar a los hijos?

Magda Rivero García. Profesora Titular de Psicología del Desarrollo y de la Educación, Universitat de Barcelona

El progresivo descenso de la natalidad en el mundo va acompañado de un sentimiento bastante generalizado de que cada vez es más difícil criar y educar a los hijos.

Un estudio realizado con población española indica que 8 de cada 10 madres y padres se sienten en mayor o menor medida culpables por no dedicar a sus hijos el tiempo que consideran que deberían, lo que comporta



malestar emocional y, en los casos más extremos, sintomatología de estar quemados o *burnout* (agotamiento físico y mental, trastornos del sueño, nerviosismo...).

Otro reciente estudio realizado en Estados Unidos a finales del año 2022 indica que dos terceras partes de los progenitores preguntados sienten que el ejercicio de las funciones parentales es más arduo de lo que esperaban. La sensación de dificultad corresponde a las madres, debido a que, a pesar de los avances hacia la coparentalidad, todavía son ellas quienes asumen más responsabilidades en la crianza de los hijos.

Aunque comparar la maternidad y la paternidad en diferentes épocas históricas es un ejercicio complejo, y admitiendo la gran diversidad en el ejercicio de la crianza y la parentalidad según el país, la cultura o los niveles socioeconómicos de las familias, estos datos apuntan a una tendencia en los países desarrollados o postindustriales que puede ser debida a diversos factores.

Más conciencia, más miedos

La pandemia de covid-19 ha aumentado la ansiedad y el estrés de los niños y adolescentes y de sus progenitores; pero algunos problemas ya existían anteriormente: el mencionado estudio estadounidense señala también la salud mental infantil y el acoso escolar como las dos principales preocupaciones de los progenitores, seguidas del miedo a que los hijos sufran daño físico o lleguen a tener problemas con las drogas o el alcohol.

Podemos interpretar estos datos como un reflejo de una toma de conciencia social acerca de temas que en décadas anteriores recibían menor atención, como es el caso claro del acoso y de la salud mental, en sentido amplio, incorporando también las dificultades y trastornos del neurodesarrollo y el aprendizaje.

Una mayor toma de conciencia es necesaria y clave para detectar y atender las dificultades, pero también va acompañada de un incremento de la preocupación de los progenitores por prevenir dichos problemas, controlar los factores que pueden originarlos, identificarlos en caso de que se produzcan y atenderlos debidamente buscando y proporcionando las ayudas necesarias.

Más expectativas, más impotencia

Por lo que respecta a las expectativas con respecto a los hijos, el estudio señala como prioridades, por este orden, que los hijos lleguen a ser económicamente independientes, tengan empleos que les satisfagan, realicen una carrera universitaria, se casen y tengan hijos.

A medida que las sociedades han ido alcanzando un mayor bienestar, han ido cambiando algunas de estas expectativas. Las generaciones anteriores también esperaban que sus hijos fuesen económicamente independientes, se casasen y tuviesen descendencia, pero la expectativa de satisfacción en el empleo era menos importante.

Además, en las últimas décadas las expectativas con respecto al nivel de estudios de los hijos se han ido incrementando en todas las clases sociales.

Por una parte, el acceso a mayores niveles educativos es una consecuencia positiva del desarrollo económico y social. Por otra, las sociedades postindustriales requieren cada vez más de una mejor cualificación para la integración social y laboral de sus miembros. Aparece, además, el deseo de que el ejercicio de la profesión sea algo satisfactorio y que contribuya al desarrollo personal.

Educar y apoyar a los hijos en el alcance de estas metas no se percibe como algo fácil en la sociedad actual, en la que las eventuales crisis económicas, y ahora también sanitarias, generan en la población una percepción general de inestabilidad.

¿Más difícil que qué?

Tras este breve análisis de las principales preocupaciones de los progenitores y de sus expectativas con respecto a los hijos, ¿podemos afirmar que hoy día es más difícil que antes ser madre o padre? Podríamos decir que lo que en realidad ha cambiado es el sentido del término "difícil".

Para los sectores más desfavorecidos de las generaciones anteriores lo realmente difícil era proporcionar alimento a los descendientes y mantenerlos a salvo de infecciones y enfermedades comunes que hoy día no constituyen un problema. A buen seguro que esos retos suponían para las madres y los padres un gran esfuerzo acompañado en muchos casos de niveles altos de malestar emocional, que no eran generalmente identificados ni atendidos por la sociedad.

Para la mayoría de la población actual, en nuestro contexto de referencia, las dificultades son otras, las vinculadas al cumplimiento de las expectativas de la sociedad del bienestar: estudios, satisfacción personal, bienestar físico y emocional...

Más autoexigencia

Los progenitores son conscientes de la importancia de la educación para el logro de los objetivos de desarrollo personal e integración social. Las investigaciones sobre el desarrollo infantil, la escuela y los medios de comunicación han contribuido a transmitir la importancia de la educación en los primeros años de vida y, muy especialmente, de la educación familiar y de la colaboración entre los distintos agentes educativos, fundamentalmente maestros y progenitores.

Existe una clara conciencia de que el futuro de los niños puede verse muy favorecido por la cantidad y calidad de las experiencias positivas o entorpecido por las negativas.

Las décadas de los 1990 y 2000 han visto el surgimiento de un modelo de "parentalidad intensiva": los progenitores dedican más tiempo y dinero a la crianza y la educación de sus hijos que las generaciones anteriores, especialmente en las clases medias.

Por una parte, los progenitores son conscientes de la importancia de jugar con sus hijos, de interactuar con ellos, de realizar actividades juntos (dibujar, jugar, mirar cuentos...), de hablarles, de comunicarse. Las generaciones anteriores dedicaban claramente menos tiempo al juego y a la interacción directa con los niños.

Por otra parte, proporcionar a los hijos buenos servicios educativos, sanitarios, de ocio o de apoyo al aprendizaje requiere una mayor inversión económica y una mayor dedicación al trabajo remunerado.

Un reajuste necesario

¿Qué podemos hacer como sociedad ante esta tendencia? En primer lugar, reajustar nuestras ideas acerca de lo que los niños realmente necesitan de nosotros como madres y padres.

Si bien las experiencias positivas o negativas tienen una repercusión importante, los niños son altamente resilientes y menos frágiles de lo que tendemos a pensar. No necesitan madres y padres perfectos; hasta cierto punto, pueden encajar ciertas contradicciones y frustraciones propias de la vida cotidiana. Las frustraciones forman parte de la vida y los más pequeños deben aprender a afrontarlas. Aprender a tolerar la frustración es clave para el desarrollo socioemocional.

Tampoco necesitan a los adultos el 100 % de su tiempo. Si les damos oportunidad, aprenden a disfrutar por sí mismos de sus juegos, encuentran sus propias distracciones, viven sus fantasías... No nos debe asustar que experimenten momentos de aburrimiento.

Acompañamiento y apoyo social

Por otra parte, sería importante crear servicios públicos de apoyo y asesoramiento para la crianza dirigidos a las familias, prácticamente inexistentes en la actualidad, además de mantener y elevar la calidad de los servicios públicos en general (educativos, sanitarios, sociales...).

En definitiva, apoyar a niños y jóvenes en su desarrollo personal e integración activa en las sociedades complejas es una tarea colectiva en la que las madres y los padres deberían sentirse acompañados en el ejercicio de su importante papel.

Los premios y castigos no ayudan al alumnado a encontrar su camino

Diego Martín Alonso. Profesor de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga

Con frecuencia, tanto en primaria como en secundaria, la motivación de los estudiantes se basa en diversas recompensas que ofrecemos por el trabajo realizado. Es decir, estudian para sacar buenas notas u obtener diferentes premios por su implicación en el estudio.

Se trata de una dinámica conductista, un modelo que tiene su origen a principios del siglo XX. Este modelo se centraba únicamente en la conducta observable, obviando los procesos mentales que estén asociados a la experiencia.

En las investigaciones que dieron origen al conductismo se observó cómo las personas tendían a repetir conductas cuando, tras realizarlas, recibían algo agradable: un premio, unas palabras de reconocimiento, un sobresaliente, etc. Esto es lo que se llama un refuerzo o recompensa.

Por el contrario, las personas tienden a disminuir la frecuencia de aparición de conductas cuando éstas se asociaban a algo no agradable o deseable por la persona: quedarse sin algo que le gusta, una regañina, etc. Esto es lo que llamamos castigo.

Siguiendo estas observaciones, la lógica del educador es sencilla: si quiero que estudien recompenso esa conducta y, cuanto más lo haga, mejores y más aplicados estudiantes tendremos. Pero la realidad es más compleja.

Más allá de lo observable

A partir de investigación de enfoques muy dispares (como la neurociencia, la pedagogía o el psicoanálisis), hoy sabemos que la experiencia no se reduce a la conducta observable y que esta tiene un carácter más complejo.

No hace falta recurrir a enrevesados modelos teóricos para explicar esto. Desde la propia experiencia de cada quien podemos comprender rápidamente que completar con éxito una actividad no significa que lo único que se esté aprendiendo sea a resolver esa tarea. Esa experiencia rebosa de significados que desbordan la propia acción realizada.

Por ejemplo, si a una adolescente con buenas notas la adulamos insistentemente o la premiamos con regalos puede que siga realizando la tarea y hasta mejore sus calificaciones. Pero se está creando en esa relación un caldo de cultivo que puede propiciar que la chica comience a asumir presión por satisfacer a los demás, que



necesite seguir escuchando cada vez más halagos y termine haciendo girar su vida en torno a las expectativas de los demás.

Casos como este son frecuentes en las escuelas hasta el punto en que la investigación señala que estudiantes de éxito escolar muestran un índice de ansiedad mayor ante el fracaso escolar.

El proyecto vital

Por tanto, debemos orientar hacia el estudio por otras vías. En concreto, lo que nos dice la investigación es que, cuando un adolescente es capaz de pensar sobre sí y su futuro, la escuela aparece en esa reflexión y se convierte en un agente necesario para los logros que el joven se ha propuesto.

Es decir, nos encontramos con la necesidad de que el alumnado construya una relación de sentido con las distintas áreas de conocimiento y con la escuela. Se trata de que la experiencia formativa tenga sentido por sí misma, y no sean necesarias refuerzos externos a la propia tarea.

Un ejemplo concreto

Por ejemplo, en una investigación reciente en una escuela conocí el caso de un niño con un bajo rendimiento académico. Cuando se comenzó a crear en la escuela un huerto escolar el chico comenzó a trabajar cuidadosa y disciplinadamente en él.

Con el tiempo fue viendo que su trabajo daba resultados e iba dejando el huerto escolar más cuidado y la siembra comenzaba a dar frutos. El chico se imaginó trabajando de jardinero cuando llegase a adulto, se informó del itinerario académico que debía hacer y, consecuentemente, comenzó a estudiar para poder llegar a cursar un grado de formación profesional.

De esta manera, el trabajo escolar se hace con sentido, no son necesarias recompensas externas. El adulto no tiene que edulcorar las tareas escolares con recompensas, pues es el propio estudiante quien, siguiendo su propio deseo, ha encontrado un sentido a su paso por la escuela.

Malestar juvenil en aumento

Esto toma aún más sentido cuando sabemos que, en los últimos años, se ha incrementado preocupantemente el malestar entre los jóvenes, y como consecuencia de ello encontramos un aumento notable en los casos de depresión, ansiedad, autolesiones y conductas suicidas.

Esta situación no hace sino señalarnos el desconcierto de la juventud y la necesidad de acercarse a unos conocimientos que tengan sentido para ellos y les permitan redirigir sus malestares.

Búsqueda de sentido

En este contexto, se hace necesario crear los espacios y momentos necesarios para la construcción de un autoconcepto positivo y de un proyecto vital. Esto se puede abordar de formas diversas:

1. Con dinámicas propias del trabajo orientado a la inteligencia emocional.
2. En el propio desarrollo de las asignaturas, permitiéndoles pensar su relación con lo que se estudia. Es decir, tener tiempo para pensar qué sienten cuando no consiguen resolver un ejercicio, qué emoción aparece cuando consiguen un buen resultado en una asignatura, qué quieren hacer en los próximos años, cómo puede ayudarles a resolver los problemas actuales y futuros el tema que se está estudiando, etc.
3. Con algo tan sencillo como preguntar por sus inquietudes y necesidades, y escuchar sin pretender proyectar nuestras expectativas en su ideas y necesidades.

En definitiva, se trata de crear los espacios en que el alumnado pueda preguntarse: ¿Quién soy yo? ¿Cómo me gustaría llegar a ser? ¿Qué cualidades tengo y cuáles puedo potenciar? Y en ese proceso la escuela irá apareciendo y tomando protagonismo.

Desde esta mirada la escuela se convierte en el lugar en el que “llegar a ser” y, también, en el hogar del saber y del estudio. Así, en lugar de parchear la experiencia de la formación con recompensas artificiales, podemos intentar que el estudio ayude a reconciliarse con el deseo propio y al reencuentro del estudiante consigo mismo.

¿Son necesarios los exámenes?

Ana Cristina Formento Torres. Profesora asociada en la Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza

En el día a día de cualquier estudiante hay algo que marca de forma importante su trabajo: los exámenes. Son fundamentales para pasar de curso y obtener un título o un certificado en cualquier estudio que se quiera llevar a cabo.

Sin embargo, en determinadas etapas, empieza a aparecer un número tan elevado de exámenes del tipo clásico, escrito y memorístico que el curso se convierte en una carrera de obstáculos, cuya meta es una nota numérica que no explica ni a veces implica que se haya aprendido. ¿Puede haber otros medios para evaluar lo aprendido?

Cuando solo cuentan los exámenes

Cuando los exámenes son la prioridad, los alumnos basan todo su esfuerzo en el examen sin plantearse, a menudo, el por qué de lo que estudian y aprenden. Los profesores a veces usan las notas como forma de presión y de control del orden del aula.

En secundaria, durante la adolescencia, la motivación hacia el estudio baja de manera importante. Entran en juego muchos factores, algunos complicados de controlar, que resultan en peores notas y problemas en la forma de comportarse y convivir en el aula.

Imprescindibles...

El examen ayuda a que los estudiantes se responsabilicen de su trabajo. La ciencia demuestra la necesidad de evaluar a los alumnos, conocer qué se ha aprendido, hasta dónde se ha llegado, qué problemas se han producido y buscar si el aprendizaje previsto se ha conseguido.

Es decir, examinar sirve para saber dónde estamos. Y sirve tanto al estudiante como al profesor, y les ayudará a avanzar.

...pero variados

Ahora bien, ¿qué tipo de examen? Además de los exámenes escritos, ¿hay otras formas de saber y evaluar qué estamos haciendo y qué estamos aprendiendo?

La mayoría del tiempo que se pasa en el aula se utiliza para establecer una relación entre profesor y alumnado, conocer la forma de trabajar de cada uno y las propias; entender qué es lo que se exige, cuáles son las dificultades, cuáles son los aciertos. Profesor y alumnos, mutuamente, se conocen y saben de ellos y de sus maneras y formas de ser. En el día a día de esta pequeña comunidad, el examen no es el elemento central.

El objetivo de este trabajo es más bien abrir la mente ante nuevas herramientas y perspectivas, tanto de los profesores como de las familias y de los propios estudiantes.

Si en el aula se pueden combinar diferentes formas de trabajar, ¿por qué no usar diferentes formas de chequear todo ese trabajo? Diferentes pruebas que puedan enriquecer ese momento y que además puedan traer nuevos y mejores avances.

Cuándo no es necesario

Si en el grupo hay un buen ambiente de trabajo, no hay problemas graves de comportamiento, se participa, cada uno a su nivel, habrá ocasiones en que no sea necesario evaluar al modo clásico. Ni siquiera habría que calificar siempre.

El hecho de valorar el trabajo diario, la atención en clase y las preguntas que se plantean, puede provocar que un examen se elimine: esto puede ser muy motivador para los estudiantes.

En otras circunstancias se puede proponer otra forma de ver si todo ha ido bien: un ejercicio preparado en grupo, presentado de forma original y creativa. O también un ejercicio en el que, contando con diferentes fuentes, elaboren su respuesta y la argumenten.

Aprendizajes infinitos

Para conseguir que estas formas alternativas de examinar sean efectivas es importante que se ayude a los alumnos a aprender de forma distinta. Buscar la información, seleccionar lo que tenga valor y separarlo de lo que no, trabajar en grupo, gestionar los problemas que se produzcan, consensuar la información, pensar, escribir argumentando.

La cantidad de aprendizajes que se pueden alcanzar son infinitos, y también atractivos, complejos, importantes y necesarios para el desarrollo de los estudiantes.

MAGISTERIO

El próximo curso escolar tendrá en Asturias periodos de respiro en todos los trimestres

El próximo curso escolar 2023-24, que comenzará el 11 de septiembre y finalizará el 21 de junio, contempla como novedad cuatro periodos de respiro en todos los trimestres, dos en el primero, que es el más largo, y una parada en los otros dos.

EFE Sábado, 29 de abril de 2023

La consejera de Educación, Lydia Espina, ha firmado la resolución con el [calendario](#), que ya está disponible en el portal Educatur y que se ha remitido al Boletín Oficial del Principado (BOPA). Por segundo año consecutivo,



se mantiene la unificación de la fecha de inicio y final en Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, que se ha implantado tras la supresión de los exámenes de recuperación de septiembre.

El nuevo calendario establece un total de 177 días lectivos –distribuidos en 68, 53 y 56 por trimestre–, a los que hay que descontar las dos jornadas sin actividad escolar que establece cada concejo coincidiendo con sus festividades locales. Las vacaciones de Navidad suman 16 días (del 23 de diciembre al 7 de enero) y las de Semana Santa, 10 (del 23 de marzo al 1 de abril).

El primer trimestre cuenta con dos descansos pedagógicos de cinco días, del 1 al 5 de noviembre y del 6 al 10 de diciembre, extendiendo los tradicionales puentes de Todos los Santos y de la Constitución. En el segundo, la parada se ha previsto en el mes de febrero y consta de cuatro días: del 10 al 13, con dos jornadas de descanso adicionales tras el fin de semana.

Como novedad, en el próximo curso se introduce un respiro en el último trimestre para compensar la distribución de las jornadas lectivas, ya que la Semana Santa de 2024 será en marzo. En concreto, se aprovecha el festivo del 1 de mayo para organizar una parada hasta el domingo, día 5. Por último, el 12 de octubre será el único día festivo que no coincide con periodos de respiro ni con un puente.

La directora general de Planificación e Infraestructuras Educativas, María Elena Arango, se ha reunido esta mañana con las organizaciones sindicales, las asociaciones de madres y padres (AMPA) y los comités de direcciones de Primaria y Secundaria tanto de la enseñanza pública como de la concertada. Arango ha destacado que se mantiene la unificación del día de comienzo y finalización del curso, «porque ha sido algo muy valorado por toda la comunidad».

«El calendario del próximo curso aúna el carácter pedagógico, al acercar las posturas de toda la comunidad educativa, y el equilibrio entre trimestres, por lo que contribuye claramente a un mejor desarrollo y rendimiento del alumnado», ha añadido la directora.

Educación ofrecerá el próximo curso FP dual en Jijona con formación específica en el sector del turrón

El IES "Xixona" imparte una FP de panadería, repostería y confitería, que se transformará en FP Dual para que el alumnado se forme en todas las particularidades técnicas del sector industrial y artesano. El periodo de admisión en FP para el próximo curso es del 22 al 30 de mayo.

REDACCIÓN-VALENCIA Lunes, 1 de mayo de 2023

La Conselleria de Educación ofrecerá el próximo curso FP dual en el IES «Xixona» con formación específica en el sector industrial y artesano del turrón y los helados. La consellera de Educación, Raquel Tamarit, visitó hace unos días, junto a la ministra de Educación, Pilar Alegría, el IES «Xixona» para conocer de primera mano los estudios de Formación Profesional que imparte este instituto vinculados con la industria y la artesanía turroneira y heladera de este municipio de L'Alacantí.

El IES «Xixona» imparte dos títulos de la familia profesional de Industrias Alimentarias: el grado básico de Actividades de Panadería y Pastelería, donde se forman 20 alumnos y alumnas este curso, y el grado medio de Técnico/a en Panadería, Repostería y Confitería, que cuenta con 13 estudiantes.

Con el fin de ofrecer formación específica en el sector industrial y artesano del turrón y los helados de Jijona, el próximo curso la formación que se ofrece será de FP Dual mediante la colaboración entre la Conselleria y el sector productivo de la zona. En este marco, se ha realizado una evaluación con la Asociación de Fabricantes de Turrón, Derivados y Chocolate y el Consejo Regulador de Jijona y Turrón de Alicante, para ampliar la formación específica del alumnado, teniendo en cuenta las especificidades del personal técnico que necesitan empresas y artesanos y artesana.

En esta línea, hay que recordar que el proceso de admisión de alumnado en FP para el próximo curso será del 22 al 30 de mayo y el trámite se hace a través del portal Telematricula.

Tamarit también ha visitado, acompañada de la ministra, el Museo del Turrón y la fábrica de turrones El Lobo, una de las empresas locales que mantiene convenio de colaboración con el Instituto para acoger alumnado para realizar las prácticas del módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT).

La Xunta refuerza los currículos con tres nuevas optativas de competencias financieras y de inteligencia artificial

Rueda anuncia la incorporación para el próximo curso de las optativas Cultura Financiera, Inteligencia artificial para la Sociedad y Tecnologías Inteligentes.

REDACCIÓN-COMUNIDADES. Lunes, 1 de mayo de 2023

El presidente de la Xunta, Alfonso Rueda, anunció que el Gobierno autonómico va a incorporar el próximo curso tres nuevas materias optativas enfocadas a la mejora de las competencias financieras y de la inteligencia artificial, que contribuirán al refuerzo de los currículos de ESO y de Bachillerato. “Nuestra intención es ir un paso por delante de las necesidades del futuro y preparar a los alumnos en las necesidades formativas del mañana”, indicó.

Una vez previstos todos los trámites administrativos, además del abanico de materias que ya existen actualmente, tal y como explicó Rueda se introducen las optativas “Cultura Financiera e Inteligencia artificial para la Sociedad” en la etapa de ESO y «Tecnologías Inteligentes» en la etapa de bachillerato, que se ofertarán el próximo curso.

Cultura Financiera

La introducción de esta materia en el sistema educativo gallego responde a las recomendaciones de los estudios a nivel mundial que destacan la necesidad de iniciar la formación y alfabetización financiera ya en la enseñanza obligatoria, con un enfoque basado en la sostenibilidad y la gestión responsable de los recursos individuales y colectivos. “El objetivo es que los chicos adquieran conocimientos financieros y promover patrones de consumo sostenibles en el tiempo”, resaltó Rueda.

Así pues, en Galicia se ofertará Cultura Financiera como optativa para 3º curso de ESO con una carga horaria de tres sesiones lectivas semanales. Partiendo del conocimiento y la comprensión de los conceptos y riesgos financieros, en el currículo de la materia se abordará el desarrollo de habilidades, motivación y confianza necesarias para tomar decisiones financieras responsables y racionales, no solo enfocadas a la mejora individual, sino también a lograr el bienestar financiero de la sociedad a través del fomento de patrones de consumo sostenibles en el tiempo.

Respecto a los contenidos, la materia se establece en cuatro bloques temáticos: dinero y transacciones, planificación y presupuesto, la gestión bancaria de las finanzas personales y educación al consumidor.

Inteligencia artificial

Esta materia, que se ofertará para 4º de ESO y también con una carga lectiva de tres horas semanales, responde a uno de los retos marcados en la Estrategia Gallega de Educación Digital 2030, que es el de perfeccionar las competencias y capacidades digitales para conseguir una verdadera transformación digital.

En su currículo se introducen aspectos de la Inteligencia artificial para “formarlos como futuros usuarios de estos sistemas inteligentes”. Se trata de adquirir, a través de un enfoque transversal, habilidades y conocimientos de esta disciplina para que se familiaricen con ella y desarrollen habilidades críticas y relevantes para su futuro.

En esta línea, la materia se estructura en cuatro bloques: qué es la inteligencia artificial, el impacto de la inteligencia artificial (en el que se abordarán cuestiones como la ética, la sostenibilidad y los aspectos legales), áreas de la inteligencia artificial (percepción y actuación, representación y razonamiento, aprendizaje automático e interacción natural) y aplicaciones de inteligencia artificial (como la robótica autónoma o el internet de las cosas).

Tecnologías Inteligentes

La tercera materia con la que se refuerza el sistema educativo gallego de cara a el próximo año es Tecnologías Inteligentes, que se ofertará en 1º curso de bachillerato con una carga horaria semanal de cuatro sesiones lectivas.

Esta materia se centra en el aprendizaje automático desde una perspectiva de programadores de sistemas inteligentes y brinda al alumnado unos conocimientos específicos como aprender a obtener y preparar los datos para entrenar sistemas, emplear técnicas de modelado estadístico, utilizar diferentes tipos de redes neuronales, manejar librerías digitales o evaluar la calidad de los resultados obtenidos por modelos automáticos.

Paralelamente los estudiantes podrán adquirirán otras competencias transversales como puede ser la resolución de problemas, la toma de decisiones en un contorno tecnológico o la programación en lenguajes de programación de alto nivel.

Estructurado en cuatro bloques temáticos, el currículo de esta materia abordará los conocimientos básicos de programación (fundamentos de programación enfocados al uso de librerías digitales), el agente inteligente (abarca el estudio de áreas de la inteligencia artificial como son la percepción, la actuación, la representación, el razonamiento y el aprendizaje), y el impacto de la inteligencia enfocado al uso de los datos (consideraciones éticas y aspectos legales en consonancia con las recomendaciones de la Unión Europea, así como cuestiones de sostenibilidad).

El 30% de los jóvenes tiene una opinión mala o regular de la universidad

Frente a la mayoría de la población española, los jóvenes son los más críticos con la universidad y el 30% tiene una opinión regular, mala o muy mala de la institución académica y casi el mismo porcentaje (27%) considera que no aporta ventajas.

EFE Miércoles, 3 de mayo de 2023

Son conclusiones del primer barómetro de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD) acerca de la valoración de la sociedad sobre la calidad del sistema universitario, realizado por GAD3 con una muestra de 1.012 personas de 18 a 65 o más años, de los que el 46% tiene estudios primarios o secundarios y el 54% universitarios.

El barómetro concluye que los jóvenes entre 18 y 29 años son los menos favorables a la universidad, dato relevante pues es el colectivo que tiene un contacto más estrecho con la institución. A mayor edad, mejor es la valoración que las personas hacen de la universidad: la opinión general positiva pasa del 86% entre los mayores de 65 años, al 69% entre los jóvenes de 18 a 29 años; pero entre estos últimos, un 24% tiene una opinión regular, un 5% mala y un 1% muy mala.

Al ser preguntados por la contribución de la universidad al bienestar personal y al desarrollo profesional también se observa que entre los jóvenes hay un porcentaje mayor (27%) que estima que la universidad no aporta ventajas. Los jóvenes también son más críticos a la hora de valorar el papel de la universidad ante los desafíos sociales.

Mientras que una amplia mayoría de los encuestados está de acuerdo con que la universidad contribuye a resolver estos retos, los porcentajes son menos positivos en el caso de los jóvenes respecto a la aportación que la universidad hace a que la sociedad sea más democrática (63%) o equitativa (64%); a responder a las principales necesidades (56%) y a resolver el cambio climático (47%).

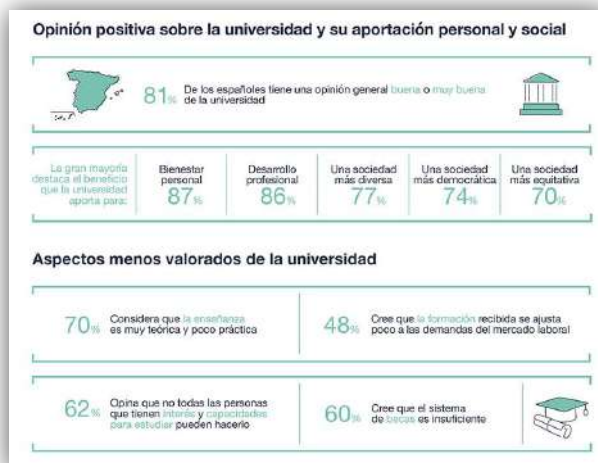
A pesar de que la mayoría de los encuestados destacan el beneficio que la universidad aporta al desarrollo personal y social, un 48 % cree que la formación no se ajusta al mercado laboral.

Mucha teoría, poca práctica

El barómetro de CYD destaca que un 70% considera que la enseñanza ofrecida por las universidades es muy teórica y poco práctica, opinión muy extendida entre el colectivo más joven, donde este porcentaje alcanza el 76%. Además, un 62% considera que no todas las personas que tienen interés y capacidades para estudiar en la universidad pueden hacerlo, y un 60% cree que el sistema de becas es insuficiente.

Respecto a la valoración de los encuestados sobre aspectos en los que la universidad puede contribuir a la sociedad, el 81% cree positiva la aportación de la universidad a la atracción y generación de talento, el 80% destaca su papel en la formación de profesionales en activo y un 77% cree que la universidad impulsa la competitividad. Además, una amplia mayoría considera que la universidad contribuye al progreso social (87%) y a la formación a lo largo de la vida (86%) y permite el acceso a empleos de mayor calidad (83%). En el extremo opuesto, un 50% cree que la universidad contribuye a la formación de desempleados.

El 57% está de acuerdo en que los recursos económicos y de tiempo invertidos en la educación universitaria se justifican con los beneficios posteriores, aunque un 39% afirma que se justifican «poco o nada». El 88% de los que han cursado estudios universitarios volvería a tomar la misma decisión, y, de estos, un 41% repetiría el centro y la titulación. Entre los que no han ido a la universidad, un 51% señala que sí iría si pudiera volver a elegir, mientras que un 27% se decantaría por la Formación Profesional.



El 9,5 % del alumnado de primaria ha sido víctima de acoso escolar

El informe realizado por la Universidad de Alcalá de Henares y dirigido por Juan Carlos Torrego ha recogido información de más de 37.000 personas entre estudiantes, familias, equipos directivos, docentes y equipos de orientación escolar. Casi un 10 % del alumnado ha sufrido acoso por parte del 4,6 % de quienes reconocen haberlo realizado. Un 10,6 % de estudiantes dicen haber sido testigos.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 03/05/2023

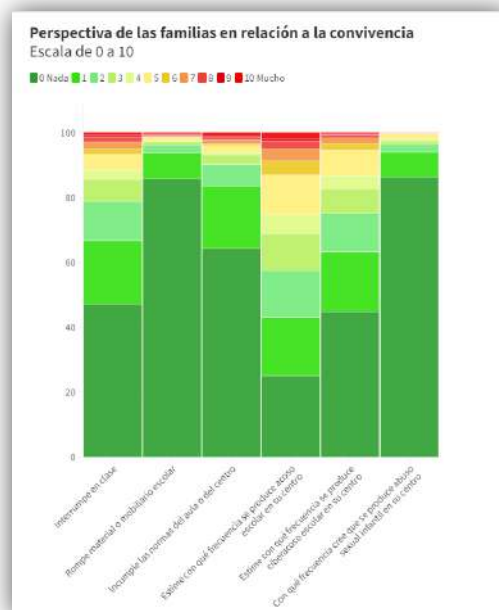
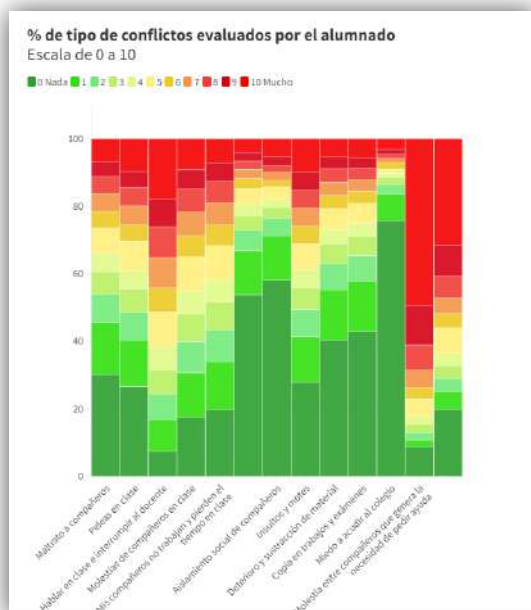
El Estudio estatal sobre la convivencia en los centros de educación primaria es el primero de estos que se elabora desde el Observatorio Estatal de la Convivencia desde que este mismo organismos publicara, en 2010, un informe similar, dirigido por María Díaz-Aguado, y centrado en la etapa de secundaria. En esta ocasión, ha corrido a cargo de un grupo de investigadores dirigido por Juan Carlos Torrego Seijo, de la Universidad de Alcalá de Henares y que en la anterior etapa del Observatorio Estatal fue uno de sus integrantes.

Casi 400 páginas de estudio que ofrecen una enorme cantidad de información sobre cómo la comunidad educativa vive la convivencia escolar, el acoso y las diferentes relaciones que se establecen o deben establecerse entre sus miembros. De este maremágnum, destaca, efectivamente, una prevalencia de, 9,5 % (261.250 según los últimos datos del Ministerio de Educación y FP) de estudiantes que han sido víctimas de acoso y el 4,6 % de quienes han acosado a alguien en los últimos meses. Las cifras son prácticamente las mismas para el ciberacoso, sufrido por el 9,2 % y protagonizado por el 4,62 %. A esto se suma el 10,65 % de quienes dicen haber sido testigos de situaciones de acoso.

El informe atribuye la diferencia entre víctimas y victimarios “a la falta de reconocimiento de la responsabilidad por parte de los acosadores (...) y, por otro lado, a que un mismo alumno puede ser acosador/ciberacosador de más de un compañero”.

La muestra del estudio ha sido de 37.333 de quienes el 70 % corresponden a alumnos; el 19 % a familias; el 8% a profesorado; el 2 % equipos directivos, y 1 % estructuras de orientación. Un 58,12 % son mujeres y el 41,87 % varones.

Os dejamos aquí algunos gráficos para bucear en cómo se vive la convivencia en los centros de primaria según los datos que han recogido en la encuesta desde la Universidad de Alcalá de Henares y cuáles son las principales causas de los problemas que se dan.



Como puede verse en el gráfico (izq), la convivencia parece no tener graves problemas en los centros. Los problemas más comunes y habituales tienen que ver con las molestias que generan los compañeros y que obligan a pedir ayuda y en menor medida, hablar en clase hasta el punto de interrumpir al docente en su explicación. Le siguen el uso de insultos y mofas. También habría que atender a las peleas en clase y a las molestias de los compañeros.



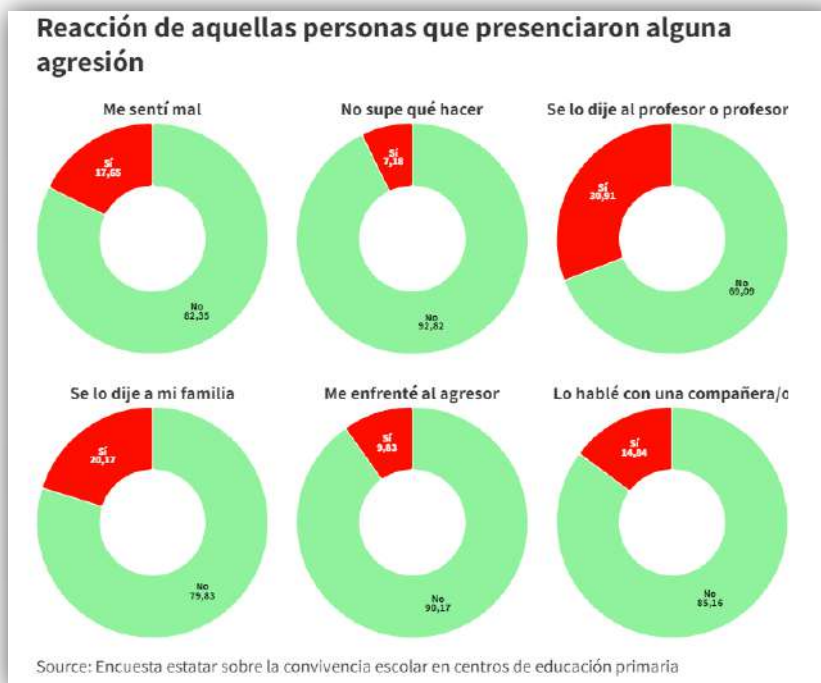
Sin duda, destaca, en la columna de la derecha. Con una alta incidencia de la defensa pacífica ante los ataques de compañeros.

Las familias, por su parte, se muestran más benévolas en sus opiniones sobre lo que ocurre en los centros educativos en relación a la convivencia, ya sean interrupciones de la clase, el incumplimiento de las normas o con qué frecuencia se producen casos de ciberacoso o abuso sexual en el centro.

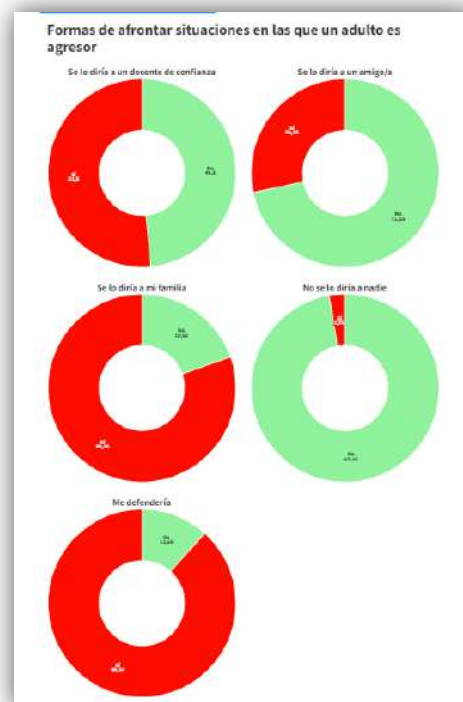
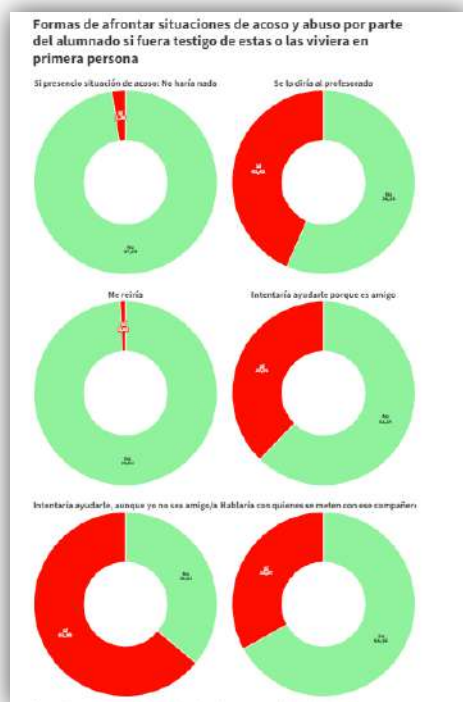
A pesar de que los problemas de convivencia más graves no parecen tener un enorme peso en la situación de niñas y niños, lo cierto es que hay un porcentaje más o menos relevante de alumnas y alumnos que se sienten víctimas de acoso. El 9,53 % así lo aseguran. Frente a este colectivo está el de quienes admiten haber acosado a alguien en su clase, una cifra de algo menos de la mitad, el 4,58 %. Desde el estudio se explica que esta diferencia entre ambas cifras puede deberse a que quienes acosan no tengan claro que lo hacen o que la misma persona bien pueda estar acosando a más de un compañero o compañera.



El estudio centra una parte de las pesquisas en las reacciones de las personas que presenciaron alguna agresión en el centro, ese 10,65 % del alumnado que fue testigo.

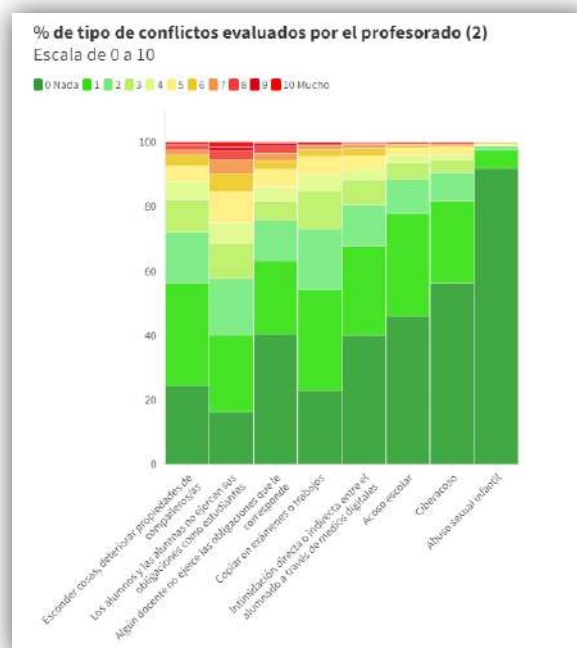
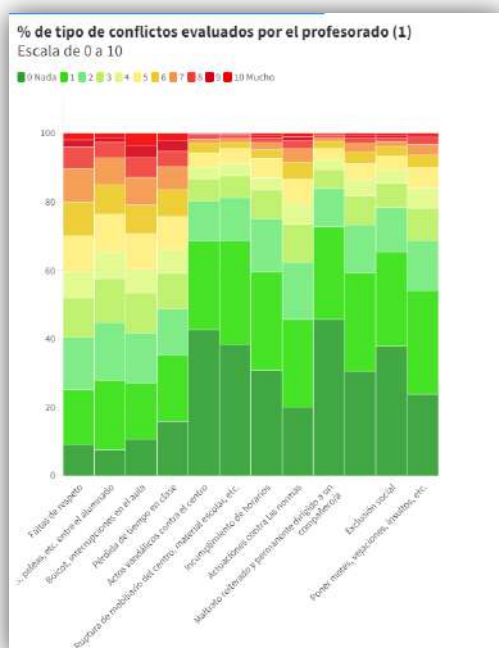


Además, se preguntó al alumnado, esta vez al conjunto, sobre sus reacciones en el caso de presenciar alguna situación de acoso, y también por sus reacciones en el caso de que fuera un adulto quien intentara hacerles daño.

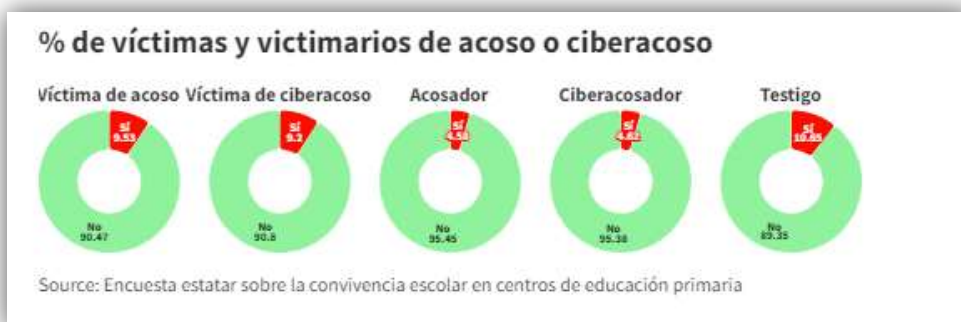


Profesorado

También se ha preguntado al profesorado por los motivos de las dificultades de convivencia en los centros educativos desde su punto de vista. Aunque hay ítems que coinciden con los alumnos, también hay diferencias más o menos claras. Abajo aparecen dos gráficos que recogen los diferentes motivos de complicación de la convivencia y cuánto peso tienen según maestras y maestros.



El estudio también ofrece datos sobre la percepción de los equipos directivos y de las estructuras de orientación que ofrecen porcentajes bastante similares a los del profesorado.



Cuadernos de Pedagogía / **ESCUELA**

Escuela guardería

La escuela no es sólo una guardería. Ciertamente. Pero también es «guardería». Espacio compartido donde se enseña y donde se educan las nuevas generaciones. Y refugio para quienes no tienen otra cosa que «la calle pa correr»

Jesús Jiménez. 28-04-2023

Día sí y día también se pone de manifiesto la necesidad de la apertura de los edificios escolares fuera del horario lectivo. Para la mayoría de los niños y niñas. En los pueblos y, sobre todo, en las ciudades. Para sus familias. Y especialmente, para quienes menos tienen. El 33,5% de los españoles no pueden permitirse ni una semana de vacaciones al año (INE. Encuesta Condiciones de vida. 2022)

El problema es evidente. Sobre todo, en vacaciones escolares y, especialmente, en las fiestas navideñas, cuando aprieta el frío en la calle. Para miles de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad no hay alternativas. Solo quedarse en casa, a veces en una situación muy precaria, casi siempre en una pequeña habitación compartida y sin calefacción; porque la pobreza energética existe, ¡vaya que si existe! Y tampoco tienen oportunidades cuando hace buen tiempo, sea verano o cualquier día durante el curso. Sí, la calle y los parques (donde hay) son gratis. Allí van. No hace falta más que pasear por una gran ciudad para encontrarte con familias de inmigrantes pasando la tarde del domingo en zonas públicas. No pueden permitirse ir al cine o al teatro (si hay) ni tomarse algo en una terraza. Así que, ¡calle o casa! Y en casa, pegados a las pantallas; porque la pobreza de recursos existe, ¡vaya que si existe! ¡Que se lo digan a esas familias que tuvieron que pasar el confinamiento entre cuatro frías paredes, tapados con una manta, y sus hijos e hijas sin ordenador ni conexión a internet! Quienes tienen bien poco encuentran muchas más comodidades y medios en el colegio o el instituto que en cualquier otro sitio. No solo es espacio de encuentro y de aprendizaje; es también, en cierto modo, «guardería».

Los centros escolares funcionan también como «guardería» para familias de cualquier clase social. Sobre todo, para las trabajadoras. Que tienen que hacer equilibrios para conciliar horarios laborales y horarios escolares. Llevar a sus pequeños a «madrugadores» antes de salir el sol o recogerlos en el cole ya entrada la tarde. ¡No les queda otra! Salvo que tengan dispuestos a los abuelos para echarles una mano. Problema cada jornada lectiva y, todavía más, en vacaciones escolares, ya que no suelen ser coincidentes las de los padres y madres con las de sus hijos en edad escolar.

No tanto problema para las familias pudientes. Pagan a profesores particulares, reciben atención individualizada sobre materias «de moda» (y caras) dentro del propio colegio de elite, van a una academia si no llevan las notas deseadas, son socios de un club de postín, etc. etc. Otra cosa es que esos niños y niñas, desde su más tierna infancia, tengan que sufrir unos horarios «laborales» (clases, extraescolares, transportes, deberes, etc.) más largos que los de papá y mamá. Aunque para algunos de sus progenitores, tan ocupados como están en su trabajo, el colegio también puede ser una «guardería».

A la vista de que las familias, sobre todo las más necesitadas, quisieran que los centros escolares permanezcan mucho más tiempo abiertos, ¿tiene sentido que cierren a mediodía o a primera hora de la tarde? Parece que no. Entonces, ¿por qué no se abren? Los privados, el titular o empresa de la que dependen sabrán. Pero los públicos... Y aquí hay que señalar a las administraciones públicas.

A las administraciones educativas. Porque a la comunidad autónoma le corresponde aprobar el currículo y el calendario escolar en su territorio y, como titular de los centros públicos, establecer su organización y su horario de apertura y cierre.

A los ayuntamientos. Porque la administración local, en su propia ley de bases (Ley 7/1985), tiene como competencias propias la promoción de la cultura, el deporte y la ocupación del tiempo libre, actividades que pueden desarrollarse en los centros educativos sin distorsionar su propia programación y fuera del horario lectivo (LOMLOE. Adic 15).

La clave está en la colaboración entre administraciones. La infrautilización de las instalaciones públicas, muchas excelentes, tiene difícil explicación. Sin embargo, así sigue siendo desde siempre. Cuando podrían utilizarse durante muchas más horas en días lectivos y en períodos de vacaciones escolares. En muchos sitios ya se hace. A través de convenios entre la administración educativa autonómica y cada ayuntamiento. Con la participación de entidades y colectivos ciudadanos. Proporcionando trabajo a empresas y personas (sobre todo jóvenes) que así obtienen un empleo remunerado. Y ofreciendo un servicio público y gratuito. Hay cientos de ejemplos de buenas prácticas por toda la geografía estatal. Muchas, excelentes. Impulsadas por responsables autonómicos y municipales que han entendido que los servicios educativos y las actividades complementarias y extraescolares marcan diferencias muy notables; entre familias y entre centros. Pues a ver si la clase política toma nota de cara a las próximas elecciones municipales. Porque la escuela es espacio de aprendizaje y escenario de convivencia. Y también es «guardería».

El TC sitúa la 'ley Celaá' en el "amplio margen" del legislador para diseñar un modelo educativo acorde a su ideología

Señala como "imprescindible" una "presencia razonable del castellano y de la lengua cooficial como lenguas vehiculares"

REDACCIÓN /E.P. 27.04.2023

El Tribunal Constitucional (TC) ha enmarcado la denominada 'ley Celaá' en el "amplio margen" que la Carta Magna concede al legislador para diseñar un modelo educativo acorde con su "concepción ideológica", según se desprende de la sentencia en la que rechaza el recurso de Vox y valida la norma jurídica, un fallo avanzado el 18 de abril pero que se ha conocido íntegramente este miércoles.

Así se expresa el TC en lo tocante a las tachas formuladas por el partido de Santiago Abascal en dos cuestiones concretas, las que tienen que ver con la obligación de ofertar plazas suficientes exclusivamente con las plazas "públicas" y la prohibición de financiar con dinero público a los centros que segreguen por sexos a los alumnos.

La corte de garantías parte de la premisa de "la doble dimensión" del derecho a la educación, como garantía de la "libertad para educar y educarse frente al poder político" y como "derecho a obtener del mismo poder una educación gratuita", para fijar que "entre estas dos perspectivas no existe un equilibrio óptimo constitucional", sino que esta "continua tensión" hace que "el legislador disponga de margen para configurar el sistema educativo".

En este sentido, afirma que "la programación de la enseñanza con el objetivo de garantizar la existencia plazas públicas suficientes es un fin constitucionalmente legítimo" porque "entra dentro del margen de libre configuración del legislador y de las preferencias políticas expresadas en las leyes aprobadas en las Cortes Generales".

En la misma línea, recuerda que "la Constitución española (CE) prevé la existencia de 'ayudas' públicas a centros privados, aunque remite su concreción al legislador". "La regulación de estas ayudas entra, por tanto, dentro del margen de libertad de configuración del legislador", declara.

El tribunal razona que "el pluralismo del modelo educativo que se deriva del artículo 27 CE, que es, a su vez, una manifestación del pluralismo político que garantiza el artículo 1.1 CE, deja un amplio margen de libertad al legislador para que pueda configurar un modelo educativo en el que quepan opciones pedagógicas de muy diversa índole, con la única exigencia de que no sean contrarias a los derechos constitucionalmente consagrados".

De ello concluye que "la diferencia de trato (...) entre los centros educativos que separen al alumnado por razón de su género, a efectos de poder ser financiados total o parcialmente por fondos públicos, responde a una concepción ideológica del sistema educativo que, no solo no puede ser tachada de arbitraria, sino que, además, está inspirada en valores constitucionales".

UNA "OPCIÓN LEGÍTIMA"

Añade que el hecho de que la educación diferenciada por sexos sea constitucional "no conlleva que el legislador tenga el deber constitucional de promoverlo, si considera que existe otro modelo pedagógico que también es conforme a la Constitución y se adecúa mejor a los valores superiores del ordenamiento jurídico".

"La CE otorga un margen de libertad de configuración al legislador para que, en el marco que la norma fundamental pueda establecer sus opciones políticas, lo que conlleva incorporar a la ley sus concepciones y las medidas para garantizar que sus previsiones tienen eficacia real y efectiva", sentencia.



En consecuencia, aclara que "la decisión del legislador de otorgar ayudas públicas únicamente a los centros que no separen al alumnado por su género es una opción constitucional legítima", enfatizando que "el genérico principio de igualdad no postula ni como fin ni como medio la paridad y solo exige la razonabilidad de la diferencia normativa de trato".

NO DA MÁS PESO A UNAS FAMILIAS SOBRE OTRAS

Por otro lado, despeja el reproche constitucional que hace Vox al hecho de que la 'ley Celaá' establezca como criterios para decidir cómo se escolariza a los alumnos con necesidades especiales el interés superior del menor y la opinión de las familias que prefieran una educación inclusiva, esto es, en centros ordinarios.

Y ello porque entiende que "la norma no excluye del procedimiento que se haya de diseñar --para caso de discrepancias que puedan surgir en el procedimiento de escolarización de alumnos con discapacidad-- la audiencia de las familias que muestren su preferencia por la educación especial, ni atribuye mayor valor a la opinión de determinadas familias sobre otras".

Además, hace hincapié en que "la aplicación del principio de inclusión educativa obliga a la administración a tomar en consideración, en cada caso individual, el superior interés del menor, ante todo, pero también los medios materiales y el entorno en que se producirá realmente la inclusión, así como la voluntad del propio menor, si tiene las condiciones y la madurez necesaria para manifestarla, y de su familia".

El TC también aborda los apartados de la 'ley Celaá' en los que se contempla la enseñanza de la religión y avisa a Vox de que, si no se respetara el carácter voluntario de la formación religiosa, su inclusión como materia o el trato equiparable con las demás disciplinas, como impone el acuerdo de España y la Santa Sede, existen "medios adecuados para remediarlo": "Pero no puede hacerse previamente en este recurso de constitucionalidad".

Explica a los de Santiago Abascal que, si bien la doctrina constitucional protege el derecho de las comunidades religiosas a redefinir el credo objeto de enseñanza, "ello no se traduce en la existencia de un derecho fundamental de las confesiones a determinar el currículo, los estándares de aprendizaje y los libros de texto y materiales didácticos".

AVALA LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Por otro lado, se pronuncia sobre los artículos relativos a los contenidos de igualdad y perspectiva de género. Vox alegaba que la 'ley Celaá' vulneraba el derecho de los padres a que sus hijos recibiesen información religiosa y moral de acuerdo a sus convicciones al incorporar a la educación pública lo que denominaron como una "ideología estatal" o "partidista".

El TC estima que "no hay nada" en la nueva ley que contravenga la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH), conforme a la cual el derecho de los padres "no impide a los estados difundir, mediante la enseñanza o la educación, informaciones o conocimiento que tengan, directamente o no, carácter religiosas o filosófico".

Recalca asimismo que "la perspectiva de género se menciona entre los principios pedagógicos de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato, y se dirige por consiguiente a administraciones y centros educativos, no a los alumnos a quienes el legislador no impone, por tanto, ninguna perspectiva o adhesión ideológica".

VE UN "PATRÓN DE EQUILIBRIO" ENTRE LENGUAS

El TC desestima igualmente la parte del recurso de Vox que cuestiona la redacción de la 'ley Celaá' sobre el uso de las lenguas oficiales en las aulas, al considerar que haber omitido la referencia a que el castellano sea "lengua vehicular de la enseñanza en todo el Estado" --algo que solo se incluyó en la ley de 2013-- "no puede conducir a una declaración de inconstitucionalidad".

Subraya que la 'ley Celaá' sí "reconoce" el derecho de los alumnos a recibir enseñanzas en castellano y las demás lenguas cooficiales, resaltando que existen mandatos que garantizan el derecho constitucional a que "el castellano no sea excluido como lengua vehicular y que respetan el patrón de equilibrio o igualdad entre lenguas".

Sobre esto, señala que "una presencia razonable del castellano y de la lengua cooficial como lenguas vehiculares en cualquier circunstancia es imprescindible para que exista ese 'equilibrio o igualdad' entre lenguas y para que el 'derecho' a su utilización como lenguas vehiculares no se vea reducido a una fórmula vacía, sino que se mantenga como derecho real y efectivo".