

**ÍNDICE**

[Amador Sánchez: «Los trastornos emocionales entre los alumnos son altos, pero también entre los profesores»](#) **EL DEBATE**

[Para mejorar la formación del profesorado de matemáticas en primaria](#) **EL PAÍS**

[Educación refuerza la figura de orientador en los centros vascos de secundaria, bachiller y FP](#) **DEIA**

[Tener compañeros de clase de diferentes países ayuda a mejorar el lenguaje y las habilidades sociales de los niños](#) **EUROPA PRESS**

[El PP vuelve a la carga por los derechos de las familias de la educación especial, ninguneados en la ley Celaá](#) **EL DEBATE**

[Una orientadora abre la caja de los truenos al augurar "batacazos" de futuros universitarios](#) **LA VANGUARDIA**

[Educación refuerza las matemáticas con una cuarta hora semanal en 1º de ESO](#) **LEVANTE**

[Alumnas en la FP más masculinizada: Denisse iba para 'esteticén' y ahora brilla en mecánica industrial](#) **EL PAÍS**

[El PSOE propone implantar horarios integrados para compatibilizar estudios de Danza y Música con ESO o Bachillerato](#) **EUROPA PRESS**

[Enseña para que aprendan viviendo, no haciendo](#) **EL DEBATE**

[Columbus volverá a llamarse Colón en las aulas de Madrid](#) **EL PAÍS**

[Jornada continua vs jornada partida: pros y contras de dos visiones irreconciliables](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[La ANECA cambia el perfil del profesor universitario: la investigación pesará menos y se pedirán otras actividades](#) **ELDIARIO.es**

[Despedido un director de una escuela de Japón por timar tres euros a la máquina de café](#) **EL DEBATE**

[Solo un 25% de los futuros maestros cursó el bachillerato tecno-científico, y se refleja en su docencia](#) **EL PAÍS**

[Una medida que va ganando momentum: incentivos a los docentes con más experiencia para ir a los centros más vulnerables](#) **EL DEBATE**

[¿Ayudar en los deberes escolares?: casi siempre es contraproducente](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Jornada sobre la FP dual en Aragón: "Es una celestina entre tener un buen trabajo y las necesidades de las empresas"](#) **HERALDO**

[Una posible solución al problema de la prueba de acceso a la universidad \(EvAU o EBAU\)](#) **EL PAÍS**

[Un estudio concluye que los que eligen la profesión de docente no siempre tienen el nivel académico más alto](#) **EL DEBATE**

[Las 17 selectividades de España: ni los siglos que se estudian coinciden](#) **EL MUNDO**

[LOMLOE: La apuesta por las competencias que pone en duda la cultura del esfuerzo](#) **ABC**

[España registró 322.075 nacimientos en 2023, nuevo récord a la baja desde 1941, según el INE](#) **E. PRESS**

[La lucha de dos profesoras por la prohibición total del móvil hasta los 16 años: "La adicción de mi hijo comenzó a los 10, en el cole"](#) **EL PAÍS**

[Más de 100 personalidades firman un manifiesto que pide frenar "el uso indiscriminado de la tecnología" en las escuelas](#) **EL MUNDO**

[La profesora que ha reunido 80.000 firmas para prohibir los móviles en menores: «Las medidas actuales no es que estén anticuadas, es que no existen»](#) **EL DEBATE**

[El pelotazo de las becas públicas para colegios privados de Ayuso favorece a 6.903 familias](#) **EL PAÍS**

[Docentes felices: una clave para mejorar los resultados académicos](#) **THE CONVERSATION**

[Una sociedad alfabetizada físicamente es más sana, y necesitamos aprender desde el colegio](#) **THE CONVERSATION**

[Combatiendo la estupidez, con silencio](#) **MAGISTERIO**

[Las familias y los trabajadores de la privada serán los perjudicados por la subida de impuestos](#) **MAGISTERIO**

[La Comunidad de Madrid abrirá los colegios en días no lectivos el próximo curso](#) **MAGISTERIO**

[La ciudad de Nueva York demanda a las redes sociales por la salud mental de la juventud](#)

EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Alba Castellví: «Los niños deben estar descontentos de vez en cuando»](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Conciertos educativos en barrios ricos y segregación, los casos de Madrid y Valencia](#)

EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[José Antonio Marina. Catedrático de Filosofía y Premio Nacional de Ensayo: «La educación tiene una envergadura metafísica»](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Palabras que ayudan](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

EL DEBATE

Amador Sánchez: «Los trastornos emocionales entre los alumnos son altos, pero también entre los profesores»

Entrevista al decano del Colegio Oficial de Docentes de la Comunidad de Madrid: «Queremos ayudar a fomentar un buen clima escolar»

El Debate. 16/02/2024

El próximo 19 de abril tendrá lugar, en el IES San Isidro de Madrid, el Encuentro 'Bienestar en Educación Madrid', que se alargará también durante el día 20. Lo organiza el Colegio Oficial de Docentes de la Comunidad de Madrid. «Queremos dirigir la mirada a la situación real de los centros educativos en torno al bienestar y vamos a abordar las posibles acciones que se puedan llevar a cabo para prevenir conflictos y lograr entornos educativos seguros y afables», dice Amador Sánchez en esta entrevista para El Debate.

«La situación en las aulas se ha complicado tras la pandemia y en estos momentos son muy altos los índices de trastornos emocionales entre los alumnos y también entre los profesores», argumenta el decano.

Por ello, este Encuentro va destinado a los profesores de todos los niveles educativos, pedagogos y profesionales de la educación de diferentes ámbitos.

—¿En qué va a consistir este Encuentro?

—Queremos dirigir la mirada a la situación real de los centros educativos en torno al bienestar y vamos a abordar las posibles acciones que se pueden llevar a cabo para prevenir conflictos y para lograr entornos educativos seguros y afables.

Iremos ofreciendo distintas ponencias y una mesa redonda; y aprovecharemos las preguntas e intervenciones de los asistentes para dialogar con los expertos y profundizar en los temas que vamos a tratar. Hablaremos de estrategias para potenciar el bienestar y la salud mental, del papel de los centros educativos en la detección de situaciones conflictivas, de desajustes emocionales y sobre cómo lograr su prevención; y del cuidado de todos los miembros de la comunidad educativa.

—Algunos estudios recientes están detectando cierto malestar entre los profesores y se refiere un aumento del estrés en el mundo educativo. En lo que se refiere a esta realidad, ¿qué objetivos tratan de conseguir con el encuentro?

—La situación en las aulas se ha complicado tras la pandemia y en estos momentos son muy altos los índices de trastornos emocionales entre los alumnos y también entre los profesores. El último informe de la Fundación SM, 'El profesorado en España 2023', y otros estudios parecidos, son una muestra de ello. Desde el Colegio queremos ayudar a fomentar un buen clima escolar, con un encuentro que ofrezca a los docentes, y a toda la comunidad educativa, información y recursos que fomenten el bienestar.

Formación del profesorado

—¿Qué temas concretos se van a poner sobre la mesa?

—Como ya he dicho, hablaremos de las distintas acciones que se pueden llevar a cabo desde los centros educativos para que estos se conviertan en entornos seguros y saludables. Estas claves incluirán el desarrollo de competencias emocionales como estrategias para potenciar el bienestar y la salud mental; la importancia de educar con criterio, teniendo en cuenta las distintas etapas evolutivas y la socialización; el cuidado de los profesores, los factores que intervienen en su bienestar; o el desarrollo de una cultura que favorezca las relaciones positivas entre alumnos y profesores. También conversaremos sobre el cuidado de los demás a través del lenguaje, del agradecimiento, de la valoración y validación; del uso saludable de la tecnología para dar respuesta a situaciones problemáticas, como son el estrés digital o las adicciones; de la escuela como hogar, como espacio de diálogo donde establecer vínculos, fomentar un lenguaje propio, hacer comunidad; de cómo lograr que la escuela sea un lugar con altas inspiraciones e ideales, correctamente habitado por todos...



Y todo ello, de la mano de excelentes expertos en promover el bienestar de toda la comunidad educativa. Contaremos con la experiencia y sabiduría de Rafael Bisquerra, Javier Urra, José Antonio Luengo, Elvira Congosto, Guillermo Cánovas y Jaime Buhigas que garantizan un sello de calidad. En la mesa redonda, habrá especialistas, profesores y una alumna. Entre los especialistas estarán Ana Roa, Isabel Serrano, Juan de Vicente y José Miguel Campo.

–El Colegio tiene una larga trayectoria en materia de formación del profesorado que es, además, uno de sus objetivos prioritarios en el servicio a los colegiados. ¿Qué aporta esta cita a la larga lista de oferta formativa que ofrece esta institución centenaria?

–Desde su fundación, hace ahora 125 años, este Colegio ha buscado responder a las necesidades formativas de sus miembros, la mayoría profesionales de la educación. A lo largo del tiempo, nuestra oferta de formación permanente ha intentado responder a la actualidad educativa y a las demandas del profesorado en cada momento. El Encuentro que hemos diseñado responde a esas premisas y comparte alguno de los objetivos de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid: mejorar de la convivencia en los centros, la prevención del acoso escolar, formación para la inclusión y la igualdad, potenciar hábitos saludables, o minimizar los porcentajes de abandono escolar. Estamos convencidos de que, al cuidar el bienestar en los centros educativos, estamos contribuyendo a solucionar y prevenir muchos problemas y a mejorar la calidad de la educación.

–El Encuentro Bienestar en Educación se realizará en un escenario privilegiado, el IES San Isidro de Madrid y también podrá seguirse online. Tenemos por delante varias semanas, pero cualquier persona interesada en el bienestar ya puede realizar la matrícula. ¿Cómo es el proceso?

–La inscripción se puede realizar presencialmente en el Colegio Oficial (c/ Fuencarral, 101.3º), o en la dirección web: bienestareneduacion.com. La matrícula permanecerá abierta en la web del Colegio hasta unos días antes de la celebración. El salón de actos del IES San Isidro tiene una buena capacidad y esperamos que la asistencia presencial sea la más demandada, porque permite un mejor intercambio de ideas y el contacto personal. Estoy convencido de que será una cita interesante y de que aportaremos nuestro granito de arena, porque estarán con nosotros excelentes expertos en promover el bienestar de toda la comunidad educativa.

EL PAIS **OPINIÓN**

Para mejorar la formación del profesorado de matemáticas en primaria

Una de las denuncias permanentes ante la administración educativa es el distanciamiento entre la formación inicial de los profesores con la realidad docente desarrollada en los centros de enseñanza infantil y primaria

LORENZO J. BLANCO NIETO / NURIA CLIMENT RODRÍGUEZ. 16 FEB 2024

La propuesta del Presidente del Gobierno de destinar más de 500 millones de euros a un plan de refuerzo en matemáticas y comprensión lectora ha visualizado, aún más, un debate permanente en el seno de la comunidad educativa y fundamentalmente, en aquellos que nos dedicamos a la formación, inicial y permanente, del profesorado de matemáticas.

Bienvenida sea la propuesta que muestra la voluntad del gobierno de afrontar un problema importante para mejorar la formación de nuestros estudiantes en dos aspectos que son esenciales para su desarrollo personal, social y académico. Aquellos que llevamos algunas décadas dedicados a la formación del profesorado en infantil, primaria y secundaria hemos podido comprobar cómo periódicamente se realizan debates de este tipo, cuyas conclusiones y recomendaciones son aceptadas por la comunidad educativa, por las administraciones educativas y por diferentes instancias políticas. Hemos participado en muchas de ellas comprobando el acuerdo general y el compromiso de las administraciones de llevar a cabo sus propuestas de mejoras, que partían de especialistas. Con el tiempo se olvidaban o se reconvertían y se tomaban otros acuerdos que, en muchas ocasiones, contradecían lo asumido.

Recordamos, por ejemplo, una de las conclusiones de las Jornadas Matemáticas celebradas en el Congreso de los Diputados en el 2000, con motivo del Año Mundial de las Matemáticas, que señalaba “la necesidad de efectuar importantes transformaciones en la preparación del profesorado de primaria en lo que respecta a la formación relacionada con la Matemática y su Didáctica a fin de que nuestro sistema educativo pueda hacer frente con competencia a los cambios necesarios”.

Más significativo fue el acuerdo por unanimidad de todos los partidos políticos en la Comisión de Educación, Cultura y Deporte del Senado del senado en 2003 sobre las reformas en la educación de ciencias y matemáticas, que incluía recomendaciones para la formación inicial y permanente del profesorado. Como se dice, casi todo quedó en agua de borrajas y algunas de las propuestas que se implementaron se distorsionaron por razones no académicas.

Situación actual

Los reiterados trabajos (proyectos de investigación y de evaluación, tesis doctorales, simposios, etc.) realizados sobre la educación matemática del profesorado de primaria ponen de manifiesto algunas cuestiones claras:

- i. Baja formación matemática de los estudiantes para maestro que, además, muestran un claro desapego hacia esta materia,
- ii. Escaso número de créditos dedicados a la educación matemática, que en algunas especialidades no llega ni al 5%, muy lejos del porcentaje de horas que el currículo de primaria señala para la asignatura de matemáticas,
- iii. Insuficiente formación matemática y de didáctica de la matemática de los egresados del grado,
- iv. Inadecuada tutorización de las prácticas docentes con respecto al área de matemáticas, donde la participación de especialistas en educación matemática es escasa o nula.
- v. Necesidad de una reconsideración profunda de la formación permanente que se relacione con las nuevas propuestas curriculares.

En una de las últimas reformas se sugerían las 'Menciones' a modo de itinerarios académicos, que se justificaban a partir de la necesidad de intensificar el estudio de las matemáticas y el lenguaje, y que para lo único que sirvió fue para aumentar enormemente los créditos de otras especialidades como educación física, música, expresión plástica o religión, olvidando las matemáticas y el lenguaje. Paradójicamente, la organización de los centros escolares y los traslados de profesores hace que muchos de estos especialistas, los que menos créditos han cursado durante el grado, se conviertan en generalistas y, por lo tanto, profesores de matemáticas.

Todo lo anterior influye en la escasa y deficiente preparación del profesorado de Primaria en el área de Matemáticas.

No partimos de cero

Desde hace 40 años se está trabajando con intensidad para modificar el currículo (objetivos, contenidos, metodologías y evaluación) en los programas de formación de maestros, caracterizando el conocimiento y competencias profesionales de los profesores de matemáticas en primaria. Afortunadamente, ahora ya no partimos de cero, aunque las administraciones educativas, en general, nos ignoren. Esta situación resulta paradójica teniendo en cuenta que los investigadores españoles en educación Matemática, y específicamente, en formación de profesores de Matemáticas tienen un reconocido prestigio nacional e internacional, avalado por su participación en eventos y sus publicaciones y proyectos.

En estas propuestas se analizan y desarrollan programas concretos sobre las matemáticas que necesita conocer un maestro para ejercer su trabajo profesional como educador de matemáticas. A este respecto, reiteramos que el deficiente conocimiento de matemáticas, y también de didáctica de la matemática, no se corrige repitiendo los contenidos que los maestros estudiaron durante su etapa como discentes y que le llevaron a un cierto alejamiento de la materia, aunque quieran implementarse con metodologías más adecuadas. El conocimiento matemático que necesitan los profesores, en formación y en servicio, de infantil y de primaria es un conocimiento especializado que tiene que contemplar de manera integrada aspectos cognitivos y afectivos, referencias a la construcción del conocimiento, su desarrollo y consolidación, a su significado y aplicación al entorno inmediato, etc. Todo esto ha sido desarrollado por los especialistas y está a libre disposición de quien lo quiera consultar.

La formación inicial y permanente en el sistema educativo

Una de las denuncias permanentes ante la administración educativa es el distanciamiento entre la formación inicial de los profesores con la realidad docente desarrollada en los centros de enseñanza infantil y primaria. También, la poca conexión entre la investigación educativa y la realidad de las aulas. A este respecto, la estructura administrativa en relación a la carrera docente no facilita el desarrollo profesional puesto que no existe una continuidad, ni profesional ni administrativa, entre la formación inicial, el acceso a la formación docente y el desarrollo profesional. Es obviamente, otra cuestión a corregir, que no es menor por las dificultades de colaboración que únicamente se salva por la voluntad de los profesores.

Tengamos confianza.

Nada de esto es nuevo, ni tampoco son las únicas dificultades que haya que afrontar, pero la bibliografía sobre ello es numerosa y profunda. Entendemos que la administración debe considerar los resultados de las investigaciones educativas que ella misma subvenciona. El análisis de la situación está realizado y las conclusiones están aceptadas por todos los especialistas en formación de profesores de matemáticas (véase, por ejemplo, *Debate sobre el documento: 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*). Ténganlas en cuenta. Permitánnos una digresión: si una persona tiene problemas con el corazón no va al traumatólogo, por muy bueno que sea en su especialidad.

Somos muchos los que estamos convencidos de que la formación, inicial y permanente, del profesorado para una educación de calidad y con problemas nuevos no ha sido considerada seriamente por las administraciones. Obviamente, esta nueva apuesta, no debe tratarse con medidas puntuales y ocasionales, y sí



garantizar una cierta coherencia y continuidad en el desarrollo de las actuaciones sobre los problemas en la estructura académica de la formación inicial, en las actividades relacionadas con el desarrollo profesional y con contenido de los cursos y materias propias de la formación matemática del profesorado de primaria.

Vemos con ilusión esta apuesta del gobierno que se muestra decidido a abordar una situación que lastramos desde hace muchos años y sobre la que parece pueda haber cierto acuerdo en la comunidad educativa.

Lorenzo J. Blanco Nieto es catedrático (jubilado) de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Extremadura y expresidente de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática.

Nuria Climent Rodríguez es profesora Titular de Didáctica de la Matemática en la Universidad de Huelva, y presidenta de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática.



Educación refuerza la figura de orientador en los centros vascos de secundaria, bachiller y FP

El objetivo del plan pionero es dar herramientas al orientador para que el alumnado adquiera las competencias claves necesarias para dirigir su propio proyecto personal, académico y profesional

NTM. 16-02-24

El departamento de Educación del Gobierno vasco ha presentado este viernes el Plan de Orientación del Sistema Educativo Vasco, el primero de sus características en el Estado. Se aplicará en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional con el objetivo de contribuir a que el alumnado adquiera las competencias claves necesarias para dirigir su propio proyecto personal, académico y profesional.

El plan pretende reforzar el trabajo que desarrolla el profesorado orientador en los centros escolares públicos y concertados, aumentar su impacto y asegurar el máximo desarrollo de todo el alumnado. Para esa labor se considerarán las necesidades del alumnado, sus características y su contexto personal. Alineado con la Ley de Educación y la Ley de Formación Profesional, el plan también busca garantizar que el sistema educativo sea motor de cambio para la elección de itinerarios académicos y profesionales en condiciones de igualdad. La viceconsejera de Educación, Begoña Pedrosa, ha subrayado la importancia de que el sistema educativo cuente con herramientas suficientes para ayudar al alumnado en su desarrollo social, académico y personal. Por su parte, el viceconsejero de Formación Profesional Jorge Arévalo ha admitido que si bien el alumnado de FP ya se encuentra encauzado a un ámbito más concreto, "la orientación servirá para la continuación de los estudios o para clarificar una salida laboral".

Alta participación en su elaboración

El Plan de Orientación del Sistema Educativo Vasco es fruto de un amplio proceso de participación. Arranca con un diagnóstico en el que participaron 6.730 personas entre alumnado, personal orientador y directivo de 150 centros diferentes. El diagnóstico obtenido se ha completado con el contraste de personas referentes en este ámbito. Posteriormente se han establecido el enfoque y los criterios a través de mesas de trabajo que han concluido en acciones y recomendaciones concretas.

En el caso del desarrollo del ámbito de la Formación Profesional, se ha colaborado con los sindicatos, la patronal y los Centros Integrados de Formación Profesional. Además, ha sido tratado en la Mesa de diálogo Social. Finalmente se ha diseñado un sistema de seguimiento y evaluación del plan que facilitará la elaboración de nuevos planes.

Desarrollar al máximo las potencialidades del alumnado

El Plan de Orientación Educativa de Euskadi para la etapa de educación secundaria (2023-2026), se basa en los principios como son la protección de los derechos de la infancia, la universalidad, la prevención integral o la búsqueda del máximo desarrollo de las potencialidades de todas las alumnas y todos los alumnos.

Se centra en tres pilares fundamentales: la orientación académico y profesional, el desarrollo de la convivencia positiva y la respuesta a la diversidad e inclusión educativa y plantea cuatro objetivos estratégicos: Fortalecer, alinear y dotar de coherencia el trabajo que desarrolla el profesorado orientador en los centros escolares públicos y privados-concertados de la CAE; aumentar el impacto de la intervención orientadora situando en el centro al alumnado en colaboración con las y los profesionales educativos; asegurar el máximo desarrollo de todo el alumnado considerando sus características y contexto personal.

Orientación libre de sesgos de género

Garantizar el sistema educativo como motor de cambio para la elección de itinerarios académicos y profesionales libres de sesgos de género y de discriminación motivada por cualquier índole o condición.

Asimismo, el desarrollo de las acciones incorporará la perspectiva de género en todas las dimensiones de la orientación educativa buscando fomentar la igualdad efectiva de mujeres y hombres, el enfoque de diversidad, la inclusión, la ética y la atención personalizada.

Empoderar al orientador

Una de las líneas de trabajo más destacables que propone el plan para la consecución de los objetivos es el empoderamiento de las profesoras y profesores orientadores. Para ello se propone establecer una formación continua especializada y el intercambio de conocimiento entre profesorado y personas orientadoras y poner a su disposición herramientas actualizadas y estructuras de apoyo.

Trabajar en equipo con las familias

No solo eso, sino que el tejer alianzas con las familias; la corresponsabilidad de madres, padres y personas al cargo de alumnas y alumnos es otro de los pilares que sustenta el buen desarrollo del plan y es a su vez, un elemento primordial para poner al alumnado en el centro de la acción orientadora. El desarrollo de este plan podrá sentar las bases e inspirar otros planes posteriores en los que puedan desplegarse orientaciones y directrices específicas en otras etapas educativas y asegurar una continuidad en la orientación educativa del alumnado a lo largo de la vida.

Plan de Orientación de la FP en Euskadi

FP-Euskadi incluye todas las actividades de formación y de aprendizaje dirigidas a la preparación para el ejercicio de una profesión y acceso al empleo. Por lo tanto, el modelo de FP integra, junto a las ofertas de formación profesional, la innovación, el emprendimiento y la internacionalización, la propia orientación profesional.

La orientación en la Formación Profesional, se recoge en tres ámbitos: la orientación psicopedagógica, que busca garantizar el bienestar emocional del alumnado, la orientación de FP para ofrecer continuidad en los estudios y salidas de empleo y la mediación a través de mediadores de aprendizaje para reforzar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por lo tanto, la orientación profesional es un proceso de información y acompañamiento en la planificación personal del itinerario formativo y profesional en el marco del Sistema de Formación Profesional, que incluye posibilidades de formación profesional, elección de una profesión, perfeccionamiento, cambio de profesión, evolución del mercado laboral y oportunidades de emprendimiento, y desarrollo de habilidades para la gestión de la carrera profesional.

El proceso de orientación profesional se complementa con acciones como intervenciones en el alumnado con problemas de aprendizaje (inmadurez vocacional y actitudes negativas hacia su desarrollo), detección y análisis de dificultades específicas de aprendizaje, coordinación con agentes y apoyos socioeducativos y comunitarios externos al centro de aprendizaje, atención individual, personalizada, libre de condicionamientos de género, flexible y comprometida con las necesidades e intereses de las personas...

De manera más transversal, pero también con incidencia directa en el objetivo de promover la orientación profesional, destaca el modelo de aprendizaje colaborativo basado en retos de la FP Euskadi (ETHAZI), el cual tiene un contrastado impacto en el desarrollo de las competencias relacionadas con la habilidad de informarse y orientarse en los aprendizajes y en la vida laboral.

europapress.es

Tener compañeros de clase de diferentes países ayuda a mejorar e lenguaje y las habilidades sociales de los niños

MADRID, 17 Feb. (EUROPA PRESS) - El centro de educación británica internacional Hastings School pone en valor la importancia de crecer con compañeros de clase de diferentes países, una situación que ayuda a, entre otras cosas, el desarrollo del lenguaje o de las habilidades sociales.

Desde Hastings School explican que la infancia es una etapa esencial para el desarrollo de habilidades sociales y aseguran que los niños que crecen con compañeros de diferentes países "desarrollan una capacidad única para adaptarse a situaciones nuevas, enfrentando desafíos con flexibilidad y comprensión". Este entorno diverso ofrece a los niños una valiosa oportunidad de crecer y desarrollarse de maneras únicas, contribuyendo a la formación de individuos más comprensivos, abiertos y preparados para un mundo globalizado.

En un mundo cada vez más globalizado, la capacidad de relacionarse con personas de diversas culturas se vuelve esencial, ya que brinda a los niños una ventaja al desarrollar habilidades interculturales desde una edad temprana. Por ello, los expertos en educación del centro concluyen que crecer con compañeros de diferentes países "amplía la perspectiva de los niños sobre el mundo y les brinda una comprensión más amplia de los del mundo actual".

El lenguaje es una herramienta fundamental en el proceso de crecimiento y, es por esto, que en el centro impulsan a sus alumnos a comunicarse en un lenguaje común favoreciendo a que puedan hablar inglés, no solo en las aulas. Por ello, convivir con compañeros que hablan diferentes idiomas ayuda a los niños a



aprender estos idiomas de manera natural y, a su vez, mejorar sus habilidades de comunicación aprendiendo a expresarse en contextos multiculturales.

La interacción con niños de diversas nacionalidades les ofrece la oportunidad de construir amistades sólidas basadas en la aceptación y el entendimiento mutuo. Además, desarrollan la capacidad de trabajar en equipo con personas de diversas culturas, fomentando así la empatía y la colaboración, habilidades esenciales en un mundo interconectado.

Los expertos reconocen que la diversidad cultural puede plantear desafíos, pero también ofrece oportunidades para aprender a resolver conflictos de manera pacífica, fomentando a los niños a desarrollar habilidades de negociación y comprensión.

De esta forma, apuntan que los niños que comparten sus días con amigos de distintas nacionalidades "están mejor preparados para comprender y abordar desafíos globales". La exposición a diferentes perspectivas desde una edad temprana ayuda a los niños a comprender que hay diferentes formas de ver el mundo, por lo que desarrollan una mentalidad más abierta, tolerante y adaptable. "De tal manera que, la riqueza cultural que adquieren los niños es notable y evidente al tener la oportunidad de aprender sobre otros países y culturas distintas a las propias", señalan desde el centro de educación británica internacional.

EL DEBATE

El PP vuelve a la carga por los derechos de las familias de la educación especial, ninguneados en la ley Celaá

El Grupo Parlamentario Popular en el Congreso presenta una Proposición no de Ley para garantizar la libertad de los padres de alumnos con necesidades educativas especiales

Roberto Marbán. Madrid 17/02/2024

La oposición no se olvida de los derechos de las familias que, hasta la entrada en vigor de la nueva ley educativa, hacían uso de los centros de educación especial. El Grupo Parlamentario Popular en el Congreso ha presentado una Proposición no de Ley para garantizar la libertad de los padres de estos alumnos para ser debatida en la Comisión de Educación.

La LOMLOE aboga por ir vaciando progresivamente las escuelas de educación especial bajo la idea de lograr la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, algo con lo que diversos expertos entrevistados por este medio no coincidían.

Los motivos

En su escrito a la Mesa del Congreso, el PP recuerda que las familias y asociaciones de alumnos de necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial se encontraron fuera del amparo del Gobierno de Sánchez en su reforma educativa.

«Con la aprobación de un modelo de imposición se limita sus derechos» al disponer «que en la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales se respetará la voluntad de las familias que muestren su preferencia por el régimen más inclusivo, lo que excluye a las familias que no mantengan ese criterio». Además, dice el texto presentado, «la Disposición adicional cuarta propone un plan a desarrollar en el plazo de 10 años y que supone el cierre efectivo de los centros de educación especial».

«El derecho a elegir el centro escolar para sus hijos y ejercerlo sin trabas ni obstáculos debe garantizarse. Los poderes públicos, en consecuencia, tienen la obligación de crear las condiciones más favorables para el ejercicio real de esa libertad».

El PP recuerda que en agosto de 2023 ofrecieron a Pedro Sánchez, entonces presidente en funciones, un Pacto por el Bienestar «que incluía el respeto absoluto a la educación especial para las familias que así lo deseen. Garantizando opciones educativas diversas». Dicha propuesta fue rechazada «de plano por el PSOE».

Por ello, la Proposición no de Ley instará al Gobierno a garantizar la existencia de los centros de educación especial, amenazados desde la entrada en vigor de la LOMLOE, que pretende que la escuela ordinaria absorba a este tipo de alumnado.

La PNL aboga por dotar a la especial «de los recursos materiales y humanos que permitan garantizar una educación especializada en calidad», así como tener en cuenta «la voluntad de las familias con independencia del centro por el que muestren su preferencia». Para ello, insisten, habrá que modificar dicha ley.

Una orientadora abre la caja de los truenos al augurar "batacazos" de futuros universitarios

Alba Medina genera debate al reflexionar en X, tras una mala tarde por una charla "fatal" con alumnos de segundo de Bachillerato, que la apatía en las aulas es un problema creciente

JAVIER RICO. LLEIDA. 17/02/2024 53

Llegó a casa tras una de sus charlas de orientación universitaria a alumnos de segundo de bachillerato y se desfogó en X (antes twitter) como nunca lo había hecho. "Se meterán unas hostias en la vida que fliparán", escribió la antropóloga de la Universitat Rovira i Virgili, Alba Medina, al referirse a los escolares presentes en su última clase.

Ese día, reconoce, estaba "fastidiada y asqueada" porque su clase de orientación universitaria había ido fatal. Pero esa sesión solo fue la gota que colmó el vaso de la impotencia acumulada en el currículum de esta antropóloga, que en sus últimas charlas nota un mayor desinterés entre esos alumnos que están a un paso de la universidad. Este año, tiene la percepción de que "la apatía, desidia y desinterés" de esos estudiantes ha aumentado. Una realidad, alerta Alba Medina, "muy grave".

Las reflexiones en caliente de esta orientadora, que se han viralizado, invitan, como mínimo, a la reflexión. "Otros años no me encontraba gente tan apática ni tan maleducada; estaba el típico gracioso y ya, pero este año son muchos los grupos que no atienden", repite a La Vanguardia tal y como ya había contado ayer por la mañana a Jordi Basté, en El món a RAC1.

"Adolescentes que son incapaces de mantener la atención 30 minutos seguidos, que hablan y ríen boicoteando la charla y demostrando un nulo respeto hacia mi persona y el estudiante universitario que me acompaña para contarles cosas que en segundo de bachillerato tendrían que interesarles", escribió en su cuenta de X.

Medina quiere dejar claro, vista la repercusión de sus palabras en la red, que en ningún momento está generalizando. "¡Claro que hay grupos aplicados!", exclama. Pero esa balanza se está inclinando demasiado hacia un lado. Al menos en sus charlas, donde los insultos e impertinencias empiezan a ganar a las reflexiones y las preguntas que cabría esperar entre esos alumnos.

Alba Medina es activa en las redes, donde lanza muchas de sus reflexiones. Y va a seguir en esa línea, pues aunque admite que en este caso quizás ha desnudado demasiado sus sentimientos y no siempre es bueno escribir en "caliente", está convencida de que el debate generado por sus palabras "es positivo".

A esta antropóloga, enamorada de su trabajo como orientadora universitaria, no le ha sorprendido tanto el hecho de que sus reflexiones se hayan viralizado "como la gran cantidad de mensajes de docentes que me felicitan y dicen que ya era hora de que alguien contara todo esto". No deja de ser paradójico, para Medina, que esos profesores que viven a diario esas desagradables situaciones que ella padece solo en algunas de sus charlas, guarden tanto silencio.

Esta orientadora de la Rovira i Virgili se esfuerza en dejar claro, por muy desanimada que pueda llegar a su casa, cuando las cosas no salen bien, que piensa seguir dándolo todo en sus charlas. Solo ella sabe lo gratificante que es comprobar que "mis consejos pueden orientar, ayudar o encarrilar una decisión de un alumno de segundo de bachillerato que no acaba de tener claro qué futuro quiere". Eso, aunque sea solo en un caso, ya es para Alba Medina "la mejor de las recompensas".

La antropóloga –repite que su intención no es dramatizar, ni generalizar– solo pretende con estas reflexiones marcar pautas futuras sobre como enfocar o programar el salto de un estudiante a la universidad para ayudar a ese alumno. Cree, por experiencia, que la cosa no va por buen camino.

Y pone ejemplos de los dos extremos con los que batalla en esas aulas. "Vamos de la aplicada estudiante de Medicina, histórica por las pruebas de las PAU (pruebas de acceso a la universidad), hasta el escolar que responde con mucha apatía cuando se le pregunta qué es lo que más le interesa o dónde se ve trabajando, que a él lo único que le preocupa en esta vida es ganar dinero".

Y es en ese punto, al referirse a la última respuesta, donde esta antropóloga abre otra caja de los truenos educativa. Alba Medina se pregunta qué hacen en esas clases de segundo de bachillerato alumnos que ya saben no van a ir a la universidad, bien sea porque no sacarán jamás la nota de corte o simplemente porque ya han decidido que van a hacer otra cosa.

Un panorama ante el que resulta muy difícil despertar el interés de una orientadora universitaria, pues para esos alumnos lo que pueda decirles alguien que viene de ese mundo les importa un bledo.

Alba Medina se pregunta si en esa apatía o falta de perspectivas no tienen también mucha culpa "esos padres que obligan a sus hijos a hacer el Bachillerato, cuando podrían estar realizando otros ciclos formativos que les interesasen más".

Otro debate, sin duda, en el que sale a relucir, apunta esta orientadora universitaria, "la mala fama que para algunos sigue teniendo la Formación Profesional". Esto es algo que esta antropóloga, a la que ayer ya bautizaron como "la del twitter" en su última charla de esta semana, no acaba de comprender.



ADiMAD

REVISTA DE PRENSA
22.02.2024

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Educación refuerza las matemáticas con una cuarta hora semanal en 1º de ESO

Las horas de matemáticas se refuerzan en Secundaria.

J.L.G. València 17 FEB 2024

Todos los alumnos de la ESO recibirán cuatro horas semanales de Matemáticas durante el curso 2024/2025. Esa es la principal conclusión del borrador del Decreto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo va a trasladar a padres, sindicatos, alumnos y representantes de la concertada a partir de la semana que viene.

De este modo, en el nuevo horario propuesto por la Dirección General de Ordenación Educativa se prevé la impartición de 4 horas semanales de Matemáticas en 1º, 2º, 3º y 4º de ESO. A efectos prácticos, este cambio solo afectará a los alumnos más pequeños, los de primero de ESO, ya que en el resto de cursos de la Secundaria ya se imparte a los alumnos cuatro horas. Con este cambio, los de primero ganan una hora y pasan de tres a cuatro semanales.

Hay que entender esta decisión en la reflexión que ha abierto entre las autoridades y la comunidad educativa los resultados del último informe PISA, con un batacazo general en el conjunto de España. Con esta medida se pretende reforzar las materias instrumentales, tras detectar dicha necesidad a partir de los resultados del último estudio.

La Comunitat Valenciana, sin embargo, fue de las pocas que se salvó del descalabro general, al perder solo un punto. Según apunta la conselleria, en el último informe, aunque se sitúa igual que la media española y con una diferencia de 1 punto con el total de la UE y la media de la OCDE, la Comunitat Valenciana se encuentra en la 10ª posición de las 17 comunidades autónomas, lejos de los resultados de otras regiones como Castilla-León que lideran los resultados (499 puntos).

Además de las comunidades autónomas, las competentes en materia educativa, el Gobierno de España está trabajando en un plan de refuerzo escolar en matemáticas y comprensión lectora dotado con más de 500 millones.

El refuerzo en matemáticas para los alumnos de primero de la ESO será una de las principales novedades de este decreto que establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria para el próximo curso, y que se une a otras ya anunciadas por el Consell como la recuperación de Música en 3º de la ESO con 2 horas semanales.

Cambio en las horas lectivas

Otra novedad que ya se dio a conocer es el cambio en las horas lectivas: este curso en 1º de la ESO hay 30 horas lectivas; en 2º, 32 horas y en tercero y cuarto, 33 horas. El objetivo de la Conselleria de Educación es pasar a 30 horas en 1º y 2º de la ESO y a 32 horas en 3º y 4º de la ESO.

EL PAIS

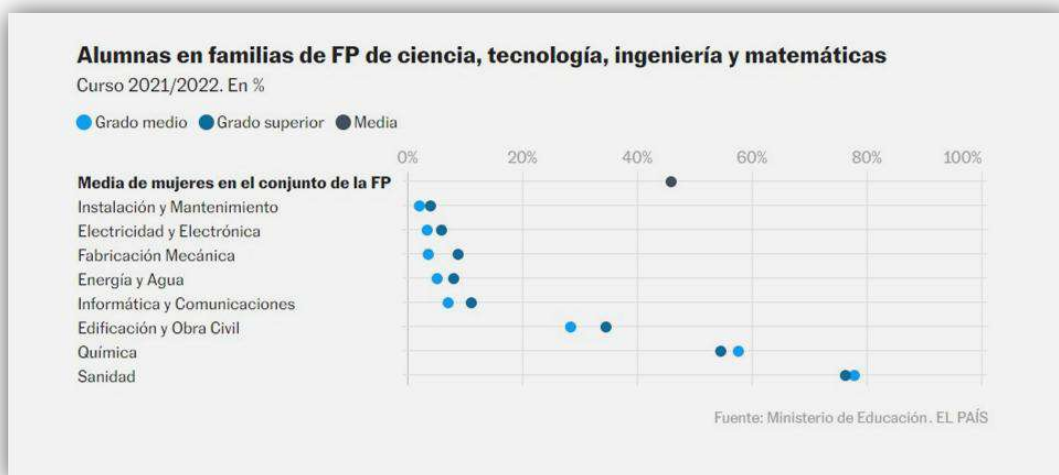
Alumnas en la FP más masculinizada: Denisse iba para ‘esteti-cién’ y ahora brilla en mecánica industrial

Un proyecto financiado por el plan de recuperación del Gobierno en el que han participado 3.300 mujeres de ciclos formativos analiza la brecha de género en los títulos tecnológicos y plantea soluciones

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 18 FEB 2024

Cuando estaba acabando la ESO en un programa de diversificación curricular, pensado para que los chavales que no van bien en los estudios puedan graduarse, Denisse Guillem, que ahora tiene 19, pensó hacerse esteti-cién. Le pareció que “siendo chica” era un camino natural. Antes de rellenar la solicitud, sin embargo, se informó sobre las salidas laborales, le parecieron poco halagüeñas y, aconsejada por sus tutores y su familia, se matriculó en un ciclo medio de Técnico en Mecanizado, una de las familias profesionales de FP donde la presencia de mujeres sigue siendo ínfima. Guillem, a quien siempre le habían atraído las manualidades, comprobó enseguida que le gustaba y se le daba bien. En segundo, su instituto, el Miguel Altuna de Bergara, en Gipuzkoa, la eligió para ir a un concurso en Santander donde compitió con compañeros de otras autonomías. “Nos daban un plano y tres horas para hacer una pieza de maquinaria industrial que llevaba rosca, ranurados, dos cilindrados interiores... Era un reto de cuidado, porque eran medidas grandes y había que hacerlo al milímetro. Casi todos los demás participantes eran hombres mayores con experiencia, y me intimidaron mogollón”. Denisse acabó en dos horas y media, y ganó.

Ahora estudia un ciclo superior en Producción de la Programación Mecánica. Es la única chica en clase. Se sienta “en primera fila, en medio, atenta”. Trabaja en la misma empresa donde empezó a hacer prácticas con 17 años para pagarse la habitación donde se aloja (es de Mondragón). Y a veces piensa en formar su propia empresa, y que esté integrada, sobre todo, dice, por mujeres. “Porque, ¿dónde se ha visto una empresa de mecanizado donde la mayoría sean mujeres? Sería una gozada. Pero es algo a largo plazo. Todavía tengo que reunir mucho dinero”.



Los datos del Ministerio de Educación muestran que el porcentaje de mujeres en la mayoría de ramas de FP vinculadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), normalmente vinculadas a la industria, es muy bajo —como sucede, a otros niveles, en las carreras universitarias de las mismas áreas de conocimiento, y en el bachillerato tecnológico—. Sobre todo, en los ciclos formativos medios: instalación y mantenimiento (2,2%), fabricación mecánica (3,7%), electricidad y electrónica (3,4%), informática y comunicaciones (7,2%). Las estadísticas también indican que la situación apenas ha variado con el tiempo, como ha comprobado Lore Orozko desde su puesto de orientadora en el centro público de FP Virgen del Camino de Pamplona. La pequeña mejora que ha observado procede de “mujeres más mayores, de más de 26 años que no encontraban trabajo con sus estudios anteriores o no les satisfacía”.

La situación de los ciclos formativos STEM es grave porque refleja el mantenimiento de un estereotipo social hacia las profesiones, uno de los frenos a la incorporación de las mujeres a estas titulaciones, afirma Silvia Muriel, experta en incorporación de la perspectiva de género. “Y es grave también porque son sectores con mucha empleabilidad y condiciones laborales bastante buenas, y apenas hay mujeres”. Debido a sus características estructurales y a la tradición sindical, la industria y el sector metalúrgico proporcionan empleos más estables y mejor pagados que buena parte de las titulaciones de las familias de FP más feminizadas (donde las mujeres superan en algún caso el 90%), como Imagen Personal o Servicios Socioculturales a la Comunidad, de los que forman parte respectivamente, entre otros, los ciclos en Estética y Belleza y Atención a las Personas Dependientes.

Para averiguar las razones que explican dicha brecha de género en el ámbito STEM y proponer medidas para superarla, medio centenar de institutos públicos de Gipuzkoa y Navarra —con el Miguel Altuna, el Virgen del Camino y el Meka de Elgoibar como referentes— han participado en el proyecto *Somos las FP (Futuras Profesionales)*, financiado por el Gobierno, dentro del plan de recuperación, con 189.330 euros de fondos Next Generation de la UE. El trabajo, que sigue en marcha, ha incluido encuestas a 3.300 alumnas de FP —tanto de ciclos STEM como de otras ramas— que revelan, por ejemplo, que casi la mitad de las chicas, el 42,8%, consideran que “los lugares de trabajo donde los hombres son mayoría —como aquellos a los que conducen las titulaciones STEM— no están preparados para que vayan a trabajar mujeres”.

Muriel, responsable de la parte técnica del proyecto, cree que ello debe llevar a las industrias a “potenciar sus planes de igualdad y realizar iniciativas conjuntas con los centros de formación para difundir cómo están promoviendo entornos de trabajo seguros”. Y Josune Irizabal, que empezó a enseñar en FP en 1998 y ahora tiene entre sus funciones en el instituto Miguel Altuna la relación con las empresas, cree que el dato responde, en parte, a una visión antigua sobre esta clase de trabajos. “Cuando empecé sí que, a veces, al decirles que les mandabas a una mujer a hacer prácticas, te decían: ‘uy, mejor un chico’. Pero eso sí está cambiando, el género ha perdido importancia. En general, lo que quieren ahora las empresas son personas con talento, capacidad de trabajo y ganas”.

La madre y el padre

Quien más influyó en la decisión de las 3.300 alumnas encuestadas en el proyecto a la hora de elegir los estudios fue la madre, en un 23,3% de los casos, seguida de las amistades, 18,4%, y el padre 15,3%; la familia



cercana, 14%, y un docente en concreto, 13,8%. Pero si, del total, se toma solo a las estudiantes que cursan la rama STEM, los porcentajes varían, y la mayor influencia pasa a corresponder al padre, con un 48,8%, seguida de la madre, con un 43,1%. Ello parece inscribirse en el hecho de que contar con información de primera mano sobre el ámbito STEM es un factor determinante a la hora de que las chicas lo elijan, según otras conclusiones del estudio. Y puesto que se trata de un sector laboral muy masculinizado, es esperable que los padres puedan proporcionar más información directa.

Lucía Arlanzón, de 19 años, alumna del grado superior de Mecatrónica Industrial en el Virgen del Camino, es una de las tres alumnas (de 40 estudiantes) de su titulación. "Cuando entré, tenía un poco de miedo de cómo iba a ser la gente y cómo nos iban a tratar a las chicas, y hemos tenido suerte porque nos llevamos todos bastante bien", comenta. En su caso, la influencia le vino de ambos lados: "Mi padre está en Acciona y mi madre en una contrata de Volkswagen. Siempre han estado con el convenio del metal, y me animaron por las salidas laborales", cuenta. Su madre, Marian Romero, también cree que ni el ambiente industrial ni el propio trabajo, que ahora está muy mecanizado, son como antes: "Yo les diría a las chicas que, si les gusta una mecánica, una electricidad, una carpintería o lo que sea, tiren adelante, porque son igualmente capaces de hacerlas que un hombre".

Muriel cree que, además de los estereotipos, que van arraigando en las niñas desde pequeñas y al terminar la ESO llevan a las adolescentes a "no elegir algo que su entorno considera raro", en el bajo porcentaje de alumnas en ciclos STEM también influye "el nivel de autoexigencia que tenemos las mujeres en los estudios". "Llama la atención, en sus respuestas a la encuesta, el bajo autoconcepto que tienen. Es como si las mujeres tuviéramos que tener muy buenas notas o unas habilidades especiales para ir ahí, cuando dudo que los chicos que hacen mecatrónica o mantenimiento industrial tuvieran notas excepcionales en matemáticas, ciencias y demás".

Para aumentar la proporción de alumnas es necesario, opina Orozko, "visibilizar a las mujeres en entornos industriales y tecnológicos". "Y no solo las grandes científicas, que a muchas de las alumnas les puede parecer un referente lejano y pueden pensar que para llegar ahí han tenido que estudiar muchísimo, sino una soldadora, una electricista, una fontanera... Yo no he conocido ni una fontanera. Las alumnas necesitan que esos referentes vayan a los centros educativos, o que los centros educativos vayan a las empresas", afirma la orientadora del Virgen del Camino, que cree, además, que debe empezar a hacerse a edades tempranas para intentar contrarrestar pronto los estereotipos. Su instituto mostró el curso pasado todo lo que hace a alumnado de sexto de primaria (11 y 12 años), procurando que en cada clase hubiera al menos una profesora para explicarles el ciclo. Y próximamente tienen pensado repetirlo con estudiantes de cuarto de primaria.

europapress.es

El PSOE propone implantar horarios integrados para compatibilizar estudios de Danza y Música con ESO o Bachillerato

MADRID, 18 Feb. (EUROPA PRESS) - El Grupo Parlamentario Socialista ha registrado en el Congreso de los Diputados una Proposición no de Ley para impulsar los horarios integrados, para su debate en la Comisión de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La iniciativa, a la que ha tenido acceso Europa Press, insta al Gobierno a que, en colaboración con las comunidades autónomas y en el marco de sus competencias, impulse la implantación en los institutos de Educación Secundaria y Bachillerato, y en los conservatorios profesionales de Música y/o Danza, los horarios integrados para que el alumnado que compatibiliza estudios profesionales con la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato "pueda realizarlos con eficacia y eficiencia".

El objetivo de la propuesta socialista es que estos alumnos optimicen su rendimiento educativo y que "puedan desarrollar todas sus capacidades buscando la calidad y la excelencia educativa y garantizando la igualdad de oportunidades de todo el alumnado que se encuentra en esta situación".

El PSOE recuerda que la ley educativa recoge que las administraciones educativas "facilitarán la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la Educación Secundaria Obligatoria" y refleja que "se podrán adoptar las oportunas medidas de organización y de ordenación académica que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados".

Las administraciones educativas establecen unos currículos en las enseñanzas profesionales de Música y de Danza "que suponen una considerable cantidad de horas de presencia en el centro, así como unos altos niveles de exigencia que requieren una intensa dedicación al estudio para ser alcanzados". Por otra parte, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato incluyen en sus currículos diversas materias, cuyos objetivos, sin ser idénticos, coinciden en parte con los establecidos para diferentes asignaturas de las enseñanzas profesionales de Música y de Danza.

Teniendo en cuenta estas coincidencias y el esfuerzo que suponen estas enseñanzas profesionales, se establecen algunas convalidaciones entre ellas y la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Por

ello, el objeto de la implantación de los horarios integrados propuesto por el PSOE es "mejorar el rendimiento del alumnado que cursa simultáneamente las Enseñanzas Profesionales de Música y la Educación Secundaria y Bachillerato, mediante la coordinación de los horarios de ambas enseñanzas en una jornada escolar continua de mañana, que permita reducir al mínimo el horario lectivo vespertino del alumnado en los Conservatorios, permitiendo aumentar su rendimiento y ahorrando tiempo y esfuerzo personal y familiar".

La iniciativa recoge que el Consejo Escolar del Estado "ya se ha pronunciado favorablemente" por este tipo de horarios ya que permite al alumnado que compatibiliza ambos estudios oficiales tener jornadas escolares continuas en las que los horarios de ambas enseñanzas se coordinan, liberando al alumnado de una doble jornada que en total supera, en los cursos superiores, las 10 horas lectivas de trabajo diario.

EL DEBATE **OPINIÓN**

Enseña para que aprendan viviendo, no haciendo

Toda acción o toda metodología escolar necesita situarse en este contexto para que la acción tenga una finalidad y no sea un mero hacer

José Víctor Orón Semper. 18/02/2024

Hay cierta bondad en la expresión «el niño aprende haciendo», pues evita que el profesor descanse en un pensar inactivo cuando trata de educar al niño pequeño. Decirle a un niño pequeño «piensa» y nada más es como decirle a un adulto «salta y quédate arriba». Aunque quiera, no puede hacerlo. Ciertamente el niño pequeño necesita que le digan «piensa y recorta», «piensa y modela», «piensa y colorea». Esto no quiere decir que no se le pida al niño un pensamiento inactivo, sino que vale la pena saber que el pensamiento inactivo no es lo natural con el niño. Pero también hay que decirlo con claridad: el niño no aprende haciendo, sino viviendo o actuando, que no es lo mismo.

Pensamiento inactivo no es lo mismo que pensamiento abstracto, pues todo pensamiento requiere de un proceso de abstracción. Luego el niño, que ciertamente piensa, desarrolla siempre un pensamiento abstracto, pero no siempre un pensamiento inactivo. Adquirir el pensamiento inactivo es todo un reto que habrá que saber introducir, pues es una gran ventaja. Pero si nos centramos ahora en el pensamiento natural del niño, hay que decir que este no desarrolla su pensamiento por ser activo, sino porque se identifica con su vida. El niño piensa viviendo y vive pensando. Vamos a por ello.

Toda acción, para ser llamada tal, requiere de una finalidad, de un propósito. El comportamiento es el medio para alcanzar la finalidad y, por ello, el comportamiento no justifica la acción. El medio no justifica la finalidad de la acción, pues primero se establece la finalidad y luego los medios. La finalidad sí que justifica el medio cuando hay verdadera coherencia entre ellos, pues no cualquier medio sirve para una finalidad. En el ser humano el fin de la acción es el encuentro interpersonal salvo que la relación interpersonal se rompa, y entonces la acción humana se animaliza, pues pasa a servir a la autosatisfacción. Desligar la acción de su fin humano es lo mismo que trabajar bajo esclavitud –bajo la esclavitud de otro o bajo la esclavitud de la autosatisfacción–. Pero se mire como se mire, esclavitud.

Muchas veces cuando los docentes asumen acríticamente el «learning by doing» lanzan a los alumnos a una electrificante actividad desprovista de verdadera finalidad, pues el hacer no justifica el hacer, ni el aprender se justifica a sí mismo. Hacer y aprender solo son medios para la vida. Pero la vida la sacan de la ecuación. Al lanzarles a ese paroxismo de actividad, los introducen en alguna de las dos esclavitudes. Tal vez hagan eso pensando que la finalidad de la acción es acabarla o capacitarse, pero eso no puede ser finalidad, pues una cosa que acaba, por definición, no puede ser la finalidad, y siempre requerirá de otra acción. Imagina que ya se acabó lo que se estaba haciendo (recortar, un proyecto...). Entonces surge la pregunta: «¿ahora, qué?», mostrando que eso no podía ser la finalidad. Necesitamos comprender cómo se articulan el hacer y su finalidad para entender una propuesta educativa basada en el vivir y no en el mero hacer.

No se cuestiona el aprender haciendo, sino el aprender haciendo desprovisto de verdadera finalidad. El hacer y el actuar son también ciertamente importantes, pues la finalidad sin la realización de los medios tampoco es creíble. Por ejemplo, sería difícil decirle a alguien «te quiero» y no darle pan si está hambriento y tienes pan para darle. Amar es la finalidad y dar de comer el medio. Tiene que haber coherencia entre medio y fin. Quien ama, transforma el mundo para el amado. Este es el lugar de la acción: transformar el mundo para hacer de él un lugar de encuentro. Esto es humanizar este mundo. Esta es su finalidad y su medio. En educación es crucial afirmar la coherencia de medio y fin, y no uno sin el otro. Es ridículo que un alumno se siente serenamente a estudiar si el profesor usa como medio la presión o la amenaza. El niño se sentará, pero esperar que serenamente estudio es una esperanza ridícula por parte del docente. Si la finalidad de la educación es un bien para el niño se tiene que ofrecer medios que sean un bien para el niño. Por eso, no es creíble afirmar que se quiere a los niños si no se les dan recursos para transformar el mundo, pero tampoco es creíble dar recursos desprovistos de finalidad.



Así pues, toda acción o toda metodología escolar necesita situarse en este contexto para que la acción tenga una finalidad y no sea un mero hacer. Vale la pena que cada educador se pregunte: ¿a qué encuentro sirve tal acción que propongo en clase?

Este replanteamiento sirve además para entender el pensamiento inactivo, que también es necesario aprender, pues permite avanzar en el conocimiento mucho más rápido que sometido a la lentitud que supone poner todo en práctica. Así, podrá llegar a darse la capacidad de tener un pensamiento inactivo, pero nunca separado ni del vivir ni del acto humano. El pensamiento inactivo propiamente separa temporalmente pensamiento de comportamiento, pero no separa esencialmente pensamiento de acción, es decir, de vivir y de la finalidad del vivir.

Cuando a los niños se les enseña a separar pensamiento de acción en cuanto vivir (una cosa es saber, y otra cosa es cómo usas ese saber), el niño aprenderá a independizar pensamiento y comportamiento, y así se explica, por ejemplo, que un alguien gane un Premio Pulitzer fotografiando a un niño pobre, pero no haga nada por ayudarle. O que un empresario piense solo en sí cuando crea una empresa de servicios sociales. Probablemente el Premio Pulitzer y el empresario aprendieron haciendo, pero no aprendieron viviendo. Educar con el horizonte de aprender haciendo es lo mismo que vivir con el horizonte de conseguir capacidades o posesiones. Y así viven muchas personas emborrachadas por sus éxitos yendo de un hacer al siguiente, hasta que se paran, reflexionan y se atisba la depresión cuando uno se pregunta: «¿para qué he vivido?».

Ayudando a la siguiente generación nos ayudaremos a nosotros. No enseñes para que aprendan haciendo, sino para que aprendan viviendo, es decir, poniendo todo al servicio del encuentro. Así, cada momento educativo será una oportunidad para hacer realidad lo que puede dar sentido a nuestra vida.

José Víctor Orón Semper es director de Acompañando el Crecimiento y Asesor Educativo de la Universidad Francisco de Vitoria

EL PAÍS

Columbus volverá a llamarse Colón en las aulas de Madrid

La Historia dejará de darse en inglés en la educación pública madrileña sin que el Gobierno regional haya explicado por qué el bilingüismo ha pasado de ser un “éxito” a un “detrimento” para los estudiantes

FERNANDO PEINADO. Madrid - 18 FEB 2024

Hace 16 años era una rareza ver en televisión a un político español hablando en inglés. Esperanza Aguirre, entonces presidenta de la Comunidad de Madrid, lo hizo cuando se sentó durante 25 minutos con el conocido presentador y profesor de inglés Richard Vaughan. El propósito de la entrevista, en febrero de 2008, era que Aguirre hablara de una de sus banderas, la enseñanza bilingüe en los colegios públicos y concertados, que había estrenado cuatro años antes, al poco de llegar al poder regional. Hasta entonces la lengua inglesa se usaba en las aulas como una materia aparte, pero Aguirre sustituyó el español por el inglés en la enseñanza de las ciencias naturales, la Historia o la geografía. Era una revolución en la educación pública española que entusiasmó no solo a los padres madrileños, sino también a los responsables de otras comunidades autónomas (de izquierda y derecha) que siguieron el ejemplo de Aguirre. El estadounidense Vaughan, que se instaló en España en 1974, destacó al presentar a Aguirre que finalmente se estaban dando pasos para solventar el problema de los españoles con el inglés.

La presidenta contó que ella había aprendido inglés gracias a que fue a un colegio británico en Madrid hasta los 11 años. “Esos años fueron muy, muy importantes para mí”, recalcó. “Ha sido muy útil y por eso creo que es mi deber como presidenta de los madrileños y responsable de la educación de los madrileños promover la educación bilingüe aquí en Madrid, no solo para los padres que pueden pagar las escuelas privadas”.

Ahora, una heredera política de Aguirre, Isabel Díaz Ayuso, ha cuestionado ese legado, el “logro” del que la expresidenta estaba más orgullosa. El consejero de Educación de Ayuso causó una gran sorpresa a la comunidad educativa madrileña en diciembre cuando anunció en un desayuno informativo que iba a suprimir la enseñanza en inglés de la Historia y geografía. “Hemos analizado que, a la hora de estudiar Historia en inglés, muchas veces lo que se produce es un detrimento, un descenso, tanto en la Historia como en el inglés”, dijo el consejero, Emilio Viciano.

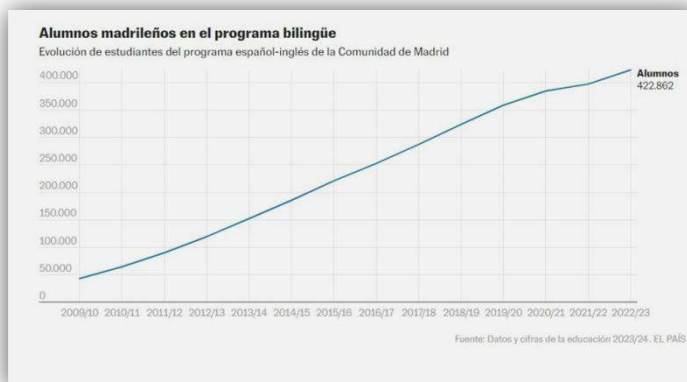
Su declaración contradecía todo lo positivo que durante 20 años había dicho la Comunidad sobre el programa bilingüe. Los sucesivos gobiernos madrileños, todos del PP, han presumido de este programa pionero y han destacado justo lo contrario que había dicho Viciano: que el nivel de inglés estaba mejorando sin perjudicar a la adquisición de otros conocimientos. Según la orden cuyo contenido adelantó EL PAÍS la semana pasada, el curso que viene volverá el castellano en Ciencias Sociales de Primaria, en Geografía e Historia de Secundaria Obligatoria, así como en Historia de España y de Historia del Mundo Contemporáneo de Bachillerato.

Para alardear del bilingüismo, la Comunidad había señalando durante años que las notas de acceso a la universidad eran semejantes entre los alumnos que seguían el programa bilingüe y los que no, y además había

destacado que en la evaluación anual del nivel de inglés la inmensa mayoría llegaba a la meta esperada. Sin embargo, Viciano dio el volantazo sin citar un solo dato. Se limitó a asegurar que la OCDE ha detectado un deterioro en la enseñanza de la Historia en algunos países europeos.

Este inesperado giro no se ha debido a la falta de demanda. Las cifras oficiales prueban que el programa mantiene popularidad: desde que el bilingüismo arrancó en el curso 2004-05, los centros escolares se han sumado gradualmente, siempre que votaran a favor el claustro de profesores y el Consejo Escolar del centro (aunque en secundaria decide la Consejería). La implantación ha crecido año tras año de forma acentuada. En 2009/10 había 43.572 alumnos en este modelo y el curso pasado la cifra había subido hasta 422.862. Esto supone que casi la mitad de los 1.029.697 estudiantes de la pública y concertada (desde infantil a secundaria) siguen este sistema.

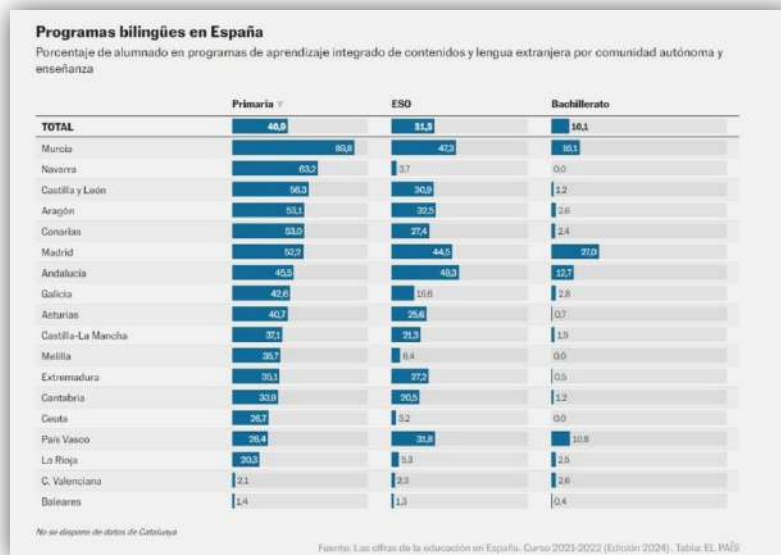
Con todo, el entusiasmo de la era Aguirre se ha ido apagando, dando paso a una fuerte división entre padres y profesores. En televisión y cine se ha hecho parodia del bilingüismo (Antes de su examen de *Science*, la hija de Santiago en *Padre no hay más que uno* recitaba las partes de una planta en un exquisito inglés, pero respondía extrañada cuando su padre le preguntaba si sabía lo que era el tallo). A esta burla contribuyó la pifia gramatical que el Gobierno de Aguirre cometió en una campaña publicitaria llamada Yes, we want, en lugar de Yes, we do.



También se sumaron las críticas de intelectuales como el escritor Javier Marías quien tachó los programas bilingües de locura: “Los encargados de las clases no son, sin embargo, salvo excepción, nativos británicos ni estadounidenses ni australianos ni irlandeses, sino individuos de Langreo, Orihuela, Requena, Conil o Mejorada del Campo que se supone que dominan dicha lengua”, escribió Marías en este periódico en 2015.

En los últimos cinco años comenzó una oposición organizada de padres preocupados y profesores frustrados que se han manifestado bajo el lema “Paremos el bilingüismo”. En YouTube, el documental *La chapuza del bilingüismo*, elaborado por un profesor madrileño, acumula más de 56.000 visionados desde que fue publicado en 2020.

Y el año pasado, la asociación Acción Educativa publicó una encuesta que mostraba que la gran mayoría del profesorado madrileño sondeado considera que impartir asignaturas en inglés reduce la profundidad de los contenidos (el 81%) y reduce la comprensión (87%).



¿Ha influido a la Comunidad este creciente rechazo? Nadie sabe explicarlo. El Gobierno regional no ha aportado pruebas cuantitativas para respaldar su afirmación sobre el “detrimento” que sufren los alumnos. En una respuesta por escrito, un portavoz de Viciano dice sobre los motivos que “no se trata de un giro en el programa, sino de reforzar el bilingüismo y la enseñanza de la Historia de acuerdo con lo aprendido estos años”. Añade que “desde que se implantó el programa bilingüe hace 20 años la sociedad ha ido cambiado y las necesidades también”.

La reforma venía en el programa electoral de Ayuso de mayo de 2023, aunque entonces pasó casi desapercibida: “La Historia se impartirá en español tanto en primaria como en secundaria en los centros educativos bilingües de la Comunidad de Madrid”, decía una de sus promesas, sin aportar más detalles. Antes de eso, es difícil encontrar pistas. El antecesor de Viciano, Enrique Ossorio, había defendido a capa y espada el programa bilingüe frente a los críticos: “El bilingüismo es el gran avance que ha tenido la educación en la Comunidad de Madrid y en España en los últimos años”, dijo en 2020. “Cuanto más inglés se estudia, mejores resultados se obtienen”.



La Asociación de Enseñanza Bilingüe, que ha hecho pública su indignación con el cambio, está presidida por Xavier Gisbert, antiguo responsable del programa bilingüe en tiempos de Aguirre. A principios de mes, Gisbert se reunió con altos cargos de la Consejería de Educación y asegura que “no dieron ni un solo argumento” para la reforma. “Su única razón es que estaba en el programa electoral”.

Aguirre, que también ha manifestado su desacuerdo, responde a este periódico que su programa ha sido un “éxito”. Asegura desconocer las razones de los responsables del Gobierno de Ayuso, pero cree que no han hecho una evaluación adecuada y pueden haberse dejado influir por algún libro de texto editado en Reino Unido que, dice, muestra la Historia de España de forma negativa: “En uno era todo la leyenda negra”.

La responsable de educación de CCOO-Madrid, Isabel Galvín, tiene una visión crítica sobre el programa bilingüe, pero también coincide con Aguirre en la falta de evaluación de este cambio. Sin embargo, en su caso piensa que Ayuso no está improvisando. “Ayuso lidera una guerra cultural y su eje es el ultranacionalismo español”, afirma. “Era una contradicción demasiado grande traducir los nombres de los Reyes Católicos”.

La reforma ha avivado un debate ya de por sí muy acalorado sobre el impacto del bilingüismo. Partidarios y detractores citan datos y estudios con distinto sentido sobre la enseñanza en inglés. Aparentemente las cifras de rendimiento dan la razón a los primeros. Los alumnos de centros bilingües sacaron en 2021 mejor nota en las pruebas de acceso a la universidad (6,96 los de sección, con más carga en inglés, y 6,21 los de programa, con menor carga) frente a los de centros no bilingües (6,19). Sin embargo, los críticos contraatacan diciendo que de estas notas habría que descontar el impacto que tiene el mayor nivel económico de los estudiantes en centros bilingües.

Los contrarios al programa bilingüe esgrimen entre otros documentos un artículo de la responsable del British Council para un Mundo Multilingüe, Ann Veitch, quien advirtió el año pasado en la revista EL Gazette de que investigaciones han mostrado que los estudiantes necesitan entre seis y ocho años de aprendizaje de una lengua extranjera para desarrollar el dominio académico y cognitivo suficiente para estudiar otras materias en ese idioma. “La demanda de los padres puede llevar a los políticos a introducir el bilingüismo desde primaria, pero una adopción amplia y acrítica en partes del Sur Global está forzando a los niños a nadar o hundirse, convirtiendo al inglés en un problema significativo en lugar de un apoyo a su aprendizaje”.

Los defensores se basan en otras investigaciones que muestran justo lo contrario: que aprender en otra lengua no es un lastre e incluso puede ser beneficioso para desarrollar el pensamiento crítico. Entre ellos se encuentran 25 profesores de todo el mundo que han hecho análisis del programa bilingüe de Madrid y que han firmado una carta a Viciana pidiendo que retire su medida. Argumentan que, según estudios, los alumnos con dificultades para expresar contenido en inglés las tienen también en español y que los estudiantes bilingües abordan aspectos más críticos y reflexivos sobre los contenidos de Historia que los estudiantes de centros no bilingües, quienes tienden a expresar contenidos memorísticos.

“Las voces en contra del programa suelen basarse en opiniones y prejuicios como un supuesto colonialismo cultural o tienen una fijación con las lagunas de vocabulario en castellano”, critica Ana Llinares, catedrática de lingüística aplica en la Autónoma de Madrid.

El otro gran asunto de fricción es la “segregación” de los alumnos en distintas vías, quebrando el principio de igualdad, según los críticos en el campo de la izquierda. En secundaria los alumnos se dividen en dos caminos: la sección, para los que tienen mayor dominio del inglés (puede llegar al 70% del horario lectivo sin incluir en ningún caso Lengua ni Matemáticas) y el programa (donde solo se da en inglés la materia de lengua en ese idioma y otra a escoger entre Educación Física, Tecnología o Plástica). La organización británica Save the Children ha denunciado que el sistema madrileño encabeza la segregación escolar entre pobres y ricos en España.

La división en itinerarios se reprodujo en los años de Aguirre, que abogaba por “no mezclar en la misma clase” a estudiantes con distintos niveles. “Esto es obra de una presidenta que defendía que si una niña quería ser peluquera nadie se lo tenía que impedir”, critica Miguel Martínez, portavoz de Acción Educativa. Con todo, incluso algunos críticos de Aguirre reconocen que el bilingüismo ha podido beneficiar a algunos niños pobres que hoy disfrutan de un alto nivel de inglés en la universidad o el mercado laboral.

Dentro del bando crítico, algunos creen que el modelo funcionaría con algunas modificaciones, como profesores nativos (algo ilegal que intentó Aguirre) o refuerzos en la atención a los estudiantes con necesidades especiales.

Ahora surge la pregunta de si la Comunidad de Madrid se plantea seguir reformando su programa bilingüe. Para responder a esta cuestión podría ser clave el resultado del primer análisis exhaustivo del impacto del bilingüismo tanto en los centros como en el alumnado (el examen, que fue adjudicado el año pasado a la Universidad de Cambridge y concluirá en 2026. Esta investigación había sido reclamada por la comunidad educativa madrileña, a la que causaba indignación la puesta en marcha de un experimento educativo que no era evaluado.

Pero quizás la ansiada aspiración de mejorar el inglés de los españoles sea más factible gracias a un cambio fuera de las escuelas. Es una observación de Vaughan, el profesor de inglés que entrevistó a Aguirre. Cree que

las redes sociales y plataformas como Netflix están probablemente haciendo mucho más por ese fin que las propias escuelas bilingües. “La gente hoy oye inglés sin darse cuenta”, responde Vaughan a este periódico, “eso ha ayudado a que el nivel haya mejorado bastante”. Quizás esto explique que algunos países no angloparlantes hablen mejor inglés sin necesidad de haber llegado tan lejos en la implantación de programas bilingües. Quizás no haya mejor receta educativa para aprender un segundo idioma que vivirlo.

Noticias de Navarra

Jornada continua vs jornada partida: pros y contras de dos visiones irreconciliables

La jornada escolar divide a las familias navarras y no se atisba consenso. Ante esta situación, lo mejor es conocer los argumentos que esgrimen los partidarios de ambas opciones antes de votar.

María Olazarán. PAMPLONA | 19-02-24

Como si de unas elecciones autonómicas se tratara, las familias de 35.500 escolares de 159 colegios públicos afrontan a partir de hoy unas votaciones de calado en las que se decidirá qué jornada tendrán sus hijos e hijas durante los próximos cuatro cursos. Y como ocurre en cualquier plebiscito, los partidarios de las dos modelos de jornada con más opciones, continua y partida, se han agrupado en sendas plataformas para informar a las familias más indecisas de los beneficios y las desventajas que, a su juicio, tienen una y otra modalidad. También, como pasa en toda campaña electoral, se han denunciado irregularidades en el proceso y el ambiente en los corrillos del patio y grupos de *Whatsapp* está cada vez más encendido.

El objetivo de este reportaje es mostrar, de la mano de ambas plataformas, las dos opciones de jornada para que las familias puedan conocer sus argumentos antes de votar.

¿Por qué votar a favor o en contra de la continua?

Para la Plataforma de familias a favor de la jornada partida existen tres grandes razones para votar en contra de implantar el horario continuo. La primera pone el foco en los biorritmos de los menores. “La evidencia científica dice que el horario idóneo es aquel que empieza entre las 8.30 y 9 horas, hace una pausa entre las 13 y 14 horas y finaliza a las 16.30 horas. El horario de la jornada continua es menos respetuoso con sus biorritmos”, asevera una de las portavoces de este colectivo Goizeder Lamariano.

El segundo motivo que les lleva a votar en contra es que se reduce el tiempo de estancia en la escuela que, a su juicio, “favorece la salud socioemocional de los menores ya que compartir tiempo libre en el patio permite entablar relaciones y amistades”. Y es que al desaparecer el rato de patio de las tardes “se dinamita la socialización entre las familias y, con ello, entre la comunidad que se crea en torno a la escuela y al barrio”. Las escuelas, dicen, dejan de ser lugares de socialización y pasan ser sitios vacíos.

La tercera gran razón que alegan es que la escuela pública “debe garantizar la igualdad entre todo el alumnado y, al reducir las sesiones (de 50 a 45 minutos), se pierden minutos de docencia y no se alcanza el contenido curricular. Esos minutos se recuperan en septiembre y junio, meses menos productivos, por lo que no se logra alcanzar el contenido. Eso conlleva a necesidad de apoyos externos, no siempre al alcance de las familias”.

La visión de la Plataforma por la jornada continua es completamente opuesta. Estas familias citan como principal argumento para votar a favor de este horario que favorece la conciliación social. “Nuestros hijos e hijas nos necesitan ahora. Cuanto más tiempo estemos con ellos más se reforzará nuestro vínculo y, por tanto, su autoestima”, afirma Marco Rivera, en nombre de la Plataforma y recuerda que la jornada continua “permite todas las posibilidades de conciliación: recoger a las 14 horas, a las 15 horas (ya comidos) y a las 16.30 horas después de extraescolares gratuitas, como con la partida”.

A su juicio, la jornada intensiva “respeto mejor los biorritmos, permite el acceso a extraescolares al alumnado desfavorecido y, sobre todo, previene el estrés infantil, la principal lacra de este tipo de jornadas extenuantes. Está demostrado que el estrés infantil se redujo en pandemia por el mayor contacto de los niños y niñas con sus familias. Tienen más tiempo para hacer tareas, socializar y aburrirse, algo fundamental para promover su desarrollo personal”. La jornada partida, remarcan, no te permite conciliar.

Los defensores de este horario niega la mayor. “Solo favorece la conciliación en familias en las que uno de los progenitores no trabaja. En las monoparentales, separadas o en las que ambos trabajan, la jornada continua complica la conciliación ya que hacen malabares para recogerles pronto y que no sean niños de segunda, con extraescolares cuya calidad no está 100% garantizada”, defienden.

Los contrarios responden. “Tal vez deberíamos pelear por la conciliación de las familias que no pueden recoger antes a sus hijos en lugar de imponer los malos horarios a todos los demás”, afirma Marco.

Desde la Plataforma favorable a la partida abogan porque la jornada “ponga en el centro los intereses de la infancia y no las mejoras laborales del profesorado o el interés particular de cada familia” e insiste en que hay que adecuarse a los ritmos de aprendizaje de los menores. “La compactación horaria imposibilita los momentos de distensión, tan necesarios como los de concentración, para que el aprendizaje pueda ser sostenido y



pausado. Con ese ritmo más acelerado hay alumnado que se queda atrás ya que es más difícil atender la diversidad”.

¿Cuál es mejor para el alumnado desfavorecido?

Tampoco existe *quórum* sobre qué jornada es mejor para el alumnado desfavorecido, a quien la escuela pública debería priorizar. Los defensores de la partida lo tienen claro y afirman basarse en estudios: “El tiempo en la escuela es, para muchos, el único tiempo seguro. Y son las familias con menos posibilidad de espacios de socialización y aprendizaje fuera de la escuela a las que más les afecta reducir el tiempo escolar”. A su juicio, esta jornada “tiene una mirada social que nadie puede negar pues pone el foco en todos los niños, no solo en los que pueden salir pronto” e insiste en que “no queremos que salgan antes para dedicar más tiempo a extraescolares privadas porque amplifica la desigualdad de forma alarmante”.

Los defensores de la continua aseguran que los estudios que dicen que esta jornada perjudica al alumnado más desfavorecido “esconden otras intenciones” y defienden que ese horario “previene el absentismo, no obliga a usar el comedor y se evita el pago y permite hacer extraescolares gratuitas”. Sin embargo, la portavoz de la Plataforma en favor de la partida pone en valor la labor de las educadoras del comedor y su papel educativo.

En cuanto a la expansión de la jornada continua en la escuela pública y su escasa presencia en la concertada, los defensores de la primera lo tienen claro. “La concertada es un negocio. Debe financiarse para subsistir por eso les interesa que las clases empiecen más tarde para obligar a usar el servicio de madrugadores, que haya clase por la tarde para que se use más el comedor y se queden a extraescolares...”, afirma Marco. No creen que pueda haber una huida hacia la concertada porque “se puede seguir recogiendo a los niños a las 16.30 horas”.

Un trasvase que sí teme la otra Plataforma, que plantea la siguiente reflexión sobre la escasa presencia de la jornada continua en la concertada. “Una institución cuya supervivencia depende de su rendimiento no se arriesga a hacer cambios que no han demostrado beneficios y que los expertos no recomiendan”, aseguran y van más allá. “Si tras años de fase experimental, Educación ha tomado la decisión, contraria a su plantilla, de optar por la jornada partida resulta evidente que, pese a no haber hecho públicos los resultados, responde a una convicción de que es mejor”, afirma. “Existe el riesgo de privatizar la escuela pública y también un tiempo, el de primera hora de la tarde, que fue público y de calidad para todos”.

¿Hay información suficiente y objetiva?

Para la Plataforma que defiende el horario partido, los colegios “no están informando bien, las direcciones sólo envían el proyecto de jornada continua y muchas familias no se plantean que puede haber una alternativa mejor a la que plantea el profesorado”. Rivera, sin embargo, considera que hay información “de sobra” y no cree que los intereses que puedan influenciar a las familias “vengan del profesorado” sino de otros sectores. También critica la existencia de bulos sobre la desaparición del comedor o las becas.

En cuanto a la pregunta de si la jornada influye en el rendimiento académico, desde los defensores de la continua reconocen que, aunque PISA muestra que las CCAA con continua logran mejores resultados, “no hay estudios que determinen hasta qué punto influye la jornada”. Ahora bien “está claro que conforme el alumnado se va cansando el nivel de atención baja y, por tanto, el rendimiento”.

Los defensores de la partida piensan lo contrario. Creen que con esa distribución horaria “se aprovechan más los picos de atención y tiene consecuencias positivas en su rendimiento académico y el bienestar personal”.



La ANECA cambia el perfil del profesor universitario: la investigación pesará menos y se pedirán otras actividades

La agencia le da la vuelta a las condiciones para acreditarse como profesor o catedrático y abre un proceso de consulta pública inédito en el sector; algunos docentes critican que los nuevos requerimientos son demasiado rígidos, castigan la conciliación y no premian la excelencia

Daniel Sánchez Caballero. 19/02/2024

Enfrascada en una especie de *cruzada* para darle la vuelta a lo que quiere que sea y haga el profesorado universitario y el personal de investigación, la Aneca (la agencia gubernamental responsable de la calidad del sistema) ha presentado su propuesta de criterios de evaluación y requisitos mínimos de los méritos y competencias requeridos para obtener la acreditación. En román paladín: qué se pide a quien quiera optar a ser profesor o catedrático de universidad y qué tiene que hacer para llegar hasta ahí.

Como ya pasó con los sexenios de investigación, el organismo que dirige Pilar Paneque ha cambiado las reglas de juego, para disgusto de algunas personas que llevaban años acumulando los méritos que el sistema antiguo (vigente en principio hasta el 1 de abril) les pedía. La intención de la Aneca, explica Paneque, es abrir

el perfil de profesor. “El sistema actual ha posibilitado solo un tipo de profesor universitario [centrado en la investigación] y eso ha generado problemas”, argumenta. Ahora se van a pedir más méritos en investigación, gestión, transferencia, liderazgo, docencia...

La nueva propuesta de la Aneca tiene cuatro ejes, desgrana Paneque: equilibrar méritos para “dignificar y reconocer el conjunto de tareas que hacemos los profesores”; adecuarlos a la duración teórica de la primera etapa de la carrera universitaria (seis años, diez contando la tesis) y recortar el tiempo para la estabilización laboral, que ahora se da entre los 40-45; centrarse en la calidad y el impacto de los méritos que se aportan y no en la cantidad; y aumentar la agilidad del proceso eludiendo la maraña de documentos que se exigen para certificar lo que los candidatos dicen haber hecho. Se establece el “principio de veracidad” por el que la administración confiará en lo que los aspirantes dicen haber hecho sin necesidad de documentarlo todo.

Otra de las principales novedades es la apertura de un proceso de participación pública para que la comunidad universitaria opine. Un proceso, insiste Paneque, que se da por primera vez en el sector (“hasta ahora esto te lo encontrabas ya publicado en el BOE”) y que investigadores como Isidro Aguillo, del CSIC, o Carmen Corona Sobrino, de la Universitat de València, valoran muy positivamente por el cambio de paradigma que supone. Este proceso permitirá a quien tenga interés no solo aportar ideas: la web creada ad hoc ha habilitado un sistema para fomentar el intercambio de opiniones entre ciudadanos y también deja votar los cambios propuestos, de manera que la Aneca podrá constatar cuánto apoyo tiene cada uno de ellos.

Pero todos los cambios, especialmente los que son tan relevantes como este porque marca el desarrollo profesional de quien está en la academia, suelen implicar críticas y esta propuesta de la Aneca no es la excepción, sobre todo en la parte que afecta a los catedráticos.

Hay docentes que lamentan que el modelo planteado es demasiado rígido porque pide méritos en muchos apartados, pero no premia sobresalir en ninguno; que puede castigar la conciliación con medidas como exigir un mínimo de dos estancias de tres meses al año en otra universidad; o que perjudicará a investigadores de áreas menos populares o universidades más pequeñas, entre otras, porque obliga a acumular tiempo como Investigador Principal de un proyecto (IP) cuando la tarta no da siempre, o no necesariamente, de sí. Varias de estas quejas y algunas más se han juntado en un decálogo en forma de carta abierta que han enviado a la Aneca y colgado en Change.org para presionar a la agencia.

Paneque, que presta atención al debate público en redes y mira con interés todo lo que va entrando en la web, recuerda que de momento el documento no pasa de propuesta, subraya el valor del proceso participativo público abierto y señala que entiende muchas críticas, aunque cree que en ocasiones parten de la situación personal de cada uno pero su misión es velar por el conjunto del sistema.

Variedad de perfiles o un perfil diverso

La nueva propuesta de la Aneca establece una serie de méritos mínimos y máximos en varias categorías (investigación, transferencia, docencia, gestión) que los aspirantes a profesor o catedrático deben cumplir. Paneque explica que la idea detrás de esta medida es ampliar los perfiles del PDI (Personal Docente Investigador) universitario, porque hasta ahora básicamente con tener resultados en investigación era suficiente para acreditarse. Si alguien había publicado unos determinados artículos en determinadas revistas bien consideradas (en base a su factor de impacto) y cierta docencia, era suficiente. Ya no. Como se hizo con los sexenios, la idea es alejarse de los rankings de las publicaciones científicas, un sector dominado por las grandes editoras que en los últimos años tiene mucha contestación por parte de muchos investigadores.

Pero para al menos parte de la comunidad universitaria esta exigencia se traduce en un exceso de rigidez, especialmente en el caso de los catedráticos. “La filosofía, ampliar el número de perfiles, es buena, pero la ejecución no parece la mejor”, opina Ramón Feenstra, profesor de Ética en la Universitat Jaume I de Castellón. “Confunde variedad de perfiles con un perfil muy diverso. Todos los criterios tienen sentido, el problema es que sean obligatorios todos a la vez”, argumenta, porque hay que alcanzar los mínimos que exige la Aneca en todos, no se puede compensar un campo flojo con otro en el que se vaya mejor como sí podía hacerse con el sistema antiguo (aún vigente). En la carta abierta destinada a la Aneca, respaldada de momento por 1.500 personas, los autores sostienen que con este sistema “la excelencia no es un objetivo atractivo ni premiado”.

“Muchos de los mínimos son excluyentes y no reconocen la diversidad de carreras”, coincide Isidro Aguillo, responsable del Laboratorio de Cibermetría del Instituto de Bienes y Políticas Públicas (IPP-CSIC). “Es positivo que se pidan liderazgo o capacidad o excelencia en varias áreas, pero es exagerado. Llama la atención que se exija simultáneamente una fuerte participación en la docencia y en la gestión. Uno no puede estar en todo, y además algunas cosas son incompatibles entre sí”, añade.

Carmen Corona Sobrino, ayudante doctora en el departamento de Sociología y Antropología Social en la Universidad de València, valora que la Aneca rebaje la docencia mínima exigida para ser profesor, lo que abrirá la acreditación a perfiles más investigadores, profesionales que pueden estar trabajando por ejemplo en el CSIC, donde no es obligatorio impartir docencia, y que con el sistema antiguo tenían casi imposible sumar las horas de clase exigidas (que se han rebajado a 120 para los contratos pre y postdoctorales, 240 para el resto de figuras y 1.600 para catedráticos), pero también entiende que a mucha gente le han cambiado las reglas de juego a mitad de partida y esté molesta.



¿Y la conciliación?

Uno de los aspectos más criticados de la propuesta de la Aneca es que exige estancias en otras universidades de al menos medio año (para ser profesor) o un año entero (para catedrático), computables solo con periodos mínimos de tres meses al año. “Las estancias antes eran méritos voluntarios, ahora son obligatorios”, explica Corona Sobrino. “Y para determinados perfiles puede ser complicado. Las estancias son positivas, todo el mundo estará de acuerdo en esto, pero imponerlas puede generar problemas. Hay que tener en cuenta circunstancias personales, de cuidado, crianza, etc. que puede generar problemas a futuro porque al final somos las mujeres las que nos ocupamos de esto”, resume una queja que se repite por la comunidad universitaria.

Paneque es consciente de esto y explica que en el propio borrador de méritos se ha incluido una frase que esconde una posible solución a este problema. “La Directora de Aneca aprobará una resolución específica para incorporar criterios que garanticen que la igualdad, la conciliación y la inclusión sean efectivas”, se lee en la primera página del texto. Explica que esto quiere decir que la Aneca está trabajando en una disposición que permitirá a quien pueda verse afectado por estas cuestiones eludir algunos requisitos para la acreditación. Falta articular el cómo en detalle, pero la directora de la Aneca avanza que se concederán “exenciones totales o parciales” de los méritos requeridos.

Investigación y gestión

Algunos de los requisitos de investigación para obtener la acreditación como catedrático también han recibido críticas. La Aneca va a pedir a las personas candidatas que hayan sido Investigadores Principales (IP) de un proyecto, una cuestión que puede no estar al alcance de todos.

“Se puede hacer investigación de calidad sin dirigir un grupo”, apunta Feenstra, de la UJI. “¿Qué mensajes lanzamos a la comunidad investigadora? ¿Tenemos que dividir más todavía los grupos para cumplir?” Esta última es una cuestión que preocupa a más profesionales. “En ciertas áreas es absurdo, no se puede dividir tanto los grupos. En otras multidisciplinarios no tiene sentido”, coincide Aguillo.

Corona Sobrino lamenta que algunos méritos no dependan de la persona. Pasa, en parte, con este aspecto de los IPs. “Tú puedes pedir proyectos de investigación, pero si no los has dirigido no te los dan, es una pescadilla que se muerde la cola. Y tampoco contamos con fondos tan amplios como para estar exigiendo que todo el mundo sea IP”, asegura. Algo similar sucede con que se exijan tres años de vinculación a un proyecto de investigación, cuando muchos de los contratos que se otorgan (Juan de la Cierva, Marie Curie, algunos Margarita Salas y María Zambrano, etc.) se limitan a dos.

Una situación extrapolable en espíritu a los requisitos de gestión. Para ser catedrático, la Aneca va a valorar “el trabajo realizado en la dirección y gestión universitaria o científica a través de cargos unipersonales. Se requerirá como mínimo una actividad acreditada de 4 años”, se lee en el borrador. “La universidad es muy jerárquica y va a depender de las redes personales, estructuras montadas, etc. Que ocupar puestos unipersonales sea un requisito obligatorio es complejo, puede no depender de ti”, advierte.

Más allá de las cuestiones concretas, los investigadores y profesores consultados valoran muy positivamente el proceso participativo implementado por la Aneca. Aguillo cree que “lo que más mejora es el proceso” y se muestra convencido “con toda seguridad, como pasó con los sexenios”, de que “va a haber cambios”. Corona Sobrino coincide en alabar la apertura y destaca también la “nueva cultura” que implica el giro dado por la Aneca: ya no va a exigir la acreditación de cada mérito que se aporte, como hasta ahora. Se partirá de un punto de buena fe, de confianza en el candidato, y la administración lo comprobará por sus propios medios si lo considera necesario. “No vamos a pedir papeles que ya tenemos”, resume Paneque.

La directora de la Aneca cierra recordando que el texto es un borrador susceptible de ser cambiado, asegura que lee y considera las críticas que llegan y cierra con una reflexión general. “Aneca evaluó el año pasado unas 4.000 solicitudes”, expone. “Diseñar un estándar que aplique de manera justa a 4.000 personas no es fácil. Es más fácil contextualizar en las plazas que convocan las universidades, en la segunda fase”, sostiene.

EL DEBATE

Despedido un director de una escuela de Japón por timar tres euros a la máquina de café

El docente se valió de una artimaña para servirse en varias ocasiones una bebida de tamaño grande en lugar de la normal, algo que le ha costado su cese

El Debate. 19/02/2024

La cultura japonesa exige un sentido de la responsabilidad a sus ciudadanos que si desempeñas algún tipo de responsabilidad —y este caso lo era— se hace casi innegociable. Por eso a lo mejor aquí en Europa puede sorprender el caso de un director de escuela que ha sido despedido por ‘timar’ a la máquina de café, pero seguro que allí en Japón no lo ha hecho.

Los hechos ocurrieron en un centro educativo de la prefectura —la división administrativa del país— de Hyogo, donde el director ha sido destituido cuando las altas instancias educativas tuvieron conocimiento de su artimaña para ahorrarse un dinerito en la máquina de café.

El hombre, de 59 años, se dirigía siempre a la misma máquina de autoservicio. El protagonista de nuestra historia, según el medio *SoraNews24*, pagaba 110 yenes —70 céntimos al cambio— por un café de tamaño normal, pero de alguna manera, conseguía que apretando el botón que servía el café grande, tener una cantidad superior pese a pagar por uno menor.

Un trabajador encargado de este tipo de máquinas de café se percató de su treta —seguramente, un *modus operandi* común en nuestro entorno, sobre todo cuando el sistema así lo permite— y decidió llamar a la policía para informar de lo sucedido. El director no solo reconoció los hechos, sino que desveló que lo había hecho en un par de ocasiones más.

Aunque las fuerzas de seguridad no presentaron cargos contra él, el docente no pudo escapar al dictamen de las autoridades educativas de Hyogo. Tras reconocer haberse ahorrado unos 490 yenes, es decir, poco más de tres euros, decidieron despedirlo «por falta grave impropia de un servidor público educativo».

EL PAÍS

Solo un 25% de los futuros maestros cursó el bachillerato tecnológico, y se refleja en su docencia

Los alumnos de Educación que provienen de Humanidades no han visto las matemáticas desde los 16 años y la carrera se centra más en la didáctica de la materia, no en reforzar los conocimientos

ELISA SILIÓ. Madrid - 19 FEB 2024

Un alumno del grado de Educación Infantil o de Educación Primaria (el antiguo Magisterio) puede llegar a la carrera sin haber tenido clase de matemáticas desde los 16 años porque ha estudiado la rama de Humanidades. Y en el grado verá pocos números, la mayoría relacionados con su didáctica. Este hecho pasa luego factura en su destreza para enseñar una materia que a veces no domina. Un estudio conjunto de las facultades de Educación de la Universidad Complutense, UNIR y la Europea de Madrid concluye que solo uno de cada cuatro alumnos (25,34%) de los grados de Magisterio —de una muestra de 5.782 inscritos en primer año de centros de toda España en un periodo de cuatro años— había cursado un bachillerato científico-tecnológico, cuando en el cómputo total representan un 46%. Los alumnos de letras mixtas, por su parte, cursan unas matemáticas menos exigentes aplicadas a las ciencias sociales.

Juan Montes, vicepresidente externo de la Asociación Nacional de Estudiantes de Educación, está a punto de terminar Educación Primaria en la Universidad de Valladolid (UVA). Tenía clara su vocación de maestro y, aunque le encantan las ciencias, le animaron a hacer un bachillerato de Ciencias Sociales supuestamente más fácil. No tiene claro si se confundió porque tuvo que memorizar mucho, algo que odia. En la UVA hay que aprobar tres asignaturas relacionadas con las matemáticas y él disfrutó. “Me gusta mucho cómo se dan las matemáticas [en la facultad], porque desde el primer día nos explican que hay que tener el conocimiento y transmitirlo desde la seguridad”, relata. “Muchas veces el miedo que tienen los alumnos a las matemáticas se lo transmiten sus profesores. Salvo los cuatro raros en clase a los que nos gustaban, el resto prefería no darlas. Y eso es una pescadilla que se muerde la cola”. Montes se pregunta por qué para impartir Religión, con una hora semanal de clase en el colegio, hay que aprobar cuatro asignaturas en la carrera y para dar Matemáticas, con cinco horas semanales en el horario, apenas tres materias.

A Educación se llega siempre habiendo estudiado lengua, que es una asignatura obligatoria en todas las etapas, pero no matemáticas. Ello explica que por el plan del Gobierno de refuerzo de ambas materias —cuya partida económica pende de los presupuestos—, los maestros de primaria vayan a recibir formación en ambas didácticas, pero solo de nociones matemáticas. “Hay conocimientos que han olvidado porque no ven las matemáticas desde cuarto de ESO, pero lo más preocupante es su desafección. Han ido por Humanidades huyendo de las matemáticas”, se lamenta Irene Ferrando, presidenta de la comisión de Educación de la Real Sociedad Matemática Española (RSME).

Esta brecha de ramas en el bachillerato, que desvela el informe *Perfil de acceso a la universidad de los maestros en España*, “plantea un difícil reto a las estructuras curriculares de los planes de estudios en los grados que hay en España, en las que la presencia de las cuatro áreas STEM —ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas— es muy desigual”, alertan Inmaculada Asensio y Delia Arroyo, entre otros autores. En el caso del grado de Educación Infantil, solo un 19,2% de los matriculados proviene de ciencias puras, y sube a un 27,9% en el caso de primaria. Sin embargo, en el doble grado de Infantil o Primaria con Ciencias del Deporte —con un número muy bajo de plazas y que exige más nota de acceso— los técnico-científicos son un 61%, y un 72% en el caso de Educación y Matemáticas, que solo se oferta en la Universidad Rey Juan Carlos y con una media de ingreso por encima del 12,6 sobre 14.

Alejandro Alcántara, secretario de la asociación de estudiantes, hizo un bachillerato de Ciencias de la Salud —con las matemáticas más complicadas—, aprobó con menor calificación de la que esperaba la asignatura en



la carrera en la Universidad de Sevilla. “Al principio se daba la suma, la resta, la multiplicación, la división, algunos aspectos de geometría..., que es algo que yo hacía muchísimo tiempo que no tomaba”, enumera un estudiante que no tiene problemas para resolver derivadas o integrales. “Y eso de aprender con el ensayo y error no me convencía”, prosigue Alcántara, ya en tercer año. Cambió la Ingeniería Informática por el Magisterio en el último momento al matricularse y con su decano ha hablado mucho sobre implantar una prueba de actitud y habilidades sociales para entrar en el grado, lo que considera también muy importante.

En 2020, solo en tres de las 17 comunidades autónomas los alumnos de la carrera de Educación Infantil —que darán clase a escolares de tres a seis años— recibían formación en didáctica de las matemáticas. Y donde se impartía supuso entre el 2,5 % y el 3,75 % del total de créditos, según un estudio de la RSME. En el grado de Educación Primaria —con alumnos de 6 a 12 años— los universitarios reciben de media 180 horas de formación (el 7,5% de los créditos) y el Gobierno frenó el pasado año sus planes de reducir a un tercio (60 horas) el tiempo, tras un desencuentro absoluto con las facultades de Educación.

Los bachilleres del científico-tecnológico, que suelen acceder a Magisterio con mejores medias, logran notas en la carrera algo mejores que el resto en Infantil (5,7 frente a 5,4) y Primaria (6 frente a 5,8). Diversos estudios ponen de manifiesto que muchos maestros sufren estrés ante las matemáticas. “Tú trasladas tu ansiedad si no dominas la materia. Si yo mañana tuviese que enseñar, por ejemplo, biología me ceñiría al libro y no me saldría de ahí porque no soy capaz de conectar esos conocimientos con otras cosas o materias”, relata Julio Rodríguez Taboada, presidente de la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (FESPM). “Les transmitiría a los alumnos esa inseguridad inconscientemente. Una persona que no ha conectado las matemáticas con los saberes tiene una formación que necesita reforzarse, porque va a dar tantas horas de matemáticas como de lengua”. La Autónoma de Madrid y la Complutense ofertan clases para quitar esa ansiedad.

En la Universidad de Valencia, donde da clase Ferrando, el único grupo de repetidores creado fuera del horario para que no pierdan otras clases es el de las matemáticas de segundo curso —la única asignatura solo estrictamente de conocimientos en los cuatro años del grado—, que equivalen a nueve créditos (90 horas de clase). El 75% de los matriculados aprueba la asignatura, el porcentaje más bajo de todas las asignaturas de la carrera, cuya media es del 95%. La profesora reconoce que bajan algo el nivel porque si no, muchos suspenderían. A Ferrando le inquieta que con esa desafección “es imposible que los profesores transmitan a los alumnos el amor por las matemáticas y se fomenten las vocaciones STEM”. No es un problema menor, pues España —como casi todos los países del entorno— requiere técnicos cualificados: en la próxima década se necesitarán 200.000 profesionales, según el Observatorio de la Ingeniería de España.

En la mayoría de los grados existen menciones de especialidad —Educación Física, Música, Inglés, Audición y Lenguaje o Pedagogía Terapéutica (PT)—, pero no de matemáticas o lengua, una demanda de la FESPM. Y donde se oferta no se obtiene ninguna contrapartida profesional. “Esas personas podrían servir de referencia en cada centro escolar, como hay especialista en música o educación física, para coordinar y dinamizar la enseñanza”, sostiene Rodríguez Taboada, que da clase en un instituto de Moaña (Pontevedra). Opina igual la RSME. En los años de la EGB, los maestros de segunda etapa (que coincide con sexto de primaria y segundo de ESO) se dividían entre los que daban clase de ciencias y letras.

Al grado de Magisterio —a diferencia de otros países en los que además hay una entrevista para testar la vocación— se ingresa solo con la EBAU aprobada; en algunas facultades, como la de la Complutense, Murcia, Zaragoza y Málaga, se exige una nota de acceso muy alta. Las excepciones son la Universidad de Islas Baleares y las facultades públicas catalanas, donde los aspirantes tienen que aprobar las Pruebas de Aptitud Personal (PAP), que miden la comprensión intrínseca de documentos y “la capacidad de usar conocimientos y habilidades relativos a diversos ámbitos de las matemáticas para resolver ejercicios”. En torno al 40% suspende cada año en Cataluña (45% en la última edición), lo que ha llevado a tres facultades privadas —afectadas por el descenso en las matrículas— a quitar esta criba inicial. 70 decanos de Educación pidieron el pasado año que la prueba se aplique en todo el territorio.

EL DEBATE **OPINIÓN**

Una medida que va ganando momentum: incentivos a los docentes con más experiencia para ir los centros más vulnerables

Otra de las medidas comentadas es la de aumentar la enseñanza obligatoria desde los 16 a los 18 años en España, porque podría disminuir la tasa de abandono en un 50 %

Jorge Sainz. 20/02/2024

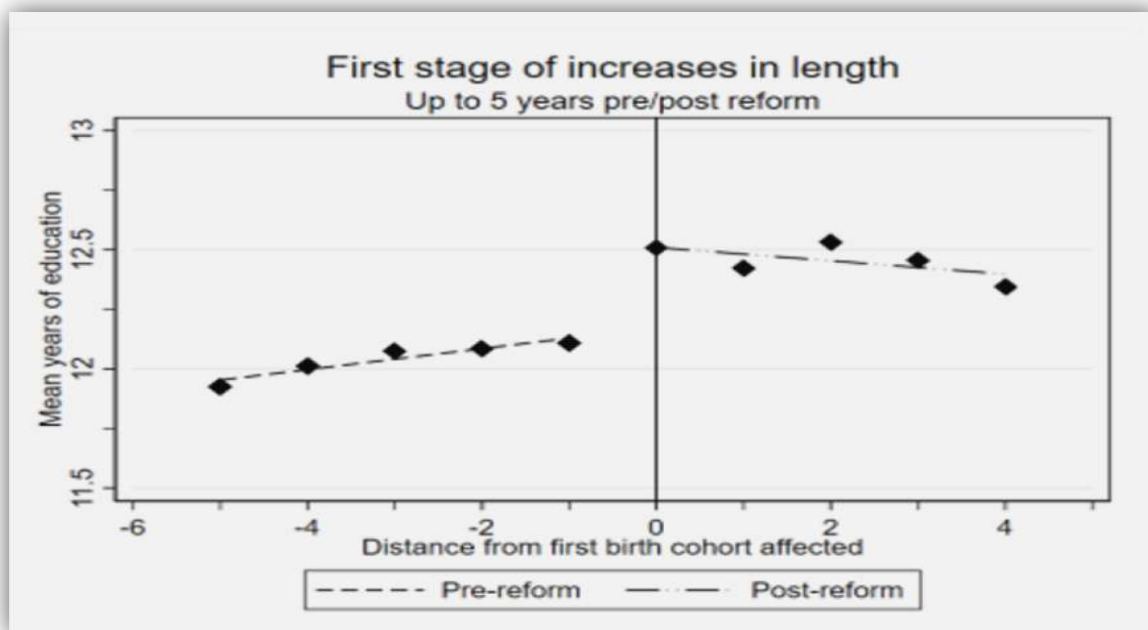
Quisiera que mis primeras líneas de este artículo en El Debate fueran para recordar a Eugenio Nasarre, impulsor de esta columna de «La Educación en la Encrucijada». Hace ya tres años, Eugenio habló conmigo

para comentarme la posibilidad de que cada martes, él, Jorge Sainz, Paco López Rupérez y yo escribiéramos una columna en El Debate. Eugenio era el que llevaba por cuenta el turno de a quién le tocaba y el que los domingos por la noche recogía nuestras contribuciones. Para mí ha sido un privilegio escribir con tres personas a las que admiro como Eugenio, Jorge y Paco durante este tiempo, en una ventana en la que seguiremos publicando ahora junto con Sandra Moneo, a la que tanto admiro también. Muchas gracias por todo Eugenio, por tu ejemplo de honestidad, integridad, honradez y sabiduría.

En esta columna voy a comentar la jornada virtual sobre las medidas que pueden contribuir a reducir la tasa de abandono y que tuve la oportunidad de organizar en FUNCAS.

Entre las medidas que han tenido éxito en la reducción del abandono en otros países se encuentra, en primer término, abordar las necesidades de colectivos vulnerables. Estudios como el de Battaglia y Lebedinski (2022) en Serbia y Gershenson et al. (2022) en EE. UU. han demostrado impactos significativos al emparejar estudiantes con tutores o profesores de su mismo origen étnico o racial. Gershenson et al. (2022) muestra que en EE. UU., la asignación de al menos un profesor negro a estudiantes negros en primaria aumentó la probabilidad de graduarse en secundaria en 9 puntos porcentuales y acceder a la universidad o FP Superior en un 6 puntos. Battaglia y Lebedinski (2022) muestran que los estudiantes de bajo rendimiento pueden obtener mejores resultados académicos siguiendo los pasos de personas que puedan ser una referencia. En concreto, estos autores estudian el Programa de Asistentes de Enseñanza en Serbia para alumnos de etnia gitana de bajo rendimiento. Asigna una persona de esta etnia a cada centro participante para brindar apoyo a los alumnos seleccionados y establecer un puente con su comunidad. Battaglia y Lebedinski (2022) muestran que programa tuvo un 18,5 por ciento más de éxito en hacer que los estudiantes de etnia gitana eligieran trayectorias de educación secundaria más largas.

Otra de las medidas comentadas es la de aumentar la enseñanza obligatoria desde los 16 a los 18 años en España, porque podría disminuir (basándose en lo ocurrido en otros países) la tasa de abandono en un 50 %. El cambio en la edad mínima para dejar la escuela en el Reino Unido de 14 a 15 años tuvo un efecto significativo e inmediato, según Oreopoulos (2006), redirigiendo a casi la mitad de la población de jóvenes a permanecer en la escuela durante un año más. Este incremento en la duración de la educación lleva a una reducción relativa de vivir en la pobreza y la exclusión social de aproximadamente el 29 % (Hofmarcher, 2021). Este autor también encuentra una reducción relativa de las dificultades autoevaluadas para llegar a fin de mes de aproximadamente el 17 % debido a un año adicional de educación.



Hofmarcher, 2021. Economics of Education Review

El gráfico muestra claramente la discontinuidad en los años promedio de educación alrededor del punto de reforma. La línea vertical representa la cohorte primera afectada por las reformas en la duración de la educación obligatoria. Se observa que hay un cambio distintivo en la tendencia de la educación promedio entre las cohortes antes y después de la reforma, lo que sugiere que las reformas tuvieron un efecto significativo en los años de educación que los estudiantes terminaron recibiendo. La línea discontinua a la izquierda representa el periodo pre-reforma muestra un aumento gradual en la educación promedio, que se estabiliza o invierte ligeramente después de la reforma, como se muestra en la línea punteada a la derecha del periodo post-reforma. Este efecto además es más positivo para los jóvenes con menor nivel educativo previo.



La tercera de las medidas comentadas es la realizar campañas de publicidad a los jóvenes de 14,15 o 16 años para explicarles la importancia que tiene que no dejen los estudios sin finalizar FP Media o Bachillerato. El estudio de Fryer (2016) describe un experimento de campo en el cual los estudiantes recibieron información diaria vía mensaje de texto sobre la relación entre el capital humano y los resultados futuros. Los resultados mostraron que las creencias informadas de los estudiantes sobre la relación entre educación y resultados se vieron influenciadas por el tratamiento informativo. Sin embargo, no hubo cambios medibles en el esfuerzo de los estudiantes, la asistencia, las suspensiones o las puntuaciones en los exámenes estatales. Pero si se encuentra que cuatro años después de concluido el experimento, tiene un impacto estadísticamente significativo en los exámenes de ingreso a la universidad de hasta 0,13 desviaciones estándar, tanto como lo que un estudiante aprende en un trimestre escolar.

La cuarta medida, que está ganando mucho apoyo investigador en los últimos meses, es incentivar a los docentes para que asistan a centros educativos de difícil desempeño para que se reduzca la tasa de abandono educativa. Cohodes et al. (2024) analizan el Programa de Avance del Profesorado (TAP) en Carolina del Sur que incluye incentivos para los profesores y desarrollo profesional. TAP fue introducido en 2007 y se ha expandido a casi veinte estados y cientos de distritos escolares en EE.UU., la mayoría en áreas urbanas de alta necesidad. El TAP incluye una guía sobre cómo mejorar la instrucción, observaciones y *feedback* a los profesores para que puedan mejorar sus clases. Los incentivos a los docentes dependen del progreso de sus propios estudiantes y del crecimiento general de su centro educativo, combinando incentivos individuales y grupales. El estudio utiliza datos de más de quince años y aplica una metodología de diferencias en diferencias, complementada con tests de robustez y tests placebo, para identificar los efectos del programa. Cohodes et al. (2024) encuentran que los estudiantes de octavo grado expuestos al TAP tenían una probabilidad 3-4 puntos porcentuales mayor de inscribirse en duodécimo grado y graduarse a tiempo, reduciendo el abandono educativo. Los autores exploran los canales a través de los cuales el programa fue efectivo, encontrando que el TAP mejoró el clima escolar ya que se observó un aumento en la satisfacción de padres y profesores con el ambiente de aprendizaje y los entornos sociales y físicos de las escuelas después de la adopción del programa. Además, se determinó que el TAP es una intervención rentable, con beneficios netos que superan los costes del programa.

Jorge Sainz es catedrático de Economía Aplicada de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC)

el Periódico de Catalunya

¿Ayudar en los deberes escolares?: casi siempre es contraproducente

EL PERIÓDICO. 20 FEB 2024

El mayor estudio mundial sobre los deberes escolares refleja que la implicación de la familia solo es positiva si fomenta la autonomía del alumno y contraproducente si se empeña en usar estrategias distintas al docente, se ciñe a controlar el tiempo o directamente asume las tareas.

Son conclusiones de un estudio llevado a cabo por científicos de las universidades de Misisipi (EEUU), Bohai (China), Oviedo y del Centro de Neurociencia Cognitiva y Cerebral (Liaoning, China), basado en el análisis de investigaciones de los últimos treinta años, con casi 380.000 participantes.

En una entrevista con EFE, el catedrático de Psicología Educativa de la Universidad de Oviedo, José Carlos Núñez, explica que la ayuda de los padres y las madres en las tareas escolares solo es relevante en primaria (6-12 años), no así en secundaria o bachillerato, y los resultados no son distintos en función de las materias.

España, uno de los países donde el alumnado percibe más presión

"En general, siempre se pensó que en asignaturas como matemáticas podría ser más importante la implicación de los padres. Y no es así, en todas las materias es igual", añade el catedrático, que investiga sobre los deberes escolares desde principios del 2000.

Según un estudio de la Organización Mundial de la Salud (OMS), un 25 % de las niñas y un 34 % de los niños españoles de 11 años dicen sentirse presionados por los deberes, y el porcentaje sube con la edad: un 55 % a los 13 años y un 70 % a los 15 años.

Estas cifras sitúan a España como uno de los países donde la juventud percibe una mayor presión derivada de estas tareas.

A nivel global, detalla Núñez, "las conclusiones generales de nuestro estudio muestran un efecto negativo en el rendimiento académico, pero la conclusión no es 'padres no ayudéis', esto no es así, porque hay que tener en cuenta múltiples dimensiones".

La ayuda resulta negativa o nula si no está centrada en fortalecer la autonomía del alumno, apoyar sus ideas y su motivación, atender las emociones de los hijos, su ansiedad y estrés, añade el psicólogo.

No entorpecer al profesorado

"Es incluso contraproducente cuando los padres y las madres lo único que hacen es ayudarles con los contenidos, explicarles los deberes para que los lleven hechos porque muchas veces lo que hacen es entorpecer a los profesores: ellos lo explican de una manera y las familias de otra y, al final, los hijos se enfadan porque no se aclaran".

De acuerdo con el catedrático de la Universidad de Oviedo, "más que la cantidad, lo importante es la calidad y la calidad siempre está relacionada con ayudar a la autonomía, confiar en ellos; estar atentos a su motivación; intentar que estén ilusionados y que vean que es relevante que hagan sus deberes".

Aboga asimismo por hacer "estudios de intervención, es decir, intentar enseñar a los padres a aprender a dar independencia a los niños desde muy pequeños, a aliviar su estrés y ansiedad y no esperar que sus hijos vayan mal en la escuela" para trabajar con ellos y ejercer más control.

Hay que procurar una cantidad justa de deberes

Con independencia de este estudio, el catedrático considera que el profesorado debe plantear "la cantidad justa de deberes, no por poner muchos va a ser mejor; deben estar ajustados a las necesidades de tus alumnos, mejor diseñados se consigue más. Igual ocurre con los padres, no es mejor que tú les expliques los deberes ni que estés muchas horas con ellos".

En síntesis, según los resultados de la investigación, la implicación familiar resultará positiva cuando:

1. Se ayuda con la organización de espacios y tiempos:

- a ubicar los materiales que necesitan.
- a encontrar un lugar tranquilo para hacer las tareas.
- a llevar un registro de las tareas hechas y las que faltan por hacer.
- a establecer prioridades y planificar la tarea con anticipación para optimizar el tiempo.
- a no procrastinar.
- a eliminar potenciales distractores.
- no cargándoles con actividades extraescolares.

2. Apoyo a la gestión de la motivación y las emociones de sus hijos:

- mostrando actitudes que denoten interés, valía y utilidad de los deberes.
- tratando de convencerles de que pueden hacer las tareas, incluso cuando sienten que es demasiado difícil.
- elogiándoles por su esfuerzo y animándoles en los momentos complicados.
- calmándoles y ayudándoles a reestablecer la motivación cuando tienen dificultades para abordarlos adecuadamente.
- solicitándoles una implicación profunda y valorar las iniciativas personales, ya que ello facilitará la promoción de la autonomía personal y las habilidades necesarias para un aprendizaje autorregulado.

La implicación familiar no tiene resultados positivos si solo se aporta control o solo después de resultados académicos negativos:

- cuando la ayuda se ciñe a controlar el tiempo, la finalización, etc., en especial si solo se hace después de malos resultados.
- cuando la implicación familiar consiste en hacer las tareas que los hijos no saben hacer.
- cuando emplean procedimientos no utilizados por sus docentes.
- cuando los hijos observan en los padres y madres actitudes negativas hacia los deberes.

HERALDO

Jornada sobre la FP dual en Aragón: "Es una celestina entre tener un buen trabajo y las necesidades de las empresas"

Este modelo de Formación Profesional cuenta con 100 proyectos autorizados en la Comunidad aunque todavía hay pocas empresas colaboradoras, 245.

S. CAMPO. 19/2/2024

"La FP dual es una celestina con una gran capacidad de emparejamiento entre el deseo de muchas personas de tener un buen empleo y la necesidad que tienen las empresas de poder disponer de trabajadores cualificados". Con esta alusión a la famosa casamentera de Fernando de Rojas se refiere el presidente del Consejo Económico y Social (CES) de España, Antón Costas, a las posibilidades que ofrece este modelo de



Formación Profesional que combina la enseñanza en los centros educativos con las prácticas en empresas adheridas a estos programas y que, asegura, reduce el abandono escolar, aumenta la calidad del empleo y genera talento.

Costas ha presentado este lunes un estudio sobre su situación y perspectivas en una jornada organizada por CEOE Aragón en la Universidad de Zaragoza. Las claves de su "éxito", asegura, se basan en tres pilares: la "corresponsabilidad" de la administración y las empresas, la cooperación y una confianza "que se crea a lo largo del tiempo". También hace hincapié en la imprescindible implicación de los gremios y las familias para recuperar el "prestigio social" de esta enseñanza.

Solo el 2,6% de las empresas aragonesas estaban vinculadas a la FP dual en 2022, según el estudio presentado, un porcentaje que queda lejos de los alcanzados en otras comunidades como Cataluña (18,5%), Madrid (16,3%), Andalucía (15,9%) y Comunidad Valenciana (10,9%). No obstante, Costas subraya como un avance importante el "crecimiento exponencial" que se ha producido, teniendo en cuenta que cuando se implantó en el curso 2012-2013 había solo dos empresas colaboradoras, en el 2016-2017 ascendían a 177 y en estos momentos se han sumado 245.

Para paliar este problema, el director general de Planificación, Centros y FP, Luis Mallada, subraya que desde Educación se están impulsando junto a Cepyme alianzas con pequeñas y medianas empresas, con un tutor compartido, para facilitar la incorporación a esta fórmula.

En la Comunidad se ofertan 522 puestos de aprendices: 237 de beca de formación y 285 con contrato de alternancia. Este curso, según los datos del Departamento de Educación, se han incrementado todos los indicadores, con 100 proyectos autorizados (un 16,2% más); un aumento del 14% de centros involucrados y una cada vez mayor presencia de mujeres, 158, que suponen un 22,8% más que el curso pasado.

Los ciclos con mayor participación son Desarrollo de aplicaciones multiplataforma, Administración y finanzas, Automoción y Mantenimiento electromagnético. Pese a todo, el peso de la FP dual sigue siendo exiguo, ya que apenas el 2,4% de los alumnos apuestan por ella, frente al 3,8% que representa en el conjunto del país y ese 40% de Alemania que está a años luz.

Además, Mallada señala que también se redoblan esfuerzos para difundirla y junto a las Cámaras de Comercio se han celebrado en los últimos meses tres ferias, una por provincia. En esta línea, el director general de CEOE Aragón, Jesús Arnau, menciona que este año se pondrá en marcha un programa de "embajadores" de la FP que, en colaboración con CaixaBank Dualiza, acercará a los alumnos de 3º y 4º de Secundaria y Bachillerato, y comunidad educativa la oferta de estudios disponible y la realidad del tejido productivo aragonés y sus necesidades. "Más de un 60% de las empresas están demandando actualmente perfiles de FP", asegura.

La Formación dual, también en la Universidad

El rector de la Universidad de Zaragoza, José Antonio Mayoral, también considera fundamental la implantación de la Formación dual en esta entidad académica, donde su adopción apenas se ha iniciado desde la definitiva apertura de la posibilidad de esta modalidad para sus grados en 2021. En Aragón no existen actualmente grados universitarios duales, aunque sí tres másteres en el ámbito de la ingeniería que se adecúan a este modelo.

Mayoral destaca que hay "buenas experiencias" sobre la continuidad de la FP dual en el ámbito universitario y, por ejemplo, "ingeniería informática en Teruel se nutre en buena parte de alumnos que ya están trabajando". El campus estudia cómo implantarla en Veterinaria y podría aplicarse a la futura carrera de Podología.

El sobrecoste de la gestión y los problemas en la aplicación de la nueva normativa sobre la cotización de todas las prácticas de los alumnos en empresas, instituciones o entidades, vigente desde el 1 de enero de este año, es un problema que también pone sobre la mesa CEOE Aragón. A este respecto, la directora general de Planificación, Innovación y Gestión de la FP del Ministerio de Educación, Pilar Valera, asegura que "el dinero no es un problema", el 95% de la cotización lo bonifica la Seguridad Social y el 5% el Ministerio de Educación, y que en cuanto a la carga burocrática de gestionar altas y bajas es "empeño de todos hacerlo sencillo y creo que lo vamos a conseguir".

EL PAÍS **OPINIÓN**

Una posible solución al problema de la prueba de acceso a la universidad (EvAU o EBAU)

Una forma de mejorar el sistema, manteniendo la capacidad de cada autonomía para definir sus exámenes y el acceso general a la universidad, sería establecer clasificaciones en cada comunidad

DAVID MARTÍN DE DIEGO. 20 FEB 2024

Una noticia recurrente y politizada desde hace años trata sobre las innegables deficiencias de la actual prueba de acceso a la universidad (en adelante, EvAU). Con el presente artículo me gustaría compartir con los lectores unas reflexiones personales sobre dicha prueba, comentando algunos de sus problemas y proponer una posible alternativa, en mi opinión, mejor, para futura discusión.

Empecemos poniendo en contexto la situación actual recordando brevemente por qué no se encuentra una solución clara para reformar esta prueba, que evidentemente en la actualidad es muy deficiente. El principal problema radica en que la prueba es diferente en cada comunidad autónoma, con temarios propios al tener las competencias educativas transferidas. Sin embargo, los alumnos pueden optar con la nota obtenida a entrar en universidades de otras comunidades.

Ante esta situación, típica de un problema mal propuesto, parecería que solamente se pueden articular muy escasas opciones. Una de ellas sería realizar una EvAU única de ámbito nacional, pero esto estaría en clara contradicción con el hecho anteriormente resaltado de la singularidad de los temarios en cada comunidad y, seamos sinceros, sería complicado de articular dado el actual panorama nacional. Otra opción sería priorizar la entrada de alumnos de cada comunidad en sus universidades, pero esta medida estaría en contra del significado de la universidad como una comunidad abierta.

Ante esta situación se mantiene la prueba de acceso actual con altísimas tasas de aprobados en muchas comunidades autónomas, y que las elecciones de las futuras carreras de los alumnos se diriman por centésimas. Adicionalmente, es frecuente que, a la hora de programar un examen de la EvAU en las comunidades autónomas, se piense en el hecho de que su grado de dificultad pueda perjudicar a los alumnos locales frente a los externos. Los medios de comunicación también están presentes para difundir situaciones derivadas de que un problema, cuestión o ejercicio ha sido más difícil que en otras comunidades, aireando el perjuicio que esto ha provocado a los alumnos locales. Además, se suele optar por exámenes muy similares año tras año, con ejercicios, preguntas y problemas bastante estandarizados. Por ello, los profesores de secundaria se ven abocados a preparar a su alumnado para afrontar con éxito una prueba de la EvAU y no pueden dedicar suficiente tiempo a enseñarles contenidos y competencias, buscando un discurso creativo e innovador de sus materias. A su vez, esto provoca que los profesores en la universidad se encuentren en los primeros cursos con alumnos sin la adecuada formación en las materias y notables lagunas en comprensión transversal. Otra consecuencia dañina es la altísima nota de corte en determinados grados como Medicina, Matemáticas y Física, lo que nos hace reflexionar si estamos seleccionando bien a las personas con auténtico talento y capacidades en esas materias. Son bien conocidas noticias sobre alumnos y alumnas que han obtenido medalla de oro en olimpiadas científicas que no acceden a plazas en los grados homólogos al tener una nota más baja en otra materia muy diferente y, mientras tanto, reciben ofertas de universidades norteamericanas y anglosajonas para hacer sus estudios de Bachelor en ellas.

Sin embargo, podríamos buscar otras soluciones. Desde mi punto de vista, una forma de mejorar la situación anterior, manteniendo la autonomía de cada comunidad para definir sus exámenes y el acceso general a la universidad, sería establecer clasificaciones en cada comunidad. Cada comunidad podría realizar su prueba y, en vez de fijarse en la puntuación final como ahora, se elaboraría un listado ordenado de todas las personas presentadas según la nota en dicha comunidad. Así, cada alumno tendría asignado un número dentro del *ranking* de su comunidad, por ejemplo, el alumno X ha sido el 1533 de su Comunidad.

Con ese listado ya se podría buscar un modo idóneo para asignar la posición global nacional en función del número de alumnos presentados en cada comunidad o un método similar que se podría consensuar nacionalmente. Como ejemplo, los diez primeros de una comunidad con diez veces más alumnos presentados que otra comunidad serían equivalentes al primero de esta última a la hora de acceder a un grado concreto. De este modo, los alumnos de diferentes comunidades no competirían entre ellos. Si una comunidad autónoma decide hacer una prueba más sencilla perjudicaría —no como ahora— a su población, pues no podría distinguir al alumnado más capaz.

Podríamos también destacar algunas ventajas de este modelo sobre el antiguo. En primer lugar, las pruebas podrían afinarse para dilucidar mejor la preparación y madurez del estudiante para acceder a la universidad. El profesorado preuniversitario podría dedicarse a enseñar sus materias con mayor profundidad y no limitarse a preparar a su alumnado pensando en que superen una prueba excesivamente tabulada como la actual y de escaso valor conceptual. Además, algunos ejercicios o cuestiones de este nuevo examen podrían diseñarse para contrastar la capacidad y talento en cada materia específica. Las personas muy dotadas en dicha materia obtendrían notas significativamente más altas que otras, lo que podría distinguir las para acceder preferentemente a unos estudios específicos. Esto reduciría el problema de que alumnos con gran talento en una materia no pudiesen acceder a estudios relacionados con dicha materia. Otra ventaja de este método es que se podría poner en práctica en un corto plazo. En caso de que haya unas comunidades que lo acepten y otras no, siempre habría métodos para convertir el listado al que nos hemos referido en notas con el sistema actual, usando como referencia los resultados de los últimos años de esa comunidad autónoma, o con un procedimiento similar.

Esta es solamente una propuesta personal que, en mi opinión, es más justa que la actual, y que creo que podría abrir un debate sososegado. Indudablemente, como país, nos jugamos mucho si no somos capaces de



encontrar un sistema medianamente justo de acceso a estudios universitarios que conjugue igualdad, inclusividad y promoción del talento.

David Martín de Diego es investigador del CSIC en el Instituto de Ciencias Matemáticas (ICMAT)

EL DEBATE

Un estudio concluye que los que eligen la profesión de docente no siempre tienen el nivel académico más alto

La media ponderada de entrada a la universidad de las últimas promociones de maestros fue de un 5.782

En España, se accede al grado de Magisterio solo con la EBAU aprobada, a diferencia de otros países en los que hay que pasar una entrevista personal

Roberto Marbán. Madrid 20/02/2024

Una reciente investigación ofrece una panorámica del perfil de acceso a la profesión de docente en España. Y concluye que no son siempre los mejores los que acceden a ella. El informe, titulado '*Perfil de acceso a la universidad de los maestros en España*', elaborado por las facultades de Educación de la UCM, UNIR y la Europea de Madrid, confirma la hipótesis de selección negativa en España.

Así, y a pesar de la importancia contrastada de la labor docente, quienes eligen esta profesión no son siempre los que tienen un nivel académico más alto.

«Como el nivel promedio hallado –dice el trabajo–es manifiestamente mejorable, cabe plantearse cuál sería el modo de conseguirlo, si con políticas de atracción de los mejores estudiantes, trabajando por el incremento del prestigio de los estudios y la profesión docente, especialmente en estas etapas de infantil y primaria, haciendo más selectivo el acceso o combinando diversas medidas».

El artículo se sumerge en la descripción del perfil de acceso a la universidad de los maestros españoles, utilizando como indicador principal su rendimiento académico preuniversitario.

La media ponderada de entrada a la universidad de las últimas promociones de maestros fue de un 5.782. Solo el 25,34 % procedía del bachillerato científico-tecnológico, modalidad asociada con promedios más altos en las pruebas comunes.

Ingresar en Magisterio

Al grado de Magisterio se suele ingresar en España solo con la selectividad aprobada, a diferencia de otros países en los que hay que pasar una entrevista personal que pone a prueba la vocación.

En las facultades de Cataluña hay que aprobar además las Pruebas de Aptitud Personal (PAP), que se implantaron en 2014 con el objetivo de mejorar el nivel de matemáticas y lenguas para aquellos estudiantes que quisieran acceder a los grados de Educación Infantil o Primaria.

Sin embargo, dado que muchos aspirantes se quedaban por el camino al no pasar dichas pruebas, algunas universidades dejaron de exigir las, lo que ha permitido una remontada en las matrículas de los nuevos alumnos.

Anteriores investigaciones han abordado en el pasado la eficacia del profesor como un factor determinante en la calidad educativa. Su importancia ha sido cuantificada por Hattie (2017) hasta el punto de concluir que el promedio del efecto del profesor sobre el rendimiento del alumno es de 0,47, o lo que es lo mismo, por encima de cualquier otro factor relacionado con el aprendizaje escolar. Según Hanushek y Pace (1995), el problema está en que no se sienten siempre atraídos por la docencia las personas candidatas más idóneas y preparadas.

A decir verdad, ya había otras investigaciones que apoyaban la idea de que el rendimiento académico y el capital cultural de aquellos que se decantaban por los estudios de magisterio solían ser inferiores a los de quienes eligen otros estudios y que aquellos estudiantes que obtienen los mejores resultados en la educación secundaria suelen preferir otras profesiones.

EL MUNDO

Las 17 selectividades de España: ni los siglos que se estudian coinciden

Cataluña comienza en 1875, Galicia en el siglo XVI y Madrid en la Prehistoria. No es igual ni el nombre: EBAU, EvAU, ABAU, PEvAU, EAU, PAU o PBAU

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Miércoles, 21 febrero 2024

Si las 11 comunidades gobernadas por el PP quieren consensuar una prueba común en sus territorios para 2025, deberán pulir bastantes diferencias, que podrían solventarse, por ejemplo, cambiando los currículos para

que, al menos en Historia de España, los siglos que son objeto de estudio coincidieran en todos los territorios. Deberían homologarse la estructura y los criterios de corrección. También se podría elaborar un banco de preguntas comunes entre todas las comunidades autónomas. No hace falta que sea exactamente el mismo examen con las mismas preguntas y a la misma hora en todo el país.

¿Qué diferencias hay en la Selectividad?

Ya desde el nombre hay diferencias. Se llama EBAU (en Murcia, Castilla y León, Extremadura, Asturias, La Rioja y Cantabria), EvAU (Madrid, Aragón, Navarra y Castilla-La Mancha), ABAU (Galicia), PEvAU (Andalucía), EAU (País Vasco), PAU (Cataluña, Canarias y la Comunidad Valenciana) y PBAU (Baleares). También varían los temarios (hay una parte autonómica y otra estatal), los criterios de corrección, el nivel y las facilidades dadas. Ni los siglos que se estudian en 2º de Bachillerato en Historia de España coinciden. En Cataluña entra desde 1875 hasta 1986. Canarias, Cantabria, Navarra, Asturias, Castilla-La Mancha o Baleares piden sólo el XIX y el XX. En Madrid, Aragón y Andalucía empiezan en el Paleolítico; Extremadura, en los tartesos, y Murcia y Castilla y León, en los romanos. En Galicia este año se arranca en el XVI. Se ha quitado la Prehistoria y la Edad Media para meter nuevos temas de la mujer en las distintas etapas históricas, el feminismo, los movimientos antiglobalización y la colonización.

¿Por qué se dan tantas pistas este curso?

Porque, entre otras cosas, los alumnos tienen que elegir entre examinarse de Historia de España, que ha dejado de ser obligatoria, e Historia de la Filosofía. «No podemos competir con Filosofía, pues solo estudiando cuatro autores sacan la mejor nota», dice un profesor andaluz. En una de las actas canarias, otro profesor expresa «su temor de que la mayor parte del alumnado elija la materia de Historia de la Filosofía frente a la de Historia de España, ya que incluye menos contenidos para el examen de la PAU».

¿Por qué no se quita la optatividad del Covid ahora que no hay pandemia?

Porque nadie quiere desinflar la burbuja de sobresalientes que se ha ido creando en los últimos años, tanto en la prueba de acceso a la universidad como en las notas de Bachillerato. Dar menos pistas implicaría que bajarían las notas. Debería hacerse a la vez y exactamente de la misma forma en todas las CCAA para no perjudicar a los alumnos de una comunidad que fuera más estricta respecto a los de otra. También hay que tener en cuenta que la intención del Gobierno central es cambiar la Selectividad para el próximo curso. Sus constantes bandazos y la falta de información ha llevado a los campus a improvisar la prueba este año. Las actas de las reuniones de los profesores reflejan el desconcierto de estos meses en campus e institutos. Las del Gobierno de Asturias y la Universidad de Oviedo, por ejemplo, resaltan «el retraso del Ministerio» a la hora de publicar su orden ministerial [lo hizo el 26 de enero]. «No se puede precisar qué saberes se han de explicar porque el Ministerio no ha publicado ningún documento», se quejan los profesores, según las actas asturianas.



LOMLOE: La apuesta por las competencias que pone en duda la cultura del esfuerzo

Los especialistas hablan del fracaso educativo, la repetición de curso y el abandono escolar temprano como los grandes males del sistema educativo español

BELÉN RODRIGO. Madrid. 21/02/2024

En el presente curso se han aplicado las últimas medidas de la LOMLOE, normativa vigente en el ámbito educativo que fue aprobada en diciembre de 2020 y se ha implementado de forma progresiva desde entonces. Una ley que nació con el objetivo de aumentar las oportunidades educativas y formativas de la población y mejorar los resultados pedagógicos del alumnado. Aún teniendo detractores, lo cierto es que en el sector educativo hay bastante consenso cuando se habla de una norma que «se ha quedado a las puertas de desafíos que necesitamos abordar», como resalta la pedagoga Carmen Pellicer, presidenta de la Fundación Trilema.

Javier M. Valle, especialista en Política Educativa de la UE y profesor titular de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM, destaca como una de las principales críticas a esta ley «que se ha realizado sin conformidad, como ha pasado en las anteriores», y cree que el profesorado de este país no lo debería permitir. Comienza por recordar que la arquitectura curricular de la LOMLOE refuerza el paradigma competencial de una manera técnicamente conforme a las tendencias internacionales. «Es más acorde con el siglo XXII porque estamos educando para ese siglo. El problema está en que lo hacemos con profesores del XX, y con alumnos del XXI». No tiene dudas de que el planteamiento competencial de la LOMLOE es más acertado que los enfoques de otras leyes, que lo asumían en la retórica del papel pero no en la realidad de la práctica. «Y esta ley asume todo el paradigma competencial supranacional».

Mientras que la LOE se refería a competencias básicas, la LOMLOE habla de competencias clave. «Esta ley tiene el perfil de salida que propone la UE. Recoge las 8 competencias y es impecable», señala Valle. Sin



embargo, en la práctica hay varios problemas. Entre ellos, «la prisa que ha tenido el Gobierno en implantar esta ley antes de las elecciones del 23. De nuevo, la educación al servicio de la política», se lamenta. Algo que estaba bien construido, «se ha implementado mal y no se ha formado a los profesores».

A ello hay que añadir otro problema, el hecho de que cada CC.AA. pueda hacer una lectura desleal de la norma. «Falta un acuerdo nacional en los saberes básicos. Es una irresponsabilidad muy grave. La arquitectura curricular está bien diseñada, pero su implantación está muy mal hecha, por precipitación, falta de formación y escaso consenso», resume el especialista.

Pellicer señala igualmente la ausencia de una política de formación con «incentivos, formación permanente, preparación de los roles...» y de un modelo de dirección. «Falta una apuesta clara de mayor inversión en recursos para que el sistema avance», indica la pedagoga. Sin olvidar que la falta de consenso político trae «incertidumbre en los centros».

Al hablar de aspectos positivos de la LOMLOE Pellicer destaca el avance real que se ha producido por el currículo por competencias «en la línea con lo que se hace en los mejores países del mundo. La ley sí ha avanzado, dando autonomía para trabajar en sus currículos contenidos propios», matiza. También destacable es la importancia que se ha dado a la competencia digital y el hecho de que el aspecto socio emocional aparece igualmente en los currículos. Sin olvidar que «apuesta por la FP» y facilita las pasarelas, algo muy positivo porque «hay que dejar puertas abiertas a los alumnos».

Víctor Núñez Fernández, director del diario Éxito Educativo y profesor universitario, asegura que «el descenso en el nivel del alumno es terrible». Cree que se necesita volver a una cultura del esfuerzo. «Se debe premiar a los alumnos que lo hacen y son brillantes porque por razones políticas se ha producido una falsa igualdad hacia abajo. Llegan muy mal los estudiantes a la universidad». Es partidario de que la educación se base en el esfuerzo, el trabajo, y se debe ayudar «a los que más lo necesitan». La enseñanza debe «ser un motor de igualdad de oportunidades, pero no se puede igualar hacia la mediocridad».

Enemigos de la excelencia

Carmen Pellicer habla de tres grandes enemigos del sistema educativo español: fracaso, repetición y abandono temprano. Todos ellos aspectos con tasas muy altas, aunque confía que «irán mejorando de forma lenta». En su opinión, aumentar de 16 a 18 la edad de la enseñanza obligatoria «será clave» y obligará a tener un sistema «más imaginativo, a ofrecer algo diferente a esos jóvenes».

En cuanto a la tasa de repetición «no se cambia con la ley», apunta. Cree que la repetición del curso como una medida o un castigo no es buena, pero no se trata de traer una normativa para no repetir, sino que «se debe mejorar el sistema para que haya menos fracasos». Y apunta un replanteamiento profundo que permita buscar la manera de que los jóvenes sigan aprendiendo cosas nuevas. Además, «los centros educativos necesitan más recursos y nuevas figuras como asistentes sociales o personal de enfermería».

Para mejorar el sistema educativo español, Pellicer se pregunta «qué hacer con la información para que se transforme en conocimiento» y apuesta por la «interdisciplinariedad, la única manera de mejorar el aprendizaje», resalta. Valle, por su parte, también nota cambios positivos, sobre todo desde el punto de vista metodológico. Pero recuerda que toda competencia necesita un contenido. «Hay que seleccionar mejor los contenidos, que son esenciales y deben ser significativos. El currículo ha crecido y al meter más contenido damos los temas como telegramas y no se aprende», se lamenta el especialista. «Hay que dar mejor contenido, más significativo y que sirva mejor a las competencias».

Le preocupan también las carencias de la parte oral, siendo España «casi el único país de Europa con una Selectividad sin parte oral. Tienen mucha gramática, pero falta comunicación, sobra dictado y falta expresión. Hay que mejorar los resultados y alinearlos con los europeos», puntualiza.

europapress.es

España registró 322.075 nacimientos en 2023, nuevo récord a la baja desde 1941, según el INE

Los nacimientos de madres de 40 años o más aumentan un 19,3% en la última década y los de las madres menores de 25 caen un 26%

MADRID, 21 (EUROPA PRESS) En el año 2023 hubo un total de 322.075 nacimientos en España, que supone la cifra más baja desde el comienzo de la serie en 1941, según los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), recogidos por Europa Press.

Estas estimaciones, realizadas a partir de las inscripciones registradas en los Registros Civiles informatizados, ofrecen un avance de datos del número de nacimientos, defunciones y del crecimiento vegetativo de 2023, pero tienen un carácter marcadamente provisional y pueden sufrir variaciones durante los próximos meses.

Los datos del INE revelan que en 2023 hubo 6.629 nacimientos menos que en 2022, lo que supone que el número de nacimientos se ha reducido en un 2 por ciento en el último año. Además, desde 2013, cuando se registraron 424.440 nacimientos, el número de nacimientos ha caído un 24,1 por ciento.

El 2014 fue el último año en el que los nacimientos aumentaron y, desde entonces, han descendido cada año. En los últimos años se observa que la disminución del número de nacimientos se ha visto acompañada de un retraso en la edad de maternidad. En la última década los nacimientos de madres de 40 o más años han crecido un 19,3 por ciento y ya representan el 10,7 por ciento frente al 6,8 por ciento de 2013. Sin embargo, los nacimientos de las madres menores de 25 años han caído un 26 por ciento en la última década y suponen actualmente el 9,4 por ciento del total, frente al 9,6 por ciento en 2013. Por otro lado, el número de defunciones se redujo un 5,8 por ciento en el año 2023, ya que fallecieron 435.331 personas el año pasado, 26.623 menos que en 2022.

El año pasado el número de defunciones sólo aumentó en el grupo de menores de cuatro años (un 1,7% más). En el grupo de 85 a 89 años las defunciones cayeron un 10,8 por ciento y en el de 90 años o más cayeron un 6,1 por ciento. El saldo vegetativo de la población (es decir, la diferencia entre nacimientos y defunciones ocurridos en España) fue negativo en 113.256 personas, según los datos provisionales del año 2023.

AUMENTAN LOS NACIMIENTOS EN MADRID Y EXTREMADURA

Por comunidades autónomas, el número de nacimientos sólo aumentó en 2023 en Comunidad de Madrid (2,7%) y Extremadura (0,6%). Los mayores descensos se registraron en las ciudades autónomas de Melilla (-19,4%) y Ceuta (-11,8%), y en Castilla-La Mancha (-10,5%).

En cuanto a las defunciones, se redujeron en todas las regiones respecto a 2022. Los mayores descensos se dieron en la ciudad autónoma de Ceuta (-10,9%), Aragón (-10,6%) y País Vasco (-8,4%). El crecimiento vegetativo (nacimientos menos defunciones) fue negativo en 2023 en todas las comunidades, excepto en Comunidad de Madrid (4.770), Región de Murcia (729) e Islas Baleares (67), y en las ciudades autónomas de Melilla (250) y Ceuta (94). Los saldos vegetativos más negativos se registraron en Galicia (-18.701), Castilla y León (-16.270) y Andalucía (-13.544).

EL PAÍS

La lucha de dos profesoras por la prohibición total del móvil hasta los 16 años: “La adicción de mi hijo comenzó a los 10, en el cole”

Diputados de cinco grupos parlamentarios se reúnen en el Congreso con una de las docentes, que les presentará una propuesta que ya cuenta con más de 76.000 firmas en la plataforma Change.org

ANA TORRES MENÁRGUEZ. Madrid - 21 FEB 2024

Desde que arrancó el curso en septiembre, la alarma por el uso que los menores hacen de sus móviles ha llevado a cientos de familias a organizarse para exigir que se limite el uso en las escuelas; a nuevas comunidades autónomas a regular el uso y permitirlo solo con fines pedagógicos en los centros, y al Gobierno a crear un grupo de 50 expertos para analizar los daños y crear un documento que sirva de base para una nueva ley integral de protección de los menores en el entorno *online*. La cadena de reacciones ante los crecientes problemas de salud mental o de acoso entre iguales por la utilización ilimitada de redes sociales y el visionado de contenidos inapropiados ha llevado a dos profesoras a presentar en el Congreso de los Diputados más de 76.000 firmas para la prohibición total del móvil a menores de 16 años. “¿Prohibir en una democracia? Sí, no me da ninguna vergüenza defenderlo”, dice Ángela Sánchez-Pérez (48 años), una de las docentes que han recogido las firmas a través de la plataforma Change.org, que este martes se ha reunido con diputados de cinco grupos parlamentarios para exponerles la propuesta.

Esta profesora de primaria, que ejerce en centros públicos de la Comunidad de Madrid desde hace 17 años, relata de forma muy gráfica el daño que supone para un menor llevar un teléfono móvil encima las 24 horas. Uno de sus alumnos de sexto de primaria le enseñó un vídeo en el que se veía cómo le amputaban dos piernas a un perro y cómo este echaba a andar solo con las otras dos patas. “Me dijo entre risas que eso sí era saber mantener el equilibrio. Yo casi me mareo al verlo, pero él, igual que muchos de su edad, se ha acostumbrado... Luego nos sorprenden las agresiones de hijos a padres o las violaciones en grupo”, reflexiona la docente, que desde que subió la petición a internet ha recibido cientos de *e-mails* con casos concretos que reportan otros profesores, orientadores, pedagogos y hasta agentes de comisarías locales. También testimonios como el de Marta Bentura: “Tengo un hijo de 13 años sin móvil y es el único de su clase que no lo tiene. Aun así, es muy adicto a las pantallas en cuanto te descuidas. Su adicción comenzó cuando a los 10 años le dieron iPad en el cole para estudiar. Fue un antes y un después (para mal)”.

En la petición, que registraron en el Congreso el 5 de noviembre —como todavía no han conseguido 500.000 firmas, no han podido registrarlo como Iniciativa Legislativa Popular—, señalan como motivo de peso para fijar la prohibición hasta los 16 que es la edad en que finaliza la enseñanza secundaria obligatoria. Según los expertos, en ese momento se produce un cambio madurativo dentro de la etapa adolescente. Además,



consideran que la prohibición no debe circunscribirse únicamente a los centros educativos —en algunas regiones, como Galicia, el uso está limitado desde 2015—, sino que debe ser “total”.

En España, según los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), siete de cada 10 menores de entre 10 y 15 años tienen móvil. La edad de primer acceso se sitúa ya en los siete años e internet es utilizado por el 95,1% de los escolares que tienen entre 10 y 15 años.

La otra impulsora de la propuesta, Natalia Jiménez (47 años), es también profesora, de secundaria, en un centro de Barcelona. “Los especialistas nos hablan de adicción, de un aumento de los intentos de suicidio, de acceso temprano al porno o de falta de concentración en el aula... esto empieza a ser un problema de salud pública y por eso pedimos la intervención del Estado, igual que sucedió con la prohibición del consumo de alcohol en menores”, explica. En los últimos años —lleva casi 20 ejerciendo la docencia—, ha visto por primera vez una creciente incapacidad de concentración por parte de los alumnos, que necesitan “instrucciones muy cortas”, y, si no las tienen, “desconectan muy rápido”. El informe GEM 2023 de la Unesco establece que el tiempo medio que tarda un alumno en recuperar la atención después de recibir una notificación ronda los 20 minutos. “Vemos que los enunciados de las actividades o de los ejercicios de los exámenes no los entienden porque no los leen hasta el final, no entienden la importancia de leer las instrucciones. A eso se suma que llegan a clase muy cansados porque se meten en la cama con el móvil, y el acoso escolar por canales privados de chat o redes sociales se ha disparado”, cuenta.

Ambas docentes, que creen que “lo más gordo” sucede cuando los chicos están fuera de los centros educativos, han visto que los chavales saben desde edades tempranas cómo saltarse las aplicaciones de control parental y, en el caso de Madrid, incluso el programa cortafuegos instalado por la consejería en los ordenadores y tabletas de los centros. Sobre esta cuestión, la OCU alertó la semana pasada de la “falta de obstáculos” que están permitiendo a los menores desinstalar esas herramientas de sus teléfonos móviles, sobre todo las diseñadas para dispositivos con sistema operativo iOS (de Apple), según pudieron comprobar en un análisis de las 10 apps de control parental más descargadas en España.

Según el último informe GEM de la Unesco, desde 2010 se ha duplicado el tiempo diario que los adolescentes pasan conectados en España, Francia e Italia: los que tienen entre 15 y 16 años dedican dos horas y media, mientras que los menores de entre 12 y 14 años destinan tres horas y 12 minutos. “Una revisión de 89 estudios sobre pantallas en diferentes países sugiere que son los estudiantes de primaria los más afectados por ese incremento, y se ha visto que afecta negativamente a la alimentación, el sueño, la salud mental y la ocular”, apunta Laura Stipanovic, experta de la Unesco. El documento señala que un consumo superior a dos horas al día está relacionado con la aparición de síntomas depresivos, peor rendimiento académico, y mayor sedentarismo.

Para el abogado especializado en derecho digital Borja Adsua, la prohibición no es la solución. “No se puede hacer un paralelismo con la venta de alcohol o tabaco hasta los 18 años, en este caso lo que es adictivo no es el móvil, sino las redes sociales, el problema no es el dispositivo en sí, y prohibiéndolo estamos asumiendo que no se puede hacer un buen uso”, expone. Una alternativa sería, según este experto, modificar el reglamento español de protección de datos y elevar de 14 a 16 la edad para que un menor pueda dar sus datos para un servicio *online* sin el consentimiento de sus padres —salvo contenidos con regulación propia, como el juego electrónico o el visionado de porno, donde la edad mínima son 18 años—. Eso permite en la actualidad que un menor de 14 años ya pueda acceder y registrarse en redes sociales. El reglamento europeo de protección de datos permite a cada estado fijar el mínimo entre los 13 y los 16 años.

Los grupos parlamentarios, contrarios a la prohibición

Para la portavoz de Educación del grupo socialista en el Congreso Luz, Martínez Seijo —una de las diputadas que junto al PP, Vox, EH Bildu y Junts recibió el martes a la docente—, el hecho de prohibir la tenencia y el uso de los móviles a menores de 16 años supondría “extralimitar la función del Estado”, ya que “el marco constitucional contempla la potestad de los padres de elegir cómo educar a sus hijos”. “El alcohol está prohibido hasta los 18 años porque se considera perjudicial, pero la evidencia científica sobre los efectos de la tecnología en la salud de los menores está todavía muy verde para dar ese paso”, indica. “Hay que estudiar el uso pernicioso y la adicción que genera el móvil, pero no podemos cerrar las puertas a los avances de la tecnología. Además, si lo prohibimos, siempre podrán usar el móvil de sus padres o el ordenador de casa. Son las familias las que tienen que promover un uso responsable”.

Desde el PP, tampoco son partidarios de prohibir. “Hay que educarlos y hacerlos corresponsables, la prevención da mejores resultados... tenemos que conseguir que las familias sean conscientes de los riesgos que supone la tecnología para sus hijos, ahí tenemos una labor importante”, apunta Noelia Núñez, vicesecretaria de Movilización y Reto Digital del partido.

Para la diputada de EH Bildu Isabel Pozueta, el código penal no puede ser la respuesta a los nuevos retos de la sociedad. “Una medida tan punitiva no va a solucionar el problema, ¿qué vamos a hacer, poner policías en la calle y denunciar y multar a las familias? Apostemos por más educación y concienciación”. Pozueta, que asegura que desde su partido no tienen una postura concreta al respecto, considera que se trata de una realidad “que cuenta con muchas aristas”; entre ellas, la falta de conciliación. “Igual que la televisión fue la

cuidadora de muchos menores mientras sus padres trabajaban, ahora lo son estas nuevas pantallas... hay muchos adultos que son analfabetos digitales y necesitan formación", indica.



Más de 100 personalidades firman un manifiesto que pide frenar "el uso indiscriminado de la tecnología" en las escuelas

Piden retrasar la entrega del móvil a los menores ante el "profundo deterioro tanto de la capacidad de atención como de la salud mental"

Olga R. Sanmartín. Madrid. Jueves, 22 febrero 2024

Más de 100 personalidades del mundo de la empresa, la universidad o la ciencia han firmado un manifiesto de carácter humanista en donde, entre otras medidas, se llama a establecer "una moratoria" a la "introducción indiscriminada de la tecnología en las escuelas por debajo de una determinada edad", así como a limitar el uso de los teléfonos móviles por parte de los niños y adolescentes.

Los firmantes del llamado Manifiesto OFF advierten de "un profundo deterioro tanto de la capacidad de atención como de la salud mental de la población en general, y más especialmente de los jóvenes, que se acompaña de un incremento del sentimiento de soledad y aislamiento".

Por eso reclaman también acciones de formación dirigidas a profesores y padres para "concienciarles de los riesgos a los que los jóvenes están expuestos", más cursos sobre programación y funcionamiento de los algoritmos y un refuerzo en la investigación que analiza los efectos cognitivos de las pantallas.

El texto, presentado este miércoles, aboga por "retomar el control" sobre las máquinas. Su promotor, el emprendedor Diego Hidalgo, autor de *Anestesiados. La humanidad bajo el impero de la tecnología* y máster en Sociología por la Universidad de Cambridge, explica que "el objetivo del manifiesto es llamar la atención de las autoridades y de los ciudadanos respecto al punto crítico al que estamos llegando en nuestra relación con la tecnología digital".

"No somos tecnóforos, pero, al final, si no se establecen unos límites claros, la tecnología digital al final se convierte en nuestra enemiga. Es el ser humano el que usa la tecnología, no la tecnología la que usa el ser humano", recalca.

EL NUEVO 'NO FUMAR'

Y pone el ejemplo de los jóvenes. "Cada vez más estudios establecen una correlación directa entre el uso de los *smartphones* con los problemas de salud mental. En todo el mundo se han disparado estos problemas, y por eso llamamos a regular el acceso a estos dispositivos de forma drástica. ¿Y si la prohibición de *smartphones* y redes sociales a menores por debajo de cierta edad se convirtiera en el nuevo *No Fumar?*", reflexiona. Y cita un estudio realizado por la plataforma Sapiens Lab que indica que los jóvenes adultos que recibieron su primer teléfono a los 18 años tienen una salud mental más robusta que los que lo empezaron a usar a los 14 años.

Pero su propuesta no se queda sólo en el retraso de la entrega al primer teléfono móvil, sino que el manifiesto plantea limitar el uso de pantallas dentro de las aulas. "No se ha establecido una relación positiva entre la digitalización y el aprendizaje, pero se han invertido enormes cantidades de dinero en las aulas. Obligar a los niños a acudir a las pantallas para hacer tareas que podrían realizar a mano, cuando se ha visto lo beneficioso que es tomar apuntes en papel, es contribuir al desaprendizaje de habilidades cognitivas básicas, además de que complica la vida a los alumnos, a los profesores y a los padres", señala.

"Yo soy muy partidario de la tecnología como herramienta en las escuelas cuando amplifica las capacidades de los alumnos, pero tiene que haber una base relacionada con la transmisión del conocimiento que la tecnología no puede sustituir. Y la manera de aprender y debatir como ciudadanos no puede ser sustituida por eso que requiere la interacción humana, el conocimiento sin dispositivos y el entendimiento profundo de las personas. Tiene que haber espacios donde se sea capaz de hablar, reflexionar, pensar y crear conocimiento sin tecnología", reflexiona el columnista de EL MUNDO José Ignacio Torreblanca, uno de los firmantes.

El manifiesto está firmado a nivel general por Adolescència Lliure de Mòbils, asociación catalana con 10.000 familias a favor de la restricción del *smartphone* en la adolescencia. También por la presidenta de la Asociación Europea por la Transición Digital, Ana Caballero, una de las impulsoras del pacto de Estado al que se está intentando llegar para restringir el uso de las pantallas y que ya se ha materializado en un acuerdo autonómico para restringir los teléfonos móviles en los colegios e institutos de toda España.

"EL SER HUMANO DEBE SER EL CENTRO"

"He firmado el manifiesto porque la tecnología siempre tiene que respetar al ser humano, y me preocupa el condicionamiento de nuestras elecciones mediante modelos predictivos que utilizan nuestros datos y las discriminaciones y sesgos ligados a la aplicación de inteligencia artificial. Igual que el manifiesto, defiende la regulación para la protección del individuo. El ser humano debe primar y ser el centro de la regulación cuando hablamos de tecnología", señala Caballero.



Entre los firmantes hay muchos maestros, catedráticos de universidad, orientadores educativos y representantes de las asociaciones de padres, así como psicólogos, neurocientíficos y psiquiatras. También hay tecnólogos, como el catedrático Juan José Casares, director fundacional del primer centro de supercomputación de España, o el investigador en Inteligencia Artificial Arnaud Billion.

Los ex ministros Jordi Sevilla, Narcís Serra, César Antonio Molina y Tomás de la Quadra-Salcedo y los ex políticos José María Lasalle y Juan Moscoso del Prado también apoyan un manifiesto que igualmente han suscrito Federico Mayor Zaragoza, ex director general de la Unesco, y que por parte del mundo financiero respaldan, entre otros, el CEO de Atresmedia, Javier Bardají, y el presidente de CaixaBank, José Ignacio Gorigolzarri.

DESCONEXIÓN DIGITAL

El manifiesto también reivindica el derecho a la desconexión digital, exige la introducción de la funcionalidad OFF en los dispositivos tecnológicos y demanda protocolos que validen la adecuación ética de los algoritmos usados por las empresas y los gobiernos.

Igualmente persigue que se prohíba la publicidad microfocalizada, que permite utilizar los datos personales para vender a los ciudadanos productos a la carta, y llama a la protección "constitucional y transnacional de los neuroderechos", entendida como "la prohibición de acceder a nuestra actividad neuronal y recaudar sus datos con la posibilidad de interferir en nuestra actividad mental".

"Nuestra dependencia individual y colectiva de las infraestructuras digitales constituye una vulnerabilidad que, además, puede ser explotada con fines malintencionados -criminales, terroristas o ideológicos- paralizando, destruyendo o dañando elementos críticos para nuestra existencia", advierten los firmantes.

EL DEBATE

La profesora que ha reunido 80.000 firmas para prohibir los móviles en menores: «Las medidas actuales no es que estén anticuadas, es que no existen»

El Debate charla con esta profesora, que esta misma semana se ha reunido con varios diputados de distintos partidos con el objetivo de poner en marcha una ley que regule el uso de los móviles entre los más pequeños

Rubén Prieto. 22/02/2024

Ángela Sánchez-Pérez Merino, docente de la Comunidad de Madrid –aunque ahora imparte en un centro de Toledo– y madre de dos hijos adolescentes de 12 y 16 años, ha protagonizado en las últimas semanas una incansable lucha en favor de los más pequeños. Esta profesora ha entregado casi 80.000 firmas –concretamente algo más de 77.000– en el Congreso de los Diputados para prohibir el uso de teléfonos móviles por parte de los niños y esta misma semana ha mantenido distintas conversaciones con varios diputados de los distintos grupos parlamentarios.

Todo ello con el objetivo de implantar una ley que aborde el grave problema que se cierne sobre las aulas, con los más pequeños como principales víctimas.

Desde El Debate hemos podido charlar con ella, con el objetivo de conocer de primera cómo transcurrió esa reunión y, sobre todo, si realmente hay voluntad para implantar un texto legislativo que aborde la problemática de los móviles en los centros educativos.

–En primer lugar, ¿cómo discurrió la reunión de esta semana en el Congreso con los principales partidos?

–La verdad que la reunión fue muy bien. Las sensaciones fueron muy buenas porque todos los grupos parlamentarios están muy concienciados del problema social que hay, independientemente de las soluciones que cada uno propuso. El feedback fue muy bueno. Toda la ronda de entrevistas resultó muy fructífera.

Las reuniones fueron, con cada grupo parlamentario, más o menos de una hora. Se habló y les comenté todas las patologías que existen en los centros educativos, porque la lista es larga y muy abultada.

–¿En qué consiste exactamente la iniciativa? ¿cuántas personas hay detrás de ella?

–La iniciativa surgió el 5 de noviembre y la hace la campaña de firmas el mismo día junto a Natalia Jiménez, otra docente de secundaria, que lo lanzó el mismo día. Lo que ocurre es que ella es de secundaria y yo de primaria. Change.org, al ver que las firmas iban en aumento de manera muy rápida, nos llamó a las dos y nos dijo que sería una buena idea fundir en una las dos campañas de firmas para hacer más presión. Y así fue.

Lo que se pide en la campaña de firmas es regular el teléfono móvil en menores, en todos los ámbitos. Que un menor no pueda tener un teléfono móvil propio con acceso a todo tipo de contenidos, estamos hablando de *smarthphones*.

–¿Es suficiente prohibir los teléfonos o hay que tomar medidas más allá?

–Creo que regular los teléfonos móviles de manera general en todos los ámbitos sería una ley muy acertada. A día de hoy la sociedad lo necesita. Queremos ir más allá porque queremos ir también al Parlamento Europeo para que esta ley regule los teléfonos móviles en menores a nivel europeo.

–¿Es necesaria una verdadera ley que regule el uso de los teléfonos entre los más pequeños? ¿consideras que las medidas que hay ahora sobre la mesa se han quedado algo anticuadas?

–Las medidas que hay actuales, no es que estén anticuadas, es que no existen. De lo que se trata es que regulemos los teléfonos móviles para menores y que no puedan acceder a ningún tipo de contenidos para adultos. Que ya no son para adultos, son para depravados porque son contenidos verdaderamente desoladores y sobrecogedores. Lo peor de todo es que los niños lo interiorizan como normales de tanto verlos y de tanto publicarlos y compartirlos.

Entonces, no es que estén anticuadas, es que no existen directamente esas medidas. Yo apelo desde aquí al presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, para hacerle patente toda esta patología que detectamos en los centros educativos y que interfieren directamente en la adquisición del aprendizaje de nuestros alumnos.

Son patologías graves que, como no pongamos una ley que regule el acceso de los móviles a menores, vamos a llegar a unos límites que en pocos años no habrá psiquiatras ni psicólogos que atiendan a todos los niños.

–Al final de cuentas, la gran sensación transmitida por Gobierno y comunidades es que la situación puede resolverse con 'parches' en lugar de establecer un texto legislativo acorde al problema...

–Lo que se necesita es una ley actual y que responda a la necesidad social y al clamor social que mediante las 80.000 firmas dice que hay un verdadero problema en la sociedad con respecto al acceso de la telefonía móvil en menores.

–¿Cuáles son las peores consecuencias que te has encontrado relacionadas con la utilización de teléfonos móviles?

–Las patologías que he detectado en los centros educativos son muchas, muchísimas, y muy graves. La que interfiere directamente en la adquisición del aprendizaje en los niños es un déficit severo de atención debido al uso de teléfonos móviles en edades tempranas. Esto se traduce, el déficit de atención que sufre un 60-70 % del alumnado, en que no tienen comprensión lectora. En un enunciado de un ejercicio de dos líneas no saben lo que tienen que hacer.

Eso se traduce en el área instrumental de lengua a otra área instrumental, que son las matemáticas. Si no son capaces de una comprensión lectora de dos líneas, mucho menos en cuatro líneas con datos matemáticos para procesar. Estamos ante un claro problema en la adquisición del aprendizaje en nuestros menores.

Tenemos otro problema que se realiza a través de los teléfonos móviles ya fuera del colegio, que es el ciberacoso o ciberbullying. A diario se abre protocolo en los centros educativos sobre el ciberacoso o ciberbullyng desde los teléfonos móviles. Es decir, un niño sufre acoso en clase pero esto continúa en casa a través de los chats, en estas aplicaciones que tienen casi todos los menores, por no decir todos. Ahí cuelgan frases y vejan a los compañeros que anteriormente habían vejado en el colegio. Esto puede generar depresiones graves, trastornos alimenticios severos e incluso trágicos capítulos, que ya conocemos, de suicidios.

–¿Consideras que el teléfono móvil es una buena herramienta para fomentar la participación de la clase?

–Yo no lo estimo necesario. Que estén pendientes de que tienen un teléfono móvil, al ser tan adictivo y con los algoritmos que se generan, los niños después de hacer esa actividad didáctica están pendientes constantemente de si el móvil vibra o si mandan un mensajes. Esto les distrae muchísimo y hace que ese déficit de atención sea todavía mucho más severo y mucho más grave.

–¿Qué opinión has recibido por parte de los padres con los que has hablado?

–No he encontrado todavía ninguna familia que me diga que está en contra de esta campaña. Todo el mundo me anima. Yo lo hablo mucho con mis alumnos también. Les digo «no sabéis lo afortunados que sois. Que no tengáis el teléfono móvil 24 horas en el bolsillo significa que vuestros padres se preocupan por vosotros». La verdad es que los niños están más concienciados de que esto es un arma de doble filo para ellos.

–¿Crees que con el paso de los años se ha popularizado en exceso regalar un móvil en edades tempranas?

–Como todos es sabido, el regalo estrella de las comuniones es el teléfono móvil, con acceso a todo tipo de contenidos. No estamos hablando de un móvil normal como el que había antes, son móviles inteligentes en el que pueden encontrar de todo en internet. Estamos hablando de un riesgo para la salud de nuestros menores con este tipo de regalos.



El pelotazo de las becas públicas para colegios privados de Ayuso favorece a 6.903 familias

El cambio de criterio en favor de las rentas altas facilita la ayuda a un 14% de los beneficiados para el curso 2022-2023, en el que hubo centros en el que casi todos los alumnos de Bachillerato cobraron entre 2.000 y 3.750 euros por cabeza

JUAN JOSÉ MATEO / DANIELE GRASSO. Madrid - 22 FEB 2024

Durante el curso 2022-2023, 6.903 alumnos de la Comunidad de Madrid recibieron becas públicas para estudiar en centros privados que no habrían tenido un curso antes, según documentación a la que accedió EL PAÍS. Que obtuvieran esa ayuda fue una decisión del Ejecutivo presidido por Isabel Díaz Ayuso, que en 2022 elevó el límite de renta per cápita (ingresos de una familia divididos entre el total de sus miembros) hasta lograr que familias con ingresos de más de 100.000 euros pudieran optar a pagar parcialmente los estudios de sus hijos con dinero público. Así, ese límite de entrada se fijó en 35.913 euros, lo que supuso flexibilizar el criterio de selección de beneficiarios en un 259% en Bachillerato (de 10.000 euros a 35.913); un 80% en Formación Profesional de grado superior (de 20.000 euros a 35.913); y un 44% en Educación Infantil (de 25.000 euros a 35.913). Como consecuencia, el 14% (6.903) de los 48.953 beneficiados totales tuvo una beca pública para estudiar en un centro privado que de otra manera no habría tenido, sin que se pueda saber con los datos proporcionados por el Gobierno exactamente cuánto dinero ingresan sus familias.

En el principio de todo está Vox. Es 2021, y el PP depende de la extrema derecha para aprobar los Presupuestos. En noviembre, los dos partidos firman un acuerdo que compromete al Ejecutivo a incrementar los fondos para becas en Educación Infantil, Bachillerato y FP. Son 62,5 millones más cada curso para financiar con dinero público los estudios no obligatorios en centros privados de 18.000 familias más que hasta entonces. Y se abre la puerta a las más pudientes: podrán optar a las ayudas aquellas parejas con un hijo que ingresen hasta 107.739 euros, cuando antes el límite era de 30.000 euros para los que querían una ayuda para Bachillerato, de 60.000 para los de Formación Profesional (FP), o de 75.000 para los de Educación Infantil. Del mismo modo, las parejas con dos niños que tengan unos ingresos globales de 143.652 euros también podrán pedir estas becas; o las que tengan tres hijos y unos ingresos en el hogar de 179.565 euros.

Casi dos años después, ya se conocen las consecuencias prácticas de ese acuerdo político. Hasta 8.520 beneficiados por cualquiera de las tres becas declaraba una renta superior a 17.500 euros (renta media neta por persona en Madrid en 2021), lo que quiere decir que en esos hogares había unos ingresos mínimos de 52.500 euros (parejas con un hijo), 70.000 (parejas con dos hijos) o 87.500 (parejas con tres hijos). Hasta 1.684 beneficiados por alguna de las ayudas tenía una renta por encima de los 25.000 euros, lo que quiere decir que en esos hogares había unos ingresos mínimos de 75.000 euros (parejas con un hijo), 100.000 (parejas con dos hijos) o 125.000 (parejas con tres hijos). Y hasta 164 de los que han cobrado la ayuda tenían ingresos superiores a los 33.000 euros, ya cerca del límite normativo de 35.913, lo que implica que ganaban en el entorno de los 100.000 euros.

“Ha sido un gesto ultraliberal”, lamentó en 2022 sobre el proyecto de Díaz Ayuso uno de los escasos dirigentes conservadores disconformes con la estrategia de la presidenta, que ha tenido evidentes efectos prácticos y ha conseguido un cambio sistémico en Bachillerato.

Efecto llamada

Este es el resumen: en el curso 2022-2023, el 51% de las ayudas concedidas (para un total de 5.319 alumnos) no se habrían otorgado de haberse mantenido los baremos anteriores. Se puede incluso concluir que el cambio legal patrocinado por Díaz Ayuso provocó un efecto llamada para conseguir pagar con dinero público estudios no obligatorios en centros privados: hasta 50 familias presentaron la solicitud para Bachillerato pese a que superaban el límite de renta, situación que se repitió con hasta 287 solicitantes de becas de Educación Infantil, según la documentación consultada por este diario. Sus pretensiones fueron rechazadas.

Así, como resultado de ese planteamiento de la baronesa, hay cursos de Bachillerato en colegios privados donde la práctica totalidad de los alumnos financia parcialmente sus estudios no obligatorios con dinero público, según documentación obtenida por este diario en aplicación de la ley de transparencia. Es el caso de colegios concertados como el San Juan Evangelista, el Juan de Valdés, Los Olmos, Villa de Móstoles, El Pilar, El Sagrado Corazón o el Divina Pastora, informa Ana Puentes. De hecho, en este curso 2023-2024, 2.761 alumnos de 50 centros que segregan a sus estudiantes en función del sexo han recibido una ayuda pública anual de entre 2.000 y 3.750 euros por cabeza para asistir a Bachillerato, para un gasto total de 6,91 millones.

Ese panorama llevó a que el Defensor del Pueblo, Ángel Gabilondo, solicitara en noviembre de 2023 un cambio en el criterio de renta para acceder a las becas de Bachillerato. De esta manera, el que fuera candidato del PSOE a la presidencia de Madrid en 2015, 2019 y 2021, denunció “la falta de adecuación al principio de equidad que supone facilitar el acceso a ayudas para estudios a alumnado con rentas altas”. Pero no solo eso.

“Aunque no le corresponde a esta institución determinar los umbrales de renta que dan acceso a las ayudas”, añadía Gabilondo en su informe, sí que puede analizar “si los criterios para la fijación de esos umbrales, que

constituyen el elemento troncal del sistema de becas, son compatibles con la finalidad que las justifica de atender a los ciudadanos con condiciones socioeconómicas desfavorables”. Y recomendaba que estos fueran revisados. Es decir, que consideraba que no se cumple el objetivo planteado.

Los beneficiados por el cambio en el criterio de renta en Formación Profesional de Grado Superior fueron 299 alumnos (el 3,4%), cifra que creció hasta los 1.285 (4%) en Educación Infantil. Además, la Comunidad de Madrid viene concediendo desde la reforma de Ayuso ayudas para cursar Formación Profesional de grado medio en centros privados. Estas becas no existían antes de la llegada de la baronesa al poder, en agosto de 2019, por lo que no son parte de esta comparativa.

THE CONVERSATION

Docentes felices: una clave para mejorar los resultados académicos

Vanesa Redondo Trujillo. Profesora en UNED y Orientadora educativa en EOEP General., UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia

Ana Eva Rodríguez Bravo. Senior Lecturer, UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia

Ángel De-Juanas Oliva. Profesor Titular de Universidad. Departamento Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Área Educación., UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia

Nueve de la mañana, suena el timbre. Los niños y niñas se apresuran para entrar en las aulas. Allí espera su maestra. Lleva en el centro más de media hora acomodando el aula para realizar una dinámica que espera que funcione y capte la atención mejor que el día de ayer. Entre el gran número de estudiantes que tiene, cuenta con dos niños con necesidades educativas específicas. El día anterior estuvo preparando las sesiones, corrigiendo exámenes y analizando el mejor modo en el que dirigirse a la familia de una niña que había “montado un follón” en clase con su compañera de mesa.

El cansancio y el estrés hacen mella y en los días se acumulan reuniones, pruebas que evaluar, conflictos que resolver y el gran objetivo de que sus clases logren el aprendizaje que tanto necesitan sus alumnos y demandan el centro, las familias y la sociedad. Lo llaman calidad del sistema educativo.

Un eslabón clave

En esta calidad del sistema educativo influyen múltiples variables. Los cambios en las leyes, la aparición de nuevos currículos, el impacto de metodologías innovadoras, ratios de aula más bajas, los avances tecnológicos, entre otros. Sin embargo, uno de los aspectos más determinantes para lograr un sistema educativo de calidad y proporcionar una experiencia óptima de aprendizaje es el bienestar docente.

En España, por ejemplo, el rendimiento escolar de los estudiantes no ha sufrido cambios significativos en los últimos años, tal y como se refleja en el Informe PISA. Tampoco la calidad de vida profesional de los docentes mejora. Al respecto, el Informe Eurodyce indica que casi el 50 % de los docentes europeos afirma sufrir “bastante” o “mucho” estrés en el trabajo.

Ansiedad y depresión, compañeros de viaje

Entre los “culpables” de este estrés laboral están la carga de tareas administrativas, el exceso de calificaciones, la responsabilidad de los logros del alumnado y la exigencia de la rápida adaptación a las reformas educativas. Uno de los últimos Informes del Defensor del profesor español apunta a un aumento en la ansiedad que sufre el profesorado. Así lo corrobora hasta el 78 % de los encuestados. Además, un 12 % de los docentes afirman que han sufrido un proceso depresivo y hasta un 15 % manifiestan que han estado de baja por cuadros de ansiedad.

Entonces, ¿puede un sistema educativo ser eficaz si el profesorado no disfruta con lo que hace? En el ámbito educativo, el bienestar docente no solo es importante para la calidad de vida del profesorado, sino que también tiene un impacto directo en la calidad educativa y en el desarrollo del alumnado.

Todos estos aspectos influyen para generar transformaciones sustanciales. Así, se necesitan docentes capacitados y empoderados para lograr el cambio. Las modificaciones en la legislación educativa no suelen ser suficientes. Además, se requiere evaluar tanto las competencias que adquiere el alumnado como su contexto y, por supuesto, al profesorado. Por ello, cabe preguntarse ¿cómo afecta el bienestar de los docentes a su calidad de vida y, por ende, al sistema educativo en su conjunto?

La motivación y el bienestar: las llaves

La mejora de las competencias y de la motivación en la profesión docente son las prioridades del marco estratégico europeo para la cooperación en educación y formación 2021-2030. El documento destaca la



importancia de crear entornos favorables para el bienestar y la satisfacción docente, reconociendo que su satisfacción influye directamente en su motivación y, a su vez, en la calidad de enseñanza que imparten.

Para abordar las condiciones de trabajo y el estrés laboral para promover el bienestar del profesorado, hemos analizado cuáles son los factores asociados al bienestar psicológico de profesores y profesoras. Este estudio, que analiza el bienestar docente de diferentes nacionalidades, identifica diversas variables, desde sociodemográficas hasta laborales, personales y contextuales.

Los resultados de nuestro estudio sugieren la presencia de un mayor bienestar psicológico entre los docentes que presentan un adecuado desarrollo personal, una autoestima ajustada y una mayor capacidad de regulación cognitiva. Además, el tipo de tareas que llevan a cabo, que son sólo tareas docentes o complementadas con tareas administrativas, influye en su bienestar. La procedencia de los profesores y profesoras, sus relaciones sociales y el clima del aula también modifican su bienestar.

Cómo mejorar

Entre las posibles acciones que se pueden llevar a cabo para mejorar el bienestar del profesorado, destacamos:

1. Aumentar la inversión en Educación para el desarrollo de la formación continua de los docentes. Tanto para promover la investigación sobre el bienestar docente, como para brindar a los docentes herramientas y recursos necesarios para su desarrollo personal y profesional.
2. Poner en valor la profesión docente en el ámbito nacional, desarrollando programas que dignifiquen la profesión y reconozcan la compleja labor que realizan.
3. Fomentar la investigación en las diferentes poblaciones docentes y en programas de educación social y emocional.
4. Favorecer un cambio en el clima organizacional. Para ello, es indispensable mejorar las condiciones laborales de los docentes, y proponer espacios de descanso y reflexión positivos junto con el fomento de grupos de apoyo. Así, se podrían implementar programas de capacitación y apoyo psicológico para docentes. Estos programas pondrían énfasis en el desarrollo de habilidades de autocuidado y manejo del estrés.
5. Ofrecer un respaldo efectivo al desarrollo profesional del profesorado.
6. Concienciar a los líderes políticos y autoridades sobre su gran responsabilidad en materia educativa y sobre la necesidad de cuidar a los que enseñan.

'Fluir' en la enseñanza

La tarea docente podría convertirse en un "fluir", tal y como explica el psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi: conseguir el máximo potencial de una manera profunda, sin un esfuerzo excesivo. De esta manera es posible alcanzar un estado anímico positivo en el que la propia actividad resulta motivadora, en un círculo virtuoso de bienestar, compromiso laboral y eficacia docente que se retroalimenta.

Los planes de acompañamiento son programas formativos para la mejora del bienestar docente. Incluyen actuaciones de dos tipos. Por un lado, con los equipos directivos, mediante:

1. Talleres que trabajen las habilidades sociales y emocionales.
2. Espacios de descanso y alivio positivo que fomenten grupos de confianza y apoyo.
3. Desarrollo de ayuda mutua a través de la codocencia, donde los docentes comparten la responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

Y, por otro lado, con el propio profesorado, a través de programas psicoeducativos y de formación continua para trabajar:

1. La capacidad de resurgir en situaciones de estrés, la propia inteligencia emocional.
2. El apoyo entre compañeros y compañeras.
3. El desarrollo de la creatividad como herramienta para los nuevos problemas que nos plantea la educación actual.
4. La incorporación de nuevas prácticas basadas en la evidencia

Cuanto mejor se encuentren los docentes y más comprometidos se sientan con el bienestar de las generaciones futuras, mejores serán su labor y sus resultados.

La clave para cambiar el mundo desde la educación también radica en lograr que los docentes estén más felices.

Una sociedad alfabetizada físicamente es más sana, y necesitamos aprender desde el colegio

Javier Brazo-Sayavera, Profesor del área de Educación Física y Deportiva, Universidad Pablo de Olavide

María Mendoza Muñoz. Investigador Postdoctoral en el área de Educación física y Deportiva, Universidad de Extremadura

Rafael Gómez Galán. Profesor del área de enfermería, Universidad de Extremadura

¿Ha oído alguna vez el término “alfabetización digital”? Se trata de un concepto relacionado con la necesidad de enseñar a las personas a desenvolverse con las herramientas digitales para evitar que queden fuera de nuestra sociedad. El concepto de “alfabetización física o motriz” es todavía menos conocido, pero igualmente importante. Hace referencia a un viaje progresivo en el que las diferentes facetas de la actividad física (competencia física, comportamiento diario, conocimiento y comprensión, motivación y confianza) interactúan de manera integral para facilitar una vida de participación y disfrute del ejercicio.

Ya no es solo importante que existan las oportunidades de práctica de actividad física adaptadas a las preferencias y necesidades de cada grupo de edad, sino también que las personas se sientan capaces, tengan conocimiento y se puedan comprometer con la práctica de actividad física que les motive a mantener un buen estado de salud.

Si nos centramos en la población infantil y juvenil, la sociedad actual es consciente de los efectos beneficiosos que la actividad física tiene sobre niños y jóvenes. Entre estos efectos, la Organización Mundial de la Salud destaca:

1. Desarrollar un aparato locomotor y un sistema cardiovascular sanos.
2. Aprender a controlar el sistema neuromuscular (coordinación y control de los movimientos).
3. Mantener un peso corporal saludable.

Además, puede producir efectos psicológicos beneficiosos gracias a un mejor control de la ansiedad y la depresión.

Por último, también puede contribuir al desarrollo social, fomentar la autoconfianza, la interacción social y la integración.

Según numerosos estudios, la importancia de la alfabetización física radica en que los menores físicamente alfabetizados pueden moverse con habilidad y confianza en una amplia variedad de situaciones físicamente desafiantes. Pueden leer el entorno físico, anticipar posibles necesidades de movimiento y responder de manera inteligente e imaginativa ante las dificultades que se le plantean.

En contraposición, los menores que aún no ha desarrollado un alto nivel de alfabetización física tratarán de evitar la actividad física siempre que sea posible, tendrán una confianza mínima en su capacidad física y no estarán motivados para participar en una actividad física estructurada.

La evidencia científica nos dice que la evaluación y desarrollo de la alfabetización física podría ayudar a explicar por qué los menores participan o no en la actividad física, tratando de comprender cómo influye la actividad física en ellos. El objetivo es poder ayudarles a llevar una vida más activa y, a medio y largo plazo, más saludable.

De este modo, tener un buen nivel de alfabetización física se ha visto como un factor importante para mantener un óptimo nivel de salud, lo que está respaldado por numerosos resultados científicos que relacionan una buena alfabetización física con un mejor bienestar físico y psicosocial, una adecuada composición corporal o un buen nivel de aptitud física, presión arterial y calidad de vida relacionada con una vida saludable.

Una gran olvidada de los planes de estudios

A nivel educativo, la legislación por la que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria no incluye la alfabetización motriz o física, aunque sí habla de la alfabetización cívica, alfabetización científica o alfabetización digital.

En otras palabras: actualmente no existe referencia alguna a la alfabetización física en los planes de estudios de la asignatura de educación física, ni en ningún documento curricular.

Sin embargo, el papel de la educación física en la alfabetización física es fundamental, ya que es un contexto ideal para llevar a cabo programas de educación física inclusiva, el desarrollo de las habilidades motora y cognitiva, la promoción de estilos de vida saludables, de la autoestima y la confianza, así como el fomento del trabajo en equipo, cooperación y de la propia actividad física.

Junto con otras muchas materias incluidas en el currículo educativo puede llevarse a cabo un enfoque multidisciplinar que permita integrar conceptos relacionados con la alfabetización física, jugando conjuntamente un importante papel.

Además, a través del contexto escolar se puede transferir este concepto y su aplicación a las familias para que puedan ayudar a los más jóvenes en el proceso de alfabetización física, tratando así de fortalecer la importancia de un estilo de vida saludable en el hogar y en la comunidad.

En definitiva, una sociedad alfabetizada tiene más garantías de tener una adecuada comunicación y convivencia.



Entendemos que una sociedad alfabetizada físicamente puede facilitar la forma en la que se practica la actividad física y transmitir los beneficios entre iguales con el fin de llegar a tener una población más activa y saludable.

MAGISTERIO

Combatiendo la estupidez, con silencio

"Desde un punto de vista ontológico, el silencio sería una forma de reconectar con la esencia del lenguaje mismo, con aquello que se encuentra más allá de las palabras", señala el autor.

LISANDRO PRIETO FEMENÍA Martes, 13 de febrero de 2024

«No hables, a menos que puedas mejorar el silencio» (Jorge Luis Borges)

Hoy quisiéramos reflexionar sobre un asunto que consideramos estrictamente crucial: la necesidad del silencio en un mundo plagado de barullo, voces disonantes y discordantes mezcladas en un caótico tumulto que hace demasiado ruido mientras que no dice nada. Desde la filosofía podemos intentar comprender al silencio como un lugar al que debemos asistir a diario al momento de crearnos una pausa, un momento propicio para la reflexión y la contemplación necesario para el desarrollo del pensamiento crítico que apunte siempre a la búsqueda de una vida digna, libre, auténtica y con sentido real.

Recordemos brevemente que Sócrates enseñaba a sus discípulos que la sabiduría comienza siempre con el reconocimiento de nuestra propia ignorancia mediante la trillada y mal traducida frase tan compartida (y tan poco comprendida) «sólo sé que no sé nada». No se trata de falsa modestia, sino de la normal aceptación del desconocimiento ante el cual se requiere de una preparación, un cultivo de sí, un cuidado y una prudencia intelectual que nos conduzca a acercarnos a aquello que desconocemos.

Por su parte, Martin Heidegger, uno de los filósofos más influyentes del Siglo XX, sostenía que el silencio no es la simple ausencia de ruido, sino un fenómeno fundamental para la revelación del ser en nuestra existencia. Recordemos que en su obra «Ser y tiempo» exploró el concepto de «quedarse callado; callarse» (Schweigen) como actitud crucial del ser humano frente al mundo: el silencio no es la carencia de palabras, sino un modo de ser en el mundo, que nos permite abrirnos a una comprensión más auténtica de la realidad. En ese sentido, el lenguaje no es solo un medio de comunicación, sino que es la casa del ser, el lugar donde se despliega nuestra comprensión tanto del mundo como de nosotros mismos. Dicho despliegue se hace prácticamente imposible en el oscurecimiento permanente que representa el constante parloteo y la charla superficial que llena nuestra vida cotidiana.

Desde un punto de vista ontológico, el silencio sería una forma de reconectar con la esencia del lenguaje mismo, con aquello que se encuentra más allá de las palabras, puesto que allí es donde se puede experimentar la presencia plena del ser, revelándonos nuestra finitud. Sin el ámbito del silencio no podríamos enfrentarnos a nuestro propio ser-para-la-muerte, es decir, nuestra conciencia de la temporalidad que nos constituye. En otras palabras, más accesibles puesto que el alemán precitado era bastante cabrón para explicar algunas cuestiones, las personas que no se permiten así mismas el don del silencio, ni siquiera saben que están vivas, ni por qué, ni para qué, y tampoco les interesa saberlo, puesto que es en el silencio donde uno se acerca a un ápice de trascendencia mediante la autenticidad propia del pensar que escucha, y luego pregunta, en lugar del necio que nunca pregunta porque cree tener todas las respuestas.

Sin esta práctica habitual de reflexión introspectiva, es imposible siquiera considerar la posibilidad de que un ser humano pueda comprender mínimamente lo que sucede en sí mismo y en el mundo que le rodea y mucho menos en un contexto en el que la «información» es bombardeada permanentemente de forma abrumadora en cuanto que estamos atravesados por el reinado de la era de la opinión instantánea, vacía, carente de argumentos válidos y certeros que no hacen más que favorecer la producción en masa de noticias falsas y difamaciones gratuitas al alcance de todos. Como pueden ver, apreciados lectores, el silencio es mucho más que la ausencia de sonido puesto que se trata de un contrapeso necesario para separar «lo que se dice» de «lo que es» (básicamente eso se llama discernimiento, y escasea tenebrosamente cada vez más). Discernir entre lo que merece la pena de ser considerado «relevante» de aquello que es trivial e innecesario es un acto del pensamiento que sólo puede darse en el ámbito silencioso de un pensamiento crítico que se aparta del bullicio provocado, generalmente, para causar manipulación y desinformación.

¿No les ha sucedido acaso, en la vida cotidiana, que parece que todos hablan a la vez y nadie escucha a nadie, al mismo tiempo que todos quieren ser escuchados pasivamente? Ni siquiera estamos hablando aquí de

un «diálogo», no, porque en ese caso es necesario que los interlocutores respondan en función de lo que «el otro» afirmó previamente. No, esto es más absurdo: a nadie parece importarle la proposición completa que sale de nuestra boca (o, en mi caso, de mi pluma) para hacer uso de la palabra cuando llegue «su turno», con suerte, puesto que también es moneda corriente ver interminables interrupciones que tornan absurdas e incongruentes (e inconducentes) la mayoría de las conversaciones habituales.

Pues bien, este bienpreciado y abandonado llamado silencio nos invita a detenernos, a desconectarnos provisoriamente del ruido externo e innecesario, para sintonizarnos con la voz propia del pensamiento. Darnos el lugar de estar en silencio nos brinda la oportunidad de explorar nuestras emociones, nuestras ideas, nuestras convicciones más profundas y analizar en ellas su coherencia con la práctica. Una persona que se permite así misma pensar, puede ser consciente de sus inconsistencias para luego, si quiere, cambiarlas. Lo que estamos anunciando aquí es bastante sencillo: sin silencio, no hay reflexión. Sin reflexión, no hay autocrítica. Sin autocrítica, no hay honestidad intelectual. Sin honestidad intelectual, es imposible ser una persona socialmente sensata. Siendo unos cretinos que nos creemos nuestras propias mentiras por falta de reflexión e introspección, no estamos siendo otra cosa que aparatos funcionales a un modo de vida enfermizo y esclavizante, en el cual nadie está dispuesto a hacer nada por nadie justamente porque resulta in-comprensible cualquier situación ajena a la nuestra.

Parece ser que el temor al silencio es tan grande que muchas personas optan por intentar reflexionar solamente mediante las píldoras de placebo inútil de la auto-ayuda y todas sus manifestaciones editoriales. No importa cuán profundo suene el coach espiritual que estés viendo, leyendo y escuchando, si antes tú no te has tomado el trabajo y el coraje de escucharte a ti mismo en un profundo silencio. Ahora bien, no se trata solamente de un refugio personal e individual, sino también un ámbito de encuentro con los demás: la quietud compartida permite encontrar la posibilidad de comunicación más auténtica y profunda en la que las palabras se transforman en algo superfluo mientras que las miradas y los gestos adquieren un significado más trascendente y honesto: quien logre tener un vínculo en el cuál no siempre es necesario hablar para comunicar, siéntase un privilegiado, justamente porque el ruido es basura que llena espacios vacíos y disfraza y oculta aquello que merece la pena ser revelado.

Siempre hemos sostenido lo incongruente que resulta que, en el mundo del discurso hegemónico de un supuesto pluralismo generalizado, parece ser que estamos más divididos y atomizados que nunca. Bueno, en ese contexto el silencio siempre se puede interpretar como un puente que pueda unirnos en lo que queda de humanidad compartida, puesto que nos recuerda que más allá de las banales diferencias que nos separan, todos compartimos la necesidad de ser verdaderamente escuchados, comprendidos y valorados en nuestro ser más profundo, siempre y cuando no seamos unos cretinos egocéntricos que abusemos de semejante acto de amor que representa el querer comprendernos los unos a los otros.

No sé si es urgente, pero sí es necesario que aprendamos a cultivar el silencio en nuestra vida cotidiana: reservar momentos de calma y quietud en medio del frenesí de una vida que se muestra permanentemente agitada para ocultar su vacío, desconectarnos del bombardeo de opiniones previamente masticadas y diseñadas por la opinión pública y encontrar espacios y personas con las que podamos escuchar nuestra propia voz y la de los demás, sin la interferencia de influencias direccionadas desde el ruido externo. Visto así, el silencio no debe ser considerado un hueco que deba rellenarse con parloteo innecesario, sino como un espacio fértil en el que seguramente germinarán las semillas del pensamiento, la introspección y la empatía real que permite que nos relacionemos de una manera más honesta y humana posible. Vivimos justamente, en un mundo que está famélico de comprensión, empatía y sabiduría pero que no clama por ellas, sino que calla cuando es necesario alzar la voz y grita estupideces al son de una existencia cada vez menos plena y significativa. Así nos va...

*«Quien no se soporta a sí mismo en su silencio,
difícilmente sea soportable por otros al momento de abrir la boca»*

Las familias y los trabajadores de la privada serán los perjudicados por la subida de impuestos

La ministra de Trabajo y Economía Social ha solicitado a la ministra de Hacienda que los sectores de la enseñanza y la sanidad privada tributen al 21%, lo que considera que supondría un ahorro de unos 3.000 millones de euros para las arcas públicas.

REDACCIÓN Lunes, 19 de febrero de 2024

La Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE) cuestiona en un comunicado la petición que ha hecho la ministra de Trabajo y Economía Social, Yolanda Díaz, a la ministra de Hacienda, María Jesús Montero, de subir al 21% el IVA para la educación y la sanidad privadas, lo que supondría, según la vicepresidenta segunda del Gobierno, un ahorro de unos 3.000 millones de euros para las arcas públicas.

FSIE considera que esta decisión «perjudicaría enormemente a las familias españolas que pagan este servicio, puesto que ya viven una situación económica bastante complicada ante el aumento del coste de vida». Jesús



Pueyo, secretario general del sindicato, argumenta que “es lícito buscar financiación, pero no a costa de golpear aún más a los centros educativos privados”.

La organización rechaza esta medida, ya que la considera «contraproducente», pues «en lugar de lograr el efecto deseado a medio plazo», supondría «un perjuicio inmenso para los trabajadores, los ciudadanos y la viabilidad de los centros». En el caso de la enseñanza, muchas familias verían «reducido su poder adquisitivo y se verían abocadas a matricular a sus hijos en otro tipo de centros, provocando el cierre de unidades en los centros privados e incluso de todo el centro». Todo ello ocasionaría la «pérdida de muchos puestos de trabajo que dejarían de tributar el IRPF y de ser una fuente más de recaudación para el Estado», añade el comunicado.

Actualmente, según datos del Ministerio, hay 9.800 centros privados y concertados, en los que trabajan más de 210.000 profesionales que atienden a más de 2.2749.603 de alumnos. En la etapa universitaria, hay 34 universidades privadas, con más de 21.000 profesionales y 1.722.247 entre grado y ciclo, máster y doctorado.

FSIE advierte que este tipo de medidas «no son las adecuadas si lo que se pretende es conseguir financiación». Sobre todo, cuando afectan a sectores esenciales y tan importantes como son la educación y la salud, puesto que, al dificultar a los ciudadanos el acceso a los mismos se puede generar un “efecto rebote”, tensionando aún más los centros públicos. El sindicato insiste en que «este no es el camino» y que hay «muchos otros sitios donde poder recortar en gasto» para obtener la financiación que desean. “Recaudar a costa de perjudicar a los profesionales, las familias y a los centros no es la solución que consideramos adecuada y justa”, lamenta Jesús Pueyo. Asimismo, FSIE señala que es «un nuevo ataque a la libertad de elección de las familias y a la creación de centros educativos», recogidos en el artículo 27 de la Constitución Española.

Según una encuesta realizada este curso por la OCU a más de 1.000 familias, el coste medio de un alumno en un centro privado es de 7.030 euros y de 1.060 euros de un alumno en un centro público, siendo las familias de la Comunidad Madrid y Cataluña las que más pagan. Sobre cuáles son los fines de estos costes, la mayor partida se destina a la matrícula y las cuotas (5.106 euros de media, el 73%), después al comedor (146 euros) y a las actividades extraescolares (89 euros de media). También se dedican a libros de texto (266 euros de media) y al uniforme de clase o deportivo. Por último, el resto de los gastos corresponden a las excursiones (viajes, visitas culturales), 141 euros de media a lo largo del año; al material escolar, 106 euros aproximadamente, y a las cuotas del AMPA (28 euros).

La Comunidad de Madrid abrirá los colegios en días no lectivos el próximo curso

El Gobierno de la Comunidad de Madrid ha aprobado las nuevas medidas por las que los colegios públicos abrirán los días no lectivos a partir del próximo año académico 2024-25 y para financiar las actividades extraescolares que aumentarán las horas lectivas de las familias que lo deseen.

EFE Miércoles, 21 de febrero de 2024

Como una de sus promesas electorales, en marzo de 2023, la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, anunció esta medida de abrir los centros escolares en días no lectivos con la finalidad de facilitar la conciliación, una iniciativa que aseguró que se pondría en marcha a partir de este mes de enero pasado. El Consejo de Gobierno ha aprobado en su reunión de hoy las nuevas medidas que prevén llegar a más de 310.000 alumnos de 800 centros de segundo ciclo de Educación Infantil y de Primaria y que supondrán una inversión de hasta 12 millones de euros.

En rueda de prensa, el portavoz del Gobierno regional, Miguel Ángel García, ha informado de que la iniciativa del Gobierno autonómico está destinada a todos los centros públicos de Educación Infantil y Primaria (CEIP), los de Infantil, Primaria y Secundaria (CEIPSO) y los Rurales Agrupados (CRA). Las cuantías se concederán a los consistorios que las soliciten en forma de ayuda directa, mientras que las familias solamente tendrán que hacer un trámite en su colegio o a través de su ayuntamiento para inscribirse en la actividad que les interese.

En cuanto a los días no lectivos, estarán disponibles para todo el alumnado de la localidad y de las zonas que establezcan los consistorios, y tendrán la opción de abrir desde el 1 de septiembre hasta el comienzo del curso, en Navidad, en Semana Santa y el resto de jornadas que el calendario escolar determine como no lectivas. Para estos periodos, se programarán actividades deportivas y relacionadas con la formación en primeros auxilios o en nutrición y hábitos saludables, entre otras.

Las extraescolares irán dirigidas a los estudiantes que pertenezcan al propio centro con carácter general, aunque también podrán participar niños matriculados en alguno del mismo municipio y de otros, siempre y cuando cumplan el requisito de edad que fijen los organizadores y existan plazas libres. Entre las actividades que se programarán estarán las de apoyo, estudio dirigido y actividades de refuerzo, idiomas, deportes o iniciativas artísticas.

La ciudad de Nueva York demanda a las redes sociales por la salud mental de la juventud

Ayer, el Ayuntamiento de la ciudad estadounidense anunció la demanda que han interpuesto contra cinco redes sociales por su papel en la crisis de salud mental de la juventud. TikTok, Instagram, Facebook, Snapchat y YouTube han sido señaladas por el alcalde Eric Adams por "por alimentar la crisis nacional de salud mental juvenil".

Pablo Gutiérrez de Álamo. 16/02/2024

Las redes sociales y los algoritmos con los que consiguen atrapar la atención de cualquier usuario se han convertido en una parte sustancial de la sociedad. Especialmente de las personas más jóvenes quienes establecen una buena parte de sus relaciones sociales en estos espacios de internet. Lugares en los que acceden a la información -o la desinformación, según se mire- que buscan, del tema que sea, en el momento que sea.

La sospecha de que estas herramientas tienen una relación más o menos importante con la crisis de salud mental de la juventud en medio mundo, no para de crecer. El último asalto lo ha dado Eric Adams, alcalde de la ciudad de Nueva York, quien ha presentado una demanda contra cinco de estas redes sociales (TikTok, Youtube, Snapchat, Instagram y Facebook).

Según un comunicado emitido por el propio ayuntamiento de la ciudad, "la ciudad se está uniendo a cientos de distritos escolares de todo el país en la presentación de litigios buscando obligar a las gigantes tecnológicas a cambiar su comportamiento y recuperar los costos de abordar esta amenaza para la salud pública".

Esta misma fuente cifra en 100 millones de dólares el gasto de la ciudad en programas de salud mental para sus jóvenes y la demanda se basa en el estudio elaborado por el Comisionado de Salud, el doctor Vasan, del Department of Health and Mental Hygiene, quien determinó que el acceso ilimitado a internet y el uso de redes sociales suponen un peligro para la salud pública.

"Muchas plataformas de redes sociales terminan poniendo en peligro la salud mental de nuestros niños, promoviendo la adicción y fomentando comportamientos inseguros. Hoy, estamos tomando medidas audaces en nombre de millones de neoyorquinos para responsabilizar a estas empresas por su papel en esta crisis", aseguró ayer Adams.

En el acto de presentación de la demanda, la vicealcaldesa de Salud y Servicios Humanos, Anne Williams-Isom, aseguró que la ciudad está lanzando un plan de acción en redes sociales para apoyar a los jóvenes y las familias mientras navegan por las redes sociales.

"Las redes sociales son una toxina en nuestro entorno digital, como lo son el plomo, la contaminación del aire y la nicotina en nuestro entorno físico", dijo el Dr. Vasan del DOHMH, continúa el comunicado de la ciudad de Nueva York. "Las toxinas ambientales requieren regulación, control y mitigación, y la salud pública debe basarse en su legado de salud ambiental para abordar esta amenaza moderna. La ciudad de Nueva York está empleando una amplia gama de herramientas para contraatacar, incluida la educación y la conciencia, la investigación y la regulación, y esta demanda es el ejemplo más reciente del compromiso de nuestra ciudad para asegurar que los jóvenes estén a salvo de los impactos de las redes sociales en la salud mental y el bienestar".

Alba Castellví: "Los niños deben estar descontentos de vez en cuando"

Els hàbits que els faran feliços ('Los hábitos que los harán felices', en castellano) (Angle Editorial) es el nuevo libro de la educadora y socióloga Alba Castellví, en el cual proporciona herramientas para fomentar la autonomía y la autoestima en la infancia y la adolescencia, entre las que destaca la importancia de la constancia y el control de los impulsos

Ana Basanta. 19/02/2024

En esta entrevista, Alba Castellví nos da pautas para ayudarnos a sentirnos bien, como tomar nuestras propias decisiones, responsabilizarnos de las consecuencias y sobreponernos a las circunstancias no deseadas. Y hace una advertencia: cuidado con provocar la alegría permanente en los niños porque puede generar incapacidad para enfrentar las dificultades.

¿Confundimos disciplina con obediencia, cuando lo que se debería trabajar es la constancia?



La disciplina tiene una mala fama injusta. En el pasado, el aprendizaje de la disciplina se realizaba de manera disciplinaria y a veces agresiva, y por eso la relacionamos con la obediencia a alguien que nos gobierna. Yo soy partidaria de educar la propia capacidad de hacer las cosas con constancia y rigor, que es lo que entiendo por disciplina, y para hacerlo es necesario que los adultos que educan inculquen unos hábitos que faculten a los niños para poder hacer realidad sus propósitos, como organizar, persistir, relacionarse con cordialidad, y muchos otros. Para poder hacer realidad sus proyectos, los niños y jóvenes tendrán que poder ser disciplinados. Si no educamos esta facultad, les estamos causando un perjuicio.

Queremos que los niños sean, ante todo, felices, para que también lo sean cuando entren en la edad adulta. ¿Esto está ligado a que tengan seguridad en sí mismos?

Cuidado, porque a veces, procurando que un niño esté contento todo el tiempo posible, lo que estamos haciendo es un adulto infeliz. Para que sean felices en la edad adulta, los niños deben encontrarse descontentos de vez en cuando. Bertrand Russell decía: "Que falten algunas cosas que uno desea es una condición indispensable para la felicidad". Trabajo con familias que no comprenden que sus hijos se muestren frustrados ante la más mínima adversidad a pesar de que los padres se esfuercen para que lo tengan todo y estén contentos con todo lo que hacen. ¡Estos niños o adolescentes no pueden valorar lo positivo si su normalidad siempre es de color de rosa! Si un niño o un adolescente tiene un entorno que lo adula y procura contentarlo siempre, se vuelve incapaz de enfrentarse a las adversidades, simplemente por falta de práctica. Encontramos muchos chicos y chicas que se deprimen cuando los deja la primera pareja. En muchos casos, es la primera vez que viven una situación donde alguien que los ama se prioriza a sí mismo, y por lo tanto se sienten descentrados, literalmente. Y es que no han podido desarrollar recursos emocionales que les ayuden a enfrentarlo.

¿Cuáles serían los principales hábitos que nos hacen felices?

Los que tienen que ver con decidir por nosotros mismos, determinando nuestros propios objetivos: generar un criterio autónomo, distinguir la manipulación... En segundo lugar, los que hacen posible que podamos hacer realidad lo que nos proponemos: concentrarnos, planificar el tiempo, tomar buenas decisiones de las cuales podamos asumir la responsabilidad, llevar una vida sana... En tercer lugar, los hábitos que nos permiten sobreponernos a las dificultades que van surgiendo: esforzarse, persistir, posponer la gratificación. También los hábitos que tienen que ver con la relación cordial y constructiva con las otras personas: ser respetuosos, llegar a acuerdos, vincularnos a proyectos colectivos. Y, finalmente, los hábitos que nos permiten disfrutar de nuestras habilidades y de nuestra propia interioridad: saber hacer cosas prácticas útiles para la vida, leer, saber cambiar de estado de ánimo y saber ser agradecidos.

Pones énfasis en educar sin gritar. ¿Esto significa que gritamos mucho a los niños? ¿Por qué?

Educar sin gritar es mi primer libro, del cual se han hecho muchas ediciones porque hay ejemplos prácticos sobre cómo lograr no perder la calma cuando, por ejemplo, los niños no nos hacen caso. Y es que ¡los padres no queremos gritar! Los gritamos porque acumulamos la frustración de repetir una cosa varias veces sin éxito, y esto nos lleva a la exasperación y finalmente a alzar la voz. Pero perdemos todos: los pequeños, porque (además de que a nadie le gusta que lo griten) reciben un mal ejemplo, y los grandes, porque nadie está de buen humor después de haber tenido que llegar al extremo de gritar. Educar sin gritar es posible si estamos dispuestos a poner a los niños y adolescentes ante las consecuencias de sus decisiones. Esto es difícil para muchos padres pero es muy importante para la educación de una libertad responsable, y por lo tanto es lo que yo intento enseñar a las familias en los libros y en las charlas de formación.

Hay una parte de la población que está creando una infancia consentida que no tolera la frustración. ¿Cómo se puede solucionar?

Sí, y es un problema importante porque la frustración aparece en la vida y es necesario haber aprendido a enfrentarla. Si los niños no tienen ocasión, gracias a la práctica, de hacer crecer sus recursos emocionales y sus habilidades de todo tipo (de comunicación, prácticas...) cuando las cosas no son como les gustaría, de adultos se sentirán impotentes y enfadados ante las realidades adversas. Hannah Arendt decía que sentirse capaz de transformar las circunstancias no deseadas es básico para poder ser feliz. ¿Cómo se puede aprender a transformarlas si nunca se dan circunstancias no deseadas? Conozco padres que no hacen ninguna actividad donde sus hijos no puedan disfrutar y se aburran. Entonces, ¿cómo podrán aprender a soportar este tipo de situaciones, o a buscar maneras de transformar la situación para que sea más agradable?

¿Crees que, a veces, al centrarnos tanto en la educación emocional (muy necesaria) de los menores, hemos dejado de enseñar que la infelicidad y la incertidumbre forman parte de la vida?

Lo creo. La incertidumbre, precisamente, es una de las características del momento presente y del mundo que viene. Para hacerle frente, es necesario aprender a confiar en nuestras propias habilidades y en la fortaleza de los proyectos comunitarios. Es imprescindible confiar en uno mismo, poder ser un poco optimista respecto a nuestras propias posibilidades de salir adelante, para evitar que el miedo bloquee y paralice. La manera de poder confiar en nuestras propias posibilidades, es decir, de sentirnos seguros, es constatando que poseemos habilidades útiles. Y esto es imposible de constatar si los adultos constantemente allanan el camino, de manera que las habilidades ni siquiera se ponen en juego porque alguien más hace por ti las cosas que tú podrías

hacer por ti mismo y resuelve los problemas por ti. Si los padres facilitan demasiado la educación, causan graves problemas futuros a sus hijos.

En el libro se habla de la necesidad de acompañar a los niños en la libertad, la capacidad de decidir, la autosuficiencia o la resiliencia. En la práctica, ¿cómo se hace?

Para resumir, invitándolos a tomar decisiones de las cuales deban asumir las consecuencias (unas consecuencias que previamente les habremos ayudado a contemplar); no haciendo por ellos cosas que puedan hacer ellos mismos (desde el bocado hasta ordenar la ropa pasando por toda colaboración doméstica) y enseñándoles a valorar más lo que tienen que lo que les falta. Los hábitos que los harán felices contienen una treintena de ideas prácticas para lograr todo esto.

Como maestra y como mediadora familiar, ¿cuáles son los patrones que más se repiten con los niños que tienen problemas de comportamiento?

En el caso de los niños, se repiten patrones en sus familias. Lo más frecuente es que los padres no quieran contradecir a sus hijos o que cuando los tienen que contradecir lo hacen con sentimiento de culpa. También tienen problemas los niños que viven repetidamente situaciones de falta de respeto entre los miembros de su familia. Y los que pasan demasiado tiempo frente a las pantallas.

En el caso de los adolescentes, tienen problemas los que caen en las adicciones, que muchas veces son la causa de la desmotivación para estudiar (en las pantallas, en las drogas). Y también los que tienen conflicto constante con sus padres, por falta de comprensión o porque se han instalado en una dinámica de choques continuos de la cual es difícil salir sin ayuda.

Conciertos educativos en barrios ricos y segregación, los casos de Madrid y Valencia

Un importante porcentaje de la escuela concertada se concentra en distritos de rentas altas tanto en Madrid como en Valencia según los datos oficiales. Además, estos colegios escolarizan a un porcentaje de alumnado superior a la media. Razones históricas, ideológicas y de crecimiento del mercado marcan esta situación.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 20/02/2024

La localización de los centros educativos, la segregación escolar y la urbana, han emergido como temas cruciales en el panorama educativo español. Al observar la situación en Valencia y Madrid destaca la sobrerrepresentación de la escuela concertada en distritos de mayor renta. Una situación que plantea interrogantes sobre la equidad en el acceso a la educación.

Estudios recientes aseguran que la existencia de la escuela concertada es crucial en la segregación escolar. Esta se entiende por la conformación de centros solo para ciertos sectores sociales. Puede ser por renta, puede ser por sexos o por origen nacional del estudiantado, o de su familia.

Nos centramos en cómo la concertada se ha asentado más en distritos de rentas más altas. Lo hace, según diferentes expertos consultados, desde la dictadura franquista en un doble movimiento, al menos así lo han vivido en la ciudad de Valencia. Allí entidades religiosas han mantenido centros para las rentas más altas y para las más bajas al mismo tiempo.

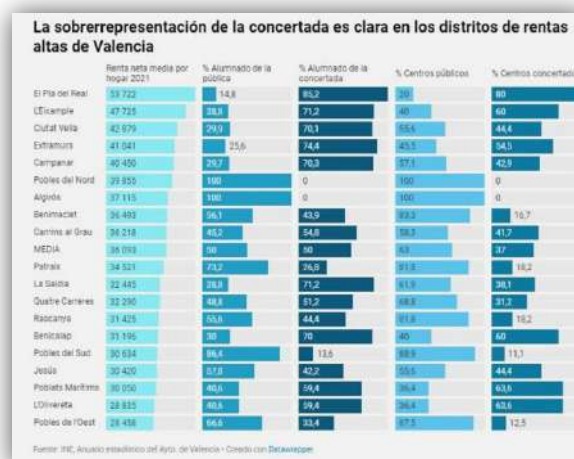
En Madrid elementos como la creación de centros bilingües, la reducción de la inversión en la escuela pública y el aumento en la concertada han ido cambiando la sociología de la ciudad. Hoy, en distritos de rentas bajas cada vez abundan más los centros concertados, y el alumnado matriculado en ellos.

Valencia: sobrerrepresentación en los distritos de mayor renta

En la ciudad de Valencia, la escuela concertada, tanto por número de centros como de estudiantes, está sobrerrepresentada en los distritos de rentas más altas como El Pla del Real, L'Eixample o Campanar.

La mitad del alumnado de la ciudad acude a centros públicos y la otra a concertados. Sin embargo, dos tercios de las escuelas son públicas y el otro tercio, concertadas.

En los distritos de mayor renta, las cifras difieren. En El Pla Real, L'Example, Ciutat Vella, Extramurs y Campanar tienen entre el 70 y el 85 % de alumnado en la concertada, y este tipo de centros suponen entre el 43 y el 80 %. Valencia tiene una característica propia: los centros y el alumnado de la concertada también están sobrerrepresentados en los distritos de rentas más bajas.



Para José Manuel Rodríguez y Borja de Madaria, investigadores de la Universidad Valenciana y dos de los tres responsables de la investigación Mapa escolar de la ciudad de Valencia, la explicación es clara.

En la ciudad, existe una tradición según la cual, algunas de las entidades religiosas trabajan en los dos extremos de la distribución. Es lo que han llamado “salva carteras” y “salva almas”.

“Esa distribución nos parecía acorde a esa, digamos, doble voluntad de atender a los que pueden pagar y, en cierto modo, dedicar recursos a los más desfavorecidos, para salvar sus almas”, explica De Madaria.

Eso sí, el investigador asegura que la sobrerrepresentación en distritos de rentas altas se ve al analizar los centros en relación al total. “El 23 %, la cuarta parte de los centros concertados están en esos distritos”.

De Madaria, tras ordenar los centros en cinco grupos según su renta, llega a la conclusión de que, efectivamente, tras los distritos de menor renta, donde se encuentran el 27 %, están los de renta mayor, con ese 23 %. La pública tiene un 10 % de presencia en estos últimos distritos y también un 27 % en los más vulnerables.

Sobrerrepresentación del alumnado

No solo la presencia de escuelas concertadas es más pronunciada en distritos de mayor renta, sino que también se observa en el alumnado. Cuanto mayores son los ingresos del hogar, mayor es la diferencia.

El Pla del Real tiene la mayor renta neta media por hogar de la ciudad. No solo el 80 % de sus centros son privados con concierto, sino que escolarizan al 85 % del alumnado posible.

Los centros concertados tiene mayor tamaño y unas ratios por aula mayores que las de la pública. Además, un solo colegio cubre toda la enseñanza obligatoria, de los 6 a los 16 años, cosa que no ocurre en los públicos, que se dividen entre colegios e instituto y escolarizan, respectivamente, de los 6 a los 12 y de los 12 a los 16.

Esto provoca situaciones como las que se dan en otros distritos de altos ingresos. Es el caso de l'Eixample, con seis de cada 10 centros concertados, pero con un 70 % de alumnos matriculados en ellos. Más extremo es el caso de Campañar, con un 43 % de centros concertados que albergan a siete de cada 10 alumnados.

Falta de apuesta pública

Las razones de esta sobrerrepresentación tienen que ver, a juicio de los investigadores, con que ya desde el franquismo muchos de estos centros comenzaron a instalarse en determinadas zonas. Hoy día, en los barrios de nueva creación está pasando una situación análoga, también para la ciudad de Madrid.

Según explican Rodríguez y de Madaria, en los años 80, algunos de estos centros vendieron sus propiedades en zonas del centro y se instalaron en la periferia. Años después, estas zonas han sido absorbidas por el núcleo urbano.

Pero para De Madaria “nunca se ha querido eliminar o al menos limitar el mercado de la concertada”. De hecho, asegura que “nunca se le ha dado un impulso a la pública. El impulso que se le dio, al menos en Valencia, fue con el tardofranquismo, con la ley del 70”, una década de la que provienen, asegura, la mayor parte de centros públicos de la ciudad.

A esto habría que sumar la época de los barracones, como recuerda Rodríguez. “El barracón nunca desapareció de los centros públicos (durante las legislaturas del PP). Lo interpretamos como un **spot** publicitario de la escuela concertada”. E insiste: “El mantenimiento de los barracones en Valencia era un elemento para dirigir a las familias a las clases medias hacia los concertados”.

El tamaño de los centros y la ratio explicarían en parte las mayores cifras de escolarización en la concertada. Pero no solo. Tanto Rodríguez como De Madaria opinan que el hecho de que las escuelas concertadas puedan escolarizar alumnado hasta casi los 18 años es una ventaja de la que no gozan los centros públicos.

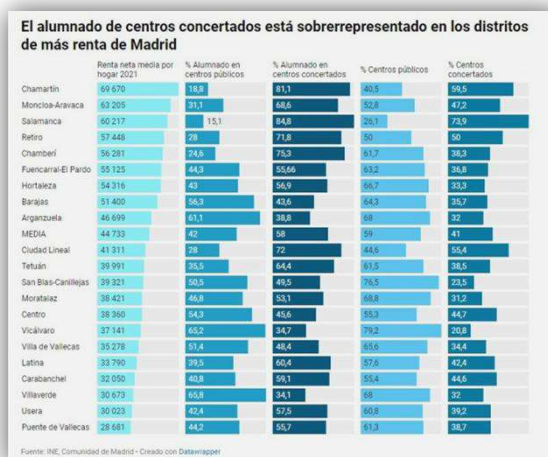
Madrid: apuesta por la concertada

La ciudad de Madrid, como Valencia, ha pasado la mayor parte de su historia democrática gobernada por el Partido Popular y sus políticas de apoyo a la elección de centro.

En Madrid distritos como Salamanca o Chamartín tienen un mayor porcentaje de estudiantes en centros concertados (del 80 al 85 %) y están entre los que mayor renta neta por hogar poseen, entre los 60.000 y los 70.000 euros.

Rentas altas y centros concertados

El promedio de centros concertados en los 21 distritos de la ciudad es del 40 % pero ocho de ellos se encuentran por encima. La mayor parte de ellos se encuentran en la lista de los centros con rentas más altas.



Rentas altas y centros concertados

El promedio de centros concertados en los 21 distritos de la ciudad es del 40 % pero ocho de ellos se encuentran por encima. La mayor parte de ellos se encuentran en la lista de los centros con rentas más altas.

De promedio, dos tercios de los centros madrileños son públicos. Pero las diferencias en el territorio son abismales. Mientras que el distrito de Salamanca cuenta con un escaso 26 % de centros públicos y una renta por hogar de 60.000 euros, en Vicálvaro, con 37.000 euros por vivienda, ocho de cada 10 centros son de la administración.

Hay algunos elementos determinantes, como comentaban Rodríguez y de Madaria y que ratifica Jesús Rogero, sociólogo e investigador de la Universidad Autónoma de Madrid. El primero es que los concertados suelen ser muy grandes, “hay centros concertados muy grandes que valen por dos o tres públicos de la misma zona”. Junto a esto, el hecho de que un mismo centro escolarice todas las etapas obligatorias de la educación.

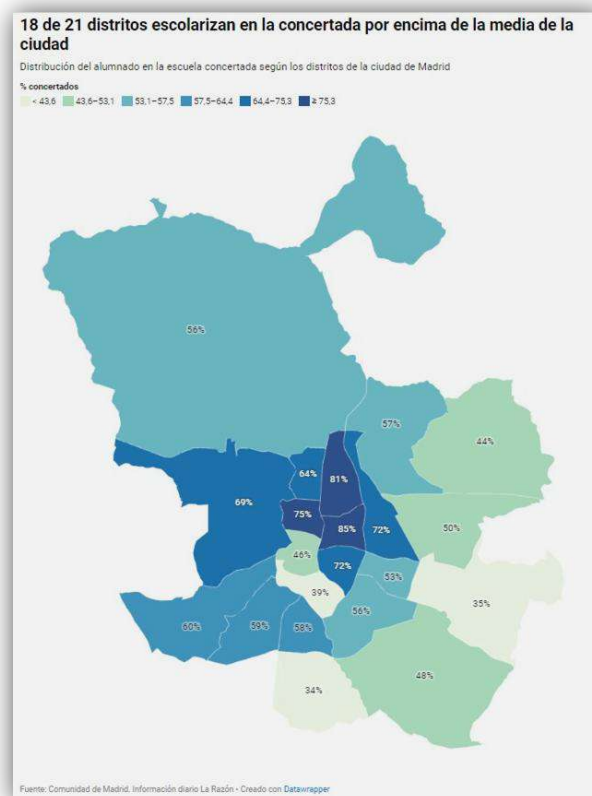
Por eso es importante atender, más allá de al número de centros, a la cantidad de chicas y chicos que estudian en ellos.

Sobrerrepresentación del alumnado de centros concertados

La tendencia a la sobrerrepresentación se refleja no solo en la cantidad de centros concertados sino en el número de estudiantes en ellos. En promedio, este alumnado supera al de los centros públicos en los distritos de rentas más altas. La media de estos se sitúa en 42 %; 18 distritos están por encima y otros tres, por debajo.

“¿Qué sabemos nosotros de la Comunidad de Madrid? Que se segrega a pobres y a ricos, pero que hay más segregación de ricos”. Cynthia Martínez, profesora e investigadora en la Universidad Autónoma de Madrid, esto está claro. Y lo está gracias a los datos. “Se segrega más por encima que por debajo, el 10% de la población más rica está más segregado. Es decir, hay más coles de muy ricos que coles de muy, muy pobres”.

Rogero también asegura que, dentro de un mismo distrito se producen importantes diferencias también por renta. “Dentro de los distritos hay una gran variabilidad entre los barrios; es decir, la segregación urbana y escolar según nivel socioeconómico se da también dentro de los distritos, lo que la oculta si solo miramos los datos de ubicación de los centros concertados por distritos”.



Villaverde es uno de los distritos con la renta más baja de la ciudad, 30.000 euros medios netos por hogar. Dos de cada tres de sus jóvenes van a centros públicos. En la otra punta, el distrito de Salamanca, con el doble de renta escolariza al 15 % en al pública. Chamartín, con 70.000 euros por hogar, ni el 20 %.

A pesar de esto, en Madrid, como pasa parcialmente en Valencia, muchos distritos de rentas no tan altas escolarizan también a más alumnado en la concertada de lo que, a priori, pareciera intuitivo.

El promedio de renta media por hogar en la ciudad es de 44.700 euros. Doce distritos están por debajo de esa cifra. De estos, nueve tienen un porcentaje de alumnado en la concertada menor que la media de 58 %.

Para Martínez, hay que tener en cuenta el esfuerzo que hacen las familias de rentas modestas para escolarizar en la concertada.

Lo hacen, entiende, por cómo esta “se vende”. “La estrategia para conseguir que los hijos de estas familias den un salto de clase es utilizar la escuela concertada”, asegura. Además, las familias quieren “elegir” las amistades de sus hijas e hijos. A esto se suma “este imaginario que se nos ha metido de que tendremos más ayuda, más apoyos y demás si vamos a una escuela concertada”.

En el aire quedan algunas interrogantes como la antigüedad de los centros para conocer la evolución de ambas redes.

La Comunidad de Madrid lleva a cabo una política de construcción de centros por fases, es decir, se van levantando aulas y cursos en función de las necesidades de escolarización. Difiere de la política de barracones valenciana, pero el efecto hacia las familias es parecido.

Cynthia Martínez señala que otro elemento que contribuye al crecimiento de la concertada en distritos de rentas bajas, es el hecho de que en algunos de ellos como Latina y Carabanchel, la movilidad e inestabilidad



del profesorado en los centros públicos genera incertidumbre y proyectos a medio organizar. “Si tú eres consciente de esta realidad, asegura, como familia buscas alternativas”.

También se ha cedido suelo público para que se construyesen centros privados que más tarde se concertaron. Junto a esto, en los ensanchamientos más modernos de la ciudad se han establecido los centros privados que los públicos.

Esto también ha sucedido en Valencia, como explica José Manuel Rodríguez citando, a su vez el libro La España de las piscinas. En él, su autor explica que “en los nuevos desarrollos urbanísticos, los servicios públicos tardan en llegar, de manera que da tiempo, uno, a que los servicios privados tomen posiciones, y dos, a que la gente que está desatendida tenga desapego respecto de dichos servicios públicos y valore los privados”.

Desigualdades en el acceso y oportunidades

La sobrerrepresentación del alumnado de centros concertados en distritos de rentas más altas plantea preguntas sobre las desigualdades en el acceso a oportunidades educativas. Mientras algunos estudiantes pueden beneficiarse de una amplia oferta educativa, otros pueden enfrentar limitaciones en distritos con menores recursos económicos.

Cynthia Martínez habla del esfuerzo que han de hacer las familias de rentas más bajas para llevar a sus hijas e hijos a centros concertados. Sostiene que los precios en Madrid, en determinados distritos, están entre los 100 y los 300 euros mensuales.

La media de alumnado en centros concertados frente a públicos refleja no solo una preferencia, sino posiblemente la percepción de que aquellos ofrecen un entorno educativo más propicio, o como dice Martínez, para intentar garantizar un futuro algo más sencillo que el propio.

Desafíos comunes y llamada a la acción

En ambas ciudades, la sobrerrepresentación de la escuela concertada en distritos de mayor renta destaca desafíos comunes en términos de equidad educativa. El acceso diferenciado a recursos y la capacidad de elección están vinculados a las condiciones socioeconómicas de cada área.

Para abordar estas desigualdades, es crucial un enfoque colaborativo entre autoridades educativas, comunidades escolares y familias. Se requieren medidas que promuevan una distribución más equitativa de recursos, faciliten el acceso a oportunidades educativas en todos los distritos y fomenten la diversidad de opciones educativas.

De promedio, dos tercios de los centros madrileños son públicos. Pero las diferencias en el territorio son abismales. Mientras que el distrito de Salamanca cuenta con un escaso 26 % de centros públicos y una renta por hogar de 60.000 euros, en Vicalvaro, con 37.000 euros por vivienda, ocho de cada 10 centros son de la administración.

Hay algunos elementos determinantes, como comentaban Rodríguez y de Madaria y que ratifica Jesús Rogero, sociólogo e investigador de la Universidad Autónoma de Madrid. El primero es que los concertados suelen ser muy grandes, “hay centros concertados muy grandes que valen por dos o tres públicos de la misma zona”. Junto a esto, el hecho de que un mismo centro escolarice todas las etapas obligatorias de la educación.

Por eso es importante atender, más allá de al número de centros, a la cantidad de chicas y chicos que estudian en ellos.

Sobrerrepresentación del alumnado de centros concertados

La tendencia a la sobrerrepresentación se refleja no solo en la cantidad de centros concertados sino en el número de estudiantes en ellos. En promedio, este alumnado supera al de los centros públicos en los distritos de rentas más altas. La media de estos se sitúa en 42 %; 18 distritos están por encima y otros tres, por debajo.

“¿Qué sabemos nosotros de la Comunidad de Madrid? Que se segrega a pobres y a ricos, pero que hay más segregación de ricos”. Cynthia Martínez, profesora e investigadora en la Universidad Autónoma de Madrid, esto está claro. Y lo está gracias a los datos. “Se segrega más por encima que por debajo, el 10% de la población más rica está más segregado. Es decir, hay más coles de muy ricos que coles de muy, muy pobres”.

Rogero también asegura que, dentro de un mismo distrito se producen importantes diferencias también por renta. “Dentro de los distritos hay una gran variabilidad entre los barrios; es decir, la segregación urbana y escolar según nivel socioeconómico se da también dentro de los distritos, lo que la oculta si solo miramos los datos de ubicación de los centros concertados por distritos”.

Villaverde es uno de los distritos con la renta más baja de la ciudad, 30.000 euros medios netos por hogar. Dos de cada tres de sus jóvenes van a centros públicos. En la otra punta, el distrito de Salamanca, con el doble de renta escolariza al 15 % en al pública. Chamartín, con 70.000 euros por hogar, ni el 20 %.

A pesar de esto, en Madrid, como pasa parcialmente en Valencia, muchos distritos de rentas no tan altas escolarizan también a más alumnado en la concertada de lo que, a priori, pareciera intuitivo.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

José Antonio Marina. Catedrático de Filosofía y Premio Nacional de Ensayo: «La educación tiene una envergadura metafísica»

Carmen Pellicer. Directora de Cuadernos de Pedagogía

Buenas tardes, José Antonio. Es un honor tenerte en Cuadernos de Pedagogía y poder conversar contigo. Siempre me gusta empezar las entrevistas conociendo al entrevistado. Así que, ¿qué nos cuentas de tu trayectoria personal?

Ha sido una trayectoria imprevista. Cuando era adolescente me apasionaba el baile y a eso quería dedicarme. No había ningún sitio donde estudiarlo y opté por estudiar Filosofía y Letras, porque era la carrera donde se estudiaba Historia del Arte. Creo que en el segundo curso tuve posiblemente la experiencia más importante de mi vida, una especie de revelación: me di cuenta de que lo que me gustaba no era estrictamente el baile, sino la capacidad que tiene un bailarín de transformar el esfuerzo en gracia, y esto puede darse en muchas actividades, también en el pensamiento. Lo importante es hacerlo bien y que no se note el esfuerzo. Al final, elegí la Filosofía.

Y fuiste profesor de Filosofía

Saqué las oposiciones a Catedrático de Bachillerato, que es la etapa educativa que me ha interesado más. Nunca me atrajo la universidad. La adolescencia es una etapa transcendental en el desarrollo vital. Es el momento en que la inteligencia humana experimenta una segunda edad de oro del aprendizaje. No es una edad biológica, eso es la pubertad. Es una edad estrictamente educativa, inventada como un espacio de posibilidades que permitiera continuar la educación del niño antes de que se integrara en el mundo del trabajo. Por desgracia, después de haber creado este estupendo proyecto, no sabemos cómo ponerlo en práctica. En todas partes hay un enorme desconcierto sobre la adolescencia.

¿Cuál ha sido tu evolución filosófica?

El pensador que más me interesó mientras estaba en la Facultad fue Edmund Husserl, que estudiaba el dinamismo de la conciencia y la genealogía del pensamiento. Eso me condujo a Jean Piaget, que investigaba la aparición de la inteligencia en el niño. Dedicué cuatro o cinco años a estudiar su copiosa obra. Este autor me condujo a Lev Vygotsky, que me parece el psicólogo más genial del siglo XX, y este a la neurología y a su discípulo Alexander Luria, otro genio, que fue el primero que habló de los logros ejecutivos del cerebro. Todo lo que he escrito sobre «inteligencia ejecutiva» deriva de este encuentro. Vygotsky también insistió en el papel de la cultura para desarrollar los procesos intelectuales, lo que me ha llevado hasta la Historia. En mis últimos libros intento aplicar la Psicología al conocimiento de la Historia, y la Historia a profundizar en el conocimiento psicológico.

¿Qué papel juega la educación en toda esta trayectoria?

Central. A veces olvidamos que lo que define verdaderamente a la especie humana es que es la única que educa a sus crías, y al hacerlo les transmite los conocimientos acumulados por las generaciones anteriores. Somos híbridos. Todos recibimos un doble genoma: biológico y cultural. Desde este punto de vista, el aprendizaje es la fuerza motora de la evolución humana y la educación, como aprendizaje dirigido, su guía. Desde hace más de tres décadas, Pinker, Bloom, Dennett, Heinrich mantienen que «*Learning can guide evolution*». Creo que tienen razón. Estamos hablando de algo más que de un asunto psicológico o social: La educación tiene una envergadura metafísica. Crea la realidad humana. Cuando hablamos de «aparición de la Singularidad», o de «transhumanismo», estamos hablando de ello. Por eso, necesitamos una *Superciencia* que se encargue de estudiar la Educación en toda su colosal envergadura, y no la tenemos. Tradicionalmente la responsable de hacerlo ha sido la Filosofía, pero no ha desarrollado las competencias necesarias y pasa por horas bajas.

En «El bosque pedagógico» hiciste una revisión del pensamiento pedagógico actual. ¿Qué conclusión sacaste?

Deprimente. Los cientos de libros e informes que leí eran con frecuencia repetitivos y fragmentarios. Hay un déficit de talento en la educación. No tenemos ideas claras sobre el tipo de sujeto humano que queremos educar, ni una idea adecuada de la inteligencia, en especial de la memoria. Es tragicómico que no la tenga una profesión que se encarga del aprendizaje, y que todavía se diga que no hay que aprender las cosas de memoria. Se está manejando una idea arcaica de memoria, considerándola un almacén donde guardo y recupero contenidos. ¿Es que todavía no se han enterado de que la «working memory», la «memoria ejecutiva», correlaciona tan perfectamente con la «inteligencia general» que pueden resultar indistinguibles? Se trabaja con modelos simplificados hasta la caricatura. Tomemos la oposición entre «Escuela antigua» y «Escuela nueva». Una, centrada en el maestro, y otra, en el alumno; aquella dedicada a la memorización repetitiva, ésta a la creación; la antigua interesada por los contenidos, la nueva por los procesos. Se considera



que la «Escuela antigua» se basaba en la obediencia y la nueva en la libertad. Esta oposición es una simpleza maniquea. Para algunas cosas la escuela antigua puede ser más eficaz. Queriendo fomentar una educación libre y creativa, estamos favoreciendo el triunfo de Skinner, del conductismo, del condicionamiento operante, que las nuevas tecnologías están imponiendo a nivel social y político. Hay una algarabía de expertos augurando cambios y pocos poniendo manos a la obra.

¿A qué te refieres?

Se expande un sentimiento generalizado de que los actuales sistemas educativos están agotados. Lo dice un experto como sir Michael Barber, que dirigió la reforma educativa de Tony Blair, y fue director de Pearson, la más importante editora educativa del mundo. Michel Fullan, otro consultor internacional lo corrobora. Ken Robinson, que se hizo famoso con unos brillantes discursos motivacionales, decía lo mismo: »No creo que la escuela del futuro se parezca a la actual, ni siquiera que se llame escuela«. Hay un clamor pidiendo «refundarla», o reinventarla, reconceptualizarla, revisitarla, reimaginarla, rediseñarla, etc. También de deconstruirla, anularla, sustituirla, desinstitucionalizarla, deslocalizarla, hacerla ubicua, invertirla, etc. La UNESCO recomienda repensarla y recontextualizarla. Todo el mundo hace su pequeña loa a la innovación, como si toda innovación fuera buena. La OCDE ha descubierto la solución. La pedagogía, dice en un pretencioso estudio, no ha alcanzado todavía el rango de ciencia, y no lo hará hasta que aproveche los conocimientos de la neurociencia. Llevo demasiados años estudiando neurología para no escandalizarme ante una vaguedad semejante. Es como decir que las Matemáticas no serán ciencia hasta que no conozcamos la estructura neurológica del pensamiento matemático. Por supuesto que la *Superciencia* de la Educación que necesitamos para tomar unas decisiones educativas tiene que saber neurociencia, e Inteligencia Artificial, y Psicología, Sociología, Ética, Política, Lingüística, Economía y muchísima Historia. Por eso es una especialidad tan difícil. Debería constituir la elite de todas las profesiones.

Ahora, muchos profesionales de la educación se sienten desbordados. En un mundo incierto, cambiante, acelerado, con tecnologías que no acertamos a comprender bien, ¿qué debemos enseñar a nuestros alumnos?

A pesar de la imprevisibilidad de los cambios, hay un factor que va a ser constante en su vida, y es para el que tenemos que prepararles: los problemas. Karl Popper se dio cuenta de que «all life is problem solving». Todas las creaciones culturales son soluciones a algo, desde la olla exprés a la teología más sofisticada. Y las desdichas humanas -como las drogas, las guerras o las tiranías- no son más que malas soluciones. La maldad es una mala solución. Un problema aparece cuando nuestras necesidades o nuestros deseos no encuentran satisfacción automática. Nuestra acción se encuentra detenida y debemos liberarla. Solucionar deriva de *solvere*, que significaba liberar. Frente a la pereza, el miedo, el fanatismo, la depresión, la desesperanza, debemos promover una cultura *heurística*, de búsqueda de soluciones.

¿Te refieres a la utilización del aprendizaje basado en problemas?

La didáctica basada en problemas -como la basada en proyectos- funciona porque sintoniza con los mecanismos espontáneos de aprendizaje. Lo importante no es «saber», lo importante es «saber tomar decisiones y ponerlas en práctica». Unas veces serán decisiones teóricas o técnicas, y otras afectivas, vitales, religiosas, políticas. Se trata de formar «personalidades resueltas», es decir, que sepan identificar y afrontar los problemas. Tanto la inteligencia cognitiva como la emocional y la ejecutiva están dirigidas a la acción. Lo dijo hace muchos años Antoine de Saint-Exupéry: »No conocemos las soluciones a los problemas. Solo podemos despertar las fuerzas que las encuentren«. Un problema tiene elementos cognitivos, pero también emocionales. La valentía puede ser un factor tan importante como el conocimiento. Ya lo dijo Gracián: «De nada vale que el entendimiento se adelante, si el corazón se queda».

¿Entonces cuál es el papel de la escuela? Cuadernos de Pedagogía ha sido un referente durante muchos años de la historia de la innovación...

La Educación debe sacudirse su complejo de inferioridad. Ha sido siempre una especie de servicio doméstico a las órdenes de otras instituciones: la religión, el poder político, el mundo laboral. La Escuela era mera correa de transmisión de lo que el poder decidía que había que transmitirse. La escuela pública nace con el objetivo de fortalecer la identidad nacional. Sólo durante la Ilustración se convierte en una institución libre y liberadora. Pero ahora, la Ilustración está sufriendo un ataque brutal y la escuela también. Creo que ha llegado el momento en que la sociedad debe preguntarse quién está legitimado para decidir sobre los objetivos de la educación. Necesitamos desarrollar instituciones sociales reflexivas y críticas, que no dejen nuestro futuro en manos de un choque incierto de intereses o de los fantásticos avances tecnológicos.

¿Significa esa volver a intentar un pacto educativo?

Carmen, tú y yo hemos trabajado muchísimo para conseguirlo, por lo que nadie nos puede acusar de falta de compromiso. Pero ahora no estoy dispuesto a trabajar por ese objetivo.

¿Por qué?

Porque ha pasado el momento. Un pacto escolar no es suficiente. Necesitamos un *Pacto para crear una sociedad del aprendizaje*. No es verdad que hayamos entrado en la sociedad digital, o en la sociedad de la información. Hemos entrado en la Sociedad del Aprendizaje, que se rige por una ley universal: «Toda persona,

toda organización, toda empresa o toda sociedad para sobrevivir necesita aprender al menos a la misma velocidad a la que cambie el entorno y si quiere progresar tiene que aprender a mayor velocidad». Las sociedades tienen que aprender continuamente, pero no solo nuevas tecnologías, sino formas más eficientes de resolver todos los problemas: emocionales, sociales, económicos, ecológicos, políticos. Estamos muy preocupados por el papel que pueden tener las nuevas tecnologías, sin embargo, olvidamos que son las personas las que las utilizan. No tenemos que acostumbrarnos a hablar de «tecnología» sino de «tecnología+sistema», del poder que genera. Para evaluar una tecnología no me basta con saber qué puede hacer, sino quién va a manejarla. Si estamos preocupados por si una *Super inteligencia* se adueña del mundo, no nos percatamos de las relaciones reales de poder que se están tejiendo. Las nuevas tecnologías, que aparecieron como una promesa de igualdad y libertad, están configurando unas sociedades contentitas de someterse a una servidumbre voluntaria. Es lo que he llamado «el triunfo de Skinner». Todas las plataformas tecnológicas son gigantescas «cajas de Skinner», dispensadoras de pequeños premios para mantener la actividad del usuario. Pensemos en las redes, que favorecen también una estrategia fullera de camuflaje. Lo que las hace eficientes son los enlaces, sin duda, pero lo importante son los nodos, que son las personas. La educación tiene que atender a la creación de redes, pero sobre todo a la formación de los nodos que articulan esas redes. Si los disolvemos en las redes, anulamos la personalidad, y damos paso a una nueva servidumbre.

¿Quiere esto decir que la solución no está en incorporar más horas de tecnología, sino más horas de ética?

Por supuesto, pero de una ética tomada en serio. En general, las Facultades de Filosofía están aquejadas de un escepticismo ético que es mejor que no salga de ese reducto. Su efecto educativo puede ser demoledor. La filosofía postmoderna, que ahora tiene un importante protagonismo político a través del «movimiento woke» ha prescindido de la idea de verdad, y se ha refugiado en un relativismo que parece defender las diferencias culturales cuando en realidad está legitimando cualquier tipo de propuesta. Me gusta hacer a alumnos de posgrado la siguiente pregunta: «¿Son respetables todas las opiniones?» y suelen decirme que sí. Esto es confundir churras con merinas. Lo que es respetable es el derecho a opinar de las personas -que está protegido por la libertad de conciencia y de expresión-, no el contenido de esas opiniones, que puede ser falso, insidioso, violento, criminal o, simplemente, estúpido. La libertad de cátedra no significa que un profesor pueda decir que la tierra es plana.

Pero lo cierto es que no parece posible un acuerdo en temas morales...

Eso no es verdad. Estamos de acuerdo en la mayoría de los temas fundamentales. Quienes niegan ese acuerdo sacando a colación los temas conflictivos: el aborto, la eutanasia, la moral sexual, tiene una visión muy pobre del progreso ético de la Humanidad. Cuando alguien dice que no hay criterios universales, lo que está diciendo es que el único criterio es la fuerza. Al plantear los temas éticos nos hacemos trampas a nosotros mismos. Primero atribuimos a las normas éticas un carácter absoluto, eterno, divino, y luego concluimos que no existen porque no encontramos la forma de justificar esos sublimes caracteres. Las normas éticas son algo más humilde y más inteligente. Son las mejores soluciones que la inteligencia humana ha ido creando para resolver los problemas que afectan a la convivencia. Se han ido descubriendo, corroborando o desechando, institucionalizándolas, a través de un larguísimo y dramático proceso que debemos conocer. ¡Cómo vamos a fundamentar su cumplimiento si no son valores absolutos!, protestan los nostálgicos de lo absoluto. Pues de la misma manera que fundamentamos el uso de los antibióticos en las enfermedades infecciosas. Porque es la mejor solución de que disponemos. El razonamiento es convincente: Si usted quiere curarse, tiene que tomar el antibiótico. Si quiere evitar la atrocidad, tiene que cumplir las normas éticas. Por desgracia, no todo el mundo quiere hacerlo, y la sociedad debe tomar buena nota. No es verdad que las guerras sean inevitables. Es que hay mucha gente que quiere la guerra.

En este momento hay una gran preocupación por la aparición de la Inteligencia Artificial. ¿Cómo crees que puede influir en la educación?

Sigo la azarosa historia de la Inteligencia Artificial, desde que el concepto apareció en 1956 en la Conferencia de Darmouth. Después de pasar empantanada un largo invierno, sus avances recientes han sorprendido por su potencia y velocidad. El sistema Generative Pre-Trainig Transformer imita muy bien la generación de pensamiento humano. Para saber qué hacer con la IA hemos de tener una idea clara de lo que es la Inteligencia Natural, que nos indique cómo pueden cooperar entre ellas. De lo que se trata es de diseñar una Inteligencia Expandida (o Aumentada o Mejorada). Creo, Carmen, que el modelo de inteligencia que desarrollamos en *La inteligencia que aprende* permite situar bien la IA. Según el esquema dual que defendíamos allí -inteligencia generadora e inteligencia ejecutiva- podemos conectar la IA en cualquiera de los dos niveles. Si lo hacemos como una ampliación de la inteligencia generadora los resultados pueden ser formidables. En cambio, si la convertimos en «inteligencia ejecutiva», la estamos cediendo nuestra capacidad de tomar decisiones y, por lo tanto, perdiendo parte de nuestra libertad. Es el tema que estudié en *Proyecto Centauro*.

La revista la leen maestros y maestras de muchos países. Me gustaría que enviaras una palabra final, una dedicatoria esperanzada

Me viene a la memoria un viejo graffiti: «Hay que dejar el pesimismo para tiempos...mejores». Ahora no podemos permitirnoslo. Me gustaría que tuviéramos conciencia de nuestro papel social, defender nuestra



profesión con orgullo, incluso con altanería. ¿Con quién se cree usted que está hablando? ¡Yo soy un maestro! Siempre que nuestra profesión es menospreciada -y eso puede hacerse por muchos medios, incluida una débil formación y una precaria situación laboral-, se está impidiendo el progreso de una nación. Pero no debemos esperar a que nos resuelvan los problemas, debemos crear, entre los que creemos en la fuerza evolutiva de la educación grupos de estudios, sistemas de autoformación, redes de apoyo e información. No podemos esperar que la sociedad confíe en nosotros, si nosotros no confiamos en nuestra capacidad y la cultivamos. Creo que CUADERNOS DE PEDAGOGIA puede ser protagonista de esta movilización.

Hace algunos años escribí el prólogo para las obras de un gran literato español que tuvo mala suerte, murió en el exilio, y no tuvo el éxito que le hubiera correspondido, Max Aub. Encontré que había escrito una frase para su epitafio, por una parte tan sencilla y por otra tan noble, que me la repito muy a menudo, a pesar de mi nulo interés por mi sepultura. La frase es «Hice lo que pude». Estoy seguro de que, si cada uno de nosotros pudiera irse a dormir diciéndose con toda sinceridad que el mundo está fatal y la educación, ni te cuento, pero yo he hecho lo que he podido. A lo mejor las cosas cambiaban con más rapidez de lo que pensamos.

Palabras que ayudan **OPINIÓN**

Quizá dentro de unos años hayamos superado también la referencia a las personas con discapacidad, especialmente si hemos sido capaces de reconocer sus enormes capacidades (algo totalmente demostrado), incorporándolas plenamente a la convivencia en todos los órdenes de la vida.

María Antonia Casanova Rodríguez. 21-02-2024

Las palabras conforman la vida y, a la vez, la vida va modificando nuestras palabras. El mundo influye en la forma de decirlo, mientras que la variedad de palabras nos ayuda a ampliar nuestro mundo.

La función de representación que posee la lengua hace que cultura, persona y palabra configuren la vida que nos rodea. Cada grupo dispone de sus formas de decir particulares, válidas para la comprensión y el entendimiento entre sus miembros. Cada palabra representa una idea, un objeto, un deseo, un proyecto..., que se comparte socialmente y crea sentido de pertenencia y solidaridad con nuestros conciudadanos. Nos ayuda a avanzar, porque su uso hace cambiar los conceptos manejados y a progresar en las prácticas habituales de la vida.

Esto hace que resulte tan importante el buen uso del lenguaje, de manera que reproduzca fielmente nuestros pensamientos, nuestras perspectivas y nuestros comunes trabajos, tanto personales como de carácter social.

En el pasado mes de enero, ha sido aprobada en el Parlamento y en el Senado la modificación del artículo 49 de nuestra Constitución de 1978, siendo sancionada por S.M. el Rey con fecha 15 de febrero de 2024 (BOE del 17), eliminando el término «disminuidos» por el de personas con discapacidad, si bien, al menos en los ámbitos profesionales, la palabra que ahora cambia ya no se utilizaba, aunque permaneciera legalmente establecida.

En este sentido, podría pensarse que no era tan importante este cambio legal, a nivel constitucional, pero si consideramos las primeras reflexiones con las que iniciamos este comentario, resulta evidente su absoluta necesidad. A lo largo del tiempo, la evolución del trato hacia las personas con algún tipo de dificultad o discapacidad ha ido variando, en función de los conocimientos que en cada momento ha tenido la humanidad y de la sensibilidad general existente.

Realizando una mirada retrospectiva, sin ánimo de exhaustividad, sobre la consideración y, en consecuencia, la denominación que han recibido las personas con discapacidad a lo largo del tiempo, sin ir muy atrás (nos quedamos en el siglo XX, para no llegar a situaciones ahora impensables), se ha evolucionado desde un pensamiento de considerarlas como imposibles de educar (en definitiva, de progresar personalmente), por lo que no existía su educación institucional y eran atendidas en hospitales, mayoritariamente, a comenzar su escolarización en centros especiales (todavía existentes), pasar a aulas para ellas en escuelas ordinarias, hasta alcanzar el modelo de educación inclusiva, actual, que aboga por flexibilizar el sistema y que toda la población escolar se eduque en las mismas aulas, recibiendo la atención personalizada que precisa.

En paralelo, vemos también la denominación que se ha ido utilizando para designar a las personas con discapacidad intelectual, sobre todo. Idiota (no es capaz de aprender a hablar; idiocia: deficiencia muy profunda) o imbécil (no es capaz de leer y escribir; imbecilidad: retraso mental moderado) era una clasificación que establecía el grado de discapacidad existente, por ejemplo. Y cuya definición se mantiene en el Diccionario de la Real Academia Española actual. Pasamos a hablar de minusválidos, después de la aprobación de la Constitución Española de 1978, en la que se hablaba de «disminuidos». En este sentido, el término se recoge en la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (LISMI), que, como se ve, aparece cuatro años después de nuestra convivencia en democracia. Se mantiene así la misma denominación que ya se venía usando en los últimos tiempos. Los premios SEREM 77 (Servicio de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos), planteaban como temática de trabajo: «La plenitud personal del minusválido», incluso convocando un premio a nivel internacional. Es decir, que no solo era un término aplicado en España, sino también, al menos, en los países europeos. Y la terminología oficial de la Seguridad Social para reflejar los datos estadísticos, lo hacía hablando de oligofrénicos.

Pero las palabras, en su uso coloquial y diario, derivan en cuanto a su significado original, por lo que, en casi todos los casos citados, terminan utilizándose siempre con connotaciones peyorativas. Queda muy claro cuando ahora se llama a alguien idiota o imbécil, nadie está pensando en alguien con discapacidad, sino más bien en una persona tonta, inconsciente... Y cuando esto ocurre, se hace imprescindible cambiar esas palabras que en su momento pudieron resultar correctas, pero que ya resultan insultantes. Y, así, el cambio de la palabra también influye directamente en el cambio de concepto acerca de las personas afectadas por su denominación. Esa transferencia se realiza globalmente, a nivel social, e incide de forma directa en la consideración positiva o negativa de la persona.

Vemos que los conocimientos científicos y la sensibilidad social obligan a las modificaciones terminológicas, pero que también el uso habitual que se hace de esas denominaciones iniciales fuerza a ese cambio para no ofender a las personas a las que se refieren.

Reflejamos nuestro mundo en las palabras y, en paralelo, las palabras conforman la realidad del contexto en el que vivimos. Y hay palabras que ayudan, mientras que otras lastiman, dañan e impiden los avances urgentes que son exigibles por parte de cualquier persona plena de derechos en una sociedad democrática.

Por ello, bienvenida sea la modificación legal de nuestra Constitución, a pesar de que solo con cambiar el término no se vaya a producir un avance significativo de las prácticas ni de las mentalidades existentes. Pero ayudará a que sea así y a que la opinión pública tome conciencia y posición ante una problemática personal y social que nos compromete a todos.

Quizá dentro de unos años hayamos superado también la referencia a las personas con discapacidad, especialmente si hemos sido capaces de reconocer sus enormes capacidades (algo totalmente demostrado), incorporándolas plenamente a la convivencia en todos los órdenes de la vida, haciendo hincapié en la importancia de la educación institucional, donde se va a conocer y a tratar en igualdad y equidad toda la población, sin prejuicios nacidos del desconocimiento mutuo. Nos queda camino por recorrer, es evidente, pero siguiendo rutas adecuadas y al ritmo necesario, llegaremos a la meta.