

**ÍNDICE**

[Denuncian el impago de fondos a los centros educativos](#) **EL DÍA de Valladolid**

[Un total de 150 alumnas de 13 colegios participan en la 'Feria niñas en pie de ciencia' en el Ministerio de Educación](#) **EUROPA PRESS**

[Miles de docentes podrán cambiar de destino tras el concurso de traslados anulado por el Juzgado](#) **LEVANTE**

[Educación refuerza la FP básica para que los estudiantes salgan con el título de la ESO](#) **DEIA**

[Barcelona elimina la ESO de algunos centros para especializarlos en FP](#) **EL PAÍS**

[Esta es la fecha que baraja el PP para la EBAU común en sus 11 comunidades](#) **ABC**

[Navarra ofrecerá plazas en aulas de 2 años en colegios públicos a partir del curso 2024/2025](#)

NOTICIAS DE NAVARRA

[El Día de la Mujer y la Niña en la Ciencia se celebra este domingo para impulsar la participación femenina en áreas STEM](#) **EUROPA PRESS**

[Los jóvenes españoles confían menos en la ciencia que la gente mayor](#) **EL DEBATE**

[Ayuso activa la marcha atrás en el bilingüismo de la educación de Madrid](#) **EL PAÍS**

[ANPE aboga por favorecer una educación en igualdad para aprovechar el talento de la mujer en la ciencia](#) **EUROPA PRESS**

[El «liderazgo virtuoso» según su creador: «El profesor debe ayudar al alumno a descubrir su misión en la vida»](#) **EL DEBATE**

[Inmigrantes del campo al pupitre en busca de un futuro mejor en la Región](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[La terapia entra en la escuela: los psicólogos se desplazan a los colegios para atender la explosión de problemas de salud mental](#) **EL PAÍS**

[Madrid acelera el fin del modelo bilingüe para que Historia y Geografía vuelvan a enseñarse en español](#)

EL DEBATE

[Medio centenar de organizaciones reclaman una escuela pública laica: "La religión debe practicarse en el ámbito privado"](#) **EUROPA PRESS**

[El Govern prevé incorporar psicólogos en los centros escolares de Baleares a partir de septiembre](#)

DIARIO de MALLORCA

[José Saturnino Martínez: "En el informe PISA pesa más ser coreano que estudiar en Corea"](#) **EL PAÍS**

[El legado educativo de Eugenio Nasarre](#) **EL DEBATE**

[La FP saca pecho en Pamplona en el I Congreso Nacional de Formación para el Empleo](#)

NOTICIAS DE NAVARRA

[Educación estudia abrir las bolsas varias veces al año para evitar el éxodo de docentes](#) **LEVANTE**

[Un alumno ataca con un punzón por la espalda a una profesora en un instituto de Gijón](#) **EL COMERCIO**

[Contra el PowerPoint como vía de conocimiento](#) **EL PAÍS**

[El 82% de los alumnos vascos de FP Superior tiene trabajo de forma inmediata tras acabar su formación](#) **DEIA**

[La falta de profesores ya ahoga a institutos de media España: "No esperamos tener la plantilla completa en todo el curso"](#) **Cadena SER**

[La Rioja y Madrid, primeras regiones que despedirán la selectividad que incentivaba los contenidos](#)

EL DEBATE

[Linda Darling-Hammond: "Los niños necesitan que les enseñen a lidiar con los móviles, no simplemente quitárselos"](#) **EL PAÍS**

[UGT pide a Educación la puesta en marcha de la negociación para mejorar las condiciones laborales de los docentes](#) **EUROPA PRESS**

[Al plan de Sánchez para imponer la escolarización obligatoria hasta los 18 le sale un férreo escollo](#)

EL DEBATE

[El Constitucional ampara a la madre de una menor que se opuso a que su hija se educara en un colegio religioso](#) **EL PAÍS**

[Las mujeres siguen siendo pocas en los estudios STEM en España y en Europa](#) **THE CONVERSATION**

[Prohibir el móvil en centros de enseñanza: argumentos científicos](#) **THE CONVERSATION**

[Cultura pone en marcha más de 400 actividades de animación lectora en institutos y Escuelas de Arte de toda España](#) **MAGISTERIO**

[Sindicatos, familias y directores cuestionan la reforma del programa bilingüe de Madrid](#) **MAGISTERIO**

[Rosa Rocha, presidenta de Adimad: "A veces llamamos a un padre para que cambie conductas de su hijo y vemos que él es igual"](#) **MAGISTERIO**

[Las mil y una causas del abandono temprano y del freno de su bajada](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Las competencias digitales de la juventud: ni son innatas, ni están ajenas a las desigualdades](#)
EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Sobre el ecosistema de aprendizaje y otras tendencias](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Financiar a las universidades públicas](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez



Denuncian el impago de fondos a los centros educativos

D.V. - Jueves, 8 de febrero de 2024

La Junta de Personal Docente de Centros Públicos no Universitarios de Valladolid se concentra para exigir que se abone el presupuesto a colegios e institutos porque "este recorte afecta" a su día a día

La Junta de Personal Docente de Centros Públicos no Universitarios de Valladolid denuncia el impago del segundo libramiento (pago de los fondos aprobados y comunicados a los centros en enero de 2023) que tienen que recibir los centros educativos para sus gastos de funcionamiento. Esta entidad se ha concentrado esta mañana en el IES Núñez de Arce y a ella se han sumado clautros de otros centros educativos.

Se ha leído un manifiesto en el que se ha asegurado que "este recorte que afecta" al día a día de los centros. "Las partidas presupuestarias de la Consejería de Educación no pueden someterse a modificaciones injustificadas y caprichosas a finales de año cuando los centros tienen elaborado un balance económico que se ajusta a unas necesidades de mínimos; presupuestos que han sido enviados y aprobados por la Dirección Provincial en tiempo y forma", se señala.

La Junta de Personal Docente de Centros no Universitarios de Valladolid explica que "con el ejercicio económico de 2023 cerrado, ningún centro ha recibido el 2º libramiento ordinario, presupuestado y aprobado a principios de año. Los centros se han visto obligados a adelantar muchos pagos recurriendo a otros fondos que no son para gastos de funcionamiento, con todo lo que ello supone".

También destaca que los colegios de educación Infantil y Primaria, cuyos gastos de calefacción y luz dependen de los ayuntamientos, no han recibido nada del libramiento que les corresponde para sufragar sus gastos de funcionamiento ordinarios. Y en cuanto a la situación en los IES y centros de FP, se indica que "que es incluso peor, ya que apenas han recibido una pequeña suma para gastos de luz y calefacción; cantidades insuficientes que se traducen en 2 horas de calefacción al día en más de un centro y que acabarán en ninguna en breve".

Los docentes también subrayan que no se puede olvidar "a quienes no recibirán lo que necesitan para impartir la parte práctica de determinados módulos concretos (cocina, restauración...) por no poder comprar material".

Por ello, se preguntan desde esta junta de "¿qué ha pasado con este dinero que estaba presupuestado? ¿Se trata de un recorte más que sólo recae sobre la escuela pública? Es una decisión injusta e improcedente, para la que aún no hay explicación". Por ello, se exige a la Dirección Provincial de Valladolid y a la Consejería de Educación que cumplan con la partida presupuestada, así como que indiquen y aclaren qué ley ampara el incumplimiento de los pagos anuales con los que los centros han hecho sus cuentas desde principios de 2023.

"La JPD es consciente de que toda la comunidad educativa es conocedora de estos recortes y es por ello por lo que, en estos momentos, nos están acompañando desde otros centros de la provincia, reivindicando que una educación de calidad (esa de la que gusta presumir a quienes gobiernan) necesita de una inversión digna, una inversión que no puede ser sometida a cambios de última hora", se remarca en este comunicado.

Desde esta entidad se insiste en que "estos recortes afectan a toda la comunidad educativa; no cabe duda de que esto es un nuevo ataque a la Educación Pública que hay que denunciar y sacar a la luz". Por ello, "exigimos que se cumpla y se pague lo estipulado a principios de año y que no jueguen con la buena voluntad de quienes gestionan nuestros centros y del profesorado de la provincia de Valladolid. El presupuesto en materia de Educación debe ser intocable y la escuela pública merece ser respetada".



ADiMAD

REVISTA DE PRENSA
15.02.2024

"Continuaremos denunciando que la administración manipula los presupuestos a su antojo hasta que se revierta la situación y se ingresen las cantidades estimadas del ejercicio económico del año 2023. Basta de recortes", concluye el comunicado.

europapress.es

Un total de 150 alumnas de 13 colegios participan en la 'Feria niñas en pie de ciencia' en el Ministerio de Educación

MADRID, 8 Feb. (EUROPA PRESS) - Un total de 150 jóvenes de trece colegios de todo el país han participado este jueves en la 'Feria niñas en pie de ciencia' que se ha celebrado por primera vez en la sede del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes con motivo del Día de la Mujer y la Niña en la Ciencia.

La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Pilar Alegría, ha recorrido los puestos donde trece centros escolares de todo el país premiados por la Alianza STEAM y reconocidos como de referencia STEAM han expuesto sus proyectos premiados, haciendo de esta feria un escaparate del potencial educativo que tienen para despertar las vocaciones científicas y la creatividad en niñas y niños.

Alegría ha conversado con algunos de los 150 jóvenes y 38 docentes que han acudido a la sede del Ministerio a participar en la feria, que le han mostrado trabajos de robótica y programación, así como actividades que promueven la igualdad de género y la eliminación de estereotipos.

En la feria han participado el CEIP Juan Pablo I, de Granada; el IES Benalmádena, de Málaga; el IES Federico Balart, de Murcia; el IES Ramón y Cajal, de Valladolid; el Institut Bonanova, de Barcelona; el IES Virgen del Pilar, de Zaragoza; el CEIP Jorge Manrique, y el IES Maestro Juan de Ávila, ambos de Ciudad Real; el CEIP San Antonio, de Yebes (Toledo); el IES San Isidro de Azuqueca (Guadalajara); el CEIPS Santo Domingo de Algete (Madrid), el IES Vallecas I, de Madrid; y el CEIP Noelia Gómez Montessori, de Seseña (Toledo).

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Miles de docentes podrán cambiar de destino tras el concurso de traslados anulado por el Juzgado

La Dirección General de Personal Docente ofrecerá en la web información del proceso y notificará telemáticamente a todas las personas afectadas de los pasos a seguir

La decisión puede suponer un efecto dominó en otras autonomías, con sindicatos que ya preparan demandas en los juzgados

Gonzalo Sánchez València 08-02-24

La Conselleria de Educación y el Ministerio han llegado a un acuerdo para repetir la parte del concurso de traslados nacional de 2022-23 de Secundaria que afecta a la Comunitat Valenciana.

Así lo ha trasladado la directora general de Personal Docente, Sonia Sancho, a los sindicatos durante la reunión de la Mesa Sectorial celebrada este jueves. Sancho ha explicado que en los últimos meses se han producido numerosas conversaciones con el Ministerio y ambas administraciones han acordado repetir este concurso, tras las sentencias judiciales que estimaban que en el concurso nacional no salieron todas las plazas disponibles.

Así, este curso se duplicarán los puestos disponibles para secundaria, hasta llegar a las 6.500 plazas ofertadas. Conselleria no repetirá el concurso de Primaria al considerar que la afectación en la bolsa es mínima.

Sancho se refiere las dos sentencias obtenidas por CC OO, que obligaban a la Conselleria de Educación a volver a adjudicar miles de plazas docentes que, determina el juzgado, no ofertó en el concurso de traslados del año pasado. Las plazas corresponden ahora a interinos estabilizados, pero deberán pasar a manos de funcionarios de carrera que podrán escoger las que se queden libres.

Es la primera vez en la historia que se tiene que repetir un concurso de traslados, y la decisión de Conselleria puede suponer un efecto dominó en otras autonomías, con sindicatos que preparan demandas similares a la interpuesta por CC OO. En total, los juzgados estimaron que no se ofertaron 7.500 plazas, así que Educación tan solo repite el concurso de traslados nacional, quedando pendiente el autonómico con otras 3.000 plazas. Conselleria no ha querido adelantar acontecimientos sobre este otro proceso.

Sancho ha agradecido al Ministerio la "buena voluntad y colaboración mostrada" para poder ejecutar la sentencia dictada, que establece que hay que ofertar de nuevo las plazas que no se convocaron en el concurso.

Déficit de casi 4.000 plazas

“El concurso nacional de 2022-23 fue excepcional porque coincidió con el proceso de estabilización de funcionarios docentes”, ha explicado Sancho. La directora general de Personal Docente ha recordado que en Primaria se estabilizaron 2.667 plazas y en el concurso de traslados se ofertaron 2.800 plazas estructurales. En Secundaria y otros cuerpos docentes se estabilizaron 4.888 plazas (por el concurso de méritos) y 1.601 por las oposiciones de estabilización, pero se ofertaron al concurso de traslados 2.517 plazas, lo que supuso un déficit de oferta de 3.972 plazas estructurales. Es este déficit de plazas el que debe ofertarse de nuevo.

Sonia Sancho ha indicado que hasta llegar a este acuerdo con el Ministerio “se han dado muchos pasos, buscando la mejor solución para todos los aspirantes”. La directora general de Personal Docente ha señalado que durante los últimos meses se ha consultado a los Servicios Jurídicos de la Conselleria, la Abogacía de la Generalitat, se ha convocado la mesa sectorial para informar a los sindicatos, ha habido reuniones con el Ministerio y se ha presentado una solicitud de desistimiento del recurso de apelación presentado contra la sentencia de Secundaria.

El pilotaje del Ministerio

Durante este tiempo, además, se enviaron los ficheros al Ministerio, con el que se acordó que este realizara un pilotaje para ver la afectación de las plazas para determinar la incidencia y estudiar las vacantes a ofertar.

Sancho ha explicado que el proceso se iniciará en cuanto se publiquen las vacantes y no será necesario una nueva inscripción por parte de los participantes. Desde la web de la Dirección General de Personal Docente se irá informando a los afectados de los pasos a seguir y se informará personalmente de forma telemática a cada una de las personas afectadas.

Heridas abiertas

Esta decisión supone un capítulo más en la herida abierta entre docentes interinos y docentes que han aprobado una oposición. Estos últimos llevaban años protestando dentro de la «Plataforma per a la Catalogació de Vacants», una de las entidades que presentó las demandas junto a CC OO.

Esta herida comenzó a abrirse cuando la Unión Europea obligó a España a reducir la temporalidad en las administraciones públicas (entre ellas, Educación) estabilizando a interinos de larga duración. En el caso del cuerpo de profesorado, se trataba de personas que no habían aprobado una oposición debido a que la Conselleria pasó muchos años sin convocar oposiciones a profesorado, con lo que no tuvieron oportunidad de optar a una plaza pública por esa vía. Cuando finalmente se volvieron a convocar muchos de ellos desistieron en prepararse el examen y continuaron como interinos.

Por el otro lado, los docentes con la oposición aprobada veían injusto que personas que no habían pasado la prueba se convirtieran en funcionarios y pudieran elegir plaza. De fondo queda el debate de si es más importante la experiencia de estos interinos que han pasado décadas dando clases o el pasar o no un examen.



Educación refuerza la FP básica para que los estudiantes salgan con el título de la ESO

El nuevo modelo busca fomentar la cohesión social dando formación a alumnado con destrezas prácticas, al que tiene dificultades de aprendizaje, a personas con diversidad funcional, a las que carecen de titulación pero tienen experiencia laboral, a desempleados sin titulación y a migrantes

NTM / EFE. 09-02-24

El Departamento de Educación del Gobierno vasco ha diseñado un nuevo modelo de Formación Profesional Inicial, la conocida hasta ahora como FP básica, con el objetivo de adaptarse a las nuevas demandas y de que los estudiantes cuando la acaben salgan con el título de Educación Secundaria Obligatoria.

El consejero de Educación, Jokin Bildarratz, y el viceconsejero de Formación Profesional, Jorge Arévalo, han presentado este viernes en el centro de FP de Mendizabala, en Vitoria-Gasteiz, este nuevo modelo que instaurará cinco itinerarios para los estudiantes y que se pondrá en marcha el próximo curso.

Al término de estos estudios el alumnado obtendrá dos titulaciones, la de ESO y la de Grado Básico, y el en caso de que curse el itinerario integrado, también el de Grado Medio, además de un certificado profesional.

Cinco itinerarios

La FP Inicial facilitará la conexión con todas las titulaciones del sistema educativo, ya que al término de esta formación el alumnado podrá seguir estudiando un Grado Medio, uno Superior, Bachillerato e incluso llegar a los estudios universitarios.

Estará estructurada en cinco itinerarios. Uno está dirigido a la acreditación del título de Grado Básico y Medio, cursando una formación estructurada a lo largo de cuatro años.



Un segundo itinerario adaptado será de dos o tres cursos con desarrollos curriculares específicos y flexibles, con la posibilidad de cursar módulos de modo fraccionado.

El tercer itinerario impulsará la especialización dirigida a profesiones u oficios específicos con el objetivo de conseguir títulos de técnico o técnico especialista, o de técnico superior y máster profesional.

El cuarto itinerario se dirigirá al alumnado cuyas preferencias presente unas mayores posibilidades de aprendizaje y para el alumnado que una vez obtenido el Grado Básico o Medio se ve con posibilidades de volver al sistema educativo general, y un quinto que incluirá títulos, certificados y programas "a la carta".

Objetivo: reducir el abandono escolar

Este nuevo diseño de la FB básica va dirigido, especialmente, a alumnado con destrezas prácticas, al que tiene dificultades de aprendizaje, a personas con diversidad funcional, a las que carecen de titulación pero tienen experiencia laboral, a desempleados sin titulación y a migrantes.

El consejero de Educación ha explicado que el fin de esta reforma de la FP básica es mantener en Euskadi una "muy baja tasa de abandono escolar temprano", la más baja actualmente en el Estado y por debajo de la media europea.

Además, busca "responder a un alumnado que para conseguir las competencias de nivel básico que acredita la ESO le conviene realizar itinerarios aplicados, basados en la adquisición del conocimiento necesario a través de capacidades, habilidades y destrezas".

También persigue atender desde la formación a los migrantes, para su integración "lo antes posible en la sociedad" y especialmente a las personas con diversidad funcional, de forma que puedan adquirir la preparación necesaria que les permita poder trabajar.

Otro objetivo de la nueva FP Inicial es responder a las personas que disponen de los conocimientos y habilidades profesionales adquiridos en el mundo laboral pero que no tienen forma de acreditar esos conocimientos, lo que puede limitar su desarrollo y progreso profesional y, en ocasiones, la continuidad en su empleo.

El viceconsejero ha explicado que se ha cambiado el nombre de este primer escalón de la FP para, de alguna manera, prestigiar aún más estos estudios que en algunos estratos sociales se identificaba como la única salida para determinados estudiantes.

EL PAIS

Barcelona elimina la ESO de algunos centros para especializarlos en FP

El Plan Director de la Formación Profesional contempla agrupar la oferta en 11 sectores y crear una red de 35 institutos profesionalizadores hasta 2030

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 09 FEB 2024

El Departamento de Educación y el Consorcio de Educación de Barcelona planean una reorganización de calado de la oferta de Formación Profesional, que empezará en Barcelona como prueba piloto y que ha sido bautizado como Plan Director de la FP 2030. Actualmente, un centro de FP oferta ciclos de diferente ámbito, pero a partir de ahora la idea es crear institutos especializados donde se impartan titulaciones del mismo sector. Para ello, Educación ha identificado 11 sectores o ámbitos, que repartirá entre los diferentes centros. No obstante, la consecuencia más directa es que varios centros dejarán de impartir la ESO y en otros se eliminará la FP, según la presentación del plan que el Consorcio ha realizado ante los sindicatos y a la que ha tenido acceso este diario. "La idea es hacer institutos de FP especializados, así que no tiene sentido que en estos centros exista la ESO", admiten fuentes del Consorcio.

Siguiendo la senda del Informe de Prospectiva presentado hace un mes -que indica las profesiones con más necesidad de titulados, y las que menos- el Consorcio ha organizado los ciclos formativos en 11 sectores: agroalimentario, construcción, sanitario, transformación digital, manufacturero, químico, ocio y bienestar, creación artística, metal y movilidad, servicio a las personas y energía y sostenibilidad.

Paralelamente, se creará una red de 35 centros de formación profesionalizadora hasta el 2030. Para ello, nacerán 9 nuevos institutos, cinco se transforman, otros cinco se desdoblán en varios centros, en cuatro se pierde la FP (Jaume Balmes, Joan d'Àustria, Moisès Broggi y Flos i Calcat) y en cuatro más, la ESO (Pablo Ruiz Picasso, Guineueta, Vall d'Hebron y Ferran Tallada). Este es el caso que más revuelo está generando entre profesores y familias porque desde las vacaciones de Navidad se va notificando a cuentagotas a los centros afectados.

El ejemplo paradigmático es el que se vivirá en la zona de Nou Barris, que es sobre la única que ha informado públicamente el Consorcio. Lo hizo a finales del mes pasado, pero en ningún momento mencionó que la reforma formaba parte del plan director. En concreto, la idea es que el instituto Pablo Ruiz Picasso pierda los estudios de secundaria progresivamente (el curso que viene ya no tendrá alumnos de 1º) y acabe

especializándose en un tipo de ciclos formativos, posiblemente el deporte, pero el Consorcio asegura que todavía no está decidido. Como compensación, cuatro colegios se convertirán en instituto escuela, es decir, que incorporarán la ESO a partir del próximo curso.

El modelo de centros FP especializados no es nuevo y actualmente ya existen ejemplos como el Instituto de los Alimentos de Barcelona, el de Náutica, el del Deporte o el Tecnológico. Pero el Plan director contempla la creación de nueve centros hasta 2030, cuatro de los cuales ya el próximo curso. Entre ellos, el instituto de la Vall d'Hebron, especializado en ciclos sanitarios. Aquí se repite el caso del Ruiz Picasso, y el centro perderá progresivamente la ESO para quedarse solo con estudios de FP. También nacerá el Instituto de Formación empresarial, en las actuales instalaciones del Joan Brossa; el de Seguridad y Movilidad, que se ubicará en el INS Guineueta (también pierde la ESO); y el de Diseño y Artes Gráficas, en el actual centro de educación especial Pont del Dragó.

Esta transformación no se limitará a Barcelona. La idea es replicarla en otros puntos de Cataluña, aunque el Departamento de Educación asegura que "no hay un plan específico, sino que se trabaja territorialmente, según la demanda y necesidades de cada zona", al mismo tiempo que admiten que casos como los de Barcelona se irán conociendo en los próximos años dentro del plan de reordenación de la FP. De momento, fuera de Barcelona ya se conocen algunos de ellos: como el de La Bastida de Santa Coloma de Gramenet. O el Narcís Xifra de Girona, que este curso ya no ofrece el 1º de la ESO.

Fuentes sindicales ven con buenos ojos la creación de centros especializados de FP, pero acusan al Consorcio de "improvisación" y de "la campaña de comunicación nefasta" a la hora de informar a los centros y familias afectadas.



Esta es la fecha que baraja el PP para la EBAU común en sus 11 comunidades

Génova cita a todas sus autonomías para intentar conseguir un modelo de prueba

JOSEFINA G. STEGMANN. 09/02/2024

«Esto no es fuego de artificio», se escuchó el miércoles en una sala de reuniones de Génova. Venía de la responsable de la EBAU común para las comunidades gobernadas por el PP. La frase no era espontánea. Respondía a la opinión que la ministra de Educación, Pilar Alegría, dio cuando se le preguntó por este proyecto. «No tiene encaje legal y es fuego de artificio», espetó la ministra el pasado 25 de enero, justo un día después de que el presidente de los populares, Alberto Núñez Feijóo anunciara la medida.

La ministra siguió insistiendo con su idea en el Congreso, el pasado miércoles. «El Partido Popular que lleva reclamando la EBAU única desde que reinaba Carolo llega al Gobierno de España, gobierna con mayoría absoluta y no la aplica. ¿Y saben por qué? Porque la Constitución, el ordenamiento jurídico y las competencias de las comunidades no se lo permiten».

La realidad es que la Constitución no habla de la EBAU; no sale actualmente en las leyes educativas –pero podría–; y, por último, el partido ya dejó claro que llevaría a cabo esto de la mano de las comunidades. Eso hicieron precisamente el pasado miércoles en Génova: convocar a los directores generales de las consejerías de Educación de las comunidades gobernadas por el PP para celebrar la primera reunión sobre la prueba de acceso a la universidad común que Feijóo quiere implantar.

Mismos ejercicios

Si bien fuentes de Génova insisten en que fue una primera toma de contacto y que queda mucho por andar, celebraron el ambiente de «voluntad», de «disposición a superar renuencias» y que no se produjeron los «palos en la rueda» que esperaban –cabe recalcar que los que asistieron son directores generales, no consejeros, por lo que la reunión tuvo un carácter técnico, de manera que un 'sí' o un 'no' tenía más peso que lo que pudiera decir un político—. «Hemos planteado una serie de preguntas a todas las comunidades para ir comparando respuestas: ¿Ven fácil poner una fecha común? ¿Una estructura común? ¿Presentar los mismos ejercicios?».

Con toda esta información, cada comunidad irá rellenando una ficha que se pondrá en común en la próxima reunión –los encuentros serán cada 15 días—. La primera reunión, cuentan otros asistentes, se centró más en la forma –en que consistirá el examen; cómo se estructurará, por ejemplo si habrá preguntas directas o tipo test...; plazos y fechas.

Pero también se abordará el contenido, que es la parte más difícil, teniendo en cuenta que una vez fijados los contenidos mínimos que le corresponde al Estado, el 60 por ciento restante lo diseñan las comunidades que no tienen lengua cooficial y el 50 por ciento las que sí la tienen. En cualquier caso, reconocen entusiasmados desde Génova, que «de la parte del currículo de las comunidades hay mucho más en común de lo que



pensábamos». La idea es ir evaluando asignatura por asignatura para definir el modelo de examen de cada una de ellas.

Desde el partido tienen claro –aparte de que quieren tener algo sobre la mesa en mayo o junio del año que viene– es que un escollo que tienen delante es el de las universidades, eslabón esencial en el diseño de las pruebas. La Conferencia de Rectores (CRUE) ya dijo que no conocía la propuesta por parte del PP y que «se hace imposible hablar de una modificación de pruebas si no se cambia el sistema de Bachillerato», puntualizó la presidenta y rectora de la Universidad Jaume I, Eva Alcón.

Si bien algunos rectores están de acuerdo con la propuesta del PP –y muchos otros cercanos al PSOE, no–, la realidad es que la alineación política no es el principal problema, sino el papel fundamental que los campus desempeñan en el desarrollo de la prueba de acceso. «Si piensan que van a hacer una EBAU común sin los campus no saben lo que están haciendo», critican fuentes académicas.

Varias comunidades declinaron hacer declaraciones sobre la reunión mientras que otras como Castilla y León mostraron abiertamente su conformidad con la medida. «Con voluntad política podremos homogeneizar muchas cuestiones para que el acceso a la universidad sea menos desigual», defendieron. Desde La Rioja también han señalado que «fue muy positiva para sentar las bases del grupo de trabajo en las sucesivas reuniones que habrá».

Noticias de Navarra

Navarra ofrecerá plazas en aulas de 2 años en colegios públicos a partir del curso 2024/2025

Con el objetivo de avanzar hacia la universalización de la oferta para el ciclo 0-3 años mediante la creación de plazas públicas, un pilotaje incorporará estas aulas en algunos centros educativos

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA 09-02-24

El Departamento de Educación ha decidido incorporar aulas de 2 años en colegios públicos a partir del curso 2024/2025. La medida persigue avanzar hacia la universalización del primer ciclo de Educación Infantil con la creación de plazas públicas gratuitas, especialmente para el alumnado más vulnerable, priorizando las zonas rurales y zonas en riesgo de exclusión social, tal y como se establece en el Acuerdo Programático para un Gobierno de Navarra Progresista y Plural 2023-2027.

Esta medida acompañará a las actuaciones de las entidades locales y el propio Gobierno de Navarra encaminadas a la creación de nuevas escuelas infantiles o a la ampliación de escuelas infantiles ya existentes.

Todo ello en el marco del *Programa de impulso de escolarización en el primer ciclo de educación infantil con nuevas plazas de titularidad pública, prioritariamente para niñas y niños de 1 y 2 años*, una iniciativa de cooperación territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deporte con las comunidades autónomas en el que se indica que “en su progresiva implantación se deberá priorizar el acceso del alumnado en zonas con mayor incidencia de riesgo de pobreza o exclusión social y la extensión a áreas rurales.”

De este modo, para el curso 2024-2025 hay una previsión de incremento en la oferta de 100 nuevas plazas de primer ciclo de educación infantil en áreas rurales y de aproximadamente 170 nuevas plazas dirigidas a alumnado en riesgo de pobreza o exclusión social. Con este incremento de la oferta, en el caso concreto de Pamplona / Iruña, se estima la reducción en cerca de un 20% en la lista de espera para las plazas del primer ciclo de Educación Infantil.

europapress.es

El Día de la Mujer y la Niña en la Ciencia se celebra este domingo para impulsar la participación femenina en áreas STEM

MADRID, 10 Feb. (EUROPA PRESS) - El Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia se celebra este domingo 11 de febrero para reconocer el papel clave que desempeñan las mujeres en la comunidad científica y la tecnología. Esta celebración fue declarada por la Organización de Naciones Unidas (ONU) en 2015 y trata de visibilizar y reconocer el trabajo de las mujeres en los ámbitos STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), incentivar su participación plena y equitativa en estas áreas, así como mostrar referentes femeninos en la ciencia y despertar vocaciones.

“El futuro de nuestro país solo se podrá escribir de manera justa si se cuenta con las mujeres, que son la mitad de la población”, señala la ministra de Ciencia, Innovación y Universidades, Diana Morant, destacando que el Gobierno de España “trabaja para favorecer la igualdad y que haya oportunidades para las mujeres en los sectores STEM, las carreras que están llamadas a ocupar el futuro”.

En el marco de esta celebración, la Federación Española de Centros Tecnológicos (FEDIT) destaca la importancia "crucial" de otorgar a las mujeres su espacio en el mundo de la Ciencia y la Innovación, ya que "desempeñan un papel esencial en el ecosistema tecnológico español". FEDIT subraya la contribución "invaluable" de las mujeres a la Ciencia y la Tecnología en España, resaltando que la presencia de mujeres en puestos clave dentro de los Centros Tecnológicos "ha enriquecido el panorama de la Innovación, aportando diversas perspectivas y fomentando un ambiente propicio para la creatividad y el progreso" y recuerda que hasta diez Centros Tecnológicos de los 52 adscritos a FEDIT están dirigidos por mujeres (19,23%).

Así, asegura que cada año aumenta la presencia de las mujeres científicas y tecnólogas en los Centros Tecnológicos de la red Fedit. Según los últimos datos recogidos en 2022, un 44,80% del personal directivo de los Centros Tecnológicos son mujeres y un 38,33% investigadoras.

En la celebración de este día, FEDIT, sus Centros Tecnológicos, Agrupaciones y Socios, resaltan el papel clave de la mujer en la Ciencia y su capacidad para liderar investigaciones pioneras y proyectos innovadores. "Las mujeres científicas no sólo han superado obstáculos, sino que también han demostrado una y otra vez su capacidad para generar un impacto significativo en el avance de la tecnología y la investigación", apuntan.

DÉFICIT FEMENINO EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Para la presidenta de FEDIT y directora gerente de ITI, Laura Olcina, "el talento no tiene género". "En esta línea, conocedores del déficit femenino en ciencia y tecnología, son numerosas las iniciativas que lideramos no solo con el objetivo de incorporar un mayor número de mujeres a nuestras plantillas sino para acercar a las niñas a la tecnología", puntualiza. "Con un 38,33% de mujeres investigadoras en nuestras plantillas somos un magnífico ejemplo de los resultados que se llegan a lograr cuando ponemos todo el talento disponible al servicio de la ciencia y la tecnología.

Necesitamos incorporar todo el talento disponible al servicio de la ciencia y la tecnología, debemos formar equipos diversos y plurales porque el futuro de la innovación será diverso o no será", añade Olcina. FEDIT aboga por el fomento de las carreras STEAM entre las niñas como una estrategia clave para lograr el acceso y la participación plena y equitativa en la Ciencia. "Inspirar a las jóvenes a explorar estas áreas no sólo amplía las oportunidades profesionales, sino que también contribuye a la diversidad de talentos en el ámbito tecnológico", defiende. Año tras año, los Centros Tecnológicos Fedit muestran su apoyo a la mujer científica para recordar su importante labor en la actualidad y recordar a aquellas mujeres que en su día apostaron por cambiar el mundo en un sector sin apenas apoyos para ellas.

LAS VOCACIONES STEM TAMBIÉN SON TARDÍAS

No obstante, la pasión por la ciencia y la tecnología no tiene límite de edad, por lo que muchas mujeres pueden descubrir su interés en estas disciplinas en diferentes etapas de sus vidas. Así, Inetum, a través de sus bootcamps (cursos intensivos), desempeña un papel fundamental al ofrecer oportunidades de formación para mujeres de todas las edades, una valiosa herramienta para aquellas mujeres que desean explorar nuevas vocaciones o redirigir sus carreras hacia el ámbito científico. Un ejemplo de ello es Ana de Córdoba, Data Scientist en Advance Analytics & AI en Inetum, que tras estudiar Patronaje y Moda se inició en el sector a través de un Bootcamp de Inteligencia Artificial. La falta de modelos femeninos en el sector contribuyó a la demora de Ana de Córdoba en identificar su vocación en una profesión STEM. "Pero mi propia trayectoria, y la de muchas mujeres, demuestran que la flexibilidad de estas disciplinas permite descubrir y desarrollar habilidades en cualquier momento", explica. "Para mí, ha abierto puertas a oportunidades emocionantes y me ha empoderado de una manera que nunca imaginé. Me gusta pensar que somos agentes de cambio para inspirar a más mujeres a unirse a este tipo de profesiones, sin importar el momento, y contribuyendo a la construcción de un futuro tecnológico más inclusivo y equitativo", relata.

CIENTOS DE ACTIVIDADES POR EL DÍA DE LA MUJER Y LA NIÑA EN LA CIENCIA

Con motivo del Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia varias instituciones de toda España han acogido esta semana cientos de actividades para incentivar la participación femenina en las áreas STEM.

Así, el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades organizó este viernes la II edición del 'Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia: despertando vocaciones STEM' en el Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (MUNCYT) de La Coruña.

El Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), por su parte, ha organizado charlas, talleres, cinefóruns, exposiciones, teatros, entrevistas, vídeos divulgativos, certámenes, coloquios y encuentros. Entre estas actividades se incluye la campaña 'Todas hacemos ciencia', que da visibilidad al papel de las mujeres en todas las etapas de la carrera científica y promueve el interés por la ciencia entre el público más joven.

Además, el Real Jardín Botánico-CSIC proyecta este domingo 11 de febrero el documental 'Que inventen ellas: la mujer de ciencia y conocimiento en el cine español', que forma en la representación simbólica de las mujeres científicas en el cine realizado en España. Entre otras iniciativas repartidas por todo el país, la Casa de la Ciencia del CSIC en Valencia acoge, hasta el 1 de marzo de este año, la exposición 'Las chicas somos guerreras y también ingenieras (y científicas, tecnólogas, matemáticas)'. El Instituto de Salud Carlos III (ISCIII) celebró este jueves en Madrid una jornada divulgativa en torno a la investigación en salud y la participación de las mujeres y las niñas en ciencia.



Por su parte, el Centro de Investigaciones Energéticas, Medioambientales y Tecnológicas (CIEMAT) ha organizado distintas actividades para acercar la labor de las investigadoras al alumnado de ESO, Bachillerato y Formación Profesional la labor científica y tecnológica desarrollada por mujeres en Madrid.

La Agencia Estatal de Investigación (AEI) organizó en su sede la ponencia 'Aspectos clave para alcanzar la Igualdad efectiva de género en I+D+I'. Además, la AEI divulga esta semana los contenidos de igualdad que tienen disponibles en su web y publicará una foto de las mujeres de la AEI para visibilizar la labor de las gestoras de I+D+I.

Asimismo, el Museo Nacional de Ciencias Naturales de Madrid (MNCN-CSIC) organiza el fin de semana del 10 y el 11 de febrero actividades con motivo del Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia y la Noche de Darwin y Wallace.

EL DEBATE

Los jóvenes españoles confían menos en la ciencia que la gente mayor

Una investigación de dos universidades apunta también que la edad y la ideología son los factores que más condicionan el uso de diferentes tipos de fuentes informativas

El Debate. 10/02/2024

Una investigación de la Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) y de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) que analiza cómo se informaron los españoles durante la pandemia de la covid-19 y su percepción sobre el papel de periodistas, medios, comunidad científica y autoridades gubernamentales y sanitarias durante la misma concluye que los jóvenes confían menos en la ciencia que la gente mayor, entre otras cuestiones.

Un 72,6 % de los jóvenes de 18 a 24 años está de acuerdo con que la ciencia busca la verdad y la hace pública, mientras que el 90,2 % de los adultos de más de 65 años apoya esta afirmación. Además, el porcentaje de jóvenes de esta misma edad que creen que la ciencia es un peligro para la humanidad casi triplica a quienes sostienen esta opinión entre los más mayores. Estos son algunos de los datos que se desprenden de este estudio, publicado recientemente por estos investigadores de la UC3M y la USC en la revista Profesional de la Información.

Estos resultados sugieren que aumenta la desconfianza en la ciencia entre los jóvenes, algo que explica, por ejemplo, la escasez de vocaciones científicas en este segmento. «La gente joven no quiere enrolarse en carreras de ciencia, tecnología y matemáticas, porque creen que la ciencia no es un método para la búsqueda de la verdad y que incluso es peligrosa para el futuro del ser humano», indica uno de los autores del estudio, Carlos Elías, catedrático de Periodismo en el Dpto. de Comunicación de la UC3M.

«Es paradójico, y muy preocupante, que las generaciones con mayor acceso a la información y a la educación, las mejor formadas en la historia de España, son las que menos información consumen y las que más desconfían de la ciencia y del periodismo, dos campos que comparten la búsqueda de la verdad. Debemos hacer una reflexión profunda sobre qué está pasando», señala Alberto Quián, profesor de Periodismo en la USC y coautor del estudio.

Otros factores

Los resultados de este trabajo apuntan que la edad y la ideología son los factores que más condicionan el uso de diferentes tipos de fuentes informativas. En relación al consumo de medios tradicionales, las personas que más los consultan son las que se sitúan en el centro político, mientras que los de izquierdas suelen recurrir más a fuentes oficiales (como las autoridades sanitarias); al contrario que los que se sitúan en la derecha, que prefieren más los organismos de investigación (como el CSIC, Instituto Carlos III, etc) o las universidades. Por otra parte, «los antivacunas, en cambio, prefieren las fuentes alternativas (programas como *Cuarto Milenio* o *La Estirpe de los Libres*, por ejemplo). Y esto se explica porque los medios tradicionales sí son favorables a las vacunas», señalan los investigadores.

Este trabajo, financiado por fondos Feder, de la Comunidad de Madrid y del Ministerio de Ciencia e Innovación, se basa en una encuesta descriptiva a una muestra de 1.800 personas representativas de la población española, mayores de edad y residentes en las 17 comunidades autónomas, realizada entre el 6 y el 22 de junio de 2022.

Los resultados de este trabajo podrían encontrar aplicación en el ámbito educativo y de políticas públicas, según los investigadores. «Creo que hay que incidir en los colegios, en los institutos y en las universidades, en algo que se llama 'educación', para que los jóvenes entiendan cuáles son las fuentes solventes y las implicaciones de la ciencia y el método científico», señala Carlos Elías.

Ayuso activa la marcha atrás en el bilingüismo de la educación de Madrid

Un decreto del consejero Viciano que se debatirá la próxima semana, y a la que accedió EL PAÍS, apuesta por retirar la lengua extranjera del área de ciencias sociales de Primaria y de las materias de Geografía e Historia

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 10 FEB 2024

La Comunidad de Madrid acelerará la próxima semana el proceso para dar marcha atrás en la apuesta por el bilingüismo de su sistema educativo al llevar al consejo escolar un decreto del consejero Emilio Viciano en la que se explicita la vuelta al castellano en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria, la materia de Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria, así como las materias de Historia de España y de Historia del Mundo Contemporáneo del Bachillerato. La decisión, recogida en una orden de finales de enero a la que accedió EL PAÍS, pondrá fin, de concretarse, a veinte años de expansión continua de un modelo que impulsó Esperanza Aguirre durante su presidencia, y se aplicaría ya desde el próximo curso 2024-2025. De esta manera, el Gobierno regional admite en un segundo documento haber detectado “un detrimento de los contenidos impartidos (...) en los grupos de alumnos que reciben enseñanzas de estas áreas y materias en lengua extranjera con respecto a aquellos alumnos que utilizan como lengua vehicular el español”.

“Las modificaciones propuestas persiguen tres objetivos principales”, se argumenta en el documento que firma el consejero. Y se enumera: “La reducción de las materias que pueden impartirse en lengua extranjera de la Comunidad de Madrid, la flexibilización de las opciones de cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria para los alumnos que cursen la sección bilingüe y la introducción de nuevos contenidos en la materia de Geografía e Historia que se imparte a los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria”.

En ese sentido, la redacción de la decreto no deja lugar a dudas. “Las áreas y materias que no se impartirán en lengua extranjera son: el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria, la materia de Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria, así como las materias de Historia de España y de Historia del Mundo Contemporáneo del Bachillerato”, se lee en la decreto, que también introduce “algunas modificaciones puntuales en los contenidos de la materia de Geografía e Historia en cada uno de los cursos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, para dar a conocer los problemas más actuales de nuestra convivencia y del Estado de Derecho en relación con la violencia contra los demás y contra uno mismo”.

En Madrid, comunidad pionera en poner en marcha su propio modelo bilingüe (en 2004), hay este curso 404 colegios públicos bilingües que se suman a otros 196 institutos y 223 colegios concertados privados, por lo que afecta a unos 400.000 alumnos. Esa apuesta creó tendencia, y otros Ejecutivos del PP, como los de Murcia o Castilla y León se lanzaron a implantarlo. Las quejas de los profesores, sin embargo, empezaron a rodearlo de dudas, y ya el propio programa electoral de Isabel Díaz Ayuso, la actual presidenta de la Comunidad de Madrid, recogía la necesidad de modificar el programa.

No obstante, ese cambio, que se tramita por el procedimiento de urgencia, está encontrando resistencias internas, según fuentes conocedoras del proceso, y obliga a su modulación. Así, cuando el consejero Viciano avanzó en un desayuno informativo de diciembre que para el curso 2024-2025 se iniciarían estos cambios, Aguirre mostró su disconformidad. Eso no es una cosa cualquiera. La expresidenta mantiene capacidad de influencia en el sector más liberal y duro del PP madrileño, y la apuesta por el bilingüismo, y la educación concertada, han pasado a estar en el ADN de la formación.

“Queremos reforzar el estudio de la Historia y evitar que sus contenidos propios se rebajen por impartirlos en inglés”, señaló el consejero Viciano durante un desayuno informativo de diciembre, donde insistió, nuevamente, en que se trabaja en cerrar un convenio con la Real Academia de la Historia para que la institución “pueda hacer un informe de carácter general sobre los contenidos que hay en la Comunidad de Madrid sobre Historia”. Tras ese informe, la Comunidad va a “diseñar mejor los manuales y [...] mejorar el conjunto de Historia”.

Las modificaciones legales necesarias para articular todos esos cambios se activan ahora de manera urgente, según recoge el decreto, entre otras razones para que los centros “lleven a cabo las actuaciones de organización oportunas antes de finalizar el presente año académico 2023-2024, tanto en el ejercicio de la autonomía de centro como en la implantación del programa institucional bilingüe de la Comunidad de Madrid”.

europapress.es

Día Internacional de la Mujer y la Ciencia

ANPE aboga por favorecer una educación en igualdad para aprovechar el talento de la mujer en la ciencia

LOGROÑO, 11 Feb. (EUROPA PRESS) - El sindicato de enseñanza ANPE ha señalado hoy, en el Día Internacional de la Mujer y la Ciencia, cómo “favorecer el desarrollo de una educación en igualdad y respeto es la mejor forma de aprovechar el talento y la creatividad de la mujer en el ámbito científico y tecnológico”.

En nota de prensa, ANPE ha querido dar visibilidad al trabajo de las mujeres que se dedican a las áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) y que sean un referente al alumnado.



Para ello, ha reclamado a las Administraciones Educativas un mayor compromiso e implicación en la dotación de recursos materiales y personales hacia este objetivo. Con ello, se favorecerá una educación en igualdad y se estarán fomentando las vocaciones científicas entre niñas y jóvenes.

El 11 de febrero se celebra el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia, proclamado por la ONU en el año 2015. El objetivo de la celebración de este día es dar voz a las mujeres y a las niñas para que tengan un papel protagonista en aquellas áreas de la ciencia que son imprescindibles para el desarrollo humano.

Este año el lema propuesto por la ONU es 'Liderazgo de mujeres y niñas en la ciencia: una nueva era para la sostenibilidad'. Esta celebración propone sensibilizar a toda la sociedad del valor de la mujer en la Ciencia con el objetivo de eliminar los estereotipos de género y transformar la sociedad desde la educación.

También, promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas; y afianzar su participación plena y equitativa en la ciencia. Valorar y promover la participación de la mujer en el mundo de la Ciencia, desde la más tierna infancia hasta las más altas esferas de dirección de proyectos de investigación e innovación científica y tecnológica.

EL DEBATE

El «liderazgo virtuoso» según su creador: «El profesor debe ayudar al alumno a descubrir su misión en la vida»

«Estamos en un momento donde los estudiantes, más que explicaciones técnicas, esperan modelos de vida», dice en una conversación con este medio

Roberto Marbán. Madrid 11/02/2024

Alexander Havard (París, 1962) tuvo una revelación, iniciada en primer lugar durante su etapa de estudiante universitario de Derecho en la capital francesa y posteriormente en su etapa de abogado en Finlandia. «Los compañeros me hacían muchas preguntas que tenían que ver con el liderazgo y el crecimiento personal. Fue cuando decidí abandonar la abogacía y dedicarme a la educación».

De origen francés, ruso y georgiano, Havard nos atiende desde Moscú, donde hoy vive. Se explica perfectamente en español. Es el creador del conocido como *Sistema de Liderazgo Virtuoso*. Así lo explica: «Existe una falta de liderazgo por parte de los profesores. Estamos en un momento donde los estudiantes, más que explicaciones técnicas, esperan modelos de vida, ejemplos a seguir y testimonios», resume.

Hacer crecer

Para este divulgador, «el liderazgo no es exclusivo de una élite, no es una vocación de unos pocos sino de muchos», pero en cambio, quien no lo desempeñe estará obligado a desaparecer. «Liderar es crecer y hacer crecer. El docente debe abrir su corazón a los estudiantes, que son quienes buscan lo que el profesor tiene en el corazón, no en la cabeza. De esta forma, no podremos ser sustituidos por la tecnología», aventura.

Havard, que recientemente visitó la Universidad San Pablo CEU para impartir una conferencia titulada '*Profesores inspiradores: la grandeza de educar*', desvela que en su etapa de universitario en la Descartes de París no tuvo a ningún profesor que le inspirase «No los encontré, ni tampoco en el instituto, pero sí me inspiraron amigos y compañeros. En el aula me encontré mucha pequeñez, es decir, mucha información y poca formación».

Creador de varios institutos de Liderazgo Virtuoso, ha publicado varios libros sobre el tema e imparte habitualmente conferencias por todo el mundo. Pero si se le pide que concrete una virtud indispensable para todos aquellos que aspiren a ser líderes en la educación, lo tiene claro: «la magnanimidad, y después, la humildad. Magnanimidad como grandeza, y humildad como servicio», precisa. «Esas son las dos virtudes que se necesitan para transformar la educación y el mundo. Faltan personas magnánimas en nuestra sociedad», repite.

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

Inmigrantes del campo al pupitre en busca de un futuro mejor en la Región

Un numeroso grupo acude, casi diariamente y tras una dura jornada laboral recogiendo vegetales y frutas, al Centro de Educación de Adultos de Mula en busca de una formación que le ayude a conseguir un trabajo más próspero

Juan Daniel González. 11 FEB 2024

A primera hora de la mañana llegan al campo para recoger vegetales y frutas en Pulpí y San Pedro del Pinatar, todos a bordo de autobuses y furgonetas. Un trabajo que ellos mismos definen como «precario», pero que

tienen que desempeñar religiosamente cada día para poder subsistir. Sin embargo, su pretensión es la de mejorar su situación, y por ello acuden casi todas las tardes, tras una dura jornada laboral, al Centro de Educación de Adultos (CEA) 'Río Mula' para ampliar sus conocimientos y así poder encontrar un trabajo más próspero.

Se trata de varias decenas de inmigrantes que viven en las zonas más deprimidas de Mula, la gran mayoría procedentes de Marruecos y mayores de edad, que desean regularizar su situación en el país. Empezaron su andadura en el CEA a mediados de septiembre del año pasado. Su primer acercamiento al centro se produjo cuando se propusieron derribar una de las principales barreras que se encontraban en su día a día, «fruto del aislamiento»: el idioma, según cuenta Leo Bódalo, uno de los profesores.

Tras acceder a un curso de español para extranjeros, decidieron dar un paso más allá y coincidieron en la necesidad de contar con unos estudios más formales. Fue entonces cuando pasaron a formar parte de un grupo de unas 15 o 20 personas encaminado a la obtención del título de la ESO, esencial para conseguir casi cualquier trabajo hoy día, y del Grado Básico de Formación Profesional en Servicios Comerciales.

Este grado, que en la Región solo tienen este centro y el de 'Alto Guadalentín' (Lorca), tiene una duración de dos años y en él aprenden a trabajar en tiendas y almacenes. En concreto, según explica Bódalo, durante el primer año se les enseñan conceptos relacionados con el 'merchandising' y el 'marketing', atención al cliente y ofimática. En segundo año «se trabaja más de puertas para dentro de una tienda», prosigue el profesor del CEA.

Concretamente, aprenden sobre almacenamiento, preparación de pedidos, cuestiones informáticas más avanzadas, como gestión de una página web, correo electrónico o de aplicaciones que le pueden servir para trabajar en un almacén; recepción de productos y cómo se etiquetan y codifican para hacer la trazabilidad hasta que llegan al consumidor final; y tratamiento postventa del producto. El acceso a esta FP es prácticamente gratuito, pues únicamente deben pagar algo más de un euro en concepto de seguro escolar.

Desde el primer año ya comienzan a hacer prácticas en empresas, según asegura por su lado la directora del centro, Inés María López Mengual. En total cursan 240 horas «para que puedan integrarse en el mundo laboral», explica.

Sucede que en Mula la mayoría de personas que componen estos grupos de FP básica son inmigrantes que cumplen con las características mentadas y que, en muchas ocasiones, «tienen estudios en su país de origen, pero no han podido regularizarlos», en palabras de Bódalo. Un profesor que imparte las asignaturas relacionadas con la parte comercial y que se siente orgulloso de su trabajo: «Lo veo como una gran oportunidad de ascenso social para ellos, al que de otra forma no podrían llegar. Me llena mucho el poder ayudar a una persona a mejorar su vida», cuenta.

Cinco sedes

El Centro de Educación de Adultos (CEA) 'Río Mula' lleva 33 años abierto -y ha solicitado acreditación hasta 2027- y cuenta con sedes en Mula, Bullas, Pliego, Albudeite y en el Centro Penitenciario de Campos del Río. Actualmente hay 732 alumnos matriculados, de los cuales prácticamente la mitad se encuentran en Campos del Río. La oferta educativa del centro, además de la FP de comercio, la obtención del graduado de ESO (modalidad a distancia y presencial) y los cursos de español para extranjeros, se complementa, por ejemplo, con un curso de competencias básicas, la preparación del certificado A2 y B1 de inglés, y talleres de francés, informática y de lectoescritura para presos y personas mayores.

Por otro lado, el CEA tiene en marcha un proyecto con el centro penitenciario de prevención de consumo de alcohol y drogas en algunos institutos de la Región. Esta iniciativa consiste, según explica López Mengual, la directora, en charlas impartidas por los propios internos a los jóvenes, en las que «les exponen por qué están en la cárcel».

En septiembre de 2022 el centro comenzó también un proyecto Erasmus+, basado en la realización de diferentes cursos para el profesorado y actividades de observación en escuelas de otros países para lograr la plena inclusión de sus estudiantes en el mundo europeo a nivel personal y laboral. También programan desde entonces una salida con alumnos a Italia.

«Quiero dejar de una vez este trabajo y encontrar algo mejor»

Mohsine Baibouda, natural de Marruecos, tiene 31 años y hace cuatro años, en plena pandemia de coronavirus, viajó desde su país natal hasta la Región de Murcia, concretamente hasta la localidad de Mula, en busca de una vida mejor.

Mohsino es uno de los tantos inmigrantes que está cursando el Grado Básico de Formación Profesional en Servicios Comerciales en el Centro de Educación de Adultos (CEA) 'Río Mula'.

Cuenta que cuando llegó a España se encontraba en una situación delicada «ante la que tuvo buscar un trabajo, sea cual sea», para regularizar su situación. Eso le llevó a aceptar, como tantos otros inmigrantes que llegan al país en su misma situación, un puesto como jornalero en el Campo de Cartagena.

Este joven marroquí acudió por primera vez a 'Río Mula' sin saber ni una sola palabra de español. Tras dos años de cursos adaptados para extranjeros su dominio del idioma mejoró considerablemente, hasta el punto de apuntarse al FP de servicios comerciales y de ser capaz de conceder esta entrevista.



Todos los días sale de casa a las 5.30 de la madrugada y, junto a otros compañeros con los que comparte residencia, dos hombres y una mujer de menor edad que también acuden al mismo curso, ponen rumbo al huerto.

«Llegamos sobre las 7.00 de la mañana, empezamos a las 8.00 y hasta las 16.30 de la tarde no nos vamos», relata. Aún así, Mohsino, decidido a cambiar su situación, hace un esfuerzo para acudir casi todos los días al grado. «Quiero dejar de una vez este trabajo y encontrar algo mejor», asegura. Su aspiración en estos momentos es la de trabajar como comercial, «sea donde sea».

Su historia es muy similar a la de las decenas de inmigrantes que a diario acuden al Centro de Educación de Adultos 'Río Mula'. Y es que la Región de Murcia es, desde hace unos años, una de las comunidades con menores salarios agrarios, posiblemente debido al tipo de trabajo que se desempeña, irregular en el tiempo y condicionado por factores climáticos.

EL PAIS

La terapia entra en la escuela: los psicólogos se desplazan a los colegios para atender la explosión de problemas de salud mental

Varios proyectos piloto tratan de aliviar la saturación de la atención primaria llevando a los centros al especialista clínico y educativo para planes de prevención, formar a los profesores e incluso que los alumnos reciban tratamiento

ANA TORRES MENÁRGUEZ. Madrid - 11 FEB 2024

Hay 30 alumnos de entre 13 y 14 años sentados en sus pupitres en la hora de tutoría. La disposición de las mesas ha cambiado, ya no sigue la pauta tradicional de sentarse en filas enfocadas hacia la zona de la pizarra. Ahora, están colocadas en forma de U, todos pueden verse las caras. Una psicóloga educativa les pregunta en un taller qué hacen cuando tienen ansiedad. A ninguno de ellos les extraña, algunos murmuran en voz baja, otros levantan la mano y unos pocos comentan su respuesta en voz alta. "Me tiro en la cama y no hago nada", dice una chica. Otra, que sale a la pizarra, escribe "llorar y agobiarme".

Tras la pandemia de covid y el alza del malestar entre los jóvenes, en 2022 la OMS recomendó a todos los países ofrecer una mejor atención a la salud mental a través de servicios comunitarios presentes en la "vida cotidiana", como las escuelas. En el último año, en España han surgido diferentes proyectos para llevar las figuras del psicólogo clínico y educativo a los centros para ayudar a aliviar la saturación de la atención primaria y su incapacidad para atender ese malestar de los menores, y a la vez, enseñar a los docentes a gestionar esas crisis vitales.

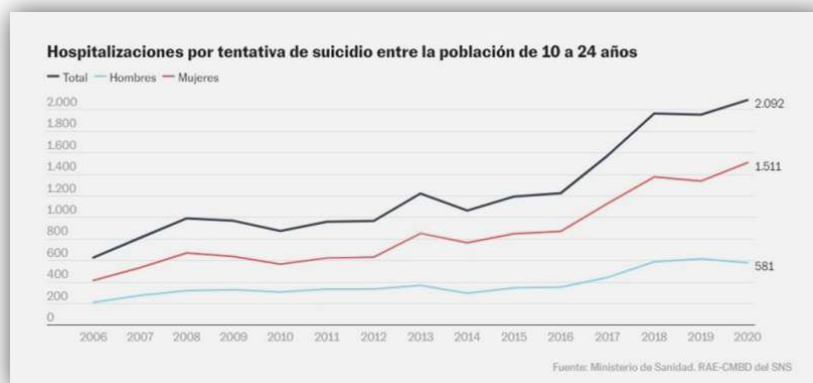
"No es algo que hayamos inventado nosotros, otros países de nuestro entorno como el Reino Unido o Dinamarca llevan años haciéndolo", explica Celso Arango, director del Instituto de Psiquiatría y Salud Mental del Hospital Gregorio Marañón, sobre un nuevo programa con el que han llevado a psicólogos clínicos, psiquiatras y enfermeros a 57 colegios e institutos públicos y concertados de la Comunidad de Madrid para que atiendan *in situ* a los alumnos con problemas de salud mental. "La recomendación de la OMS implicaba llevar la atención al lugar donde están las personas, que en el caso de los menores son los colegios; copiamos y adaptamos cómo lo han hecho otros países", indica Arango.

Con la financiación de dos fundaciones (Alicia Koplowitz y Nemesio Díez), se ha contratado a seis equipos (integrados por psiquiatras infantiles, psicólogos clínicos y enfermeros) que trabajan desde los centros educativos con ordenadores conectados en remoto al hospital, de forma que disponen de la historia clínica de los chavales, hacen terapias individuales y grupales, y prescripción farmacológica si es necesario. En los casos más graves —el incremento se ha registrado sobre todo en intentos de suicidio, trastornos de la conducta alimentaria (donde ha aumentado la proporción de varones, pasando de un ratio de 9 chicas por cada chico, a 7 por cada 3), y trastornos de ansiedad o depresión como consecuencia de acoso escolar—, se deriva a los alumnos al centro de salud mental del área con cita preferente. La intervención en el centro se da en los casos menos graves con la idea de evitar nuevas derivaciones. "Hay un desbordamiento, los centros de salud mental tienen problemas para coordinarse con los colegios, y tienen listas de espera de hasta tres meses para los casos que no son muy graves", explica Celso Arango. En España, hay seis psicólogos clínicos por cada 100.000 habitantes en la red pública, tres veces menos que la media europea.

Según los datos de un estudio de la Fundación Anar de 2022, solo el 44% de los menores entre 13 y 17 años que contactaron con ellos en los últimos tres años por ideación suicida o por intento de suicidio recibió atención psicológica, bien dentro del sistema público o de forma privada. De los 628 intentos de suicidio registrados en 2006 en la población de 10 a 24 años, se pasó en 2020 a 2.092, más del triple, según datos del Ministerio de Sanidad. De ellos, 1.511 fueron de chicas. Mientras, las hospitalizaciones por autolesiones —consideradas en muchos casos el preámbulo del suicidio— casi se han cuadruplicado en las últimas décadas: de las 1.270 en el año 2000 se pasó a 4.048 en 2020. En 2020, el suicidio fue la segunda causa de fallecimiento entre los jóvenes

de 15 a 29 años (300) por detrás de los tumores (330). Hasta ese año nunca se había alcanzado una cifra tan alta en menores de 15 años (14 se quitaron la vida, siete niños y siete niñas).

“El objetivo de nuestro programa es mejorar la atención de las necesidades de salud mental de los menores en su entorno escolar y para ello también capacitamos a los docentes y orientadores en la identificación de signos de alarma y en el manejo de situaciones”, indica Arango, que lamenta que, a diferencia de otros países, en España la salud mental no forma parte del currículo del profesorado.



La identificación de qué alumnos presentan síntomas de alarma la hace el profesorado, y una vez cuentan con la autorización de los progenitores, inician la terapia. De forma paralela, están recabando y analizando datos con la London School of Economics para elaborar un estudio de coste-eficiencia. “Queremos plasmar si con este programa disminuimos la incidencia de trastornos mentales, de ingresos en las plantas de psiquiatría, la prescripción de fármacos, el número de veces que los padres dejan de ir a trabajar para cuidar a sus hijos... saber si cuesta dinero o supone un ahorro”.

La iniciativa privada también se está moviendo en esta dirección. Un ejemplo es el proyecto que la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) ha llevado a 20 colegios concertados y privados de la Comunidad de Madrid a través de su clínica de bienestar emocional Emooti, especializada en atención infanto-juvenil. “Estamos ante un cambio de modelo, ahora vamos nosotros a donde ellos [los menores] pasan más horas... los problemas de socialización entre iguales se pueden acabar convirtiendo en problemas de salud mental”, expone Hilario Blasco, director médico del centro y antes jefe de investigación en salud mental en la infancia y adolescencia del Hospital Universitario Puerta de Hierro de Madrid.

Este Servicio de Apoyo a las Familias (SAF) consiste en sesiones individuales que realizan psicólogos sanitarios en los propios centros, y planes de formación para docentes y familias. Los casos mayoritarios en los que ya han intervenido son trastornos de la conducta alimentaria, autolesiones, adicciones a las tecnologías (redes sociales, porno o videojuegos) y situaciones de acoso entre iguales. En una investigación que lideró Blasco en el Puerta de Hierro, comprobaron que si un adolescente de 14 o 15 años empieza a autolesionarse, es necesaria una intervención inmediata, y en caso de no hacerlo, las probabilidades de un intento de suicidio en poco tiempo se disparan. “Estamos midiendo el impacto de nuestras intervenciones para poder ofrecer un mapeo personalizado y anónimo para cada una de las aulas, una comparativa entre el arranque y el final del curso”, señala Blasco.

Programas de prevención

En otra línea de trabajo menos centrada en la terapia y más enfocada en la prevención, el Consejo General de la Psicología de España inició el curso pasado el proyecto de investigación Psicología basada en la evidencia en Contextos Educativos (PsiCE) con la colaboración de ocho autonomías (Andalucía, Aragón, Asturias, Castilla La-Mancha, La Rioja, Madrid, Murcia y Valencia) para probar un protocolo diseñado para prevenir los problemas emocionales en el entorno educativo y analizar su eficacia. En un total de 45 centros de primaria y secundaria se han creado grupos experimentales de alumnos que han participado en 10 sesiones dirigidas por psicólogas educativas en las que han tratado cómo influyen las emociones en el comportamiento, qué tipo de trampas hay en el pensamiento, o cómo afrontar las conductas evitativas, entre otras. Cerca de 9.000 alumnos de entre 12 y 17 años han seguido el programa.

“Estamos midiendo aspectos como el estado emocional de los chavales y qué relación guarda con el rendimiento académico”, explica Pilar Calvo, vocal del consejo de la psicología y coordinadora del estudio. “Los efectos de la intervención grupal los calculamos a los 6, 12 y 18 meses, y ahora estamos en la fase de elaboración del informe de resultados”, dice. En el cuestionario previo, identificaron que el 12% refirió problemas emocionales y de conducta, el 15% síntomas de ansiedad de gravedad, el 26% síntomas de depresión de intensidad moderada (el 6% graves) y un 4,9% aseguró haber intentado quitarse la vida en algún momento.

El objetivo es demostrar los beneficios de incorporar la figura del psicólogo educativo en los centros con la creación de plazas específicas para este puesto, ya que actualmente a las plazas para el departamento de orientación —que, en la práctica, destinan el 90% de su tiempo a evaluar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje y a elaborar planes de estudio personalizados— pueden presentarse, además de psicólogos, pedagogos o graduados en otras áreas que cuenten con el máster en formación del profesorado, por lo que el orientador no siempre es psicólogo. “Los modelos que se basan en la intervención del psicólogo clínico en los



centros tienen limitaciones: acuden solo para hacer terapia, pero no se imbuyen de las dinámicas del centro, y eso es esencial para poder influir en la socialización e interacción entre los chavales”, apunta Pilar Calvo.

“Lo que buscamos con este proyecto es extraer evidencia científica de cuáles son los programas que funcionan con grupos ordinarios de la escuela, que sean operativos para todo el alumnado, y ya trasladamos al Ministerio de Educación nuestra petición para la habilitación de esta nueva especialidad del psicólogo educativo que trabajaría codo a codo con el resto de profesionales del centro”, indica José Antonio Luengo, decano del Colegio Oficial de la Psicología de Madrid y autor del libro *El dolor adolescente* (Plataforma Editorial).

Saltamos a la práctica. Un grupo de profesores del centro público de infantil, primaria y secundaria Maestro Rodrigo de Aranjuez asisten a una de las cuatro sesiones de formación diseñadas para ellos dentro del programa PsiCE en la Comunidad de Madrid.

—Al final de la clase, se me acercó uno de mis alumnos. Me verbalizó un malestar y su deseo de hacerse daño. En ese momento no supe qué hacer, sentí miedo, me puse muy nervioso y pensé: ¿Me callo? ¿Aviso a su familia? ¿En qué nivel de su mente está esa intención? ¿Va a ser algo inmediato? No estamos preparados para esto—, dice Fernando, uno de los tutores de un grupo de la ESO.

—Te ha elegido como su adulto de referencia. Eso es muy importante. Aunque sea el equipo directivo el que active el protocolo, tienes que volver a preguntarle a tu alumno cómo está, no te puedes olvidar o mirar hacia otro lado—, le responde Gema García, la psicóloga educativa.

Además de resolver sus dudas, les enseña técnicas para corregir sin dañar la autoestima, para saber cómo reaccionar ante un agravio. “Primero tienes que tomar conciencia de tu emoción, para no estallar, y no tomarlo nunca como algo personal”, les lanza. Valorar sus aciertos, y llamarles siempre por su nombre. Una de las profesoras, Sandra Ruiz, pide una guía para entender a partir de qué edad los niños empiezan a sentir empatía porque “a veces insultan a otros compañeros de forma repetida y necesito entender si son conscientes del daño que causan”. Otra docente, Paloma Ruiz, cuenta que los últimos años han recibido mucha formación en digitalización, cuando lo más importante son las emociones: “Lo necesitamos de forma urgente”. “Si no conectas con ellos, el contenido nunca va a llegar”, dice Vanesa Olivares, otra de las profesoras.

Para Raquel Yébenes, de la subdirección general de Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid y coordinadora de PsiCE, este proyecto es importante porque el docente se ha convertido en el “primer agente” que conoce la situación emocional del menor. “Ya no existe el concepto de barrio, hay muchos hijos únicos, ¿dónde socializan ahora los niños?”, se pregunta. “En el colegio”, explica. Junto a ella, la directora del Maestro Rodrigo, Julia González, cuenta que los centros son seres vivos donde se tejen las relaciones, y los profesores son, muchas veces, el adulto de referencia que igual los menores no encuentran en otro lugar. “Con la pandemia cambió nuestra forma de acceder a los alumnos, la mirada es desde otro lugar; estuvimos conectados durante el confinamiento, vieron nuestras casas, conocieron a nuestras perritas... ahora somos conscientes de que hay una situación que podemos mejorar”.

La directora, Julia González, entra al aula en la que 30 chavales de segundo de la ESO reciben uno de los talleres de educación emocional. Uno de los chicos, que apenas habla en toda la sesión, lleva la capucha de la sudadera puesta. “Ha llegado nuevo este curso”, susurra ella. “No es un desafío al profe, no se quiere enfrentar al sistema. Lleva la capucha porque la necesita”.

EL DEBATE

Madrid acelera el fin del modelo bilingüe para que Historia y Geografía vuelvan a enseñarse en español

La Comunidad tramita con una orden urgente la decisión para retirar la lengua extranjera del área de Ciencias Sociales de primaria y de las asignaturas de Historia de España y del Mundo Contemporáneo del bachillerato

El Debate. 12/02/2024

La Comunidad de Madrid ha tramitado, mediante orden urgente, retirar desde el próximo curso 2024-2025 la lengua extranjera del área de Ciencias Sociales de primaria, la materia de Geografía e Historia de secundaria, y las asignaturas de Historia de España y de Historia del Mundo Contemporáneo de bachillerato.

Así se desprende del documento que lleva la firma del consejero de Educación, Emilio Viciano, donde el Gobierno de Isabel Díaz Ayuso argumenta su decisión que requiere «un ajuste en el marco legal establecido en la ordenación y currículo de las diferentes etapas».

«La necesidad de implantar las modificaciones para el próximo curso, requiere que los centros lleven a cabo las actuaciones de organización oportunas antes de finalizar el presente año académico 2023-2024, tanto en el ejercicio de la autonomía de centro como en la implantación del programa institucional bilingüe de la región», desgrana el texto.

Planificación escolar

Esta nueva regulación afectará a la organización de los centros docentes y su entrada en vigor deberá producirse con antelación suficiente a las actuaciones de programación y planificación escolar. La orden se llevará este martes al Consejo Escolar para su debate.

En diciembre, Viciano abogó por recuperar la enseñanza en español en Historia, al igual que la de Geografía, en aquellos centros donde actualmente se imparte en inglés, después de haber analizado «un detrimento» en los conocimientos «tanto de Historia como de Inglés» fruto de este modelo.

Hacia el principio del fin

El fin del modelo bilingüe parece haber entrado en una indisimulada cuenta atrás tras observar la Consejería que desde su implantación se ha producido un descenso en los conocimientos de los alumnos tanto en la asignatura base que se imparte en inglés como en la propia lengua extranjera.

Así, a partir del próximo curso, ninguna de las asignaturas troncales del currículo, entre las que aparecen Lengua Castellana y Matemáticas, se impartirán en esta segunda lengua, quedando su uso para las optativas.

Por parte de la Asociación Enseñanza Bilingüe, se cree que esta medida es negativa ya que «va a perjudicar notablemente la calidad del programa bilingüe y el nivel de competencia lingüística de los alumnos, además de incidir negativamente en diversos aspectos».

Por ello, la AEB ha solicitado a la presidenta de la CAM que no aplique la medida propuesta de impartir Ciencias Sociales, Geografía e Historia en español en los centros bilingües ya que este enfoque metodológico es promovido por el Consejo de Europa y se utiliza en todos los países de la UE para impartir contenidos en una lengua meta.

europapress.es

Medio centenar de organizaciones reclaman una escuela pública laica: "La religión debe practicarse en el ámbito privado"

MADRID, 12 Feb. (EUROPA PRESS) - Medio centenar de organizaciones han lanzado este lunes la campaña anual 'Por una Escuela Pública y Laica. Religión fuera de la Escuela' en la que reclaman que la religión se practique en el ámbito privado fuera de los colegios financiados con dinero público.

Estas organizaciones demandan al Gobierno y a los grupos políticos, especialmente a los que han apoyado la investidura, compromisos para salvaguardar principios constitucionales basados en los Derechos de la Infancia más elementales, "como es preservar la libertad de conciencia y la no segregación por motivos ideológicos y sociales en el ámbito escolar".

Para ello, piden que se comprometan "a sacar la religión del sistema educativo, lo cual requiere de actuaciones políticas y medidas legislativas". De este modo, la campaña insta al Gobierno a garantizar el "imprescindible" carácter laico que, a su juicio, "debe revestir la escuela como institución pública, dejando la religión confesional fuera del sistema educativo oficial, es decir, del currículo y del ámbito escolar".

La iniciativa también exige la derogación de los acuerdos de España con la Santa Sede, así como los suscritos en el mismo sentido con otras confesiones religiosas, "obligando al Gobierno a proceder para el cumplimiento de ese mandato".

Para garantizar la plena laicidad de la enseñanza, las organizaciones que forman parte de esta campaña, que se renueva anualmente desde hace más de 20 años, defienden sacar la enseñanza confesional de las religiones del currículo, horario y ámbito escolar "de forma inmediata"; no financiar con dinero público "el adoctrinamiento religioso en ningún centro escolar"; y potenciar la red pública de enseñanza "como fundamental para vertebrar el derecho a la Educación de todos, evitando -de forma progresiva- la desviación de fondos públicos hacia intereses privados de todo tipo".

El coordinador de la campaña, Sergio López, ha explicado que diseñarán un vídeo conjunto que publicarán en las redes sociales e intentarán concentrar su difusión en las semanas previas a la matriculación del alumnado. "Estamos intentando recopilar material para difundir en el momento de la matriculación para que las familias matriculen a sus hijos en centros públicos y no les matriculen en la asignatura de Religión", ha señalado López.

MATRICULAR A LOS HIJOS EN COLEGIOS PÚBLICOS Y LAICOS

Desde Comisiones Obreras, Aída San Millán considera que es "muy importante" solicitar a las familias que matriculen a sus hijos en colegios públicos y laicos. "No deberíamos financiar con dinero público la religión en ningún centro escolar. La sociedad avanza hacia una laicidad en los centros educativos", ha sentenciado.

En la misma línea, José Luis Valero, de UGT, ha destacado que la religión "pertenece al ámbito privado" por lo que "no tiene lugar en la escuela pública" y ha pedido que en los centros escolares sostenidos con fondos públicos "no se le dé cobertura a la religión".

"Queremos que se ponga el foco en el expolio que arrastra la educación pública frente a los privilegios que se otorgan cada vez más a la privada concertada, siendo en la gran mayoría controlada por la Iglesia Católica y



sus numerosas fundaciones", ha subrayado Esther, de Europa Laica. Europa Laica ha advertido de que, hasta ahora, "no hay voluntad política en ninguno de los partidos que se dicen progresistas para hacer que esta urgencia democrática trascienda". "Las religiones no pueden invadir los espacios públicos y la solución no está en la multiconfesionalidad.

La religión debe salir de los centros públicos y concertados", sentencia la organización. Steilas, sindicato de Educación del País Vasco y Navarra, cree que es "necesaria" la libertad de conciencia y la separación entre la Iglesia y el Estado, por lo que exige que "el adoctrinamiento religioso esté fuera de las escuelas".

Durante su intervención, la secretaria técnica de la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Aragón (FAPAR), Nieves Burón, ha respaldado esta campaña "por el impulso que esto supone a la matriculación en la escuela pública como garantizadora de la igualdad de oportunidades y vertebradora en todo el territorio". "La religión debe practicarse en el ámbito privado. La escuela debe ser un espacio común y libre de esos dogmas", ha apostillado Burón.

La Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Asturias tampoco está a favor de que se trate la religión en las escuelas públicas. "No nos parece el espacio adecuado para tratar estos temas. Para estudiar o practicar la religión hay otros espacios destinados para ello", apunta.

Diario de Mallorca
www.diariodemallorca.es

El Govern prevé incorporar psicólogos en los centros escolares de Baleares a partir de septiembre

Esta iniciativa forma parte del Plan Interinstitucional de Salud Mental, una estrategia que se busca esté lista en diciembre

Nair Cuéllar. Palma 12-02-24

El Govern prevé incorporar psicólogos en la plantilla de los centros escolares de Baleares a partir de septiembre. Esta iniciativa forma parte del Plan Interinstitucional de Salud Mental, cuyo documento final se pretende esté listo el próximo mes de diciembre.

Según ha explicado el conseller de Educación y Universidades, Antoni Vera, el compromiso del Ejecutivo balear empezaría por la incorporación de profesionales en las plantillas de Secundaria. "Trabajarán en coordinación con los orientadores y los demás profesionales del centro educativo con el objetivo de prevenir", ha detallado. La intención, según ha desglosado el conseller, es "llegar a todos los centros educativos", porque en estos momentos -ha dicho- "cuando el orientador lo cree conveniente se envía un psicólogo al centro en cuestión, y eso no es suficiente. Se necesita estar en el centro para poder prevenir".

Prevención y detección

"El plan incidirá en la prevención y detección en los centros de Baleares, reforzando programas existentes pero también incorporando a nuevos profesionales", ha señalado la presidenta del Govern, Marga Prohens, tras la reunión mantenida este lunes con los diferentes técnicos y consellers que participan en el Plan de Salud Mental.

En este sentido, ha indicado que aunque el documento final de la estrategia se prevé este finalizado en diciembre, "no se puede esperar" hasta entonces para realizar las nuevas incorporaciones de profesionales, recordando que "es en la población infantojuvenil donde se han detectado cada vez más tentativas de suicidio y donde más crecen patologías vinculadas a salud mental".

Según ha señalado la presidenta, en la elaboración del documento final del Plan Interinstitucional de Salud Mental habrá involucrados más de 2.000 profesionales. "Se trata de abordar la salud mental y por lo tanto el bienestar emocional para poder actuar desde la prevención, y lo haremos desde todas las perspectivas y recursos necesarios", ha matizado, para añadir que serán varias las consellerías involucradas, desde la de Deportes, hasta la de Educación.

La presidenta ha hecho hincapié en la importancia de la estrategia del Govern, dado que las cifras -ha dicho- "ponen los pelos de punta": "Cerca de 50.000 personas sufren alguna patología mental en Baleares y más de 150.000 toman medicación", ha apuntado la presidenta, que ha destacado además que "una de cada cuatro personas sufrirá algún trastorno mental a lo largo de su vida". Además, ha añadido que "2022 dejó más de un centenar de víctimas" por suicidio, llegando a convertirse esta en la principal causa de muerte.

En la reunión de análisis del Plan de Salud Mental han participado el director general del IB-Salut, Javier Ureña; la directora general de Salud Mental, Alicia González; el director general de Atención a la Dependencia, Pedro Codes; la directora general de Atención a la Diversidad y Mejora Educativa, Neus Riera, y la coordinadora de Salud Mental, Carme Borch, entre otros.

EL PAIS

José Saturnino Martínez: “En el informe PISA pesa más ser coreano que estudiar en Corea”

El profesor de Sociología, uno de los mayores expertos españoles en la evaluación que organiza la OCDE, lamenta que la mayor parte de los análisis sobre la prueba se limiten a encontrar aquello que iban buscando

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 12 FEB 2024

José Saturnino Martínez, profesor de Sociología en la Universidad de La Laguna y director de la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa, es uno de los mayores expertos españoles en el Informe PISA. Nacido hace 55 años en Las Palmas de Gran Canaria (en el barrio de La Isleta, precisa), Martínez empezó a estudiar hace dos décadas la gran evaluación en matemáticas, lengua y ciencias que la OCDE realiza regularmente a estudiantes de 15 años. Y lamenta que la mayor parte de los análisis sobre PISA se limiten a encontrar aquello que iban buscando.

Pregunta. Usted defiende el gran peso del contexto socioeconómico de los estudiantes en sus resultados educativos, pero admite que su previsión de que el rendimiento de España aumentara a medida que dichas condiciones mejoraban se ha visto defraudada. ¿Por qué?

Respuesta. Partimos de la base de que lo que más influye en el resultado de un alumno es el nivel educativo de su madre. Y si en el año 2000 uno comparaba el nivel educativo de las mujeres de 40 años con las de 20, comprobaba que estas últimas tenían más estudios, y la proyección te llevaba pensar que 20 años más tarde habría más mujeres universitarias madres de alumnos y que por tanto la media de los resultados aumentaría. Lo mismo sucedía con otro elemento que suele considerarse beneficioso para el rendimiento de los estudiantes a largo plazo, que es la educación infantil. Si mirabas el porcentaje de alumnos matriculados en la etapa de 3 a 5 años en los años ochenta y noventa, y los de estas dos últimas décadas, se ve que ha habido un gran aumento. Así que yo, como otros, pensábamos allá por 2003 que ambos factores harían que el rendimiento mejorara de forma inercial en las sucesivas oleadas de PISA. Pero nuestra sorpresa es que eso no se esté produciendo, y no solo en España. Hay países donde los resultados mejoran, que suelen ser sitios donde los niveles eran muy bajos, y otros donde empeoran, que suelen ser lugares donde los niveles eran altos, aunque tampoco ocurre siempre.

P. ¿A qué lo atribuye?

R. Lo estoy analizando, pero no me atrevo a dar una respuesta hasta que lo haya estudiado bien. De momento, lo que me ha llamado la atención es la enorme cantidad de mujeres con estudios superiores que aparecen como madres de los alumnos de 15 años que se examinan ahora en PISA, casi la mitad. Es posible que la asociación que observábamos entre nivel educativo de las madres y resultados de los hijos, haya variado y ya no sé dé tanto. ¿Por qué? No lo sé. Es posible que, al haber más madres universitarias, dicho nivel de estudios señaliza ahora en menor medida la calidad educativa, entre comillas, de la madre. O puede ser que, como se ha proletariado el trabajo de las madres universitarias, las pobres están tan agobiadas que ya no pueden estar tan pendientes de los estudios de sus hijos como antes. No lo sé, tengo que mirar más datos, aparte de que no solo influye el nivel de estudios de la madre.

P. Dice que ser coreano influye más que vivir en Corea del Sur en los resultados educativos. ¿Qué quiere decir?

R. Es como si hubiera una sustancia de la coreanidad, que determina los resultados educativos no solo de los alumnos coreanos en Corea, sino también cuando están viviendo (de primera generación o incluso posteriores), por ejemplo, en Estados Unidos. Es algo sobre lo que también necesitamos más investigación que quizá se podría atribuir a la tradición educativa de un país. Tanto en Corea como en otros países asiáticos existe tradición de supervisar a los chavales por parte de las familias y, por ejemplo, de más juegos matemáticos infantiles a través del ábaco. Es posible que esa tradición familiar de fomento de la educación y la cultura se sostenga cuando las personas cambian de país. Es llamativo también el caso de los alumnos turcos en Alemania, que tienen resultados más próximos a los de los turcos de Turquía. Y también lo vemos aquí en Canarias, donde, a pesar del idioma, en promedio obtienen mejor resultados los estudiantes que proceden de Alemania que de América Latina. Lo que me parece importante de ello es que la gente atribuye muchas veces los resultados a cuestiones de políticas educativas del país, cuando el propio informe PISA advierte que la variabilidad de los resultados del alumnado reside en un 88% en factores que no son el país, sino otros, como el factor individual (el cual incluye el nivel socioeconómico y cultural familiar) y el del centro educativo donde estudian.

P. ¿Qué opina de la evolución de España en la prueba?

R. En los últimos 10 años ha habido una tendencia un poco a la baja en matemáticas y en lengua, no en ciencias, que se ha acentuado con el coronavirus. Creo que puede decirse que hay algo que está cambiando, y que el coronavirus puede complicarnos la interpretación. Es algo suave, que en España además lo está siendo más que en otros países. Nunca habíamos estado tan cerca de la media de los países europeos.



P. ¿A qué se debe esa tendencia a la baja?

R. Es algo que quiero investigar. Ver hasta qué punto lo que cambia es la composición de la población, por ejemplo, de porcentaje de inmigrantes (PISA considera como tales tanto a los de primera como de segunda generación). O hasta qué punto lo que cambia es la relación de las variables con los resultados, como lo que hablábamos en relación con el efecto del nivel de estudios de la madre.

P. Ha considerado usted errático el cambio de la OCDE respecto a cuántos puntos de diferencia en los resultados equivalen a un curso académico, que en su día se consideraba como tal unos 40 puntos, y en la última edición se han reducido a 20.

R. La propuesta de este año parte de una serie de informes que avisan de que se trata de una cuestión orientativa, que no se puede interpretar de forma automática para traducirlo en cursos académicos, y que hay que tener cuidado a la hora de hacer comparaciones entre países. Es decir, los mismos que lo proponen piden mucha precaución. Pero lo que me preocupa de verdad es que, si nos tomamos en serio lo que dice ahora el informe, y 20 puntos equivalen a un curso, eso quiere decir que un año de escolarización sirve de muy poco, porque la propia PISA divide las puntuaciones que obtienen los estudiantes en ocho niveles de competencias, cada una de las cuales vienen ser como el triple dichos 20 puntos. Lo que sucede es que rebajar la equivalencia de un curso de 40 puntos, como se hacía antes, a la mitad facilita el alarmismo, el catastrofismo, los pinchazos en los titulares de las noticias web. Decir que a pesar del coronavirus las cosas están más o menos como estaban, no es lo mismo que decir: occidente se extingue porque hemos caído 20 puntos en PISA.

P. Su conclusión es que extraer conclusiones sobre los resultados de PISA es extremadamente complejo.

R. Mi idea es que se puede trabajar con PISA. Pero es como si te sacan una radiografía y se pone todo el mundo a comentarla, a pesar de que la gran mayoría no son expertos en radiología ni en huesos. Interpretar bien PISA se requiere un saber muy especializado, que no está muy extendido. Y mucha gente, además, solo ve lo que quiere ver. En muchos análisis, sus autores encuentran lo que han ido a buscar.

P. ¿Qué opina cuando ve que las variaciones en los resultados se atribuyen de forma casi exclusiva a una sola causa?

R. Me parece una tomadura de pelo, porque es algo complejo, que requiere muchos matices y contextos. Decir que las cosas han cambiado porque cambió la ley o porque los estudiantes ahora usan teléfonos móviles, no es serio. Creo que los datos tienen utilidad, iluminan. Pero se ha generado un debate, tanto de expertos como mediático, en el que no hay interés por saber lo que dicen realmente los datos. Hay interés en desplegar la agenda propia sobre los datos.

EL DEBATE

El legado educativo de Eugenio Nasarre

Como sucede con los hombres que dejan tras de sí una huella indeleble, ese vacío puede ser ocupado, aunque solo en parte, por su legado: una prescripción de recomendaciones, centrada en este caso en la mejora de la educación española, que merece la pena explorar

Francisco López Rupérez 13/02/2024

El pasado 27 de enero Eugenio Nasarre, quien fuera entre otras muchas cosas inspirador y alma mater de este espacio de opinión de El Debate, nos dejó súbitamente sin tiempo para prepararnos ante tan sensible pérdida. Sin embargo, como sucede con los hombres que dejan tras de sí una huella indeleble, ese vacío puede ser ocupado, aunque solo en parte, por su legado: una prescripción de recomendaciones, centrada en este caso en la mejora de la educación española, que merece la pena explorar.

Tuve el privilegio de tratar a Eugenio, de una forma continuada, durante cerca de tres décadas y una de las cosas que, en el plano de las ideas políticas, me atraía de él era la capacidad para conciliar su alma democristiana con sus convicciones liberales. Y creo que esa conciliación de principios está en la base misma de su ideario en materia de política educativa.

Sin perjuicio de su interés por la escuela confesional, siempre prestó una atención singular a la educación pública dentro de un marco respetuoso con la libertad de enseñanza. Consideraba el principio de igualdad de oportunidades como eje esencial de los sistemas educativos modernos; pero un eje que fuera más allá de los aspectos meramente formales –lo que para algunos se sustancia, de hecho, en el simple aseguramiento de la escolarización– y aspirara a su eficacia, a la hora de conseguir el mayor aprovechamiento posible de las capacidades individuales de todos los alumnos. Para ello, fue construyendo un corpus de políticas educativas que vamos a reseñar aquí.

El jueves 25 de enero, invitamos a Eugenio Nasarre y al exministro portugués de Educación Nuno Crato, a dictar sendas clases magistrales en la UCJC. Eugenio centró su intervención en un análisis sobre el declive de España –cuyo inicio situó en 2008 sobre la base de la evolución de diferentes indicadores internacionales–

para centrarse, a continuación, en el factor educativo. Al hilo de sus consideraciones finales, formuló ese legado para la educación española. Se trata de un conjunto de propuestas de políticas modernizadoras que, una a una, presentaré de forma sintética a continuación.

Como cuestión preliminar abogó por la elaboración de un Libro Blanco –basado en la evaluación– sobre la situación de la educación en España que ofrezca una imagen diagnóstica fidedigna y completa sobre todos los factores y todos los actores del mundo educativo, y sirva para abrir un gran debate nacional. «Lo más urgente es conocer mejor lo que nos está pasando».

En el capítulo de las reformas prioritarias, enumeró las siguientes:

- Profesorado. Una reforma del acceso a la función docente, inspirada en el MIR sanitario, que actualice el anticuado modelo actual y revierta su flagrante deterioro. Y el establecimiento de una carrera profesional, basada en el mérito y la capacidad.
- Reestructuración de las enseñanzas de carácter general, con la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años, tal y como ha hecho Portugal, «que permita acabar con el abandono educativo temprano y abra vías de acceso al empleo con suficiente formación».
- Formación Profesional. Un nuevo modelo, coherente con la reforma anterior, que contemple una decidida apuesta por la «formación dual».
- Replanteamiento del actual currículo, con un enfoque centrado en los conocimientos. «Si no modificamos sustancialmente el enfoque por competencias vamos caminando hacia el desastre. Es un modelo equivocado porque ha transformado el conocimiento en algo instrumental (...), devaluado en función de las competencias».
- Establecimiento de un sistema de evaluaciones. De carácter censal, externo y de ámbito nacional, porque «sin evaluaciones no conoceremos la realidad».
- Un nuevo modelo de función directiva, enmarcado en la carrera profesional.
- Revisión de la autonomía de los centros, potenciándola con rendición de cuentas. «Soy partidario de una amplia autonomía, (...) pero si un centro va mal hay que intervenir».
- Establecimiento de mecanismos de compensación educativa, de tratamiento personalizado, de apoyo y de refuerzo a los alumnos en desventaja, con la finalidad de combatir eficazmente las desigualdades educativas y promover la cohesión social; «porque las desigualdades educativas han aumentado (...); es otra de las desgracias de este declive nacional».
- Adopción de la jornada escolar partida (mañana y tarde) con carácter general. «Aquí también nos equivocamos (...). Ahora la mayoría de los centros públicos son de jornada continuada, cuando todos los estudios indican que ese modelo influye negativamente».

Junto con su visión clara sobre las políticas que la educación española necesita para remontar el declive, su experiencia política y sus propias convicciones personales le llevaban a apostillar que «un programa de reformas, como el aquí esbozado, no puede llevarse a cabo sin un amplio acuerdo, con respaldo parlamentario, como el realizado en los Pactos de la Moncloa».

Y cerró su discurso con este último mensaje:

«Hay que trasladar a la sociedad española y a las fuerzas políticas que estamos ante un momento de declive nacional, y que para corregirlo hay que adoptar medidas y reformas».

Según los expertos, el legado, en el ámbito jurídico, se produce cuando existe una voluntad explícita por parte del testador. Y Eugenio Nasarre, en su última intervención pública producida a menos de 48 horas de su fallecimiento, explicitó tal voluntad. Al menos, esa es la interpretación de los que le admiramos y le quisimos y que, en esta hora triste, deseamos preservar.

Francisco López Rupérez es director de la Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC y expresidente del Consejo Escolar del Estado

Noticias de Navarra

La FP saca pecho en Pamplona en el I Congreso Nacional de Formación para el Empleo

Chivite destaca que la tasa de desempleo juvenil es cinco veces inferior entre las titulaciones de Formación Profesional / Más de 400 especialistas de todo el Estado analizan y comparten sus experiencias en el Baluarte

DIARIO DE NOTICIAS / EFE. PAMPLONA 13-02-24

Los beneficios laborales, económicos y sociales de la Formación Profesional han sido reivindicados en el I Congreso Nacional de Formación para el Empleo, celebrado en Pamplona, donde docentes, responsables del sistema educativo y gestores económicos, han hecho votos por empujar todos juntos para configurar un buen sistema y "una puerta de acceso al empleo".



Son más de 400 especialistas de toda España los que en esta jornada analizan y comparten experiencias en el ámbito de la formación y el empleo, a quienes la secretaria general de Formación Profesional del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, Clara Sanz, ha expuesto las potencialidades de la Ley de Formación Profesional y de la de Empleo.

Poco antes, en declaraciones a los periodistas, a su llegada a la sede del Congreso, Sanz ha abogado por el "carácter dual" de la FP, "sin el que no puede tener calidad", ya que este aporte dota a la formación de la necesaria complementariedad y encaje en una empresa.

"La nueva ley realmente lo que hace es una revolución total del sistema. Ya no es un sistema de Formación Profesional para los estudiantes, como siempre tendemos a pensar, sino que es tanto para estudiantes, para jóvenes como para personas ocupadas y desempleadas a lo largo de toda la vida laboral. Un acompañamiento que es indispensable para poder seguir siendo empleable. Es una Formación Profesional toda acreditable, toda acumulable", ha defendido.

Ha explicado que la nueva FP "desagrega la formación hasta formaciones muy pequeñas, lo que llamamos las micro acreditaciones, de 30 de 60 horas, que lo que permiten es a cualquier persona trabajadora en cualquier momento de su vida, encontrar aquello que necesita y poder ir sumando para hacer un itinerario formativo que le acompañe en un itinerario profesional de crecimiento".

La nueva FP es una Formación Profesional "toda dual. Porque no hay formación personal de calidad sin la empresa. Por tanto, garantiza también a los empresarios que cualquier persona con un título y una acreditación, con un certificado de Formación Profesional, conoce perfectamente lo que es la empresa, porque ha estado ya practicando en ella una Formación Profesional en la que hemos incorporado la innovación, la investigación aplicada a proyectos de innovación, emprendimiento inglés".

Con todo ello, la secretaria general de FP ha asegurado que "ahora el referente para la Comisión Europea es España y su sistema de Formación Profesional", al tiempo que ha defendido la inversión que ha realizado el Gobierno de España, más de 6.000 millones de euros en los últimos 4 años, que afecta tanto a alumnos como a la atención al profesorado.

Navarra, puntera en FP

En cuanto a Navarra, la ha considerado "una de las comunidades absolutamente punteras en Formación Profesional", con un modelo de unificación de las competencias que ha servido de guía al Estado, y que se ha revelado como "dinamizador de una economía, la de Navarra, que es muy activa, que tiene mucha internacionalización, que necesita muchos profesionales muy bien formados, porque de eso, del talento va a depender el crecimiento del territorio".

Ha inaugurado la jornada la presidenta del Ejecutivo foral, María Chivite, quien ha considerado "un honor" que Navarra acoja este primer congreso, "un reconocimiento a todo el trabajo y el esfuerzo que se viene desarrollando" en la Comunidad en este terreno, ya que "la formación para el empleo o formación continua es uno de los pilares de las políticas de este Gobierno".

Ha recordado que Navarra fue la primera comunidad que, gracias a sus competencias en formación acreditable, se adelantó en la integración del sistema de Formación Profesional, un trabajo conjunto de las consejerías de Educación y Derechos Sociales y Empleo para trabajar para la capacitación del conjunto de la población.

"El bienestar de una sociedad democrática, así como el dinamismo empresarial y económico de un país, pasan por la existencia de una amplia población competente, cualificada e integrada social y profesionalmente", ha considerado para defender el sistema de Formación Profesional como "eficaz".

Es un mecanismo que ayuda a "aproximar demanda y oferta de empleo, el instrumento más potente para generar oportunidades y para crear esta población con cualificaciones laborales intermedias y superiores".

Todo ello se evidencia en que en España entre los titulados de FP la tasa de desempleo juvenil es cinco veces menor, ha valorado para ponderar los datos de Navarra, donde se ha cuadruplicado en los últimos años la oferta y hoy la FP inicial tiene más de 15.000 alumnos y alumnas, frente a los 12.200 de hace cinco años.

"Durante estos últimos 4 años se ha dado un exponencial y sostenido crecimiento de la oferta", ha dicho para explicar que se han ampliado centros y horarios de apertura, y explicar que más de 4.000 personas trabajadoras se capacitan cada año en ámbitos estratégicos y punteros que demandan las empresas.

Se ofertan anualmente más de 120.000 horas formativas acreditables en 24 familias profesionales diferentes que se imparten en toda la red de centros y entidades formativas de Navarra, ha añadido Chivite, quien también ha defendido que la tasa de inserción de la FP dual en Navarra es superior al 95 %.

A nivel estatal, Navarra es una de las 16 regiones europeas donde la tasa de empleo de los recién graduados en Formación Profesional es de al menos el 94,5 %, siendo la región líder en España, ha zanjado.

Educación estudia abrir las bolsas varias veces al año para evitar el éxodo de docentes

La conselleria llevará la propuesta a la mesa sectorial en aras de evitar la fuga de profesores a Cataluña

Mónica Ros. València 13-02-24

La Conselleria de Educación tiene en previsto llevar a la mesa sectorial la propuesta de abrir las bolsas de empleo varias veces al año en aras de retener el talento y evitar la fuga de docentes a Cataluña. Y es que 4.800 valencianos y valencianas se marcharon a Cataluña por las facilidades para trabajar de docente, tal y como ha publicado este diario y según los últimos datos del Departament d'Educació en el curso 2020-21.

Y es que en Cataluña, los interinos tienen mayores facilidades para trabajar. De entrada, no tienen que pasar por una oposición para entrar en bolsa de trabajo y el requisito lingüístico se les homologa directamente. Además, las bolsas están gran parte del año abiertas para que los aspirantes se puedan apuntar, debido a la gran demanda de docentes que tiene esta comunidad autónoma. Esa es la idea que persigue ahora la Conselleria de Educación, aunque no concretó a este diario cuántas veces estaría dispuesta a abrir la bolsa. Ni en máximos ni en mínimos. Lo que sí sabe es que lo tiene programado y que abordará el tema en mesa sectorial.

En la Comunitat Valenciana el proceso actual implica un acceso a las bolsas de trabajo que solo es mediante oposiciones o mediante una apertura extraordinaria (que no sucede casi nunca). La única opción de los interinos para trabajar es a través de la difícil cobertura, es decir, dar clase en aquellos lugares donde nadie quiere ir y a los que, además, es difícil acceder ya que los implicados aseguran que "nade llama".

La idea de abrir las bolsas de trabajo durante el año no es nueva, ni mucho menos. Desde el del Sindicat de Treballadors del Ensenyament del País Valencià (Stepv) ya han reivindicado en varias ocasiones a Conselleria que se abran las bolsas de trabajo varias veces todos los años como sucede en Cataluña, pero la respuesta de la administración es que no disponen de personal suficiente contratado para gestionar todas estas peticiones. Ahora parece que la cosa cambia y que la Conselleria de Educación está dispuesta a abordar medidas que evite el éxodo constante de docentes a Cataluña.

EL COMERCIO

Un alumno ataca con un punzón por la espalda a una profesora en un instituto de Gijón

La Policía investiga la agresión con arma blanca cometida el viernes cuando la docente reprendió la actitud del menor en clase

Olaya Suárez. Gijón. Martes, 13 de febrero 2024

Conmoción y preocupación en un instituto gijonés después de que un alumno atacase con un punzón a una profesora durante una clase. El presunto agresor le clavó a la docente el objeto punzante en la espalda justo después de que ella le reprendiese por su actitud, que, al parecer, estaba interrumpiendo el curso de la actividad lectiva y al resto de sus compañeros.

Cuando la profesora se giró, el estudiante, supuestamente, esgrimió un punzón y se lo clavó en la espalda, lo que le provocó a la víctima lesiones por las que tuvo que ser asistida en un centro médico.

La agresión tuvo lugar el viernes en un instituto de las afueras de Gijón. La profesora afectada ya ha interpuesto denuncia en la Comisaría y la Policía Nacional investiga lo ocurrido, que ha supuesto además una investigación interna por parte del equipo directivo del centro y de la consejería y ha motivado la expulsión del alumno en cuestión. No se podrá incorporar mañana una vez se retomen las clases tras el puente de Carnaval.

El ataque se produjo en presencia del resto de alumnos y obligó a suspender la clase de forma inmediata, así como la intervención de los responsables del instituto de enseñanza secundaria.

La víctima acudió a curarse a un centro sanitario y a continuación a interponer la correspondiente denuncia en las dependencias policiales. La fiscalía de Menores ha abierto también diligencias.

Estupor en el centro

El grave episodio dejó conmocionado al alumnado y a los profesores del centro, donde habitualmente la convivencia de la comunidad educativa es tranquila y la rutina transcurre sin incidentes.

El informe Estatal del Defensor del Profesor del sindicato ANPE de 2023 recoge un aumento del 7% de denuncias fueron por agresiones de alumnos a profesores, hasta casi 2.000 a nivel nacional.



EL PAÍS **OPINIÓN**

Contra el PowerPoint como vía de conocimiento

Los profesores deben tratar al alumnado como adultos, y no como a críos a los que servirles una papilla digital triturada

JAVIER RODRIGO. 13 FEB 2024

A vueltas con el último y desastroso informe PISA, casi nadie ha puesto el foco en dos cuestiones que inciden en el empeoramiento de los resultados docentes a todos los niveles formativos, desde la primaria a la Universidad: la infrafinanciación del sistema educativo y la jibarización de las metodologías de enseñanza. Pueden parecer cosas diferentes, pero están interrelacionadas en relación de causa y efecto. Y todas nos dicen lo que resulta evidente: que la educación está mal, y que los parches para tapar las vías de agua están fracasando.

Para entender la situación actual podemos remontarnos a décadas atrás, pero sin olvidar que, además de causas estructurales, existen decisiones políticas coyunturales de las que ahora vemos los resultados. En 2010, el Govern de Mas en Cataluña se convirtió, con la eliminación de la sexta hora lectiva de formación curricular en las escuelas públicas, en la avanzadilla patriótica de la acción de los gobiernos que, desde Madrid, impusieron los recortes en servicios públicos y educación y la tasa de reposición cero en la función pública, que malbarataron las escuelas, los institutos y las universidades. Artur, *contigo empezó todo*. Esa receta de infrafinanciación y reducción de horas lectivas se impuso sobre un sistema educativo en plena transformación hacia una docencia basada en la adquisición de competencias antes que (o en vez de) conocimientos, centrada en la enseñanza “por proyectos”, casi sin libros de texto, con *tabletas para todos* y autonomía *online* del alumnado, sin jerarquización ni principio de autoridad académica. Y a ese sistema, sostenido por un profesorado precarizado, se le sumarían las terribles condiciones de la enseñanza pandémica entre 2020 y 2021.

Todo eso ha reforzado una tendencia hacia la identificación del medio (la herramienta tecnológica) con el fin (el aprendizaje). El resultado es lo que nos encontramos hoy en muchas aulas, incluidas las universitarias, donde se ha generalizado el desinterés por las fuentes de conocimiento y sus jerarquías. Incluso en los estudios de humanidades, los libros y artículos científicos están dejando de ser, de manera acelerada, la fuente autorizada de información. Puede que cada vez se investigue y se publique más, pero por experiencia puedo asegurar que el alumnado lee cada vez menos.

Decía hace poco Sergio del Molino que lo terrible de todo esto es la incapacidad para distinguir la jerarquía de las fuentes de conocimiento, y tenía razón. La sustitución del libro y el artículo acarrea graves problemas en el terreno de la fiabilidad científica y la verificabilidad. Pero hay otro asunto del que casi nunca se habla: que el problema también radica en las metodologías de enseñanza. Para el grueso del alumnado de cualquier centro formativo, la principal fuente de conocimiento es la profesora o el docente que tiene delante. Y es ahí donde a veces el mecanismo también falla. En demasiadas aulas, por comodidad, por precarización o por la presencia de grupos inmanejables, las condiciones de aprendizaje previo y las necesidades docentes hacen que haya profesorado que abuse de la herramienta tecnológica, el PowerPoint o formas similares de encapsulamiento narrativo, limitándose a leer lo que está proyectado en una pantalla y sustituyendo el repertorio bibliográfico, la revista científica o cualquier otra vía de transmisión fiable, probada y verificable por la síntesis esquemática. No hablo de proyectar materiales de apoyo, audiovisuales de trabajo o bibliografías de referencia, a partir de los cuales ampliar conocimientos. Me refiero a volcar el contenido de la materia, ya sea en esquemas o resúmenes, ya sea directamente explicado por entero, para que luego el alumnado descargue esos mismos archivos a sus propios dispositivos. Así, el medio se convierte en un fin y, en muchas ocasiones, en la base, y a veces única referencia, para el estudio. Al hacerlo no se está facilitando el trabajo del alumnado: se está limitando su capacidad de estructurar y razonar de manera autónoma. Se le infantiliza.

La respuesta a la infrafinanciación de la educación no puede ser ni el culto a la tecnología ni la jibarización intelectual del ecosistema educativo. ¿Se puede revertir la situación? El alumnado ya está obligado a navegar a la deriva de los motores de búsqueda *online*, la inteligencia artificial o los comentarios en foros. Pero todo eso se puede matizar con una capacitación en el aula, con un profesorado activo, consciente de su rol en el proceso formativo del alumnado, actualizado y autoexigente. Probemos por un momento a eliminar la transmisión de contenidos vía pantalla-aula virtual y enseñemos a utilizar las herramientas digitales, pero en pie de igualdad con las que durante décadas se ha demostrado que también servían, y que además se siguen utilizando. No tratemos al alumnado como a críos a los que servirles la papilla triturada del PowerPoint. Dejemos que se construyan sus propios contenidos con referencias verificables, no se los demos empaquetados en un documento a razón de 20 o 30 diapositivas por tema, a ver si así se puede revertir algo la

tendencia hacia el desastre en el que ya habitamos. *Despowerpointicemos* el conocimiento: exijamos más del alumnado, y, sobre todo, exijámonos más a nosotros y nosotras como docentes.

Javier Rodrigo es historiador, profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona y coordinador de su grado en Historia, Política y Economía Contemporáneas.



El 82% de los alumnos vascos de FP Superior tiene trabajo de forma inmediata tras acabar su formación

La inserción laboral de los estudiantes de ciclos básicos en los primeros seis meses tras finalizar sus estudios es de un 54,3%, mientras que la de los ciclos medios asciende a un 73,3%

NTM / EP. 13-02-24

Ocho de cada diez alumnos (el 82%) que cursaron la FP Superior en centros pertenecientes a la Asociación de Centros de Formación Profesional de Euskadi (Hetel) el curso 2022-2023 se incorporó "de forma inmediata" al mercado laboral tras finalizar sus estudios, un punto por encima que el dato registrado el curso anterior.

Así se desprende del Informe Anual de Empleabilidad "Situación laboral en los ciclos formativos de los centros HETEL 2022-2023", que cuenta con el apoyo de BBK, y que este martes han dado a conocer, en rueda de prensa en Bilbao, el presidente de Hetel, Julen Elgeta, y la responsable de impacto social de BBK, Verónica Urda.

Ambos, que han estado acompañados en el acto por dos estudiantes de ciclo Superior, Nerea Valencia e Iker Rubio, han subrayado en sus respectivas intervenciones que, una de las conclusiones que se pueden extraer del estudio es que "a mayor cualificación, se logra mayor tasa de inserción laboral".

Así, el Grado Superior es el que ofrece una mayor tasa de empleo, con casi el 82%, y si además, el alumnado ha elegido la vía dual, el índice de empleabilidad asciende a 82,8%, y en el caso de mujeres, un 83,1%. "Los ciclos superiores presentan un magnífico resultado laboral; de los 15 ciclos con mayor tasa de inserción laboral 10 son ciclos superiores", ha asegurado Elgeta.

En este sentido, la inserción laboral de las mujeres de los ciclos industriales o tecnológicos (STEAM) se sitúa en un 86,1%, mejorando en cuatro puntos la tasa de inserción laboral correspondiente en ciclos formativos.

Teniendo en cuenta además que en Hetel más del 52% del alumnado está en Ciclos de Grado Superior, este dato de inserción es el que más se aproxima a la realidad laboral de los y las jóvenes que cursan sus estudios en sus centros formativos. La inserción laboral de los ciclos básicos es un 54,3%, la de los ciclos medios un 73,3% y la de los ciclos superiores un 81,8%.

Sin embargo, el presidente de Hetel ha explicado que "existe un itinerario claro desde los ciclos básicos hacia cualificaciones mayores". Así el 76% del alumnado egresado en ciclos básicos continúa sus estudios hacia ciclos medios, y desde aquí, el 56% del alumnado egresado en ciclos medios continúa hacia un ciclo superior.

A su vez, el 37% del alumnado egresado de un Ciclo Superior continúa su recorrido formativo antes de incorporarse al mundo laboral y, por otra parte, el trabajo alineado con los estudios realizados es de un 83,47%, frente al 82,7% del año anterior.

Se trata de un dato "muy positivo", ya que "las características de los puestos de trabajo van evolucionando continuamente y esto obliga a los centros a posicionarse al menos a la misma velocidad, pero de estos resultados se desprende que el trabajo se está realizando en la dirección correcta" ha enfatizado Elgeta.

EQUILIBRIO ENTRE SEXOS

El porcentaje de familias profesionales que cuentan con un equilibrio de hombres y mujeres en las aulas ha aumentado este curso y el mayor crecimiento se ha dado en familias profesionales que hasta ahora han contado con mayor número de mujeres en sus aulas como química, comercio y marketing o industrias alimentarias.

Tal y como ha resaltado Elgeta, se da "un inicio de cambio de tendencia que equilibra el número de hombres en los ciclos formativos de servicios, pero sin embargo no aumenta el número de mujeres en ciclos STEAM: de los 9 ciclos formativos en los que se concentra la mayoría de las mujeres egresadas, solamente hay un ciclo considerado STEAM (Laboratorio de análisis y control de calidad).

En este punto ha precisado el presidente de Hetel que "en nuestros ciclos STEAM contamos con apenas un 10% de alumnas, y la apuesta de las mujeres en la FP se sigue centrando en las familias profesionales de servicios", ha asegurado Elgeta.

El estudio, según han resaltado ambos responsables, es "el informe más actualizado de la FP vasca, ya que mide la inserción laboral de su alumnado seis meses después de haber acabado sus estudios, y se difunde gracias al apoyo de BBK y la apuesta de esta entidad por la inserción laboral de los y las más jóvenes".



Este informe anual está basado en más de 2.600 consultas a alumnado de 30 de sus centros -18 de Bizkaia, 11 de Gipuzkoa y 1 en Araba- con 20 familias profesionales, y arroja unas mejores cifras cada año.

Así, el porcentaje de empleabilidad de las tres etapas (básica, media y superior), alcanza el 76,2%, un punto más que el curso anterior y mantiene la tendencia al alza de los últimos 6 años.

El informe incorpora este año, como novedad, una encuesta realizada a 6.800 estudiantes pertenecientes a los tres territorios y a las tres etapas de FP para conocer sus preferencias a la hora de seleccionar un puesto de trabajo.

Teniendo en cuenta estos tres grados de FP, el factor señalado por los estudiantes como más prioritario es el de las condiciones laborales, seguido del factor económico y el ambiente en el trabajo.

Elgeta ha subrayado que, en todo caso, las chicas valoran más aspectos a medio plazo para su elección, mientras que los chicos lo hacen más a corto plazo. Así, el sueldo cae al tercer puesto en orden de prioridad al seleccionar empleo entre las mujeres mientras que es el segundo factor de importancia para los varones.

Por último, Elgeta ha recordado el dato de que alrededor del 10% de sus alumnos matriculados procede de la universidad, bien porque hayan concluido los estudios o los hayan abandonado para optar por la FP.



La falta de profesores ya ahoga a institutos de media España: "No esperamos tener la plantilla completa en todo el curso"

Diez comunidades reconocen problemas para encontrar docentes de especialidades como informática, matemáticas, lenguas o filosofía

Adela Molina. Cadena SER. Madrid 14/02/2024

En el Instituto Tecnológico de Barcelona llevan con problemas para encontrar profesores de informática desde septiembre: "Ahora mismo nos faltan dos profesores y medio pero empezamos el curso que nos faltaban cinco. Va habiendo bajas por enfermedad, como es normal, que no se pueden cubrir. No esperamos tener toda la plantilla en todo el curso. De hecho ya no la tuvimos el curso pasado", dice su director Alberto Vila.

La falta de docentes en este centro, en el que estudian 800 alumnos, obliga a reorganizar las clases: "Hay grupos que hay que juntarlos de vez en cuando", explica el director. "Si resulta que coincide con algunas bajas hay grupos que, en algún momento puntual, tenemos que dejar que se vayan a casa y hacer la formación a través desde el campus virtual. Lo que siempre intentamos es que el estudiante en ningún momento pierda la formación para que pueda lograr la titulación. Eso es lo fundamental".

La situación se repite en institutos de media España. Diez de las diecisiete comunidades autónomas reconocen a la SER que tiene problemas para encontrar profesores especialmente de informática pero también de matemáticas, filosofía o algunas lenguas. "La de informática y sistemas y aplicaciones informáticas es algo generalizadísimo. Lo hemos hablado todos los directores generales de Educación y tenemos el mismo problema", reconoce la Directora General de profesorado de Canarias, Mónica Ramírez. En su caso también les resulta complicado encontrar docentes que puedan enseñar: "Sistemas electrónicos, todo lo que tenga que ver con ingenierías y telecomunicaciones y luego también griego, latín y filosofía son de las más deficitarias".

Medidas de urgencia

La situación varía de una comunidad a otra: Euskadi admite que a veces no encuentra docentes de lengua castellana, latín o griego, en Cataluña faltan de catalán y matemáticas, en Navarra de euskera o filosofía... El panorama es heterogéneo pero la escasez de docentes en determinadas áreas tiene el mismo resultado: dificulta que se cubran bajas médicas o excedencias y que haya centros educativos que se pasan semanas o meses sin encontrar profesores, en algunos casos, incluso desde el inicio de curso. Las consejerías afrontan el problema con medidas similares: la ampliación de listas de profesores para que cualquier docente que cumpla los requisitos se apunte, la apertura de esas listas de forma permanente, una oferta de empleo público, recurrir a los servicios públicos de empleo y, como último recurso, nombrar a docentes que no cuentan con formación pedagógica, el máster de secundaria. "En algún caso de algún informático sí que hemos hecho alguna excepción de hacer un nombramiento puntual porque hemos agotado todas las vías: lista de empleo, ampliación de lista, oferta web -de empleo-, oferta web a la calle y servicio canario de empleo", detalla la directora general Mónica Ramírez.

"Después de todo eso, si hemos tenido la necesidad de contratar a un profesor sin ese requisito lo hemos hecho pero es verdad que luego no se queda integrado en la lista, una vez que finaliza el nombramiento vuelve otra vez a no ser parte de las listas de empleo", añade. Directores como Alberto Vila reconocen que no es lo ideal pero cree que es necesario: "Nosotros tenemos incorporados algunos docentes, profesionales que

trabajan como docentes, que no tiene el máster de docencia. Esta característica del máster de docencia la van adquiriendo en el día a día con los compañeros que les vamos ayudando. Es necesario. Si no se hubiese aplicado esta medida nos faltarían ocho docentes".

Sin formación pedagógica

Seis comunidades, Cataluña, Aragón, Comunidad Valenciana, Murcia, Extremadura y Canarias, piden al ministerio de Educación habilitar esta vía de forma permanente cuando no encuentran profesores: "Hemos enviado una solicitud de reunión al ministerio. Estamos pendientes de que se celebre para ver que opciones hay para eximir de este requisito cuando se dé este tipo de situaciones que se hayan agotado todas las vías legales o reglamentarias para seleccionar a este profesorado".

El ministerio de Educación no se cierra a esa posibilidad. Fuentes del departamento de Pilar Alegría dicen que son conscientes del problema, que es diverso y afecta más a unas CCAA que a otras, y que está estudiando posibles salidas legales. En cualquier caso recuerda que la competencia en las contrataciones es autonómica así que son las comunidades las que tienen en su mano distintas opciones para paliar el déficit de docentes. El director Alberto Vila recuerda que estos profesionales contratados sin máster en Cataluña "han firmado un compromiso de que en un periodo de tres años se sacaran el máster y es cierto. Se han apuntado para hacerlo. Nos encontramos, eso sí, con otras casuísticas: resulta que no hay plazas públicas suficientes para todos los profesores que se quieren apuntar".

Los que ven en todo esto un parche, y creen que no es la solución, son los sindicatos de profesores. CCOO considera que lo que hay que hacer es dignificar la profesión docente y hacerla atractiva incidiendo en la enseñanza pública. Es necesaria una ley del profesorado y un estatuto docente que otorgue reconocimiento laboral y económico a una tarea fundamental.

EL DEBATE

La Rioja y Madrid, primeras regiones que despedirán la selectividad que incentivaba los contenidos

Sus alumnos serán los primeros en hacer dicha prueba en 2024, año en el que se dirá adiós al modelo tradicional

Roberto Marbán, Madrid 14/02/2024

La Rioja y la Comunidad de Madrid serán las primeras comunidades que despedirán la selectividad tradicional, ya que sus respectivos alumnos se convertirán en los pioneros en enfrentarse a la nueva prueba de acceso a la universidad del 3 de junio.

2024 debería ser el último año en el que se mantendrá en vigor el actual examen, que virará hacia una gradual transformación debido a la obligada aplicación de la nueva reforma educativa, la LOMLOE.

Así, se han introducido ya algunos cambios para adaptarse al nuevo escenario, ya que los alumnos podrán elegir examinarse entre Historia de España e Historia de la Filosofía, que se ha convertido en materia troncal. A la vez, los futuros universitarios podrán subir nota en la fase optativa o de admisión con una de esas dos asignaturas, siempre que lo haya previsto el centro donde se quiere ingresar.

Tras los alumnos de La Rioja y Madrid, será el turno del resto: el grueso de los estudiantes de 2º de bachillerato se examinarán entre el 4 y el 6 de junio, Andalucía, Aragón, Asturias, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia y Navarra, a las que seguirán entre el 5 y el 7 de junio las de Cantabria, Castilla y León, Canarias, Murcia y País Vasco. Los últimos en afrontar la selectividad tradicional serán los bachilleres baleares, entre el 11 y el 13.

En esta convocatoria se mantiene básicamente el modelo de examen único con elevada opcionalidad de 2020, 2021 y 2022, derivado de la necesidad de que ningún joven se viera perjudicado a consecuencia del impacto que tuvo la pandemia en el entorno educativo.

Antes del verano, el Ministerio tiene previsto publicar el nuevo real decreto por el que se regulará la nueva EBAU y que resultó paralizado por la convocatoria electoral del pasado 23 de julio, al haber quedado el Gobierno en funciones.

La nueva selectividad, al estar alineada con la ley Celaá, implica un enfoque mucho más competencial, esto es, saber aplicar los conocimientos a problemas reales en lugar de memorizar los contenidos. También aumenta la duración de la prueba.

Mientras, y de cara a la próxima convocatoria, el PP, principal partido de la oposición, propuso una EBAU única en aquellas comunidades donde gobierna, con los mismos contenidos, los mismos criterios de corrección y las mismas fechas de celebración.



Linda Darling-Hammond: “Los niños necesitan que les enseñen a lidiar con los móviles, no simplemente quitárselos”

La profesora de la Universidad de Stanford, al frente de la junta de educación de California, es una de las voces más influyentes en política educativa en Estados Unidos

BEATRIZ OLAIZOLA. Madrid - 14 FEB 2024

Linda Darling-Hammond (Cleveland, Ohio, 72 años), presidenta de la Junta de Educación de California desde 2019, lleva toda una vida hablando, escribiendo, estudiando y enseñando sobre educación. Profesora en la Universidad de Stanford y asesora educativa durante la campaña presidencial de Barack Obama en 2008 y la de Joe Biden en 2020, ha escrito numerosos libros y artículos sobre política educativa y considera que la enseñanza se encuentra ahora en un punto de inflexión. Para la académica, que atiende por videollamada a EL PAÍS, los estudiantes de las nuevas generaciones necesitan menos memorización y más acompañamiento, exámenes donde puedan aplicar lo que saben y herramientas para que aprendan desde cualquier parte.

Pregunta: En 2015, durante una charla en Stanford sobre la evolución de la enseñanza, dijo que “la educación debe responder a la demanda de la era en la que se encuentra”. ¿En qué era estamos ahora?

Respuesta: En la de explosión de conocimientos, expansión tecnológica y cambios masivos en el mundo. Y, por supuesto, con la inteligencia artificial volviéndose aún más común y con más automatización, los trabajos que las personas tendrán que realizar y el conocimiento que necesitarán serán muy diferentes. Un ejemplo que a menudo menciono es que entre 1999 y 2003 se creó más conocimiento nuevo en el mundo que en toda la historia anterior a ese periodo. El conocimiento ahora se duplica más rápido cada año, por lo que la idea antigua de un plan de estudios que los alumnos pueden aprender año tras año y luego estar listos para el mundo ha quedado completamente obsoleta.

P: ¿Cómo debe ser esta “nueva” educación?

R: Los niños y adultos necesitan aprender continuamente por sí mismos, porque siempre habrá nuevo conocimiento para comprender, combinar, evaluar, analizar, sintetizar y aplicar. Además, estamos experimentando cambios masivos en la economía y el clima, lo que requiere el uso de la tecnología tanto para el trabajo como para el aprendizaje. Con eventos climáticos cada vez más frecuentes que afectan la asistencia escolar, la educación debe ir más allá de los confines físicos de las aulas tradicionales. La tecnología se convierte en un medio vital para asegurar que los estudiantes, incluso cuando no pueden asistir a la escuela, puedan seguir aprendiendo en línea y conectándose con sus compañeros y profesores.

P: Mientras esto cambia, el acceso a educación superior en muchos países sigue centrada en pruebas comunes, como la EBAU o los A-Levels en Reino Unido.

R: Durante la pandemia no se pudieron realizar muchas pruebas debido al cierre de los centros de evaluación. En Estados Unidos, hemos tenido una prueba durante muchos años llamada Scholastic Aptitude Test (SAT) que permitía el ingreso a la universidad. El 80% de las universidades abandonaron el SAT durante la pandemia, ya sea haciéndolo opcional o indicando que no les importaba en absoluto. Ahora están utilizando otras cosas para admitir estudiantes a la universidad.

P: ¿Por ejemplo?

R: El programa de Bachillerato Internacional, que está en 125 países, donde la evaluación es una combinación de trabajos de investigación y proyectos colaborativos. Cuando completas ese tipo de programa y te desempeñas bien en esas evaluaciones, que son mucho más prácticas, es un buen indicador de tu capacidad para hacer trabajos universitarios. En los Estados Unidos, está el programa de Colocación Avanzada, que ha estado realizando este tipo de pruebas y cursos en las escuelas secundarias y ahora están agregando proyectos a sus cursos y evaluaciones.

P: ¿Son este tipo de evaluaciones a las que debe aspirar el sistema educativo del futuro?

R: Las evaluaciones más productivas realmente te dan una idea de lo que los niños pueden hacer con su conocimiento, no se limitan a conocer cosas y elegir una respuesta entre cinco en una prueba de opción múltiple. Si vamos a tener evaluaciones, necesitan volverse más auténticas, basadas en el rendimiento y depender mucho menos de la memorización. Quizás en el pasado, cuando la gente no tenía libros a los que acudir o Google para consultar, tenían que memorizar muchas cosas, pero ese no es el modo de aprendizaje más útil ahora. Lo que necesitamos es ayudar a los jóvenes a aprender a indagar y aplicar sus conocimientos en la vida real.

P: En España no es posible, pero en los Estados Unidos y otros países los padres pueden elegir si inscriben a sus hijos en la escuela o si los educan en casa. ¿Cuál es su visión sobre la enseñanza en el hogar?

R: La educación en el hogar está aumentando en los Estados Unidos, y creo que se debe a que tenemos que alejarnos del modelo de escuelas de fábrica que heredamos de hace cien años. Estas escuelas son muy rígidas, burocráticas, jerárquicas y no están diseñadas para ser altamente individualizadas ni para satisfacer a los estudiantes. La educación en el hogar es, en parte, una reacción de las personas que piensan que sus hijos

se están perdiendo en el modelo de fábrica, y que necesitan hacer algo diferente por ellos. Tenemos maestros y directores fabulosos que trabajan para adaptarse a las demandas de hoy, pero necesitamos rediseñar el modelo.

P: ¿Qué tipo de rediseño?

R: Por ejemplo, escuelas más pequeñas con 300 o 400 estudiantes, no 2.000. Diseñadas con un equipo docente que rodee a los estudiantes, planifiquen en función de ellos, ofrezcan instrucción interdisciplinar y tengan tiempo para esa planificación. Que los estudiantes participen en programas de asesoramiento durante cuatro años, donde tienen un profesor que se queda con ellos y se encarga del aprendizaje social y emocional, controla su desempeño académico y está en contacto con los padres. En esos entornos, los niños están prosperando, mientras que en las escuelas de modelo de fábrica, muchas veces no lo están.

P: En 2023 se publicó el último informe PISA y en un gran número de países la puntuación disminuyó en comparación con años anteriores.

R: La pandemia fue traumática y lo fue de muchas maneras. No solo que los niños estuvieran fuera de la escuela física, sino que estaban en línea y aprendiendo de diferentes maneras. Las familias estaban traumatizadas, los niños perdían a sus padres y abuelos, hubo una interrupción económica. Estamos en un período de tiempo donde, nuevamente, las escuelas no pueden funcionar como solían hacerlo. Y hay dos impulsos diferentes. Algunas han dicho: aprovechemos lo que hemos aprendido en la pandemia, las formas en que usamos las tecnologías, en que comenzamos a cambiar el aprendizaje. Otras dicen: volvamos a la normalidad, y quieren que las escuelas vuelvan a ser exactamente como eran en 2019. Eso no va a funcionar. Insistir en volver a la "normalidad" está empeorando las cosas.

P: ¿Estar en el *top* del informe PISA equivale a tener un mejor sistema educativo?

R: Dice algo [del sistema de ese país]. Las evaluaciones PISA son mejores que otras evaluaciones porque son un poco más progresistas y tratan de evaluar cosas como la colaboración, la resolución de problemas y la aplicación del conocimiento. Nos dicen algo sobre la calidad [educativa] dentro de un país, por ejemplo, cómo de bien lo hacen la mayoría de los estudiantes. También hay otras cosas que están sucediendo que no tienen que ver con el sistema educativo. Si tienes pobreza y los niños no tienen suficiente para comer o un lugar para vivir, el sistema educativo no puede curarlo. Y hay bajas puntuaciones en PISA asociadas con esas condiciones sociales. Eso no es culpa de las escuelas. Cuando las personas miran este tipo de calificaciones, tienen que tomarlo con precaución y decir, "bien, ¿qué más tendríamos que preguntar para entender qué está pasando?".

P: Uno de los desafíos actuales, ha mencionado, son las nuevas tecnologías. En España, uno de los principales debates al respecto es si el teléfono móvil debería prohibirse o no en las escuelas.

R: Parte de la presión para prohibir los teléfonos es doble: los niños están en sus móviles y no prestan atención; y las redes sociales, que son tan destructivas para los estudiantes. Francamente, no creo que prohibir el teléfono reduzca la cantidad de distracción. Los niños necesitan que les enseñen a lidiar con estas cosas, no simplemente quitarlas. Hay cierta utilidad en establecer algunos límites en el uso de teléfonos en algunos momentos en la escuela, pero también quizás no ignorarlos por completo y ayudar a los niños a aprender a usarlos. Tenemos que aprender a lidiar con eso en lugar de simplemente decir: vamos a reprimirlo.

P: ¿Cuál es su visión de la educación ideal en los próximos 15 años?

R: Aquella en la que las escuelas son más personalizadas, con apoyos integrados para los estudiantes, que se centran en el desarrollo social, emocional y académico, de manera que los alumnos puedan ser aprendices empoderados que utilicen y accedan al conocimiento y sepan aplicarlo en todas las situaciones desafiantes que formarán parte de su mundo.

europapress.es

UGT pide a Educación la puesta en marcha de la negociación para mejorar las condiciones laborales de los docentes

MADRID, 15 Feb. (EUROPA PRESS) – El Sector de Enseñanza de UGT Servicios Públicos ha reclamado al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes la puesta en marcha de la negociación para mejorar las condiciones laborales del personal de la enseñanza pública no universitaria.

Así lo ha dado a conocer este jueves el Sector de Enseñanza de UGT Servicios Públicos, tras mantener una reunión con el subsecretario del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, Santiago A. Roura, para reclamar la convocatoria de la mesa sectorial de Educación "de manera urgente".

En este sentido, el sindicato ha detallado que ha aprovechado en encuentro para pedir el departamento que dirige Pilar Alegría que "dé a conocer a las organizaciones sindicales el orden de prioridades previstas y se acuerde un calendario de negociación".



Asimismo, el Sector de Enseñanza de UGT Servicios Públicos ha trasladado al subsecretario la posición del sindicato sobre la "urgencia de desarrollar acciones que de manera inmediata tengan efecto real, en la mejora de las condiciones laborales del profesorado y en la calidad de la enseñanza".

El sindicato ha expresado su "preocupación por la parálisis" de las negociaciones y ha incidido en la "necesidad" de poner en marcha la negociación del Estatuto de la Función Docente. "Hemos vuelto a señalar la necesidad de desarrollar un Estatuto Docente que regule el conjunto de derechos y deberes del personal de la enseñanza pública no universitaria que debe partir, a nuestro juicio, de una premisa inicial que es la incorporación de todos los cuerpos docentes al subgrupo A1 con revisión de los complementos, partiendo al menos del nivel 24 para el cuerpo de maestros y del nivel 26 para el resto de cuerpos docentes", ha explicado.

Desde su punto de vista, la negociación deberá incluir, igualmente, la "mejora de las condiciones de trabajo del profesorado en lo referente al horario lectivo, las ratios, la promoción profesional o el derecho a la jubilación anticipada entre otras cuestiones".

"Hemos procedido a la entrega al subsecretario de un documento con las propuestas educativas que, a juicio de UGT, son necesarias para contribuir a la mejora de las condiciones del profesorado no universitario. La necesidad de la dignificación de la función docente y la regulación de sus condiciones hace necesario que el Gobierno comience a aportar soluciones que contribuyan a dar estabilidad y equilibrio a nuestro sistema educativo", ha señalado. Para ello, UGT considera "fundamental" contar con las organizaciones sindicales y cumplir con los "compromisos pendientes" de la LOMLOE, la ley educativa conocida como Ley Celaá, en lo que respecta al profesorado.

EL DEBATE

Al plan de Sánchez para imponer la escolarización obligatoria hasta los 18 le sale un férreo escollo

El Gobierno propone aumentar la enseñanza obligatoria un par de años más con la esperanza de reducir las preocupantes cifras de adiós anticipado a las aulas

Roberto Marbán. Madrid 15/02/2024

Al plan de Pedro Sánchez y Pilar Alegría de extender la escolarización obligatoria hasta los 18 años le ha salido el primer –y seguramente no el último– escollo.

Siendo una propuesta electoral del PSOE, el Consejo Escolar del Estado abrirá ese melón a lo largo de 2024. En la actualidad, la enseñanza obligatoria va desde los 6 años de edad a los 16, mientras que otros países europeos como Bélgica, Portugal o Francia la han ampliado hasta los 18.

Pero a falta de poder concretar el plan, ya han salido las primeras voces en contra. La Comunidad de Madrid ha mostrado su discrepancia con la propuesta, con la que Moncloa pretende enjuagar las escandalosas cifras de abandono escolar en nuestro país.

Atentado contra la libertad

Así lo ha manifestado el consejero de Educación, Ciencia y Universidades, Emilio Viciano. En una entrevista con *Servimedia*, ha asegurado que «el anuncio de fijar una educación obligatoria hasta los 18 es el camino erróneo» y precisó que: «Esta medida supone un atentado contra la libertad».

Existe la «posición de todas aquellas personas que a determinada edad ya deciden que no quieren estudiar y la ley les ampara para seguir su camino», dijo el responsable del ramo educativo.

«No todo el mundo está hecho para estudiar o para acceder a un ámbito universitario, existen otra serie de vocaciones y de caminos que son perfectamente loables y que debemos proteger», recordó.

Para Viciano, la estrategia en la Comunidad para mejorar las cifras de abandono escolar pasa por «obtener un nivel muy elevado de motivación, tanto por parte de los profesores como por parte de los alumnos». Por ello, defendió dotar de una mayor autoridad y margen de actuación a los profesores, junto «a una atención cada vez más personalizada».

Negociación con las comunidades

Si Sánchez se ha animado a abordar durante este 2024 este asunto es porque las tasas de abandono educativo siguen siendo una preocupación y lejos de encontrar una solución mejor, lo fía todo a la extensión de la enseñanza obligatoria.

Nuestro país registró en 2021 una tasa de abandono educativo del 13,9 %, tan solo superada por Rumanía, según el análisis de la Encuesta de Población Activa.

España aún está lejos de la media de la Unión Europea en abandono temprano, y eso que esta se elevó hasta el 9,7 %.

Hoy, la educación obligatoria acaba en el cuarto curso de la ESO, pero sus competencias están transferidas, por lo que esta intención debe ser posteriormente discutida y negociada en profundidad con las comunidades autónomas, que deberán analizar el coste de su implantación. De momento ya encontrará la oposición frontal de Madrid.

EL PAIS

El Constitucional ampara a la madre de una menor que se opuso a que su hija se educara en un colegio religioso

El tribunal estima que las resoluciones judiciales favorables al criterio del padre no ponderaron debidamente el derecho de libertad religiosa

JOSÉ MARÍA BRUNET. Madrid - 15 FEB 2024

El Tribunal Constitucional ha dictado una sentencia en la que concede amparo a una mujer que se opuso en los juzgados para impedir que su hija fuera a un colegio religioso, como quería el padre. La madre recurrió al Constitucional frente a las resoluciones judiciales que, tras el divorcio de los cónyuges —que mantenían la custodia compartida—, acordaron que el centro escolar más adecuado para que cursara sus estudios la niña fuera el elegido por el padre. La madre, en cambio, prefería que fuera educada en una escuela laica. El tribunal le ha dado la razón en aplicación del artículo 16 de la Constitución, relativo al derecho a la libertad religiosa, y el 27.3, que se refiere al derecho a recibir la educación moral y religiosa acorde con las propias convicciones. Considera que, dadas las diferencias que manifiestan los progenitores, lo acorde al interés de la menor es que la formación se desarrolle en un entorno neutro para que pueda desarrollar sus convicciones libremente.

La discrepancia fue planteada ante la jurisdicción de familia, que falló a favor de los deseos del padre, con determinadas condiciones. Durante el procedimiento por desacuerdo en el ejercicio de la patria potestad se atribuyó al padre la facultad de elección del centro escolar de la menor —un colegio concertado religioso—, permitiendo a la madre decidir que la hija se inscribiera en la asignatura alternativa a la religión católica.

La madre de la menor decidió entonces acudir en amparo al Constitucional, al considerar que las resoluciones judiciales antes citadas son contrarias a los mencionados derechos constitucionales sobre libertad religiosa y a recibir la formación religiosa y moral de conformidad con sus propias convicciones o creencias. El tribunal de garantías ha estimado vulnerados en este caso ambos derechos, ya que el centro elegido por el padre “tiene un proyecto educativo en el que la religión y moral católica impregnan todas sus actividades, resultando por ello indiferente que la menor curse una asignatura alternativa a la de religión católica”.

La sentencia, de la que ha sido ponente la vicepresidenta del Constitucional, Inmaculada Montalbán, se ha aprobado por siete votos, los de los magistrados del sector progresista, frente a tres, correspondientes al bloque conservador. La resolución estima que las decisiones judiciales impugnadas “al tratar de identificar el interés superior de la menor han soslayado sus derechos fundamentales o los han identificado con otras circunstancias ajenas a los derechos fundamentales en conflicto”. En dichas decisiones judiciales pesó, en definitiva, que el centro concertado elegido por el padre “cubre todos los ciclos formativos, la enseñanza de un segundo idioma extranjero tras finalizar la primaria, la impartición de varias clases en inglés y otras actividades como natación”.

El Constitucional, en cambio, ha dado una relevancia preponderante a los mencionados derechos fundamentales, que estima que no se ponderaron adecuadamente en el proceso previo. Así, la sentencia sostiene que sin perjuicio de la valoración positiva que puedan merecer los aspectos del centro concertado, “los órganos judiciales han soslayado en su razonamiento el verdadero conflicto entre derechos fundamentales que les fue puesto de relieve en el proceso judicial, no ponderando los bienes y derechos dignos de protección constitucional que están en juego, ni tomando en consideración el principio de aconfesionalidad del Estado del artículo 16.3 de la Constitución”.

En el fallo del tribunal de garantías es esencial el razonamiento relativo a que el derecho a la libertad religiosa de la menor, “que no puede abandonarse por completo a la decisión de los padres, hubiera obligado, en el caso de que la menor hubiera tenido suficiente madurez, a respetar su propia libertad de creencias”. Y añade la sentencia: “No obstante, en este caso, a pesar de su corta edad, el órgano judicial debía haber tomado en consideración que la menor es titular del derecho a la libertad religiosa y que mientras carezca de madurez para ejercer dicha libertad, si los padres no se ponen de acuerdo en la elección de un centro educativo, el respeto al derecho fundamental obliga a protegerla para que pueda en su momento autodeterminarse en materia de creencias religiosas”.

Seguidamente, el tribunal subraya que en un contexto de divergencia sustancial e irreconciliable entre los progenitores en cuanto a sus creencias religiosas, del que deriva el desacuerdo en cuanto al tipo de formación escolar que debe proporcionarse a la menor, “lo más acorde al interés superior de esta es que la decisión que se adopte procure que esa formación escolar se desarrolle en un entorno de neutralidad, con el fin de que pueda formar sus propias convicciones de manera libre”.



La sentencia se cuida bien de matizar que se efectúan estas consideraciones “sin perjuicio de que, fuera del entorno escolar, cada uno de los progenitores puede hacer partícipe a su hija de sus propias convicciones morales y religiosas dentro del respeto a los derechos y convicciones del otro progenitor hasta que la menor adquiera la suficiente madurez para tener sus propias convicciones y creencias, que podrían ser diversas a las de sus padres”.

El Constitucional también subraya que “en una sociedad cada vez más diversa, puede ocurrir, y de hecho sucede, que las convicciones morales y religiosas de los padres no sean coincidentes, bien porque uno se sitúe en el ámbito de la laicidad y el otro participe de unas concretas creencias religiosas, bien porque cada uno de ellos pertenezca a una religión distinta”.

Los magistrados del bloque conservador Ricardo Enríquez, Concepción Espejel y César Tolosa han efectuado un voto particular discrepante. El cuarto integrante de este grupo, Enrique Arnaldo, no pudo asistir a la votación por razones personales, aunque sí intervino en la deliberación. El voto discrepante estima que la sentencia no tiene en cuenta que las resoluciones judiciales anuladas sí han llevado a cabo una adecuada ponderación entre las posiciones enfrentadas de los padres. Por eso, la decisión de que su hija sea escolarizada en un centro religioso concertado advierte que no deberá cursar la asignatura de religión ni participar en actividades de carácter religioso, sin perjuicio de que cada uno de los padres pueda educar a su hija en los principios que consideren pertinentes.

Los magistrados discrepantes estiman, en suma, que la solución que se había dado a la diferencia de criterio de los padres fue “ponderada”, negando “todo adoctrinamiento, ni religioso ni laico”, porque permitía que “vaya completando su formación hasta el momento en que decida, habiendo tenido a su disposición todos los elementos que le permitan hacer una elección plenamente consciente”. Añaden que, por el contrario, la sentencia “aplica un automatismo que contradice la necesidad de conciliar las posiciones contrapuestas de los padres; la falta de acuerdo entre ellos conduce a que se imponga una educación en un colegio público y a la exclusión de los centros concertados, si son de titularidad de alguna orden o congregación religiosa”. El magistrado Juan Carlos Campo, del sector progresista, ha apoyado la aprobación de la sentencia, pero con el anuncio paralelo de un voto concurrente, es decir, a favor de la resolución, pero con otros argumentos.

THE CONVERSATION

Las mujeres siguen siendo pocas en los estudios STEM en España y en Europa

Yolanda González-Arechavala. Profesora del Departamento de Telemática y Computación de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería ICAI y Directora de la Cátedra Mujer STEM de Comillas ICAI-CIHS, Universidad Pontificia Comillas

Ana González Cervera. Estudiante de doctorado, Universidad Pontificia Comillas

Ángela González Alonso. Becaria Colaboradora, Universidad Pontificia Comillas

Se estima que para el 2025 85 millones de trabajos desaparecerán como consecuencia de la sustitución del capital humano por las maquinarias en la cadena de trabajo, mientras que en la próxima década se crearán 97 millones de nuevos puestos de trabajo que estarán relacionados con la gestión de las máquinas, la tecnología, la inteligencia artificial, la creación de algoritmos, etc.

En medio de esta transición científica y tecnológica y del desafío que supone la volatilidad, incertidumbre, y complejidad del mercado laboral, las disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) serán imprescindibles. Pero en España necesitan un empujón para que podamos colocarnos a la altura de los vecinos europeos. Y eso pese a que ellos también tienen una participación escasa –sobre todo femenina– en estos estudios en comparación con los no STEM.

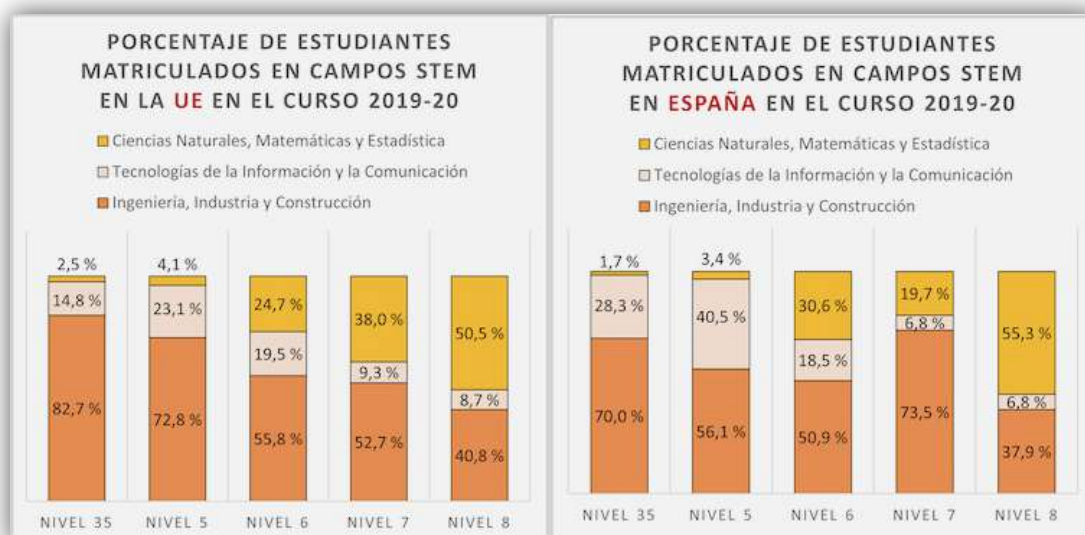
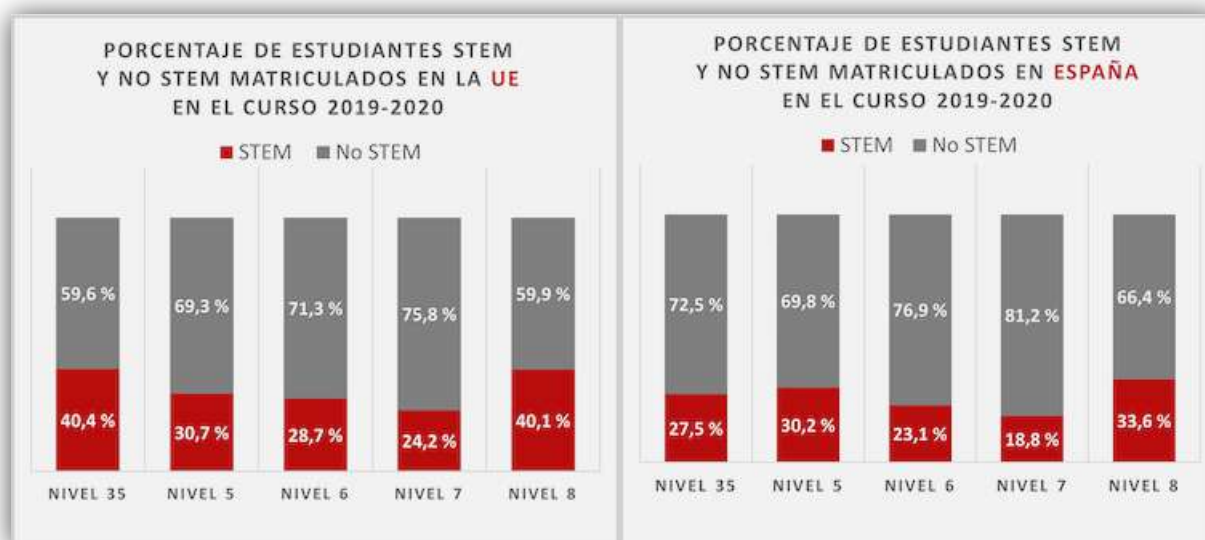
Los porcentajes de estudiantes matriculados en estas disciplinas en España son claramente inferiores a los obtenidos de la media de los 27 países de la Unión Europea (UE), según nuestro reciente informe en el que se analiza la situación actual de los estudios STEM y la participación femenina en ellos en los distintos niveles del Sistema Internacional de Clasificación de la Educación (ISCED) en la UE.



En el informe hemos analizado diversos indicadores, tanto en España como en la Unión Europea: mujeres matriculadas sobre el total de estudiantes, estudiantes STEM con respecto al total de estudiantes, mujeres STEM sobre el total de matriculados, mujeres STEM sobre el total de estudiantes STEM y mujeres STEM sobre el total de mujeres matriculadas.

Los datos muestran que los porcentajes de estudiantes matriculados en estudios STEM en los distintos niveles en España son claramente inferiores a los obtenidos en la media de los 27

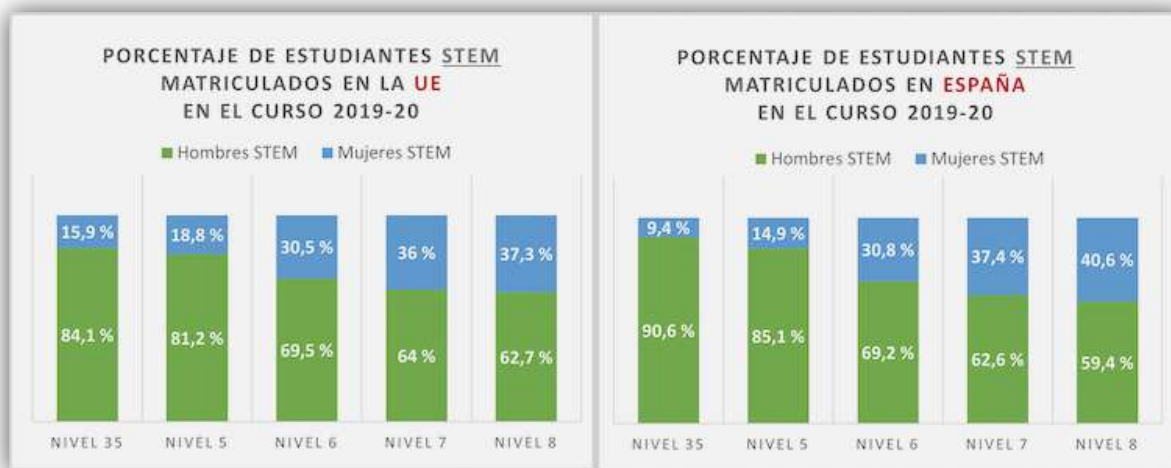
países de la Unión Europea. Cabe destacar especialmente el nivel 35 (Educación Secundaria Posobligatoria orientación vocacional, que comprende los Ciclos de Formación Profesional Básico y Medio), donde la UE supera a España con una diferencia porcentual de casi 13 puntos.



Brecha de género

El porcentaje de hombres que cursa materias STEM en todos los niveles es superior al de mujeres que eligen este tipo de estudios, tanto en la UE como en España. Destaca especialmente el nivel 35 –ciclos de Formación Profesional de Grado Básico y Medio, entre otros–, que posee el menor porcentaje de participación femenina STEM tanto para la UE (16 %) como para España (9 %), seguido del nivel 5 –ciclos de Formación Profesional Superior– con un 19 % de estudiantes mujeres en la UE y un 15 % en España.

A medida que aumenta el nivel de los estudios, se observa que el porcentaje de mujeres STEM se incrementa, pero nunca superando al de los hombres. Eso sí, cuanto mayor es el nivel, menores son las diferencias porcentuales entre España y la UE: de hecho, se da la circunstancia de que en los niveles superiores, estudios de máster y doctorado, el porcentaje de mujeres en España es levemente superior a la media de la Unión Europea.



Yolanda González Arechavala, a partir de Eurostat Data Explorer (Eurostat, 2022)

Estudios STEM frente a no STEM

Los datos no dejan lugar a dudas: en el curso 2019-2020, la participación femenina en el nivel 35 (ciclos de Formación Profesional de Grado Básico y Medio, entre otros) estuvo prácticamente equilibrada a la masculina (42 % y 47 % de mujeres en la UE y España). Sin embargo, la proporción por sexo en los estudios STEM estuvo completamente desequilibrada.

En la UE, solo el 40 % de estudiantes de este nivel eligió el campo de estudio STEM y, de ellos, tan sólo un 6 % fueron mujeres. Mientras, en España, del 28 % que eligió estas disciplinas, tan sólo el 3 % fueron mujeres.

Estas cifras se replican en el nivel 5 (Ciclo de Formación Profesional de Grado Superior): el porcentaje global de estudiantes STEM en la UE fue del 31 %; y en España, un 30 %. Sin embargo, la participación de la mujer en estos estudios fue del 6 % en la UE y del 5 % en España.

Por lo tanto, cabe destacar que la brecha de género en estudios STEM es significativamente mayor en los estudios de Formación Profesional que en los estudios universitarios, tanto en la Unión Europea como en España.

Promover la participación femenina

Con todos estos datos sobre la mesa, las administraciones públicas y los sectores privados están implementando actividades para promover los estudios STEM, incidiendo especialmente en la participación femenina.

Se puede actuar desde distintos ámbitos: educativo (cuidar la formación STEM del profesorado), social (promocionar el potencial y la utilidad de estos estudios tanto a nivel laboral como en la vida cotidiana y proporcionar referentes femeninos STEM), familiar (informar sobre las salidas profesionales de estos estudios) y personal (potenciar la autoeficacia en las mujeres rompiendo estereotipos de género).

Hasta que estas medidas se pongan en marcha y sus efectos empiecen a notarse, España se encuentra por debajo de la media de la Unión Europea en un buen número de indicadores: estudiantes STEM con respecto al total de estudiantes, mujeres STEM sobre el total de matriculados, mujeres STEM sobre el total de estudiantes STEM y mujeres STEM sobre el total de mujeres matriculadas.

Prohibir el móvil en centros de enseñanza: argumentos científicos

José Pedro Espada. Catedrático de Psicología. Director del Centro de Investigación de la Infancia, Universidad Miguel Hernández

Jonatan Molina Torres. Doctor en Psicología. Experto en Terapia Psicológica Infanto-Juvenil, Universidad Miguel Hernández

Marta Labrador Mendez. University Professor, Universidad Complutense de Madrid

Mireia Orgilés. Catedrática de Universidad. Experta en Tratamiento Psicológico Infantil, Universidad Miguel Hernández

Rosa es profesora de Matemáticas en un instituto de secundaria. Un estudiante le pide salir al aseo. Tras observar que ha pasado un largo rato, sale preocupada a buscar a su alumno. Cuando se asoma, le ve apoyado en los lavabos manejando su teléfono móvil. Al levantar la cabeza y verse sorprendido, el alumno se defiende con tono culpable argumentando que “tenía una notificación de Instagram”.

Conocimos la historia de Rosa en uno de los grupos de discusión con profesionales de EMOChild, un proyecto que toma el pulso de la salud mental infantil indagando entre quienes están en contacto diario con escolares. La sensación general de los docentes es que la experiencia de Rosa es la norma y no la excepción. Los docentes se quejan de que el uso de los teléfonos móviles con fines recreativos en el horario lectivo es un problema en aumento.

¿Pero qué tienen los teléfonos móviles para generar esta dificultad en los adolescentes para controlar su uso?

Dan acceso a un sinfín de información, a redes sociales, juegos, vídeos... y eso supone una estimulación positiva muy reforzante. Existe además el miedo a perderse algo, lo que genera preocupación, especialmente en unas edades en las que estar integrado en el grupo y contar con la aprobación de los iguales es muy relevante.

Escapar en lugar de afrontar la realidad

Conviene plantearse en qué momento un menor está preparado para gestionarse bien con una herramienta tan potente, sabiendo que un uso inadecuado genera efectos adversos, especialmente en etapas vulnerables como la infancia y adolescencia. Un estudio con más de mil adolescentes concluyó que 1 de cada 3 utiliza internet cuando se siente mal o para escapar de estados emocionales negativos.

El teléfono móvil puede funcionar por tanto como un escape de la realidad y de las emociones relacionadas con ella, lo que supone una estrategia de regulación emocional poco adaptativa que puede interferir en el desarrollo de otras estrategias más adecuadas.

Tener el móvil a mano reduce el tiempo de atención efectivo o funciona en muchas ocasiones como una forma de escape a estados de aburrimiento o cansancio: no solo afecta al funcionamiento académico y social del estudiante, sino que tiene implicaciones en el ajuste emocional y conductual.

Imposibilidad de autocontrol

La capacidad que tiene el teléfono móvil para proporcionar refuerzo positivo en forma de estimulación novedosa, unida a la dificultad de regular estados emocionales negativos en los adolescentes, complica enormemente su uso controlado y supone todo un desafío para las familias y el contexto educativo.

Algunos estudios han analizado las estrategias de autocontrol en el uso de las nuevas tecnologías que los jóvenes llevan a cabo. Un 52 % de los jóvenes pone en práctica estrategias de prevención parcial del uso, como por ejemplo “alejarse” el teléfono metiéndolo en un cajón o en la mochila, mientras que un 46 % aplica estrategias de prevención total, eliminando cualquier posibilidad de utilizar el teléfono, por ejemplo, dejando el móvil en casa de un amigo o yendo a sitios en los que no haya conexión a internet.

Las estrategias preventivas son más eficaces que las reactivas: prohibir el teléfono en el centro supondría una estrategia proactiva y preventiva que sería más efectiva que intervenir para penalizar el uso. Es una política consecuente con los datos, que indican que la interferencia de los dispositivos móviles en la atención y el aprendizaje se produce incluso sin utilizarlos, simplemente al tenerlos accesibles o cerca.

La postura de UNESCO y PISA

Distintos organismos internacionales alertan sobre los peligros de usar el teléfono móvil en los centros educativos y la conveniencia de prohibirlos. Por ejemplo, la UNESCO ha hecho un llamamiento a los gobiernos de todo el mundo para restringir el uso del teléfono móvil en las aulas. También el informe PISA ha encontrado relación entre el uso inadecuado del móvil y un peor desempeño escolar.

Países como Francia, Italia, Portugal, Suecia y Reino Unido ya han tomado medidas para regular el uso del móvil en las aulas y otros tienen previsto hacerlo pronto, como Finlandia y Países Bajos.

Este tipo de medidas han mostrado efectos positivos en estudios realizados en Reino Unido y Australia, encontrando una mejora en el rendimiento de los estudiantes tras la prohibición de los teléfonos móviles en los centros educativos.



¿Existe el término medio?

Las pantallas y el móvil tienen mucho que aportar como tecnologías emergentes y como recursos educativos. Pero nos encontramos en un escenario en el que los educadores necesitan una regulación al respecto. Y esta regulación no sirve si se queda a medio camino.

Dejando por un momento al margen el debate actual sobre la edad mínima para tener un móvil, si algo tenemos claro es que el uso de teléfonos móviles en centros de educación primaria y secundaria no es conveniente por no ser necesario ni estar justificado. Ni por la maduración cognitiva de los escolares, que no están preparados para un uso controlado, ni por los efectos negativos en forma de distracciones, mayor riesgo de futuro abuso cuando hay un inicio temprano, acceso pese a los controles a contenidos inapropiados o implicación en actividades con desconocidos.

Sería normal preguntarse si es posible un término medio: permitir el móvil en la escuela a partir de cierta edad, con supervisión, como herramienta para la enseñanza o como forma de contacto con sus familias. Y la respuesta es no. Las razones han quedado arriba expuestas, y se resumen en que las desventajas de tener el móvil en clase superan con creces a los potenciales beneficios.

Siempre es preferible no limitarnos a prohibir y apostar por enseñar buenos hábitos. Por eso las familias necesitan más información sobre los riesgos y habilidades para educar en el buen uso de las pantallas. ¡Perdón! Tenemos que dejarle, nos está sonando el móvil.

MAGISTERIO

Cultura pone en marcha más de 400 actividades de animación lectora en institutos y Escuelas de Arte de toda España

En el marco del Plan de Fomento de la Lectura 2021-2024, dos programas reúnen, hasta junio, a un total de 302 creadores en centros públicos de todo el territorio español.

REDACCIÓN Viernes, 9 de febrero de 2024

El Ministerio de Cultura, a través de la Dirección General del Libro, del Cómic y de la Lectura, pone en marcha una nueva edición de los programas de actividades literarias en Institutos de Enseñanza Secundaria de titularidad pública y 'Dibujantes de Historias' en Escuelas de Arte públicas.

En el marco del Plan de Fomento de la Lectura 2021-2024, los programas reúnen a un total de 302 creadores en las 404 actividades que se desarrollarán hasta el 14 de junio en todo el territorio español.

Actividades literarias en institutos

Con más de dos décadas de trayectoria, el programa de actividades literarias en Institutos de Enseñanza Secundaria ofrece al alumnado la oportunidad de conocer de cerca el trabajo de narradores, poetas, dramaturgos, ilustradores o traductores, y supone una oportunidad para que los autores participantes tomen el pulso de los intereses de los jóvenes lectores.

El proyecto reúne este año a 263 autores y autoras, entre quienes se encuentran Care Santos, Mario Obrero, Espido Freire o David Lozano.

Por qué leer a los clásicos

En total, se han programado 370 actividades en toda España, incluyendo las 24 del ciclo 'Por qué leer a los clásicos'.

Habrán 88 en Andalucía; 11 en Aragón; 7 en el Principado de Asturias; 1 en las Islas Baleares; 9 en Cantabria; 7 en las Islas Canarias; 61 en Castilla y León; 20 en Castilla-La Mancha; 4 en Cataluña; 20 en Extremadura; 27 en Galicia; 3 en La Rioja; 52 en la Comunidad de Madrid; 18 en la Región de Murcia; 3 en Navarra; 2 en el País Vasco, 33 en la Comunidad Valenciana y 1 en Ceuta. Además, se realizará un encuentro en Casablanca (Marruecos), otro en Roma y uno en Andorra.

Ilustración y cómic en escuelas de arte

Del mismo modo, el programa 'Dibujantes de historias. Encuentros literarios en Escuelas de Arte', con el que se pretende apoyar a creadores dedicados principalmente a la ilustración y al cómic, contará con un total de 34 encuentros, distribuidos por todo el territorio español, en los que participarán 33 autores entre los que están Paco Roca, Ana Penyas, Manel Cráneo o Ana Pez.

Estos encuentros se realizan en escuelas públicas que ofrecen enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño y tienen como principal finalidad contribuir al desarrollo de una formación artística de calidad que garantice la cualificación de los futuros profesionales de las artes plásticas y del diseño.

Por comunidades autónomas habrá 8 encuentros en Andalucía; 2 en Aragón; 1 en el Principado de Asturias; 1 en las Islas Baleares; 4 en Castilla y León; 3 en Castilla-La Mancha; 4 en Cataluña; 3 en Galicia; 1 en la Región de Murcia; 2 en Navarra, 3 en la Comunidad de Madrid; 1 en Ceuta; y 1 en Melilla.

Desarrollo de los programas

El programa de actividades literarias en Institutos de Enseñanza Secundaria de titularidad pública se desarrolla en modalidad presencial y telemática y cuenta con dos tipos de actividades: por un lado, encuentros literarios en los que el autor habla sobre su obra y proceso creativo y mantiene un diálogo abierto con el alumnado. Y, por otro lado, 'Por qué leer a los clásicos', una actividad en la que se pone el foco de atención en la obra o figura de un autor o autora cuya trascendencia va más allá de un periodo histórico o una corriente literaria concretos.

Para el desarrollo de esta actividad, la Dirección General del Libro, del Cómic y de la Lectura pone a disposición de los centros una lista de diferentes efemérides y conmemoraciones de 2024.

En la elección de las actividades propuestas se han priorizado aquellos institutos que participan por primera vez en el programa o que no tuvieron actividad el año anterior. Asimismo, se ha valorado la diversidad entre géneros literarios (narrativa, poesía, teatro, ensayo, traducción e ilustración), la variedad de la trayectoria del autor o autora, la paridad, la representación equilibrada de los distintos territorios o la presencia de los dos tipos de actividad que se encuadran en dicho programa.

A su vez, en el programa 'Dibujantes de Historias' han sido los propios centros los que en función de su programación han propuesto la participación de los creadores y acordado con ellos los temas a tratar, el formato y la fecha de celebración de la actividad.

Sindicatos, familias y directores cuestionan la reforma del programa bilingüe de Madrid

Los sindicatos docentes, las familias y los directores de institutos cuestionan la modificación del programa de educación bilingüe de la Comunidad de Madrid promovida por el consejero del ramo, Emilio Viciano, por considerar que no ha habido una evaluación del modelo y tampoco ha habido diálogo con el sector.

EFE Martes, 13 de febrero de 2024

El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid analiza este martes y el próximo día 20 el borrador de una orden de la Consejería de Educación que modifica el programa de enseñanza bilingüe para impartir en español el área de Ciencias Sociales en Primaria, Geografía e Historia de Secundaria, e Historia e Historia del Mundo Contemporáneo en Bachillerato.

La secretaria general de la Federación de Enseñanza de CCOO Madrid, Isabel Galvín, sostiene que esta modificación del modelo que puso en marcha la expresidenta regional Esperanza Aguirre hace veinte años supone «una rectificación y una corrección en positivo», que está refrendada «por el sentido común, la experiencia de todos estos años, las investigaciones y los estudios que se han realizado» y es «bien recibida» porque la opinión de que los contenidos se han resentido es compartida mayoritariamente por profesionales y familias. Galvín lamenta que la consejería no tenga en cuenta el impacto de este cambio sobre el profesorado, que hizo «un esfuerzo inmenso» para pagarse de su bolsillo la formación para poder impartir las materias en inglés.

El presidente de ANPE-Madrid, Andrés Cebrián, reconoce que, por un lado, se puede considerar «la bondad» del programa bilingüe desde el punto de vista pedagógico, pero «no tenemos datos porque nunca se ha hecho una evaluación seria y profunda» del modelo, a pesar de haberlo solicitado repetidas veces; y por otro, afecta a las condiciones laborales de los docentes que han hecho un gran esfuerzo en tiempo y dinero para obtener la habilitación que ahora no les sirve de nada. «Lamentablemente, una vez más, se toman medidas que afectan a docentes y alumnos sin consultarnos y sin una previsión del impacto sobre el sistema», se queja Cebrián.

Desde CSIF Educación Madrid, Miguel Ángel González expresa su preocupación por los cambios en el modelo bilingüe que se avecinan para el próximo curso 2024-2025 por el efecto colateral que puedan tener en las plantillas docentes en colegios e institutos públicos. González insta a la consejería a convocar una mesa sectorial para estudiar el cambio de modelo con el fin de que los alumnos y los docentes puedan afrontar las modificaciones «con garantías».

Tras acusar al Gobierno regional de promover esta reforma «de manera precipitada sin una evaluación seria y rigurosa», la secretaria de Enseñanza de UGT Servicios Públicos Madrid, Teresa Jurdado, llama a la consejería a abrir un proceso de diálogo con todos los implicados en el ámbito educativo para adoptar decisiones consensuadas.



Aprender la historia de España en inglés es «un sinsentido», según las familias

La presidenta de la Federación de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado Francisco Giner de los Ríos, María del Carmen Morillas, afirma que llevan casi dos décadas «denunciando la situación que ahora se quiere enmendar» y que es «la merma de contenidos de ciertas materias que se estaban impartiendo en inglés». «La educación no es sólo un proceso de acumulación de términos y datos, es, sobre todo, un proceso de inmersión en la cultura que nos rodea», expone Morillas, quien cree que aprender la historia de España en una lengua extranjera es «un sinsentido».

Los directores, preocupados por «el desmontaje» del programa bilingüe

La presidenta de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad), Rosa Rocha, confiesa que su sorpresa ha sido «mayúscula» ante la decisión del Gobierno regional de «empezar a desmontar poco a poco, sin que se note demasiado» el programa «estrella» de la Comunidad de Madrid. «Aunque este modelo siempre ha generado mucha controversia, en los centros donde está implantado funciona bien y da la oportunidad a muchos alumnos de diferentes niveles socioeconómicos de terminar sus estudios con una titulación en inglés, un B2 o un C1, entre ellos, estudiantes de familias que no tienen recursos económicos para pagar clases particulares de inglés en las academias o en las escuelas oficiales de idiomas, fuera de los institutos», apunta Rocha.

El principal problema es la falta de evaluación del programa para, a partir de ese análisis, decidir qué se puede cambiar para mejorarlo, según Rocha, quien lamenta que la Consejería de Educación no haya contado con los directores de los centros para plantear estas modificaciones. Rocha se muestra en contra de la tramitación urgente de la modificación del programa bilingüe porque esto genera «inseguridad e incertidumbre» en la comunidad educativa, al tiempo que invita al Gobierno regional a «meditar y consensuar» las normas para aportar «estabilidad» al sistema educativo.

Petición a la Comunidad de Madrid en defensa de la enseñanza bilingüe

Por otro lado, la Asociación Enseñanza Bilingüe (AEB) ha publicado un manifiesto en el que señala que «la evidencia científica demuestra que estudiar una materia en inglés no produce detrimento alguno ni en la materia ni en el inglés». En consecuencia, solicita a la presidenta de la Comunidad de Madrid que «no se aplique la medida propuesta de impartir Ciencias Sociales, Geografía e Historia en español en los centros bilingües» e invita a la comunidad educativa a sumarse a este manifiesto.

Rosa Rocha, presidenta de Adimad: "A veces llamamos a un padre para que cambie conductas de su hijo y vemos que él es igual"

A Rosa Rocha no le duelen prendas en criticar la falta de coherencia y ejemplaridad de muchos padres y madres de familia: "Fíjate que cuando uno convoca una reunión de escuela de padres solo vienen diez, que son las familias que están muy sensibilizadas. Se hace un curso de preparación al parto, el niño nace y se acabó". Aunque su queja va allá y la extiende al conjunto de una sociedad que crea problemas y luego necesita que cada colegio tenga su psicólogo, como ya ocurre en algunos países europeos. Una sociedad, explica Rocha, que sobreprotege a los menores, pero les compra el móvil a los 11 años.

JOSÉ M^a DE MOYA Miércoles, 14 de febrero de 2024

Rosa Rocha es docente, directora del IES Guadarrama, en plena sierra madrileña, y presidenta de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad). Tiene la amabilidad de devolvernos la visita que hicimos a su centro hace unos meses y no perdemos la ocasión de hacerle una entrevista que, poco a poco, se va convirtiendo en una enjundiosa conversación. De forma natural, un tema nos lleva a otro. De la autoridad de los directores a la conflictividad en las aulas, y de ahí a los problemas mentales de los menores, a la pornografía, a la necesidad de psicólogos, a la dejadez de las familias... Me quedo con la sensación agri dulce de que la enseñanza se ha convertido en un deporte de riesgo.

¿Dame cuatro pinceladas sobre Adimad?

—Somos una organización profesional que trabaja por la escuela pública y por la dirección y equipos directivos de los centros. Llevamos 20 años trabajando y representamos al 80% de los institutos públicos de la Comunidad de Madrid. También aglutinamos a centros



de Secundaria, de Formación Profesional y de CEIPSO.

¿Qué hacéis?

–El trabajo que hacemos en Adimad es, fundamentalmente, ayudar a las direcciones escolares y a los centros. Cuando una persona está interesada en asumir la dirección de un centro, hace un curso de formación y ha presentado un proyecto de dirección. Sin embargo, salvo que el equipo anterior les ayude, al llegar julio está solo.

Y es duro, claro.

–Muy duro, por eso lo que hacemos es dar apoyo durante los meses de julio y septiembre.

Ya habiendo empezado septiembre, organizamos fóruns, jornadas de formación para directores, asambleas, congresos...

Apostáis por profesionalizar la dirección escolar. ¿Qué hace falta?

–Estamos elaborando una serie de documentos donde podamos definir en qué consiste la profesionalización de la dirección de centros. También, estamos trabajando en dar un nuevo enfoque a la profesión.

¿Y en qué consiste ese nuevo enfoque?

–Por una parte, trabajamos la formación específica y el proceso de selección. Por otra, buscamos que exista un reconocimiento profesional de la dirección escolar –así como una serie de competencias– a partir de la experiencia laboral que se tenga.

Cuando llegas, eres profesor y recibes poca información. Luego, a medida que pasan los años, vas adquiriendo una serie de competencias que no se recogen en ningún sitio. Yo creo que a la figura del director hay que darle una vuelta desde la administración.

Todo esto de la profesionalización, ¿no le suena a cuerpo de directores?

–Desde Adimad no creemos que sea necesario crear un cuerpo de directores, pero sí que se reconozca al director una cualificación profesional que le permita ejercer en cualquier otro centro sin tener que volver a presentar todos los méritos. Sin embargo, esa vía todavía no está contemplada.

Un cuerpo de directores, aunque parece una vuelta al pasado, ¿no sería la forma más sencilla de conseguir todo esto?

–A mí no me gusta porque, a diferencia de otros países, nosotros seguimos siendo docentes, aunque seamos directores. Yo no quiero distinguirme de mis compañeros por ser director.

Sin embargo, en efecto en otros países sí existe un cuerpo de directores o figuras similares, porque existen otros modelos de dirección.

Sin embargo, yo he escuchado a directores quejarse y exigir respeto porque dicen: «yo soy el director, no un compañero más».

–Están reivindicando modelos adoptados de otros países. En esos países eres un cuerpo distinto, no un profesor, tienes otro tipo de formación básicamente administrativa y prácticamente no te relacionas con el profesorado.

A mí ese tipo de dirección no me gusta porque así es mucho más difícil liderar pedagógicamente el centro, conocer sus proyectos y trabajar con el profesorado. Estar demasiado alejado del profesorado no facilita la labor. Si tu te pones en la posición de “yo soy el director y aquí se hace lo que yo digo” creo que haces que sea mucho más difícil gestionar un centro. Además, costaría muchísimo cambiar eso.

Tener un estatus distinto, ¿no evitaría que se quedaran puestos de director sin cubrir?

–Pues fíjate, nos hicimos esa misma pregunta a principios de curso pasado y este año no ha quedado ningún centro sin cubrir. Había 55 plazas y se han cubierto las 55. Incluso ha habido centros donde se han presentado hasta varios candidatos. Es cierto que puede ser que haya sido un caso puntual, pero el curso de formación y selección de directores se completó el año pasado.

Pues antes siempre quedaban plazas sin cubrir...

–Ahora mismo no hay ningún centro que no tenga director. Es cierto que ha habido algunos centros donde el director lo ha dejado por algún motivo y se ha nombrado a alguien provisionalmente –no tengo el dato en este momento– pero lo que hemos observado es que todos los puestos que salieron a concurso están completos –salvo uno por un error administrativo– y que incluso hubo algunos donde se presentaron varios candidatos.

Lo que sí creo es que a la dirección escolar hay que cuidarla.

¿Qué otras cosas fallan?

–Otra cosa que falla es que no exista una figura a la que recurrir una vez que has sido nombrado. Cuando un profesor aprueba las oposiciones se le asigna un tutor. Sin embargo, al director que llega nuevo, salvo que el equipo saliente le ayude, no tiene una figura a la que recurrir. Esa es una de las labores que hace Adimad.

¿Cómo arroparías al recién llegado a la dirección?

–Debería tener un tutor o mentor.



¿Alguien que ya haya sido director antes?

–Eso es fundamental, no vale que sea un inspector. Tiene que ser alguien que haya estado en la dirección, porque son muchas las cosas –aparte de las relaciones sociales– que hay que desarrollar en muy poco tiempo y si no tienes a alguien al lado que te esté ayudando puede resultar muy difícil.

Durante el curso, es más fácil de llevar. El problema viene el 1 de julio cuando tienes un montón de tareas y no sabes por donde empezar. Ese mes te viene bien tener a alguien cerca. Si el director saliente te ayuda, fenomenal, pero la realidad es que perdería vacaciones para ayudarte. En definitiva, al director que entra durante el primer año nadie le ayuda y tiene que tirar de teléfono y llamar al de al lado o a un amigo...

¿Quién podría ejercer esa tarea?

–Podría ser el director saliente, como también podría ser el director de un centro de la zona o uno que haya ejercido de director por al menos cuatro años. Porque hasta que no llevas al menos cuatro años no descubres todo lo que abarca ser director.

El primer mes debes ubicarte. A continuación debes hacer el cupo. Después tienes que atender todas las decisiones de los alumnos. Luego, en septiembre, tienes que empezar cada vez antes y organizar los calendarios, las jornadas de acogida y los horarios de los centros.... Es imposible que una sola persona organice todo eso antes de empezar el curso.

Ese es uno de los pilares fundamentales de la profesionalización, que el primer año haya una persona que acompañe a los directores.

Más cosas...

–Tras ello, la formación permanente, porque cada año cambian cosas. Es cierto que la Comunidad de Madrid ha establecido un calendario. El primer año supervisa el Plan de Convivencia; el segundo, la Oficina de Diversidad, el tercero, se hace evaluación, etc. Eso sí que es verdad que es una ayuda.

Pero un director nuevo se vuelve loco si se pone a revisar todos los planes que tiene que atender desde el primer año. Además, revisar todos esos planes requiere tener una mínima formación.

¿No se les da formación antes de incorporarse a la dirección?

–El primer año se da una formación, pero es muy genérica y requiere profundizar. Toda esta formación debería ser específica para los directores y eso ayudaría a la profesionalización.

Hablando de profesionalización, ¿cómo vais de autonomía?

–Simplemente, no tenemos autonomía.

¿No tenéis autonomía?

–No tenemos. Nosotros podemos plantear proyectos y planes, pero estamos muy constreñidos por la ley. Ni siquiera la última ley –la Lomloe– nos permite tener autonomía de gestión económica, ni del centro, ni de gestión pedagógica. En este país no tenemos todavía esa cultura.

Cuando viajas a otros países ves que hay otras formas de trabajar. Aquí en virtud de la autonomía del centro puedes establecer modelos pedagógicos que sirvan para atender las necesidades de los estudiantes en función de su situación socioeconómica, por ejemplo, pero tienes que pensar si se atienen a la norma. Puedes hacer pequeños proyectos propios, pero estás muy constreñido. También puedes solicitar los planes que quieras de la Comunidad de Madrid, pero está todo muy reglado. Por eso, creo que no existe autonomía real para poder gestionar.

¿Crees que habría que desregular?

–Sí, porque cuando ya pasan años ya conoces lo que hay en los centros y lo que puedes hacer para mejorar. El problema está en que estamos muy constreñidos y no podemos salirnos de los márgenes que marcan las direcciones generales y los servicios de inspección. Por tanto, la autonomía de los centros –al menos aquí– se limita a poder solicitar los programas que ofrece la Comunidad.

¿Por qué ocurre esto?

–Por desconfianza.

¿Por miedo a que alguien la líe?

–No sé si es porque alguno se la líe o por perder el control. A que la gente empiece a hacer cosas que se escapen de los fines de la Educación que se tienen planteados.

¿Hay mucha burocracia?

–Sí, ese es otro de los problemas que tenemos en este país. En la Comunidad de Madrid, al menos, tenemos muchísima burocracia y ha aumentado muchísimo en los últimos años.

Este año, en concreto, tenemos que presentar el Plan de convivencia, el Plan de estudio, de fiscalización, la aprobación general anual a principios de curso. Y, además, los protocolos, que se han quintuplicado en los últimos años. Cinco protocolos suponen 15 horas de trabajo que están repartidas entre varios profesionales, tres como mínimo.

Luego vienen las sanciones. Como ahora están formalizadas, tienes que escribirlas, convocar a los padres y firmarlo con ellos. Si el padre lo entiende, tienes las mismas horas de trabajo, pero si el padre no lo entiende se complica y se extienden las horas. Todo eso supone mucho papeleo que sirve, más que todo, para protegernos.

Entonces llegas a casa –porque en el instituto a un director no le da tiempo de hacer nada– y hay que hacer documentos, registrarlos, enviarlos y comunicarlos a varios sitios. Todo eso es tiempo y más tiempo.

Una vez más, es la desconfianza y querer tenerlo todo registrado...

–Por un lado, es porque hay que informar de lo que ocurre y, en efecto, tenerlo registrado.

Pero también porque la sociedad ha evolucionado y existen leyes que protegen a los niños y a los adolescentes. Entonces no basta solo con cuidarlos y atenderlos, sino que también hay que recoger cualquier suceso que detectes porque, si llega a ocurrir una desgracia, se te puede arruinar la vida si no se ha hecho nada o si se ha hecho de forma regular. Por eso digo que más que por desconfianza es por autoprotección.

Cuando vas a Francia, los chicos entran, salen y hacen lo que quieren. Aquí no. Somos una sociedad muy protectora: tenemos a nuestros hijos súper protegidos. Una vez el niño entra en el instituto, el responsable es el director o directora. Si un niño se escapa, la responsabilidad recae en el director por no haber tomado las medidas suficientes.

En Francia no hay vallas...

–En Francia no hay vallas. Sin embargo, aquí hay que ponerlas electrificadas [se ríe]. Los padres también nos demandan que los protejamos y nosotros, como padres, queremos que nuestros hijos tengan lo mejor y estén cuidados. Pero para llegar a eso los directores tenemos que rellenar muchos papeles. Cada vez más.

El otro día un profesor de FP me decía que dedican el 80% del tiempo de las juntas de evaluación y de los claustros a resolver problemas que nada tienen que ver con cuestiones académicas... ¿Esto es así?

–Sí.

¿Qué son esas cosas que os preocupan?

–A ver. Uno de los rasgos que debemos tener las personas que nos dedicamos a la dirección escolar es la adaptabilidad. Llegas por la mañana pensando que solo te vas a ocupar de cuatro cosas y que te surjan otras diez. Lo más habitual es que llegues y te encuentres con una familia y te comente algo muy urgente que le ha pasado a su hijo y lo tengas que resolver.

Las redes sociales, por ejemplo, son un asunto que genera gran preocupación. En primero de la ESO es un tema recurrente.

También con las familias hablamos mucho de temas de disciplina y de faltas de respeto. Muchas veces se confunde el tener un buen ambiente en clase con tener los mismos derechos, lo que termina provocando que hagan lo que quieran. Acto seguido, los profesores acuden al despacho de la dirección y hay que ayudarles. Hay casos, por ejemplo, en la Formación Profesional –sobre todo en la Básica– donde los alumnos que vienen no les gusta la clase y te pueden llamar de todo, decirte barbaridades y marcharse en medio de la clase... En esos momentos, los profesores salen muy tocados.

Entonces, el liderazgo pedagógico –que es lo más bonito que puede hacer un director– al final lo terminas ejerciendo a salto de mata, en reuniones e incluso, estando reunido, te llaman a la puerta porque a un niño se le ha roto una pierna, traen a otro hay que llamar a su madre porque se ha pegado, otro ha tenido un ataque de ansiedad... Realmente, nos faltan muchos recursos para atender todas estas situaciones.

Has mencionado en dos ocasiones el tema de las familias ¿A cambiado la relación familia-escuela en estos tiempos?

–La mayor parte de las familias en los centros de Secundaria no dan problemas y es cierto que hay asociaciones de padres y madres que funcionan muy bien y colaboran.

Sin embargo, en todos los institutos hay un porcentaje –no muy alto– de padres que son terribles. Incluso hay veces donde vienen con abogados y es muy agotador porque, dónde nosotros estamos hablando de Educación, ellos nos están hablando de cosas que a los directivos se nos escapan.

¿Desde Adimad ofrecéis algún servicio jurídico?

–Sí, tenemos un servicio jurídico con el que ayudamos a los directores en esa situación porque desde la Administración tampoco nos ayudan.

¿No os ayuda la Administración?

–No, no lo hacen. Nos dicen que, hasta que no nos demanden, no intervienen. Entonces no nos queda otra que soportar, pero cuando luego hacemos el papeleo mal ahí sí vienen desde la inspección para decirnos que somos unos chapuceros. Pero es que nosotros no somos abogados, conocemos la ley y hacemos lo que podemos con los decretos, pero muchas veces nos echan atrás los expedientes disciplinarios por errores de forma que se nos escapan. Esto agota muchísimo.

¿Notas que ha crecido la conflictividad?



–Es que los centros son un reflejo de lo que ocurre en la sociedad. Las cosas que pasan en las clases son las cosas que la gente está comentando en las redes sociales.

Lo que pasa en los Centros de salud y en todos lados...

–Exactamente, es igual. Por eso, necesitamos asesoramiento jurídico porque aunque te dicen que vas a estar acompañado por los inspectores, ellos no se van a sentar a tu lado para ayudarte a redactar. Ellos lo que hacen es recibir el documento que tu les envías y, cuando hay una reclamación, te dicen que lo que hiciste es una chapuza y que a ver cómo lo arreglamos. Es entonces cuando te sientes muy solo.

Ya ves que necesitamos muchas cosas.

¿Qué más cosas?

–Necesitamos enfermeras en todos los centros, necesitamos asesoría jurídica, necesitamos más recursos para la atención a la diversidad y para atender a los niños con problemas de salud mental, psicólogos escolares...

Muchas cosas porque la sociedad ha cambiado y nos demanda muchas necesidades que no podemos atender del todo. Por ejemplo, esta mañana tres niños se han puesto malos, una niña ha tenido un ataque de ansiedad en el baño y una madre ha venido a reclamar porque no estaba de acuerdo con una sanción que se la había hecho a su hijo. Esto hay que atenderlo a diario.

¿Esto es un día normal?

–Es un día normal y aparte tienes las reuniones de coordinación, tus clases y demás.

Por eso digo que necesitamos recursos porque los centros han evolucionado. Pero claro, todo supone dinero y hay que ver si la Comunidad de Madrid está dispuesta a hacer esa inversión. Porque yo soy de las que piensa que la Educación no es un gasto, es una inversión. Ahora tienen que pensar si están dispuestos a invertir.

Para cerrar el tema de familia, ¿no tienes la sensación de que cuando salta a los medios un caso de acoso siempre se exige responsabilidades al centro y nunca a las familias?

–Me encanta que me hagas esta pregunta porque yo creo que la sensación que tenemos los directores es que los medios de comunicación solo se hacen eco de cosas que son la punta del iceberg. En ese momento todos ponen el foco en el instituto y empieza la búsqueda de culpables. En los centros se hacen muchísimas cosas para evitar el acoso escolar y formar en la paz y armonía, pero eso no es noticia y no vende. Y responsabilizar a las familias tampoco.

¿Hay poca autocrítica social?

–Fíjate que cuando uno convoca una reunión de escuela de padres solo vienen diez, que son las familias que están muy sensibilizadas. Se hace un curso de preparación al parto, el niño nace y se acabó. A lo mejor deberían obligar –y te digo que esto es una barbaridad– a los padres a recibir una formación.

¿Y cómo reaccionan los padres cuando se les llama por un caso de acoso, por ejemplo?

–Muchas veces cuando llamas a los padres y les comentas que su hijo está participando en un caso de acoso te responden con –>¿Qué estás diciendo? Eso es imposible». Y en zonas residenciales de alto poder adquisitivo, eso se convierte en una noche encarnizada contra el director, porque entonces van con un bufete de abogados para defender al hijo –>¿Cómo su hijo va a ser un acosador? ¿Cómo va a ser eso posible?».

Efectivamente, hace falta trasladar a las familias a través de los medios de comunicación que una parte muy importante de la educación viene de casa y que si te llaman porque tu hijo ha hecho algo malo en lugar de presionar a las personas que te han llamado, lo que tienes que hacer es sentarte con tu hijo y hablar con él.

Yo siempre digo cuando viene una familia y hablamos de que su hijo ha hecho determinadas cosas, en seguida se les ve. Si es una familia que colabora ese chico se reconduce, sale adelante y no vuelve a tener problemas. Si es una familia que se pone en frente y que no colabora con el centro educativo, ese chico termina fatal porque lo que le están enseñando es que las personas que le intentan reconducir son malas, por lo que termina con un modelo equivocado.

¿Hay mucho “adultescente”?

–Efectivamente, hay veces que llamamos a un padre para que cambie conductas de su hijo y nos damos cuenta de que el motivo por el que el hijo actúa así se debe a que su padre es igual. Adolescentes totales, señores que tienen 45 años, que tienen costumbres de cuando tenían 15 y no han hecho el más mínimo esfuerzo en cambiar. Entonces siguen la misma dinámica y el chaval lo imita.

Actualmente muchos psicólogos y psiquiatras preocupados por el consumo de pornografía en menores. ¿Es para tanto?

–Claro, es lo que ven que hacen sus padres, pero es que además no les controlan.

Todos los centros organizamos escuelas de padres, pero lo triste es que les ofreces formación y no les interesa. No van.

Antes los chicos salían a la calle y jugaban. Ahora nos da miedo que salgan solos a la calle hasta que tengan entre 13 ó 14 años, pero les damos la libertad de deambular solos por un sitio mucho más peligroso, que es el móvil, que no tiene llave para entrar y salir. Ahí entra cualquiera y no son conscientes hasta que les pasa algo.

¿Es más peligroso el móvil que determinados lugares?

–Es muchísimo más peligroso pero no lo ven como un peligro. Le regalan el móvil a los 11 años y tienen que aprender solos a manejarlo. Tienen un Smartphone súper potente y pueden ver, escuchar, recibir información, invitaciones, hablar con adultos, con gente buena, gente mala, gente regular... pero no nos preocupa.

Tú no le dejas a tu hijo ir solo al parque para que juegue con sus amigos, pero si lo dejas tener un móvil con el que puede jugar con un adulto que desconoce.

El tema de la salud mental de los jóvenes, las autolesiones, las conductas suicidas... ¿Es tan preocupante cómo parece?

–Se ha acentuado desde la pandemia y el problema es que no tenemos recursos para atenderlos. Es muy preocupante que haya adolescentes y jóvenes de FP –porque no es solo un tema de adolescencia– con estos problemas. Nosotros tratamos de ayudar, pero no somos psicólogos. Aplicamos el protocolo, hacemos la derivación a la Atención social o a Salud mental, pero pasan hasta cinco meses hasta que les atienden.

También me preocupa la proliferación del psicólogo por teléfono o en línea, porque al final le estás contando tu vida a alguien que ni siquiera sabes bien quién es o quién gestiona esas páginas. Nosotros creemos que debería haber psicólogos escolares. Cuando estuve en Ámsterdam haciendo un curso me comentaron que cada instituto tenía su psicólogo. Sé que es inviable hacer esto aquí.

¿No está para eso el orientador?

–El orientador tiene un perfil diferente, es pedagogo, ayuda a dar clases, hace un seguimiento pedagógico, pero no puede hacer un seguimiento clínico.

Yo ya ni siquiera pido un psicólogo por centro, pero que al menos exista un equipo de psicólogos que se reparta los centros por zonas.

¿Consideras que debería existir algún programa específico para atajar todo esto?

–Sí, de hecho hay un programa piloto que está desarrollando el hospital Gregorio Marañón que está funcionando bien. Pero sigue siendo un proyecto piloto que debe después extenderse el resto de la Comunidad. Es un equipo de siete personas, que es un número insuficiente.

¿La formación a los alumnos en relación al suicidio, las autolesiones, las adicciones... funciona?

–Toda la instrucción que se les da es poca. Esos talleres los tiene que dar un docente con una formación muy específica o preferiblemente psicólogos que estén formados. El psicólogo es cada vez más imprescindible.

¿Esto por qué?

–Porque puede ocurrir que estás impartiendo el taller y alguien rompe a llorar o después se te acerca y te comenta que a él le está pasando. ¿Quién recoge eso? Por eso, la persona que imparta ese curso tiene que estar muy preparada porque es un escenario posible que el chico o chica se te abra tras la sesión de formación.

Y a la par que todo esto, nos llega como un tsunami la inteligencia artificial. ¿Qué hacemos?

–Ese es un reto que tenemos que trabajar, pero cuando tengamos tiempo [se ríe].

Es cierto que se están haciendo experiencias y que hay centros donde los profesores de tecnologías están abriendo este campo a los alumnos. Pero no hay que olvidar que la inteligencia artificial lleva existiendo desde hace muchos años, solo que ahora llama más la atención por lo que se puede llegar a hacer. Es preocupante, pero es algo que debemos ir introduciendo.

Vamos terminando. Algunos inspectores son de la opinión de que el tránsito de los chavales del CEIP a los IES es prematuro. ¿Qué te parece?

–Esa pregunta nos la hicimos el año pasado. Entonces hicimos un proyecto que consiste en que centros con diferentes intereses trabajan juntos durante un año. Nosotros estuvimos en colegios de Primaria y algo que notamos es que en los Colegios de Primaria no saben cómo trabajamos los institutos y que en los institutos tampoco sabemos como se trabaja en la Primaria. Los profesores tenemos una mentalidad y los maestros tienen otra.

Peor es que, además, le hicimos una encuesta a los chicos que iban a pasar al instituto acerca de como se sentían y nos comentaron que tenían miedo a no tener amigos, a no socializar, que les resultaba estresante y que les producía cierta ansiedad ese cambio. Sin embargo, cuando ya estaban en el instituto, nos comentaban que estaban fenomenal, que habían hecho muchos amigos...

Creo que esos temores pueden generarse por el desconocimiento del propio profesorado.

¿Es un miedo infundado, por tanto?

–Son pequeños, pero no para las relaciones sociales. A los chicos de ahora lo que más les cuesta es la autonomía. Probablemente cuando se cambió la ley y se bajó esa transición a los doce años era porque los



alumnos de antes eran más autónomos que los de ahora. Lo que les cuesta no es relacionarse con uno de la ESO que se encuentra por el pasillo, lo que les cuesta es organizarse. No son autónomos para nada, porque en los colegios todo es muy dirigido. En los institutos les seguimos mandando a los profesores que les publiquen las tareas porque, si no, no se enteran.

¿No sería mejor hacer un sexto de Primaria y un primero de ESO adaptados?

–Eso lo permite la ley. Se podría organizar en ámbitos y permitiría un tránsito mejor para los alumnos. El problema es que luego aparecen las reticencias de los profes. ¿Cómo el profesor de Biología va a dar Matemática y viceversa? Y terminamos volviendo a la estructura tradicional que resulta muy difícil de romper. Pero eso lo permite la ley y sería un tránsito mucho mejor para los alumnos.

“EL DIARIO de la EDUCACIÓN

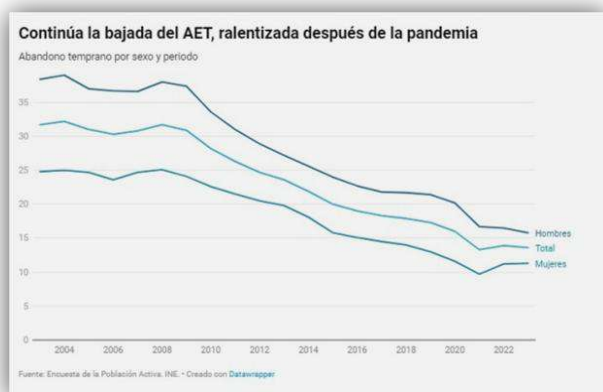
Las mil y una causas del abandono temprano y del freno de su bajada

El abandono temprano lleva dos décadas de bajada. La última, especialmente, empujado por el desempleo juvenil y el aumento de la oferta de FP. Aún así, se está ralentizando y empieza a llegar a un suelo (del 13 %) difícil de romper. Además, las diferencias entre comunidades autónomas y sexos son muy importantes, de hasta dos y tres veces en función de los casos.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 08/02/2024

Parece que España esté tocando suelo, como explica Carlos Magro al teléfono. O techo, según se mire. Algo parecido dice Lucas Gortázar, que nos estamos acercando a un punto en el que romper la barrera del 13 % va a resultar más complejo que haber bajado 10, 20 o, incluso, 30 puntos en los últimos años.

La bajada del abandono temprano (AET) de los últimos décadas ha sido casi espectacular, pero se va ralentizando, con pequeños tropiezos en el camino. Y los motivos, cada vez, parecen más dispersos, difusos y ajenos al sistema educativo.



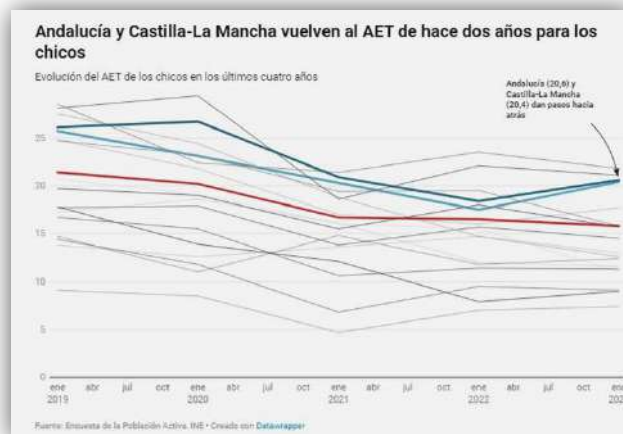
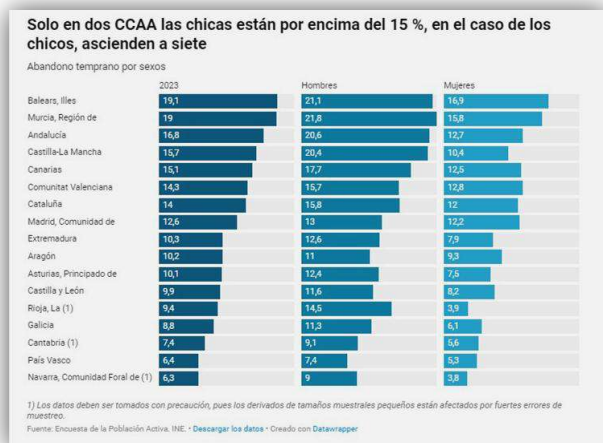
Como es bien sabido, las diferencias entre las comunidades autónomas en cuanto a este indicador, son enormes. Tres y cuatro veces dependiendo del detalle al que uno quiera asomarse. La zona geográfica está muy marcada también, con una diagonal que cruza el país de noreste hasta sudoeste.

Como muestra el gráfico más arriba, el dato de chicas y chicos difiere sustancialmente. Ellas se sitúan más de cuatro puntos porcentuales por debajo de ellos, aunque al correr de los años, ambas líneas tienden a converger. Como también parece que tienden a aplanarse, de manera que rebasar la cifra del 13 % se está convirtiendo en un reto importante.

Eso sí, cuanto más se acerca uno a los datos, más detalles aparecen a la vista. Por ejemplo, aunque la bajada en el AET es generalizada, no lo es ni en todas las CCAA ni para ambos sexos.

Murcia (21,8), Baleares (21,1), Andalucía (20,6) y Castilla-La Mancha (20,4) encabezan la lista de comunidades autónomas con peores datos de AET entre los chicos, pero solo dos de ellas han empeorado con respecto a años anteriores.

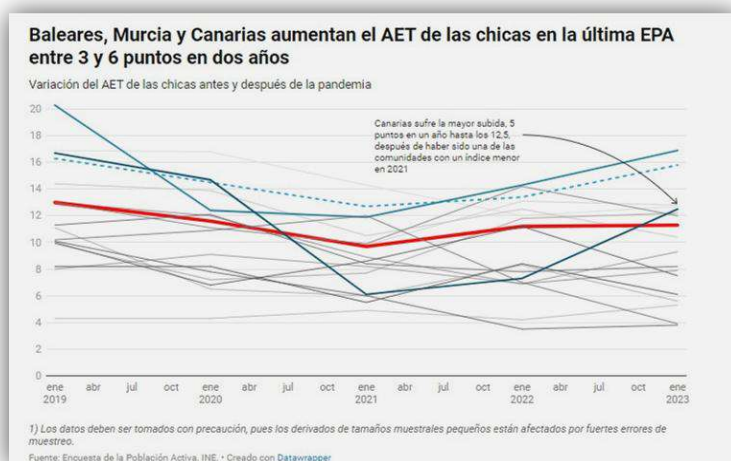
Natalia Simón es profesora de Sociología en la Universidad de Castilla-La Mancha. Para ella, la situación que se vive hoy en la región se debe a que los chicos tienen mayor facilidad de acceso al trabajo. “Los hombres encuentran trabajo en mayor porcentaje que las mujeres”, a lo que se suma, explica, que la situación socioeconómica de muchas familias se ha resentido desde la crisis de 2008 y la posterior pandemia por lo que “necesitan que entren ingresos y una de las vías posibles son los hijos”. La investigadora opina que los chicos “es más probable que encuentren antes trabajo, de reponedores en supermercados y otros establecimientos, como repartidores, incluso en la construcción”.



Frente a esta situación está la de las chicas, con más dificultades para conseguir empleos poco cualificados y con brechas salariales más importantes que salvan si permanecen en los estudios más tiempo que sus compañeros. “Se tiene muy interiorizado que para poder romper la brecha salarial y la tasa de desempleo, es importante estar formadas”, comenta.

Al contrario de lo que ocurre con las chicas en Castilla-La Mancha está la situación que se lleva viviendo dos años seguidos en Baleares, Canarias y Murcia, tres comunidades en las que las tasas de abandono temprano entre ellas han empeorado mucho.

José Saturnino Martínez, sociólogo de formación y director General de la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa, no termina de comprender qué ha sucedido en su Comunidad. De hecho, cuenta al teléfono, ha solicitado los microdatos de la EPA al Instituto Nacional de Estadística y está en comunicación también con el Ministerio de Educación, FP y Deportes.



Baraja dos posibles hipótesis al hecho de que en 2021 el AET entre las jóvenes canarias estuviera en el 6 % y hoy sea de algo más de 12 %. Por un lado, que exista un importante error estadístico que pueda estar desvirtuando los resultados. Aclara que la muestra del INE no es óptima para medir el abandono, entre otras cosas porque está pensada y hecha desde la perspectiva laboral y no desde la educativa. El error estadístico en el que se mueve Canarias, según los datos del año pasado va desde un 9 a un 15, aunque el dato publicado fue del 12 %.

Más allá de eso, Martínez muestra su extrañeza ante este repunte del abandono entre las chicas, y desarrolla una segunda hipótesis que tiene que ver con el trabajo doméstico. Según este experto, podría haber pasado que en los dos últimos años muchas mujeres se hubieran incorporado al mercado laboral pero con unos salarios bajos. Esto haría imposible externalizar el trabajo doméstico que, posiblemente, habría pasado a las jóvenes que estaban estudiando y han dejado de hacerlo.

Carlos Magro, experto en educación no se aventura a hacer una hipótesis. “Creo que no tenemos suficiente información para buscar siquiera intuiciones, es muy complejo”. Según su experiencia, las fluctuaciones en los datos son bastante comunes a lo largo de la serie histórica y es esta, precisamente, a la que hay que atender



con mayor interés. “El dato (de AET que construye el INE) no es fino y por eso hay que mirar con longitud de 10 años para comprender la tendencia”.

Para Magro hay que tener prudencia porque en el caso del índice de abandono temprano hay una gran cantidad de factores que confluyen: “Tiene que ver con formación de la sociedad, capital cultura, oportunidades en el sistema educativo, con las posibilidades de cursar estudios de FP”, con la propia existencia del título de ESO (su no obtención cierra cualquier puerta) o con la propia construcción del índice por parte del INE, que pregunta a las personas encuestadas si en la última semana han participado en un curso de cualquier caso.

Lucas Gortázar, economista y director de educación en EsadeEcPol también apunta a que la construcción del dato de abandono es más o menos problemático, sobre todo, en autonomías pequeñas, como Murcia, Canarias o Baleares. “La muestra es grande, pero si te restringes a un grupo de edad, de una comunidad autónoma puede que te queden unos pocos cientos de observaciones”.

Además de esto, apunta a que el mercado laboral también ha podido expulsar a jóvenes de los estudios en los últimos años con el boom que ha tenido la creación de empleo. Además, cree que la formación profesional de calidad todavía tiene recorrido para mejorar su oferta, sobre todo en los ciclos medios. Con una oferta adecuada capaz de absorber una demanda siempre creciente, podrían mejorarse las cifras.

Gortázar, además, opina que hay un “abandono estructural” que hace algunos años cifraba en el 10 % pero que, hoy día cree que ha podido reducirse hasta el 7, 8 o 9 %. Este abandono “tiene que ver con repetición, con desenganche, con currículos, con un modelo de atención a la diversidad muy poco definido, con una enseñanza muy dirigista” e, incluso, el asunto del título de ESO (“quien no titula se queda sin nada”).

Magro es de la misma opinión. A partir de ahora habrá que tomar algunas medidas más drásticas si se quiere romper con ese “suelo” al que parece que ha llegado el abandono escolar temprano.

Las competencias digitales de la juventud: ni son innatas, ni están ajenas a las desigualdades

Las desigualdades en competencias digitales no solo son tecnológicas, sino estructurales. Necesitamos promover y proteger activamente los derechos digitales.

Sandra Gómez. 14/02/2024

Hacia una ciudadanía digital

La Asamblea General de las Naciones Unidas decidió, en su resolución A/RES/69/145, designar el 15 de julio como el Día Mundial de las Habilidades de la Juventud con el objetivo de concienciar sobre la importancia de invertir en el desarrollo de las habilidades de la juventud.

El desarrollo de competencias resulta ser un factor clave debido a la importancia que estas tienen en relación con la educación o el empleo, pero también para la vida cotidiana y la participación activa y plena en la sociedad. Por lo tanto, desarrollar políticas y prácticas que mejoren las competencias resulta esencial para el conjunto de la ciudadanía y, por supuesto, también en el caso de los jóvenes.

Como expone Selwyn, “el acceso a la tecnología es inútil sin las habilidades, el conocimiento y el apoyo para utilizarla de forma eficaz” (Selwyn, 2004:348).

La transición hacia una sociedad digital constituye uno de los principales desafíos del siglo XXI debido a sus profundas implicaciones sociales, económicas, políticas y culturales. Nos encontramos en medio de un proceso de digitalización de las ciudades, las administraciones, las empresas, las instituciones y los hogares.

En este contexto, las competencias digitales adquieren una relevancia central, ya que constituyen una parte esencial de la construcción de la ciudadanía digital. Choi define la ciudadanía digital como “el conjunto de habilidades, pensamientos y acciones relacionados con el uso de Internet, que permiten a las personas comprender, navegar, relacionarse y transformarse a sí mismas, a la comunidad, a la sociedad y al mundo” (Choi, 2016:20).

En cuanto a la construcción de la ciudadanía digital de la juventud, subyacen, en líneas generales, dos tendencias, de cierta manera contrapuestas, pero con impactos similares en cuanto a la consideración que implican sobre las competencias digitales de los jóvenes.

Por un lado, se observa una tendencia a entender la construcción de la ciudadanía digital desde un punto de vista fundamentalmente adultocéntrico, que se basa en una no concepción de la juventud como sujeto activo. Desde este punto de vista, el desarrollo de competencias digitales suele tener un objetivo más bien instrumental.

Por otro lado, también se observa una tendencia a entender la construcción de la ciudadanía digital de la juventud desde la concepción de la población joven como nativos digitales. Bajo esta premisa se diluye la importancia de las competencias digitales y se ignoran las profundas desigualdades existentes entre los diferentes colectivos de personas jóvenes, entendiendo la juventud como una masa homogénea, que se desarrolla de forma autónoma en la sociedad digital y que participa de forma igualitaria en esta.

Sin embargo, si entendemos la construcción de la ciudadanía digital como un proceso complejo y otorgamos a las competencias digitales el valor que requieren, observamos que las competencias digitales de la juventud ni son nativas, ni son ajenas a las desigualdades.

Las desigualdades sociodigitales, también entre jóvenes

Los datos de la Encuesta Brecha Digital en España 2022, la primera encuesta estatal enfocada exclusivamente en el análisis de la brecha y la capacitación digital, desarrollada por la Fundación Ferrer i Guàrdia, han permitido visibilizar dos cuestiones clave en este sentido.

Por un lado, los datos han mostrado la elevada incidencia que tienen algunas de las variables sociodemográficas que inciden en la prevalencia de las desigualdades sociales, también en el desarrollo y prevalencia de las desigualdades en el entorno digital. Esto, a su vez, muestra la elevada interseccionalidad de las desigualdades sociodigitales, así como la necesidad de prestar la debida atención a las cuestiones estructurales y sistémicas que subyacen en el desarrollo y mantenimiento de estas.

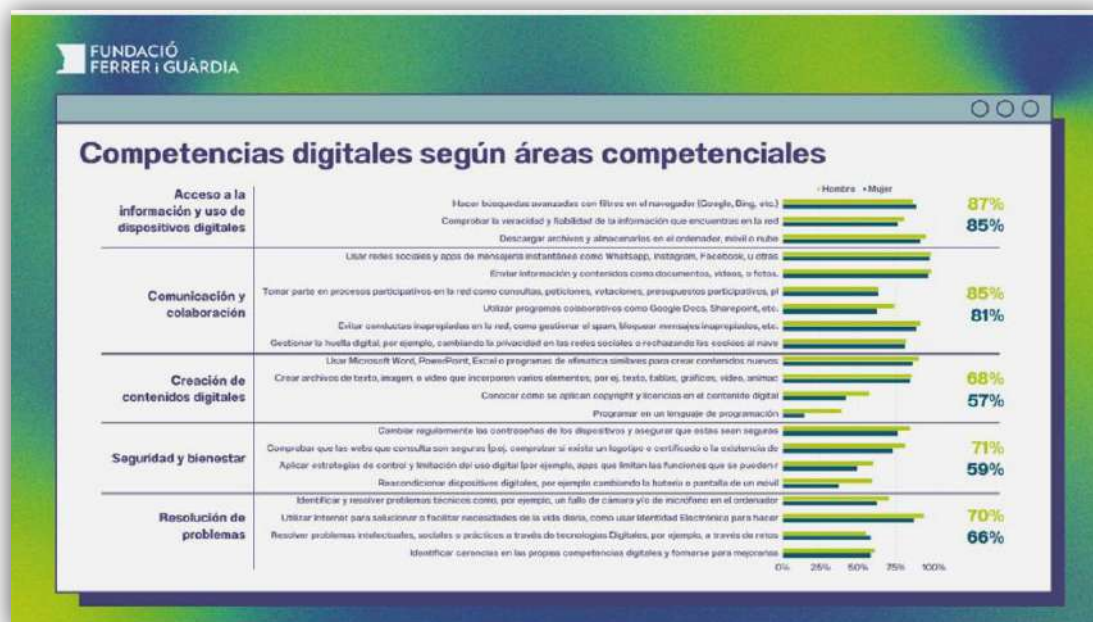
En este sentido, los datos han permitido observar que la edad, nivel de estudios y situación socioeconómica constituyen algunas de las variables clave que, junto con el género, condicionan la inclusión digital de las personas. Así pues, si bien es cierto que la edad constituye una variable clave y que, en general, las personas jóvenes muestran niveles de acceso, uso, competencias digitales y aprovechamiento digital mayores en comparación con las personas de mayor edad, no podemos caer en el error de pensar que las personas jóvenes, por el hecho de ser jóvenes, no sufren desigualdades sociodigitales, ni de pensar que se trata de un colectivo homogéneo.

Los análisis realizados nos han permitido constatar que en condiciones socioeconómicas similares y, más aún, bajo niveles de estudios similares, las diferencias por edades se diluyen o se matizan.

En cuanto al desarrollo de competencias digitales, se ha podido observar que, si bien se observa una tendencia que indica que a menor edad mayor nivel competencial, existe una elevada incidencia de las variables siguientes:

- Nivel de estudios: conforme aumenta el nivel de estudios alcanzado, también aumenta el nivel competencial.
- Actividad principal: tanto las personas que están estudiando como las que se encuentran en activo a nivel laboral tienden hacia un mayor aprovechamiento y desarrollo competencial.
- Nivel de ingresos: a mayor nivel de ingresos, especialmente a partir de los 1.800 €/mensuales, mayor aprovechamiento y desarrollo competencial.

Además, los análisis realizados han permitido constatar que el nivel de competencias digitales no solo es desigual entre diferentes colectivos o perfiles de personas jóvenes, sino que también se observan diferencias en función de las áreas competenciales que se analizan.



Como se puede observar en la tabla comparativa, las áreas competenciales relativas al acceso a la información y uso de dispositivos digitales, así como la comunicación y la colaboración, constituyen los ámbitos competenciales más extendidos entre las personas jóvenes. En cambio, la creación de contenidos digitales, las



cuestiones relativas a la seguridad y el bienestar y a la resolución de problemas son, en general, las áreas competenciales en las que se observan mayores niveles de desigualdad.

En esta misma línea, se observa que las desigualdades en clave de género también se hacen más notables en estas áreas. Sin embargo, como justificaremos a continuación, el análisis a partir de las variables edad y sexo no es suficiente para analizar estas desigualdades, sino que se ha hecho necesario incluir en la ecuación un mayor número y diversidad de variables explicativas.

Las actitudes hacia las TD son clave y existe una brecha de género

Por otro lado, los datos también muestran desigualdades sociodigitales entre las personas jóvenes en cuestiones como los niveles de autoconfianza digital; autopercepción de las capacidades y habilidades digitales; o las percepciones respecto a la inclusión o exclusión digital. En este sentido, se ha podido constatar que la perspectiva de género resulta clave para analizar los resultados respecto a las actitudes sobre las tecnologías digitales.

Uno de los aspectos especialmente interesantes de la encuesta es que mide las percepciones de las personas en cuanto a su relación con las TD. Esto resulta interesante porque, tal como ha mostrado la literatura desarrollada en torno a estas cuestiones, lo que motiva cualquier uso avanzado de las TD son las actitudes hacia ellas. Es decir, sabemos que, aunque un individuo posea las condiciones de accesibilidad y las habilidades necesarias, si no existe la actitud (interés, motivación, etc.) es menos probable que decida realizar ese uso complejo.

Así pues, en el análisis de los datos de la Encuesta se enfatiza la relevancia de las actitudes en relación con las competencias digitales, principalmente en lo que respecta a la autopercepción y la autoconfianza digital.

En este sentido, se han observado diferencias en la autopercepción de competencias en función del sexo que podrían explicarse, al menos entre hombres y mujeres de edades y nivel de estudios similares, por los impactos que tiene sobre la autoconfianza de las mujeres, la socialización en sociedades patriarcales.

Un ejemplo de la distancia entre las autopercepciones genéricas sobre el nivel de competencias digitales y la realidad en las capacidades concretas se da entre las personas más jóvenes. Es decir, se ha podido observar que las personas más jóvenes tienden a sobreestimar su nivel de competencias digitales.

Según los datos de la encuesta, las personas jóvenes entre 16 y 29 años mostraban la autopercepción de competencias más elevada del conjunto de la muestra, con una media de 7,3 en una escala de 0 a 10. Sin embargo, observamos que, al analizar el nivel competencial de forma exhaustiva para las diferentes categorías, las diferencias con los grupos de edad menores de 65 años se reducen, especialmente en aquellas competencias digitales más complejas.

Además, si tenemos en cuenta otras variables como el nivel de estudios, estos resultados también se matizan considerablemente.

Las variables sociodemográficas, por tanto, son relevantes en la explicación de la autopercepción de competencias, pero se ven matizadas por el poder explicativo de las variables relativas a las competencias digitales, así como otras variables actitudinales.

Se ha podido observar la relevancia de las variables sociodemográficas, especialmente la edad (a mayor edad se observa una percepción de las propias competencias digitales más baja), el nivel de estudios (a mayor nivel de estudios mayor percepción de capacidad). Además, observamos que el nivel de estudios modula la fuerza explicativa de la variable edad, de manera que la combinación de personas jóvenes con estudios primarios reduciría el nivel de competencias, mientras que aumentaría en las personas de más de 65 años con estudios superiores.

A partir de los análisis basados en un modelo de inteligencia artificial con el algoritmo "Random Forest" podemos observar cómo la introducción de otras variables reduce el efecto de las variables sociodemográficas. Es especialmente relevante en el caso de la variable sexo. No obstante, la edad se mantiene como una variable muy relevante. Así, observamos que el dominio de las diferentes competencias digitales incrementa la autopercepción, aunque lo hacen con especial intensidad las competencias más complejas como, por ejemplo, la creación de contenidos digitales, los usos ofimáticos o relacionados con la resolución de problemas. Asimismo, la frecuencia con la que se utilizan los dispositivos digitales también incrementa o reduce la autopercepción de las competencias digitales.

Finalmente, se observa que las variables actitudinales resultan clave. En este sentido, se observa que la autoconfianza digital, es decir, la percepción de capacidad para enfrentar los retos tecnológicos que puedan presentarse también contribuiría a explicar la autopercepción de las competencias. Lo mismo sucede con la percepción de exclusión digital (a mayor percepción de exclusión menor nivel de autopercepción de competencias digitales) o el hecho de necesitar ayuda de otras personas para desenvolverse en el entorno digital (los que dependen del apoyo de terceros muestran menos autoconfianza digital y también menor percepción de competencias digitales).

La autoconfianza digital está estrechamente relacionada con la autopercepción de las competencias digitales. En este sentido, podemos observar que la media de autopercepción de competencias digitales aumenta conforme aumenta la autoconfianza digital. Se observan diferencias destacables en función de las variables sociodemográficas, sobre todo en lo que respecta a la edad, pero de nuevo, también es necesario tener en cuenta otras variables como el nivel de competencias digitales. En este sentido, se ha podido observar que las personas que muestran más confianza para poder enfrentar los retos digitales también son capaces de adquirir conocimientos de manera autónoma, siendo esta su principal estrategia para enfrentar los posibles nuevos retos tecnológicos. Por el contrario, las personas con menor autoconfianza digital dependen en mayor medida del apoyo de otras personas para desarrollarse con las Tecnologías Digitales, lo que también las hace más propensas a sentirse excluidas digitalmente.

Así pues, se constata la complejidad del fenómeno de la brecha digital también entre las personas jóvenes, y la importancia del desarrollo competencial y del abordaje de las desigualdades que se producen en este sentido. Si bien es cierto que se observa una tendencia al cierre de la brecha digital de género en el desarrollo de competencias cuando se producen situaciones de equidad en el nivel de estudios, situación socioeconómica, capital cultural y social, nos encontramos, quizás, más bien en un proceso de transformación de las características de esta brecha digital de género que provoca que esta no haya desaparecido sino, más bien, transformado. Nos encontramos, pues, ante la existencia de una brecha digital de género que, más allá de las cuestiones de acceso, afecta al desarrollo competencial y al aprovechamiento o uso de calidad de las tecnologías digitales. En especial destacan las desigualdades condicionadas por el género en relación a las actitudes hacia las tecnologías.

En esta misma línea, otros estudios también han mostrado la permanencia de las brechas digitales de género. Tal como apunta la OCDE, la reducción de la brecha digital de género no es únicamente una cuestión que permita asegurar la igualdad de género y, por tanto, se relaciona con los derechos humanos fundamentales, sino que resulta clave para una economía moderna y próspera que proporcione un crecimiento inclusivo y sostenible.

Las implicaciones a futuro de estas desigualdades digitales de género resultan evidentes. Tal como expone la Comisión Europea, actualmente hay alrededor de 9 millones de especialistas en TIC en toda la Unión Europea y menos de una quinta parte de ellos son mujeres. El objetivo de la UE para la transformación digital requiere disponer de 20 millones de especialistas en TIC para el 2030, con un equilibrio más equitativo entre hombres y mujeres. Sin embargo, el camino por recorrer, como podemos ver, aún es largo. Aunque el 54% de todos los estudiantes de educación superior en la UE son mujeres, solo representan alrededor del 25% de todos los estudiantes TIC. En 2021, el número de mujeres graduadas en TIC que trabajaban en el sector fue aún menor, con solo el 19%. Si bien es cierto que se ha producido un ligero aumento en los últimos años (del 15% en 2015), es un crecimiento bastante lento.

El grueso de la literatura coincide en identificar algunas causas comunes a esta brecha digital de género en Europa. En este sentido, se señalan los sesgos de género inherentes en la educación digital; las normas socioculturales y los estereotipos de género; y la falta de modelos femeninos de referencia (por falta de visibilidad, no de existencia). Diferentes estudios apuntan al impacto de los discursos arraigados y los estereotipos, lo que se manifiesta en importantes impactos sobre la autoconfianza y autoeficacia de las mujeres en relación con las tecnologías digitales. Los datos de 2018 de la OCDE muestran que incluso las niñas que recibieron el mismo tipo de educación digital que los niños califican sus propias habilidades por debajo de sus homólogos masculinos.

Más allá de las cuestiones relativas al impulso de las capacidades digitales y las vocaciones STEM, no existe un volumen equiparable de producción científica en torno a otras cuestiones que se derivan de esta brecha digital de género. Sin embargo, las experiencias de las mujeres y la relación con las Tecnologías digitales difieren más allá de estas cuestiones. La brecha digital de género conlleva un amplio abanico de impactos que van desde el desarrollo competencial, las cuestiones autoconfianza y autopercepción digital, que se han comentado, hasta las violencias en la red; los consumos culturales digitales y los sesgos de género; las posibilidades de participación en línea y de incidencia sociopolítica; etc.

Sandra Gómez. Investigadora de la Fundació Ferrer i Guàrdia especializada en las brechas digitales y autora de diversos estudios sobre los efectos sociales de la digitalización

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Sobre el ecosistema de aprendizaje y otras tendencias **OPINIÓN**

Se quiere defender la tesis de que cualquier contexto es un potencial espacio de aprendizaje con lo cual, ya no se mira el aprendizaje solo como un hecho puntual, sino que es algo dinámico que se experimenta a lo largo de la vida.



GUSTAVO TOLEDO LARA. Profesor Facultad de Educación - Universidad Camilo José Cela. 07-02-2024

Seguramente los que hemos sido testigos del desarrollo educativo en los últimos años, hemos podido observar como cada cierto tiempo aparecen definiciones que entran en juego en el panorama educativo en todos los niveles. Así, progresivamente un conjunto de conceptos va haciéndose un espacio en la dialéctica educativa. Hablamos por ejemplo del conductismo, el neoconductismo, el construccionismo, el socio-reconstruccionismo, las metodologías activas, tipos e innumerables formas de aprendizaje, e-aprendizaje, contexto de aprendizaje, entorno de aprendizaje, instrumentos, procedimientos, técnicas, herramientas y tipos de evaluación, entre otras ideas que han respondido a un contexto y a un momento determinado de la historia.

Ahora bien, el problema surge cuando estamos rodeados de tantas definiciones y tipologías que a veces es el resultado de englobar varias cosas en una sola palabra. Si a esto le sumamos la velocidad de obsolescencia del conocimiento, se corre el riesgo de que, o nos perdamos entre múltiples conceptualizaciones, discutamos sobre lo mismo, pero con palabras diferentes, o sencillamente demos un paso atrás y nos separemos de la tendencia a exponer definiciones nuevas cada cierto tiempo mientras hacemos el intento de comprender lo que debe hacerse hoy y tal vez, pensar en un futuro inmediato respecto a lo que debería aprenderse.

En este sentido, lo que si es cierto (o parece serlo) es que la práctica educativa nunca podrá ser la misma a lo largo de la historia. Más allá de la discusión respecto a que si antes se educaba mejor que ahora, lo que debería ser un excelente punto de partida para el análisis critico es revisar a consciencia si en efecto, lo que se enseña y aprende es lo que se necesita previsiblemente para el desarrollo vital. En otras palabras, aplicar en la vida real lo que se aprende en las aulas. Además, con la idea de los ecosistemas de aprendizaje, se quiere defender la tesis de que cualquier contexto es un potencial espacio de aprendizaje con lo cual, ya no se mira el aprendizaje solo como un hecho puntual, sino que es algo dinámico que se experimenta a lo largo de la vida.

La interconexión forma parte de los ecosistemas de aprendizaje y entre otros elementos, las tecnologías igualmente son herramientas que pueden enriquecer dicha experiencia de aprendizaje. No obstante, el efervescente debate sobre pantallas si o no en los centros abre otra brecha dentro de la discusión sobre este punto ya que por una parte se critica a la escuela como institución por estar «a la espalda» de lo que se necesita aprender (en este caso hablamos de escuela incluyendo a todas las etapas del sistema educativo) pero nos olvidamos que (guste o no) el mundo está en la era digital por lo tanto, la escuela debe enseñar también dentro de lo que se entiende como cultura digital —no solo saber usar herramientas tecnológicas— sino progresar en cuanto a su uso racional entre otros aspectos. Por lo tanto, el uso de pantallas o móviles en los centros debe pasar primero por determinar si en efecto el desarrollo cognitivo del alumno facilitará el uso de dichos equipos, si el proceso pedagógico necesita en un momento determinado el uso de equipos tecnológicos, si existe una funcional formación en cuanto a la cultura digital en los docentes, y si las familias están conscientes de los riesgos que corren al darles móviles a sus hijos. Es entonces cuestión de responsabilidad, algo de sentido común y lógicamente una cosmovisión de todo el proceso pedagógico —antes proceso de enseñanza/aprendizaje— para identificar el momento oportuno para la manipulación y uso de las tecnologías en la escuela.

Sin ánimos de perdernos en esta vorágine de conceptos y definiciones, volviendo a los ecosistemas de aprendizaje, en términos un poco más cercanos, podemos visualizarlo como aquel espacio abierto en el que se intenta que esté presente todo lo que pueda necesitarse para aprender, pero desde una nueva visión de lo que se entiende por aprendizaje significativo. Es decir, no se trata solo de contar con aulas equipadas o laboratorios dotados, sino que en el contexto laboral también se puedan constituir espacios para aprender según un contexto determinado y todo lo anterior puede facilitarse con el uso de las herramientas tecnológicas. Esto no se va a generar espontáneamente, sino que ha de responder a una intencionalidad didáctica, es decir, hay que tener el interés por construir un ecosistema de aprendizaje y a partir de allí determinar lo que se quiere aprender, por qué y para qué se quiere aprender. En todo caso, y aunque el insight o aprendizaje súbito pueda ocurrir, también tenemos en nuestras manos la potestad de crear ecosistemas de aprendizaje reales, eficientes, enriquecedores y que nos permitan vivir una experiencia de aprendizaje como una continuidad a lo largo de la vida. En síntesis, el aprendizaje forma parte de nuestro ciclo vital.

Financiar a las universidades públicas **OPINIÓN**

La financiación de las universidades públicas viene siendo un quebradero de cabeza desde hace años. Hoy más. Aunque existen diferencias notables de unas comunidades a otras.

Jesús Jiménez. 12-02-2024

Rectores y rectoras de todas las universidades públicas españolas llevan tiempo y tiempo quejándose. No les falta razón. A la mayoría les va justo el presupuesto. Y además viene la competencia. Por un lado, para poder quedar dignamente en algún ranking internacional: más que nada por el «prestigio» que pueden darle los medios si se colocan entre los primeros puestos. Pero sobre todo por el peligro de las universidades privadas: algunas otorgan («venden») titulaciones «al peso» y van posicionándose en la red universitaria española.

Además, no se olvide la influencia que el creciente (y positivo) desarrollo de la FP superior y el previsible descenso demográfico tendrá en el mapa formativo de nuestro país.

Que la universidad tiene que ser cara parece socialmente admitido. Imparte educación superior y lleva a cabo proyectos de investigación, lo que requiere un personal docente e investigador (PDI) altamente cualificado y suficiente, además de competente, personal técnico, de gestión y de administración y servicios. El problema es quién lo paga. Porque la matrícula de los estudiantes apenas supone un quince por ciento o poco más de lo que realmente cuesta una plaza universitaria. ¿Entonces?

En la teoría todo está bien. No solo en multitud de libros y artículos sobre financiación universitaria. También en la normativa estatal. La Ley de Ordenación del Sistema Universitario (LO 2/2023) dedica todo un capítulo al régimen económico y financiero de las universidades públicas. Las universidades tienen autonomía económica y financiera y, en consecuencia, les corresponde la elaboración, aprobación y gestión de sus presupuestos (LOSU, art. 54). De acuerdo. Pero la cuestión está en el artículo siguiente: suficiencia financiera. Dice textualmente que en el marco del plan de incremento de gasto público previsto (LO 2/2006) «el Estado, las Comunidades Autónomas y las universidades comparte el objetivo de destinar como mínimo el 1 por ciento del PIB al gasto público en educación universitaria pública en el conjunto del Estado». Vale. Muy bien sobre el papel, pero la cuestión es cómo se concreta. Porque hay resolver varios interrogantes.

¿Se cumplirá la previsión de incremento del gasto público? ¿Es suficiente decir que «se comparte un objetivo» o habría que haber establecido un compromiso más estricto para cada una de las tres instituciones implicadas? ¿Cómo se distribuiría entre las universidades públicas el gasto público si es que alcanza el objetivo deseado?

Todo está hoy por hoy en el aire. El propio desarrollo de la LOSU ya se aproximaría a los mil millones según algunas fuentes. En su articulado se contemplan muchas medidas que suponen un importante incremento de gasto, sobre todo en nóminas. ¿Cómo se ha pensado hacer el reparto de los previsibles fondos estatales? Es de esperar que se contabilicen varios factores: oferta de titulaciones, número de matrículas en cada tipo de enseñanzas, proyectos de investigación, dispersión de campus y centros, impacto de cada universidad en su contexto territorial, etc. Y que la distribución de esos fondos estatales se haga con transparencia y, a ser posible, de acuerdo entre el Ministerio de Universidades, comunidades autónomas y las propias universidades. Veremos.

Pero la financiación de las universidades públicas proviene fundamentalmente de los presupuestos autonómicos. Lo deseable, una programación plurianual con tres ejes: financiación estructural basal, financiación estructural por necesidades singulares y financiación por objetivos. En algunos territorios así se hace. Pero también aquí hay diferencias sustanciales. Primero, entre comunidades: mientras unos gobiernos regionales realizan un gran esfuerzo presupuestario por sus universidades públicas, otros las tienen pasando estrecheces con la idea última de su jibarización para que crezcan privadas impulsadas desde fondos de inversión y/o entidades ideológicamente afines. Y luego, entre las universidades públicas de una misma comunidad autónoma: la afinidad ideológica con el gobierno regional explica también que puedan encontrarse universidades privilegiadas («mimadas») mientras otras tienen que ir apañándose como pueden por llegarles solo «lo justito» para realizar sus funciones más básicas.

Un último apunte. La financiación de las universidades también puede proceder de contratos con el exterior. Algunas hace años que tienen un intenso contacto y colaboración con empresas de su entorno que, al igual que sucede en otros países, aportan cuantiosos recursos para la financiación y proyección de valiosos proyectos universitarios. La transferencia de conocimientos y de los resultados de la investigación puede ser una interesante fuente de ingresos. Y conviene no olvidar que los consejos sociales tienen entre sus misiones la de «promover la captación de recursos económicos destinados a la financiación de la universidad». Pues eso.