ADiMAD

# REVISTA DE PRENSA
# 07.11.2024

## ÍNDICE


Educación suspende las clases en 20 municipios la próxima semana por la DANA **LEVANTE**

Los expertos aconsejan que no haya pantallas antes de los tres años **LA VOZ DE GALICIA**

Madrid propone menos horas lectivas para los profesores de Secundaria, pero no para los de Infantil y Primaria **EL PAÍS**

La escolarización de 0 a 4 años en las ciudades gallegas es superior al promedio estatal **EL CORREO GALLEGO**

Cerca del 80% del alumnado de FP se titula en los 4 años siguientes en Navarra **NOTICIAS DE NAVARRA**

Ayuso sube apenas un 0,9% el presupuesto en la universidad pública y culmina su agonía **EL PAÍS**

Educación plantea reubicar al alumnado de los centros afectados **LEVANTE**

La educación gallega se queda a la cola en aumento del gasto, aunque sigue entre las mejores de España **LA VOZ DE GALICIA**

Por qué ser profesor es hoy más complejo: “No somos psicólogos, sanitarios, ni trabajadores sociales” **EL PAÍS**

Ni Selectividad común como prometió el PP ni competencial como exige la ley: las comunidades ignoran al Gobierno **ELDIARIO.es**

Sin prácticas y sin supervisión: las quejas contra Ilerna, la empresa con casi el monopolio de la FP privada ‘online’ en Cataluña **EL PAÍS**

El Gobierno defiende reducir la tasa de repetición "sin descuidar la calidad": "Repetir en ESO es una medida excepcional" **EUROPA PRESS**

Educación firma un convenio con el Sermas para garantizar las prácticas sanitarias a alumnos de centros públicos de FP **EL PAÍS**

Estudiantes convocan el martes día 12 una huelga en toda España en solidaridad con sus compañeros de Valencia **EUROPA PRESS**

El libro de Nuno Crato y la política educativa en España **EL DEBATE**

El 1% de alumnas españolas de ESO se plantea estudiar un grado de tecnologías y el 5% una ingeniería, según un estudio **EUROPA PRESS**

Los sindicatos de la educación pública navarra anuncian sus próximos pasos **NOTICIAS DE NAVARRA**

El desafío de la vuelta a clase en las zonas más afectadas por la dana: “Después de los buldóceres, queremos buses escolares en las calles” **EL PAÍS**

El alumnado con malos resultados en las competencias básicas de la ESO abandona Bachillerato y FP más del doble que el resto **EL PERIÓDICO de Catalunya**

El PSOE propone generalizar la presencia de un segundo docente en cada aula para mejorar la personalización del aprendizaje **EUROPA PRESS**

Ley del silencio e intentos de suicidio: radiografía del 'ciberbullying' en España **EL CORREO GALLEGO**

Julio Carabaña Morales, sociólogo de la educación y la movilidad **EL PAÍS**

Aumentan los casos de bullying en el último año en España: El 25% de alumnos afirma haber sido acosado, según un estudio **EUROPA PRESS**

Un estudio señala que los padres de los niños que hacen bullying a otros se creen culpables del acoso **EL DEBATE**

Por qué los grupos de WhatsApp de padres del colegio podrían no ser tan malos como los pintan **ABC**

Educación creará un 'traje a medida' para cada centro afectado y realojará a 24.000 alumnos en València **LEVANTE**

Diez meses sin móviles en los institutos: "La conflictividad ha caído" **EL CORREO GALLEGO**

Las denuncias de bullying que recibe Trencats siguen el mismo patrón: Colegios "inactivos" o agresores sin consecuencias **EUROPA PRESS**

| | |
|---|---|
| ‘Only in English’: ¿es útil usar la lengua materna cuando se aprende una lengua extranjera? | **THE CONVERSATION** |
| Selectividad y determinación didáctica | **MAGISTERIO** |
| La batalla contra el acoso en la escuela: ¿Cómo responden los centros públicos y privados? | **MAGISTERIO** |
| Ciberbullying con inteligencia artificial: En el 20,2% de las situaciones de acoso en la red los alumnos han utilizado la IA | **MAGISTERIO** |
| La instrucción pública según Jovellanos | **EDUCATIONAL EVIDENCE** |
| Hechos, datos y evidencias educativas | **EDUCATIONAL EVIDENCE** |
| UNICEF, Save the Children y Educo piden garantizar su protección y bienestar | **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN** |
| La Inspección de Educación: antes, ahora y siempre | **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA** |


**Confección: José Antonio Martínez**

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

# Educación suspende las clases en 20 municipios la próxima semana por la DANA

*El personal docente que no pueda acudir a su centro de trabajo deberá comunicarlo a su centro de destino*

Gonzalo Sánchez.València 31 OCT 2024

La Conselleria de Educación, Cultura, Universidades y Empleo ha emitido una circular en la que informa de que los centros educativos de 20 municipios no podrán prestar servicio la próxima semana por los desperfectos ocasionados por la DANA.

En estos municipios de la provincia de Valencia no se podrá impartir clases en ninguno de sus centros educativos. Se trata de Albal, Alfafar, Algemesí, Alginet, Alcàsser, Benetússer, Beniparrell, Catarroja, Cheste, Chiva, Dos Aguas, Godelleta, l’Alcúdia, Massanassa, Paiporta, Picanya, Sedaví, Siete Aguas, Utiel y Yàtova. Además, hay que sumar tres pedanías de Valencia (Castellar-Oliveral, La Torre y Horno de Alcedo).

Al margen de estos municipios, que en su totalidad no podrán prestar servicios educativos, hay otras localidades de la provincia de Valencia en las que la afección alcanza de forma específica a alguno de sus centros. Por el momento no se han recibido incidencias de centros de la provincia de Castellón.

La comunicación de las incidencias sigue actualizándose a esta hora de la tarde. Por eso, desde Educación se ha solicitado a aquellos municipios cuyos ayuntamientos consideren que sus centros educativos deban ser incluidos "que lo comuniquen a la Dirección Territorial de Educación y Universidades correspondiente a la mayor brevedad posible".

La Conselleria de Educación está evaluando las medidas necesarias "para restablecer el servicio educativo lo antes posible".

*Docentes atrapados*

Asimismo, en la circular se indica que el personal docente que no pueda acudir a su centro de trabajo "deberá comunicarlo a su centro de destino", informando de su situación a los efectos de que el centro pueda reorganizar adecuadamente el servicio.

Por otro lado, se recuerda que los desplazamientos a los lugares de trabajo "pueden conllevar unos riesgos que deben evitarse por el personal empleado público". De esta forma, es aconsejable que los usuarios tengan conocimiento con suficiente antelación de las incidencias en la prestación del servicio educativo y se mantengan informados a través del canal oficial de emergencias de la Generalitat GVA112.

La Voz de Galicia

# Los expertos aconsejan que no haya pantallas antes de los tres años

REDACCIÓN. 01 nov 2024**.**

Grupos de adolescentes pegados a una pantalla en espacios abiertos, niños menores de 2 años con un soporte para el móvil en su silla de paseo, jóvenes intercambiando mensajes cuando tienen a un amigo a su

lado, o adultos pendientes de esa vida virtual que han creado son escenas comunes que observamos día a día en las calles de nuestra ciudad.

La coautora del Plan Digital Familiar y coordinadora del grupo de trabajo de Salud Digital del Comité de Promoción de la Salud de la Asociación Española de Pediatría, María Salmerón, concluye que «los niños hacen más caso a lo que ven que a lo que se les dice». Antes de los 3, ni ver la pantalla; de los 3 a los 6, Salmerón recomienda que no deberían disponer de más de una hora diaria de uso de pantallas; a partir de los 6, menos de dos horas de ocio digital.

Los especialistas en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje llevan tiempo detectando problemas en alumnos de educación infantil y primaria asociados al abuso de dispositivos electrónicos, ya que existe un retraso en la adquisición del lenguaje y en su uso. Alba Sanmartín, especialista en audición y lenguaje y que trabaja con niños con dificultades del habla, afirma que «un número importante de niños se expresa con fórmulas de tipo palabras-frase. Por ejemplo, utilizan expresiones como *agua* por *quiero un vaso de agua».* Así como también «el empleo de un lenguaje muy infantilizado en niños de 6 a 12 años», cuya causa podría ser el uso excesivo del móvil en el entorno familiar y la falta de interacción del adulto con el niño o con otros iguales, por lo que no tienen modelos a imitar en la producción de lenguaje. «Esta dificultad repercute en todas las etapas de la vida», afirma la experta en lenguaje.

En los últimos meses han surgido un gran número de programas, reportajes y pódcast que intentan analizar la situación de forma objetiva y, a veces, añadiendo opiniones personales, donde se pretendía dar respuesta a múltiples preguntas: ¿se está haciendo un uso apropiado de los móviles? O, más concretamente, ¿los adolescentes están haciendo un uso inapropiado?

En esta línea han aparecido movimientos para limitar su uso entre este sector de la sociedad ante la preocupación suscitada en las familias. Es el caso de la popular plataforma change.org, que ha recogido más de 57.000 firmas con la petición de prohibir el móvil a menores de 16 años. O el recientemente creado grupo de WhatsApp, iniciativa de una madre, que ya cuenta con más de siete mil integrantes pidiendo la limitación del uso de los móviles a menores de 16 años o su prohibición en los centros educativos.

*Regular su uso*

Actualmente, en España hay nueve comunidades autónomas que regulan el uso de los móviles en los centros. Las primeras en hacerlo fueron Castilla-La Mancha y Galicia (en el año 2015), y las últimas, Canarias y Cataluña, que en el pasado mes de febrero decidieron unirse a las restricciones. Pero, una vez que los adolescentes salen de su centro escolar, el móvil vuelve a ser su centro de atención.

La gran mayoría admiten que cada mañana revisan el móvil nada más levantarse, y atribuyen la mayor parte de su uso a las redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea. La edad para tener un móvil hoy en día cada vez es más temprana. Ahora mismo, un 50 % de los alumnos de 5º de primaria poseen uno de ellos.

EL PAIS

# Madrid propone menos horas lectivas para los profesores de Secundaria, pero no para los de Infantil y Primaria

*Los sindicatos han tachado la propuesta de "lamentable e inasumible" tras la reunión de este jueves con el consejero Emilio Viciana*

NATALIA JIMÉNEZ SEGURA. Madrid - 01 NOV 2024

Es la primera vez en el curso 2024/2025 que la Consejería de Educación se reúne con los sindicatos. Las organizaciones han acudido al encuentro de este jueves sin muchas expectativas, más considerando que la junta se tuvo que haber realizado el 12 de septiembre, pero la Comunidad lo pospuso. Al llegar a la sede de la Consejería, los representantes de CC OO, UGT, CSIF y ANPE han topado con lo que esperaban: una propuesta insuficiente. Se les ha presentado un plan para reducir las horas lectivas de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Formación Profesional (FP) y Régimen Especial, pero el documento, al que ha tenido acceso EL PAÍS, no menciona nada de los docentes de Infantil y Primaria. Los sindicatos han calificado la propuesta de "lamentable e inasumible". "Estamos igual que estábamos hace una hora y tres cuartos", ha dicho Miguel Ángel González, responsable de CSIF, al salir de la sede de la Consejería.

La oferta propone ir bajando las horas gradualmente. Para el curso 2025/2026 la parte lectiva de esa parte del profesorado pasaría de 20 a 19 horas semanales, más las 11 horas complementarias en el centro. El año siguiente, para el curso 2026/2027, se reduciría a 18 horas lectivas a la semana y 12 de horario complementario. "El progresivo incremento del horario complementario permitirá que el personal docente atienda con mayor dedicación horaria las tutorías, los diferentes programas educativos de la Comunidad de Madrid, así como al centro y a la comunidad educativa", explica el documento. Las siete horas y media

restantes, que no son de obligada permanencia en el centro, se dedicarán, igual que ahora, para revisiones y preparación de contenido.

Para los sindicatos, esta propuesta es aún peor que la que tenían el año anterior. Consideran “totalmente inaceptable” que los docentes de Infantil y Primaria sean excluidos. “La propuesta, tal cual está, no la podemos aceptar porque no incluyen a los maestros, es insuficiente”, asegura Andrés Cebrián, presidente de ANPE-Madrid. Según cuentan, la justificación del consejero Emilio Viciana es la falta de recursos económicos. “Pensamos que, siendo la comunidad más rica de toda España, es muy difícil que nos creamos que tienen esas dificultades para dar unas condiciones laborales semejantes a otros sitios”, agrega Teresa Jusdado, secretaria de Enseñanza de UGT.

Los cuatro han rechazado la propuesta, pero rescatan que al menos Viciana está dispuesto a negociar. “Nos dicen que entienden y que incluso las comparten con nosotros las reivindicaciones. Entonces les hemos pedido que el documento sea un punto de partida sobre en el que podemos seguir negociando”, añade Cebrián.

La sensación de decepción también la comparte Isabel Galvín, portavoz de CC OO, que ha dicho que, bajo este panorama, la huelga y concentración convocadas para el 14 y 21 de noviembre, respectivamente, se mantienen. “Llamamos al profesorado a intensificar las movilizaciones y su vinculación a ellas porque es la única vía para poder alcanzar las medidas que estamos exigiendo y que necesita la educación pública”. Estas manifestaciones se unen a las pasadas del 16 y 29 de octubre. Ante la negativa de los sindicatos, la Consejería ha asegurado una segunda reunión con la mesa sindical para la otra semana, según han confirmado las organizaciones a este diario.

elCorreoGallego.es

# La escolarización de 0 a 4 años en las ciudades gallegas es superior al promedio estatal

La gratuidad de las guarderías, puesta en marcha por la Xunta, sitúa la tasa de las siete urbes un 12% por encima de la media

Mateo Garrido Triñanes. Santiago 02 NOV 2024

Galicia fue la primera comunidad autónoma en implantar la gratuidad de la educación infantil de 0 a 3 años en el curso 22/23. Todas las familias quedaron exentas entonces del pago de la matrícula y la atención educativa de sus hijos, siendo la Administración autonómica quien las financia independientemente de si el joven asiste a un centro de titularidad pública o privada. Los datos publicados recientemente por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en su estudio de *Indicadores urbanos* ratifican que la medida implementada por la Xunta ha dado un impulso a las tasas de escolarización en las siete urbes gallegas que se situaron, en el mismo curso que se puso en marcha la gratuidad, un 12% por encima de la media estatal.

Según las cifras, en tan solo un curso la medida logró incrementar el porcentaje de población escolarizada entre los 0 y los 4 años, casi un 4,5% de media entre las siete ciudades gallegas, hasta superar el 78%, cuando en el conjunto estatal la cifra se encuentra en el 66%.

José Manuel Suárez, delegado territorial de la Asociación Profesional de Pedagogos de Galicia (Apega) en Santiago, considera que los beneficios se pueden ver desde dos puntos de vista distintos: «En primer lugar, sin duda, es beneficioso para los padres que les permite conciliar su vida laboral con las labores de la paternidad**.** En cuanto a los niños, las ventajas radican en la socialización con iguales y en una enseñanza reglada».

Según el pedagogo, convivir con otros niños de su misma edad permite a los infantes desarrollar una «mejor tolerancia a la frustración». Además incide en que, desde el punto de vista sanitario, esta convivencia permite «una inmunización más precoz».

*Santiago, a la cabeza*

A pesar de los buenos registros de las siete urbes de la comunidad, Santiago destaca sobre las demás. Casi el 87% de los niños compostelanos en esta franja de edad están escolarizados, lo que sitúa a la capital gallega en la cuarta posición a nivel estatal. Únicamente Granada, Alcorcón y Alcobendas registran unas tasas de escolarización más elevadas.

En sentido contrario, las ciudades de Lugo y Vigo son las que registran un índice más reducido de escolarización, en ambos casos del 73%, igualmente por encima de la media estatal.

noticias de Navarra

# Cerca del 80% del alumnado de FP se titula en los 4 años siguientes en Navarra

*Navarra, entre las Comunidades con mejores tasas de titulación en grado medio y superior / Un 55% termina en los dos cursos estipulados / Mujeres y estudiantes que acceden desde ESO o Bachiller logran mejores resultados*

María Olazarán. PAMPLONA. 02·11·24

Navarra es una de las Comunidades con mejores tasas de titulación en Formación Profesional. Cerca del 80% del alumnado inscrito en ciclos de grado medio y superior se titula en los cuatro cursos siguientes, según la *Estadística del seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado que accede a FP* del Ministerio de Educación, FP y Deportes. En concreto, en grado medio, los estudiantes navarros obtiene el segundo porcentaje más elevado del Estado (77,4%) solo por detrás de los extremeños mientras que en grado superior la tasa de titulación es ligeramente superior (79,9%) si bien en este caso además de Extremadura también se sitúan por delante Andalucía y la CAV.

El informe refleja las diferencias que existen entre comunidades autónomas. Así, entre el alumnado de grado medio, Extremadura, Navarra y la CAV se sitúan al frente de la tabla con porcentajes superiores al 74% mientras que en el otro extremo se sitúan las ciudades autónomas Ceuta y Melilla, con 33,3% y 56,7% respectivamente, y las comunidades de Canarias, 58,4%, Castilla y León y de Murcia, ambas con 61,7%. La media estatal se sitúa en el 67,1%.

*Las cifras*

5.930. Estudiantes de grado medio. En el curso 2022-23, último al que hace referencia el informe del consejo Escolar, había 5.930 estudiantes en grado medio. El 82% está en la red pública.

6.757. Estudiantes de grado superior. El 80% está en centros públicos.

1.146 Estudiantes de FP Básica.

Por familias profesionales también existe una variación significativa en el porcentaje de alumnado que titula. Destacan con mayores porcentajes los grados de los ámbitos de Seguridad y Medio Ambiente, Sanidad, Actividades Físicas y Deportivas y Servicios Socioculturales y a la Comunidad, con porcentajes que oscilan entre el 77% y 84%. Por contra, los porcentajes más bajos corresponden a Madera, Mueble y Corcho, Edificación y Obra Civil, Hostelería y Turismo y Electricidad y Electrónica, con datos que rondan el 51-58%.

*Más de la mitad se titula en dos años*

En Navarra, el 77,4% del alumnado de grado medio que se matriculó en el curso 2018-19 logró el título en los cuatro años siguientes. Un 3% está inscrito en otro ciclo de grado medio y algo más del 18% no está en el sistema educativo. Además, el 55,8% de los estudiantes, el porcentaje más elevado del Estado, obtiene el título en los dos cursos estipulados. Se trata de casi diez puntos por encima de la media estatal.

Por sexo, las diferencias de la tasa de titulación es elevada, de diez puntos. El 83,3% de las mujeres logra el título en los cuatro cursos siguientes frente al 73,8% de sus compañeros. También se observan diferencias entre los estudiantes que acceden al grado medio desde la ESO (tienen una tasa de titulación del 82%) frente a aquellos que llegan tras cursar FP básica (53,5%).

Asimismo, los estudiantes navarros son los que menos abandonan tras el primer año en FP medio: un 8,2% lo deja (la media estatal es del 16%) y un 1,1% cambia a otro ciclo.

*Más titulación en grado superior*

En grado superior, los porcentajes de titulación son más elevados que en grado medio. Por comunidad autónoma, los porcentajes más altos de alumnado que ha conseguido la titulación cuatro años después de acceder al grado superior corresponden a Andalucía, 82,5%, la CAV, 82,4%, Extremadura 82,1% y Navarra, 79,9%. Por contra, los porcentajes más bajos son Ceuta, 52,4%, y de Melilla, 62,7%, seguidas de Castilla y León, 68,3%, y Aragón, 71,2%.

Por familia profesional, también existe una variación importante. Destacan con un 80-85% de titulación Servicios Socioculturales y a la Comunidad, Sanidad, Actividades Físicas y Deportivas y Marítimo-Pesquera. Correspondiendo los porcentajes más bajos a Edificación y Obra Civil Madera, Mueble y Corcho, con menos del 60%.

Los estudiantes que logran titularse en los dos cursos estipulados se sitúa en el 55,2%, un porcentaje que sólo supera la CAV (61,5%) y Andalucía (56,6%).

Por sexo, las diferencias son algo menores que en grado medio. Aún así, el 84,8% de las mujeres logra el título frente al 76,4% de los varones. También se observan diferencias entre los estudiantes que acceden al grado

superior desde el Bachillerato (tienen una tasa de titulación del 81,4%) frente a aquellos que llegan tras cursar un grado medio (78,8%).

Asimismo, los estudiantes navarros son, por detrás de Andalucía los que menos abandonan tras el primer año en un ciclo de grado superior: un 7,8% lo deja (la media estatal es del 16%) y un 1,1% cambia a otro ciclo.

*FP Básica, líderes*

En FP básica, titulaciones con menor número de estudiantes inscritos, Navarra lidera la tabla con un 67,4% del alumnado que logra titularse en los cuatro años siguientes y un 55,9%, en dos años. Sin embargo, con un 26%, tiene uno de los porcentajes más elevados de abandono.

EL PAIS

# Ayuso sube apenas un 0,9% el presupuesto en la universidad pública y culmina su agonía

*Los rectores madrileños reclamaban 200 millones más, un 18%, para "salvar los muebles"*

ELISA SILIÓ. Madrid - 31 OCT 2024 - 17:26 CET

Desde hace semanas corría el rumor de que el Gobierno de Isabel Díaz Ayuso iba a subir la subvención para las seis universidades públicas madrileñas apenas un 0,9%, hasta los 1.052,3 millones (9,4 millones más), y este jueves se ha materializado en la Asamblea de Madrid. Sus rectores confiaban en que no fuese así, pues habían recibido mensajes de calma. En abril estos gestores hicieron una llamada de auxilio que no se ha escuchado: necesitaban 200 millones de euros para "salvar los muebles" (un 17,9% más). La partida que dedica Ayuso a la universidad pública —un 21% por debajo de la media española, pese a tener un 36,5% más de renta per cápita—, no da ni para cubrir los sueldos de la plantilla (se completan con lo que recaudan en tasas académicas) y la situación se agrava porque se espera que este gasto aumente un 3% por la subida vegetativa de la nominativa (IPC e incremento de los complementos de antigüedad). El Gobierno regional, sin embargo, indica en su documento que se han "asegurado" esos incrementos. Hasta la fecha, los rectorados han sobrevivido gracias a los 456,2 millones ganados en sentencias al Gobierno de Esperanza Aguirre, pero esa partida ya se ha agotado.

Se financia a 18.900 profesores, 8.900 trabajadores de administración y servicios, 159.000 alumnos de grado, 23.000 inscritos en máster y 16.300 en doctorado; es el mayor sistema universitario de España y el peor dotado por estudiante. "El objetivo es garantizar una enseñanza de calidad, fomentar la investigación, el emprendimiento, el talento y la igualdad de oportunidades", se explica en un documento que resume el proyecto.

La cuantía total en universidades sube hasta los 1.122 millones (un 0,5% más), porque se incluyen otros conceptos como gastos en obras (7,6 millones, 12 veces menos que en 2007), becas (15,6 millones), los costes de la dirección general, fundaciones o consejos sociales: "Se mantienen las becas de excelencia, la financiación histórica para becas socioeconómicas y se crean las nuevas becas de excelencia deportiva", se explica en el documento. Esta financiación "histórica" de las becas por renta se explica porque se duplica la cifra para el curso que viene —de tres a seis millones—, cuando la Comunidad Valenciana, más pequeña y más pobre, reparte por ejemplo 18 millones.

La Complutense va a recibir una subvención de 375,5 millones, la Autónoma de 162,3, la Politécnica de 217,6, Alcalá de 96 y la Rey Juan Carlos de 98. Donde sí hay una subida considerable es en el apartado de planes específicos I+D+I. Transferencia tecnológica: se alcanzan los 45 millones, pero es una cantidad irrisoria si se compara con otras regiones.

Esta asfixia presupuestaria coincide con un crecimiento exponencial de plazas autorizadas en la privada de titulaciones con tanta demanda que la pública no puede absorber. De forma que en Medicina, Psicología o Veterinaria ya hay más jóvenes pagando de 7.500 a 23.000 euros anuales a las tasas públicas. Y en paralelo, el Gobierno de Ayuso va camino de abrir la decimocuarta privada. "Es la misma técnica que usan con el resto de las etapas educativas: desprestigio, ahogo económico, reproches de falta de calidad y después se ofrece la privada para quien pueda pagársela como solución", argumenta Esteban Álvarez, portavoz de Educación del PSOE en la Asamblea. "De aquí a 10-15 años, la clase media madrileña lo va a tener muy, muy complicado".

"Madrid es la comunidad con más profesores por encima de los 60 años. Han imposibilitado el relevo generacional con 15 años siendo la única institución educativa en la que los presupuestos no aumentan pese a su éxito de inserción laboral y posición en el panorama internacional,. Esto es la puntilla", denuncia Antonio Sánchez, diputado portavoz de universidades de Más Madrid. "Con una plantilla tan envejecida y con unas infraestructuras con el respirador artificial puesto, es un éxito hercúleo la calidad que mantienen".

El gasto en universidades suponía un 0,58% del PIB madrileño en 2009 y en 2022 el 0,47%, según los datos que manejan los rectorados. Aunque Ayuso se jactó de la inversión recientemente en un pleno, lo cierto es que está a años luz del esfuerzo que hace Andalucía (0,95% del PIB) o Comunidad Valenciana (0,85%), dos regiones ahora en manos del Partido Popular. La Xunta se enorgulleció hace unos días de "una asignación sin

precedentes de 538 millones de euros para las universidades, que coloca a Galicia como la comunidad más cercana a alcanzar el objetivo del 1 % del PIB destinado a la educación superior antes de 2030″. Ese es el propósito marcado por la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) y, en el caso de Madrid, supondría más que duplicar la cuantía en cinco años, un objetivo que se antoja imposible si continúan estas políticas.

El Ejecutivo madrileño no ha ido lo generoso que en un principio se esperaba. En un acto en abril, Nicolás Casas, su director general de Universidades, hizo una valoración apaciguadora a EL PAÍS: “Somos perfectamente conscientes de la situación [financiera] de las universidades (...) Estamos intentando pisar el acelerador. El equipo lleva desde julio [de 2023] y el presupuesto estaba prácticamente cerrado y no teníamos margen de maniobra para este año. De cara a 2025, queremos sacar un nuevo modelo de financiación [plurianual]”. Sin embargo, sigue sin estar aprobado, porque se quiere incluir en su ley de educación superior que se está ultimando.

Además, cuando el pasado julio este diario adelantó que el rectorado de la Complutense había comunicado a sus facultades que debían de recortar sus gastos un 30%, el portavoz del Gobierno Miguel Ángel García, de nuevo, quiso tranquilizar a los rectores asegurando que el presupuesto de la Comunidad garantizaría “la financiación suficiente para que puedan prestar ese servicio público tan relevante que realizan las universidades en nuestra región”. Y remarcó que “garantizar la sostenibilidad del sistema público universitario” era un “objetivo fundamental” del Ejecutivo.

La ley de presupuestos de la Comunidad de Madrid y la LOSU exigen al Ejecutivo regional hacer un estudio del gasto en universidades antes de dedicarle una partida, pero desde hace años la región incumple este mandato, de forma que oficialmente no queda constancia de la sangría económica que sufren los centros. Este año el grupo parlamentario Más Madrid pidió por escrito explicaciones y el Gobierno regional le contestó que los rectorados habían enviado la documentación fuera de plazo.

El caso Begoña Gómez, que salpica a la Complutense y a su rector, enrareció el ambiente y a la vuelta del verano las esperanzas de los rectores fueron menguando. Ayuso encontró un motivo para desprestigiar a la pública y la consejería se escuda en esta coyuntura cuando le pregunta la oposición. El remate fue conocer este octubre la previsión de inversión en obras y reformas para 2025 y 2026: 7,6 millones de euros, cuando solo la Complutense tenía 32 millones en 2007.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

# Educación plantea reubicar al alumnado de los centros afectados

*La conselleria alerta de que varios colegios e institutos han sufrido «daños significativos»*

Diego Aitor San José. València 03 NOV 2024

Reubicar a los alumnos a otros centros educativos o habilitar las clases en línea «temporalmente» como se hizo durante lo peor de la pandemia de la covid. Son dos de las posibilidades que están encima de la mesa dentro del «plan de contingencia» que la Conselleria de Educación está elaborando para «asegurar» que los estudiantes de los municipios afectados por la DANA «puedan continuar con su educación» siempre con «la seguridad y el bienestar del alumnado y sus familias» como «máxima prioridad» para la Administración.

Así lo expresa el secretario autonómico autonómico de Educación, Daniel McEvoy, en una carta remitida a los centros educativos y a las familias en la que, además de mostrar su «solidaridad con todas las familias afectadas por las inundaciones», avanza algunas de las posibles líneas de actuación de la Administración autonómica para solventar la complicada situación en la que se va a ver envuelto el alumnado de la veintena de localidades donde el temporal ha hecho que sea imposible una mínima normalidad, incluido su derecho a una educación de calidad, con mirada tanto en el corto como en el medio y largo plazo.

De momento, explica la misiva del número dos de José Antonio Rovira, se han tomado «una serie de medidas centradas, en primer lugar en una evaluación de daños». «Estamos trabajando estrechamente con las autoridades locales y los equipos directivos de los centros para evaluar los daños en las infraestructuras educativas», señala en su carta en el que agrega que varios centros «han sufrido daños significativos que requieren reparaciones urgentes».

*Sin clase en 20 municipios*

Pero más allá de esta evaluación de daños, en el plazo más reciente, la decisión tomada es no impartir clases en ninguno de sus centros en la próxima semana en 20 municipios de la provincia: Albal, Alfafar, Algemesí, Alginet, Alcàsser, Benetússer, Beniparrell, Catarroja, Cheste, Chiva, Dos Aguas, Godelleta, l’Alcúdia, Massanassa, Paiporta, Picanya, Sedaví, Siete Aguas, Utiel y Yàtova, además de las tres pedanías de València

(Castellar-Oliveral, La Torre y Horno de Alcedo), una decisión que, recuerda, puede ampliar el ayuntamiento de cada municipio.

Educación también estudia un plan de «apoyo» a las familias afectadas. En este sentido, informa que se han implementado diferentes acciones: un documento con «orientaciones básicas» para «abordar de manera preventiva la situación que estamos atravesando», un plan de la Dirección General de Innovación e inclusión Educativa «para intervenir directamente en los centros más afectados» así como «una acción formativa porque el profesorado de todas las etapas sepa cómo intervenir en los casos de crisis y traumas que se puedan dar entre el alumnado o cualquier miembro de la comunidad educativa».

Finalmente, añade la misiva, está el futuro desarrollo de «un plan de contingencia» que sirva para asegurar que los estudiantes puedan continuar con su educación «de manera segura». Esto incluye la posibilidad de dar clases en línea «temporalmente», como se hizo entre marzo y junio de 2020 durante el confinamiento de los primeros meses tras estallar la pandemia así como la «reubicación temporal en otros centros educativos si fuera necesario», algo que dependerá de cuánto tarden en recuperarse los centros escolares afectados y las rutas de transporte.

La Voz de Galicia

# La educación gallega se queda a la cola en aumento del gasto, aunque sigue entre las mejores de España

La comparación entre antes y después del covid recoge un incremento del 16 %, la mitad que otras comunidades

SARA CARREIRA.REDACCIÓN / LA VOZ. 03 nov 2024

Galicia destaca en España en educación, situándose normalmente entre las cuatro o cinco comunidades con mejores cifras en cuanto a rendimiento o servicios (como las bibliotecas). Pero las cifras gallegas no siempre son buenas, especialmente si se analiza el gasto público de la propia comunidad**.** No se trata tanto de la cantidad —aunque también se puede hacer alguna comparación— como la propia evolución a lo largo de los años. En este caso, Galicia está situada en la parte baja de la tabla.

El Ministerio de Educación ha publicado los datos del gasto público del año 2022 —una vez superada la pandemia, con el impacto que tuvo en la educación— y aconseja que, a efectos de comparación, se consideren las cifras excluyendo los capítulos financieros porque «introducen un elemento con un alto grado de fluctuación que dificulta el análisis de la evolución del gasto, a la vez que altera la comparación real entre los recursos destinados a la educación por las diferentes comunidades autónomas». Para la comparación se tienen en cuenta, pues, las cantidades destinadas por cada comunidad, sin inversiones de los ministerios, y además se limita a la educación no universitaria. Con todas estas salvedades, a la Galicia del año 2022 le correspondía un gasto de unos 2.188 millones de euros.

La cifra bruta es difícilmente comparable con la de otra comunidad, pero teniendo en cuenta que Castilla y León y el País Vasco son dos territorios con una población similar a la gallega, se puede decir que la comunidad gallega está en medio**:** entre los 2.757 millones vascos y los 1.936 castellano-leoneses.

La cuestión fundamental es la evolución de las cifras, y ahí la posición de Galicia es negativa. Comparando los presupuestos del 2018 y los del 2022, con el covid de por medio, la comunidad gallega aumentó considerablemente su gasto en educación, casi un 16 % más. Pero si se mira el conjunto estatal, ese incremento es el menor de todos: La Rioja creció un 38 %, y por encima del 30 % de aumento están Andalucía, Navarra y la Comunidad Valenciana. Entre el 20 y el 30, el grueso de los territorios: desde Canarias (29 %) a Asturias (20,7) y, en medio, Cataluña, Madrid, Castilla-La Mancha, Baleares, Cantabria, País Vasco y Murcia. Por debajo del 20 %, Aragón, Castilla y León y Extremadura, para cerrar con Galicia.

Lo cierto es que las cifras gallegas de dinero destinado a la educación siempre son bajas. Históricamente, el año 2009, justo con la explosión de la crisis financiera, fue un año de récord. Se superaron (excluidos los capítulos financieros) los 2.000 millones de euros en educación no universitaria. A partir de ahí los recortes menguaron considerablemente el dinero disponible en todos los territorios del país. Pero para el 2018 en 9 territorios las cifras se había recuperado (en La Rioja, Andalucía, Navarra, Baleares, Cantabria, Aragón o Extremadura). Y en el año 2020 solo en Castilla-La Mancha el dinero era menos que en el 2009.

En el caso de Galicia, no solo se recuperó tarde de los recortes, sino que lo ha hecho en menor medida. Comparando el dinero disponible para la educación no universitaria entre el 2009 y el 2022 (que es el último año del que se dispone información), se puede ver que Galicia es la tercera comunidad por la cola en crecimiento, con un escueto 9 % más. Solo Castilla y León (8 %) y Castilla-La Mancha (7,7) tienen cifras peores que la comunidad gallega. En cambio, el presupuesto de La Rioja creció casi un 45 % entre el 2009 y 2022, Andalucía, Navarra, Cantabria y Baleares pasaron del 30 % y Madrid, Aragón, Comunidad Valenciana, Canarias, Cataluña, el País Vasco y Murcia superaron el 20 % de crecimiento entre los años citados.

Lo mismo ocurre con el porcentaje de PIB destinado a la educación, que entre el 2009 y 2022 creció un 20 % en Navarra y un 3,6 % en Andalucía mientras que en Galicia se redujo casi un 16 %**,** un dato solo medible al 17,6 % de caída de Castilla y León.

EL PAIS

# Por qué ser profesor es hoy más complejo: "No somos psicólogos, sanitarios, ni trabajadores sociales"

*La sociedad pide a los docentes que atiendan la creciente diversidad que hay en las aulas con números excesivos de estudiantes por clase*

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 03 NOV 2024

¿Es más difícil ser docente hoy que hace unas décadas? De una decena de profesores entrevistados para este reportaje, casi todos responden que sí. O al menos, según matizan algunos de ellos, se ha vuelto más exigente. La dificultad no ha aumentado, en su opinión, por lo que muchos dirían de forma intuitiva, es decir, por los problemas disciplinarios. Son otras las cuestiones que hacen más difícil la docencia: el aumento de la diversidad en las aulas; lo que el sistema educativo y la sociedad reclaman hoy al profesorado en materia de atención a dicha diversidad; la relación con las familias, y el hecho de que se les pide trabajar de forma muy distinta a la de los viejos tiempos con un número alumnos en clase con frecuencia excesivo, sobre todo en secundaria.

Rosa Linares empezó a dar clases de Lengua castellana y literatura en el año 2004. Y ahora lo hace en el instituto público María de Molina, en Las Águilas, un barrio de clase trabajadora de Madrid con abundante población migrante. "No considero que sea más difícil dar clase ahora. Lo que dificulta mi labor en el aula, atentando contra las mínimas condiciones bajo las cuales llevarla a cabo, es el número de estudiantes por curso. No hay proyecto educativo que resista una ratio de más de 25 alumnos, si queremos que sea universal. Y no hay resistencia corporal que recoja y guíe con facilidad la energía desbordante de un grupo tan numeroso de adolescentes. Es trabajar a la contra y, en algunas ocasiones, no avanzar", lamenta Linares. La profesora destaca que, en su experiencia (el curso pasado había en España 784.425 docentes, lo que equivale a otras tantas historias personales) "en términos disciplinarios, nada ha ido a peor".

Está de acuerdo Toni Solano, profesor de Lengua castellana y director del instituto público Bovalar en Castellón, catalogado como de especial complejidad. "Empecé con una sustitución en 2001 en la pública, en Vinaròs. El alumnado era horrible, casi peor que el que tengo ahora, porque además esos grupos malos se quedaban para los interinos. Chavales tumbados encima de la mesa, broncas, suspensos en más de la mitad de la clase". Solano pasó después dos años en centros privados de Madrid, donde la situación fue, si acaso, peor porque además de soportar a alumnos maleducados, no podía quejarse. "Me decían: nos tienes que aguantar porque mi padre te paga el sueldo. Y la directora, si protestabas, sacaba la ficha con todos los servicios que pagaba la familia y te recomendaba paciencia".

Desde 1990, cuando Rosa Rocha comenzó a enseñar Matemáticas en BUP y COU, a hoy, el alumnado, especialmente en la enseñanza pública se ha vuelto mucho más diverso, y no solo por su procedencia. "Para empezar ahora llegan al instituto antes, con 12 años. Y, además, tenemos que atenderlos a todos. A los que tienen trastorno por déficit de atención por hiperactividad, a los que tienen necesidades educativas especiales, a los que tienen problemas de salud… Debemos atender las diferencias individuales de cada alumno, y eso requiere más trabajo y mayor preparación", afirma. Intentar que ningún estudiante se quede atrás, en lugar de aceptarlo sin remordimientos, como pasaba hace tres décadas, requiere un esfuerzo mucho mayor, y también constituye, dice Rocha, que dirige un instituto público en Guadarrama (Madrid), "un éxito del sistema; antes, el abandono escolar era altísimo, y estamos consiguiendo, poco a poco, gracias al trabajo del profesorado, evitar que sean expulsados".

La propia idea que Julio Rodríguez Taboada tiene del oficio también ha cambiado mucho desde que en 1989 entró por primera vez en un aula para dar clase. "La concepción que tenía de mi trabajo era que consistía en explicar lo mejor posible conceptos matemáticos al alumnado. No me había planteado la importancia de aspectos como la atención a la diversidad, la inclusión, el contexto social, familiar, cultural y económico del estudiantado, la coordinación con otros docentes, etcétera. Hoy tengo más claro que mi trabajo es participar en la formación de todo mi alumnado a través de la educación matemática", afirma. En una línea parecida, Antoni Salvà, profesor de Física y Química en Mallorca, agrega: "Ejercer la profesión es más exigente que hace 25 años, cuando era suficiente *impartir la materia* y verificar que los estudiantes la reproducían correctamente. Ahora, tener un conocimiento profundo de la misma es una condición necesaria, pero no suficiente. También hace falta conocer su didáctica para crear las condiciones adecuadas en un aula para que todos los alumnos puedan aprender".

*Estudiantes y familias*

Los cambios en las expectativas de los estudiantes y sus familias también han hecho que ser docente sea, en cierto sentido, más difícil, cree Josune Irazabal, profesora de FP en un centro público de Bergara (Bizkaia), que cuando ella empezó a dar clase a finales de los años noventa. Entre una parte de los chavales ha calado la idea de "éxito rápido que observan en las redes sociales", dice. Mientras que en las familias han aumentado, en promedio, su grado "de participación y de demanda" hacia los centros educativos. Y las transformaciones económicas y sociales de las últimas décadas, añade Toni Solano, hacen ahora recaer sobre los centros educativos responsabilidades que no tenían tradicionalmente.

"En un contexto en el que toda la familia tiene que trabajar, incluso en dos sitios, parece que la escuela es el único lugar para intervenir con los menores: salud mental, exclusión, identidad de género, acoso, adicciones diversas... Todo bajo la supervisión de los docentes, porque no hay recursos en servicios sociales, en sanidad, etcétera", dice Solano. "Y ahí es donde muchos se rebelan, porque efectivamente no somos ni psicólogos, ni terapeutas, ni sanitarios, ni trabajadores sociales". Las administraciones podrían dotar de dichos perfiles a los centros. "Pero todo intento de solicitar recursos de ese tipo es tiempo perdido", denuncia el director, "yo llevo varios años reclamándolos".

Si mira no a cuando empezó a dar clase, sino cuando él era alumno de primaria, a finales de los ochenta, Óscar Ruiz, de 47 años, maestro y director de un colegio público en Cantabria, señala dos grandes diferencias respecto a la realidad escolar actual: "En mi clase, que éramos 35, no se movía nadie. Pero también es cierto que vivíamos, en algunas ocasiones, bajo amenaza". También hay novedades que han tenido consecuencias ambiguas, coinciden entrevistados. Como los avaneces tecnológicos, que por una parte pueden facilitar la labor docente y abren nuevas oportunidades didácticas, y por otra suscitan la duda de si su uso no puede ser contraproducente, señala Rosa Rocha. O como con el mayor grado de seguimiento y recogida de datos del alumnado. Que de un lado puede facilitar la intervención escolar en el caso de que un chaval tenga problemas, así como mejorar el conocimiento sobre el conjunto del sistema educativo. Y, de otro, advierte Rodrigo Plaza, profesor de FP en Barcelona, ha desembocado en una carga por "exceso de burocratización para los docentes y los equipos directivos".

eldiario.es

# Ni Selectividad común como prometió el PP ni competencial como exige la ley: las comunidades ignoran al Gobierno

*La publicación de algunos modelos de examen confirma que la Ebau de este año se parecerá mucho a la de ejercicios anteriores en la mayoría de las comunidades autónomas; las regiones del PP obvian a su propio partido y cada Ejecutivo presenta su propia prueba*

Daniel Sánchez Caballero. 04/11/2024

Cero de dos. Tras meses de retraso, la publicación de algunos modelos de exámenes de Selectividad por varias comunidades autónomas ha constatado que la prueba de este año no va a ser común en las regiones donde gobierna el PP, tal y como había prometido el partido, ni será competencial en prácticamente ninguna región, tal y como exige la ley. La Ebau de 2025 se parecerá, y mucho, a las que se hacían prepandemia.

La realidad es tozuda y tras cuatro meses insistiendo el castillo de naipes se ha desmoronado: la Selectividad común en la que tanto empeño puso el PP no es viable. Y lo es por las razones que básicamente toda la comunidad educativa ya había esgrimido: las competencias autonómicas en la materia lo hacían imposible. Se había dicho desde estamentos diversos, pero los populares seguían a lo suyo: se acabarán las injusticias cuando nuestras comunidades autónomas implementen una prueba equiparable en todo el Estado, decían. La idea duró lo que tardaron en aparecer los exámenes a modo de ejemplo. No hay Ebau común.

Por no haber, en la mayoría de las comunidades –sean o no del PP– no habrá siquiera una Selectividad competencial, a la que se supone que obliga la ley. Pero los rectores ya rebajaron los planteamientos del Gobierno en una reunión hace un mes en la que definieron lo que sería la prueba. En aquella cita se acordó que habría una transición suave del examen memorístico de siempre al competencial que propugna la Lomloe y los responsables universitarios establecieron, con el beneplácito de las comunidades, que solo el 25% del examen sería competencial. Aun así, la mayoría no ha cumplido y en comunidades como Madrid y tantas otras no hay rastro de preguntas competenciales.

"La mayoría de las comunidades ha reproducido directamente el modelo del año anterior", lamenta Próspero Morán, profesor de Secundaria en Asturias y con una década de experiencia como corrector de la Ebau en una queja que repiten docentes por todo el estado. "Alguna incluso publicó el mismo examen".

El Ministerio de Educación no parece muy preocupado por la cuestión pese a las críticas por inacción ante el incumplimiento de su Real Decreto. Preguntada por este diario respecto a la situación de Madrid, que incumple

las disposiciones gubernamentales, una portavoz explicó que no pretenden forzar el cambio de modelo y señaló que la Alta Inspección del Estado actuará en caso de detectar anomalías.

*Fechas comunes... y poco más*

La PAU (en cada comunidad se llama de una manera) común del PP se ha limitado a poco más que las fechas, unos criterios de corrección comunes y poco más. Ni siquiera la estructura o algo tan aparentemente fácil como puntuar igual el mismo elemento será equivalente en las siete comunidades donde gobiernan los populares, que anunciaron su prueba común en un acto grandilocuente que juntó a todos los barones con Alberto Núñez Feijóo el pasado julio.

Pero el pasado 10 de octubre el partido envió una nota admitiendo lo que el resto de España ya sabía en verano. No iba a poder ser. La primera razón es que el Ministerio de Educación fija la mitad del currículum con carácter estatal, pero luego cada comunidad autónoma complementa la otra mitad con los contenidos que considere adecuados a su realidad, territorio, etcétera. Y con diferentes temarios no se puede hacer el mismo examen, a no ser que se pretenda preguntar solo sobre la parte común. Esto llevaría al PP a una contradicción: tras años protestando porque ha caído el nivel, tendría que plantear una prueba que permitiría al alumnado obviar la mitad de los contenidos a la hora de estudiar.

“Historia (...) es una de las asignaturas más difíciles de homogeneizar”, reconocía el PP en su nota. “Hay comunidades autónomas que llevaban en su currículo el estudio de toda la Historia y otras sólo de Contemporánea (s. XIX y s. XX). En esta primera fase, aún no ha sido posible cambiarlo puesto que ya venía predeterminado desde el curso pasado. Por ello, se preguntará en los exámenes por Contemporánea salvo en las comunidades que enseñen las etapas previas, donde se podrá preguntar por ellas”.

Ni siquiera la estructura ni la opcionalidad de la prueba han acabado siendo igual. Murcia permite elegir en una de las partes cuatro de entre ocho preguntas; en la otra un tema por cada uno de los dos bloques posibles. Madrid ha dividido el examen en tres partes en vez de dos, con una menor capacidad de elección. Galicia propone cuatro preguntas a razón de 2,5 puntos cada una; Cantabria pide desarrollar un tema que vale tres puntos.

En Lengua tampoco ha habido armonización, aunque varias comunidades sí han presentado exámenes más similares. Todas han respetado los 3,5 puntos del comentario de texto que pactaron los populares, excepto Madrid, que se va hasta 5. De hecho, según han denunciado varios expertos, el examen de Madrid no cumple prácticamente ninguna de las disposiciones del Gobierno. Pero Murcia otorga cuatro puntos al bloque dedicado a educación literaria mientras Andalucía se queda en uno y Cantabria no pregunta por esta cuestión. Sucede con prácticamente todas las materias. La Ebau común tendrá que esperar.

*¿Dónde están las competencias?*

Docentes de todo el país están indignados porque las comunidades no han respetado el modelo competencial que propone el Gobierno y exige la Lomloe. Básicamente, sostienen, se han copiado los exámenes del año pasado reduciendo la optatividad, después de que el curso de la pandemia se flexibilizara la prueba para no perjudicar al alumnado.

El Real Decreto con el que el Gobierno establecía las características básicas que debe tener la Selectividad incluía la siguiente frase, una especie de resumen de lo que supone crear un examen competencial frente a uno memorístico: “Los ejercicios requerirán del alumnado creatividad y capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez en la resolución por escrito de una serie de preguntas o tareas adecuadas a las competencias específicas evaluadas”. En la mayoría de las pruebas publicadas no hay rastro de preguntas que requieran ninguno de esos procesos.

Elisa, profesora de Secundaria, explica la diferencia entre una prueba competencial y otra memorística: “El análisis sintáctico de una oración [que muchas comunidades han mantenido] no implica ninguna reflexión, es una tarea mecánica. Un ejemplo de pregunta competencial en esta área podría ser plantear dos titulares de prensa diferentes sobre la misma noticia y pedir al estudiante que utilice sus conocimientos morfosintácticos para analizar por qué los dos son diferentes, cómo se han construido y qué se quería trasladar con cada uno de ellos.

Otro ejemplo: “En Literatura se le puede pedir al alumno que vomite un tema previamente memorizado –sin que eso demuestre que ha entendido nada– o se le puede dar un texto cualquiera y pedirle que lo analice, comente, destacar su valor artístico, los recursos utilizados por el autor o relacionarlo con otros”.

Casi nada de esto aparece en las pruebas publicadas. Galicia es quizá la comunidad que más se ha acercado. También fue la primera en publicar sus modelos. Para simplificar el examen, ha presentado la misma estructura en todas las asignaturas: cuatro preguntas de 2,5 puntos cada una, la primera de ellas de carácter competencial, el resto no tanto. Al menos cumple con ese 25% de tareas competenciales que estableció la CRUE.

Comunidades como Castilla y León, la mencionada Galicia o Euskadi han hecho un esfuerzo por incluir algunas preguntas competenciales. Madrid, ninguno, como Murcia, Castilla-La Mancha o Cantabria. La Comunitat Valenciana, a medias, con un examen clásico en Lengua, pero uno mitad competencial en Filosofía.

Esta asignatura es donde más se acercan algunas comunidades a un modelo competencial. También es una materia que en principio se presta más a ello. Por ejemplo, Asturias pide al alumno, a partir de un texto de Descartes o uno de Platón a elegir, que responda a una pregunta entre: "Si Dios no existe, ¿está todo permitido?" o "¿Lo que percibimos es realidad?". También pregunta por "la crítica de Marx al capitalismo" y pide que se relacione con ejemplos actuales.

La propuesta de Castilla y León también apunta hacia las competencias. Pide por ejemplo al estudiante que se ponga en la piel de Tomás de Aquino para convencer a ateos de la existencia de Dios, o a un hipotético experto en filosofía que organice un debate para la radio del colegio en el que explique con profundidad, pero a la vez claridad, las posiciones de Platón y Aristóteles.

Las comunidades que se han limitado a reproducir exámenes anteriores con pequeñas variaciones –Murcia, Madrid, Cantabria– han optado por estructuras clásicas, como los análisis de texto o la mera reproducción memorística de teorías filosóficas.

EL PAIS CATALUÑA

# Sin prácticas y sin supervisión: las quejas contra Ilerna, la empresa con casi el monopolio de la FP privada 'online' en Cataluña

*"Ninguna empresa quiere cogerte por la mala fama del centro, porque saben que los alumnos no van preparados. Yo lo he quitado de mi currículo", confiesa una alumna*

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 04 NOV 2024 - 05:15 CET

María (nombre ficticio) estudió el ciclo formativo de Higiene bucodental a distancia con el centro Ilerna, con sede en Lleida. Ha cursado tres titulaciones con ellos -a unos 3.000 euros cada una-, por querer formarse bien y "por desesperación", debido a la falta de plazas públicas. Pero su experiencia ha sido nefasta. La joven explica que en las clases *online* se conectaban tantos alumnos que "el profesor no podía responder a todos", además de "la falta de preparación" de algunos docentes. También critica que el servicio de atención al alumno es como un *call center* de una compañía telefónica. Pero lo peor llegó cuando tuvo que hacer las prácticas de forma presencial. "Las prácticas te las tienes que buscar tú, no te ayudan. El problema es que ninguna clínica quiere cogerte por la mala fama de Ilerna, porque saben que los alumnos no van preparados. Y cuando al final tienes que buscar trabajo ves que el aprendizaje deja mucho que desear, lo poco que sabes y lo poco preparado que estás. Al final, opté por quitar de mi currículo que había estudiado en Ilerna" remata la joven.

La experiencia de María sintetiza las quejas de innumerables alumnos del centro de FP privado Ilerna. Las pesquisas realizadas por EL PAÍS y la Cadena SER revelan la posición casi de monopolio de esta empresa en los ciclos a distancia, a la vez de unas prácticas más que cuestionables. Este centro, con sede en Lleida, tuvo en el curso 2022-23 un total de 44.159, según datos del Departamento de Educación obtenidos por transparencia, lo que significa que acaparó dos de cada tres alumnos que estudian en esta modalidad en Cataluña (66.257) y el 37% de toda España (117.912). Además, Ilerna se sitúa así a la cabeza de los centros privados que imparten ciclos online, muy por delante del centro ubicado en segunda posición, IPF del Grupo Planeta, con 4.971 alumnos, y del tercero, Centre d'Estudis Catalunya, con 2.336.

Alumnos, institutos de FP, centros hospitalarios, sindicatos e inspectores se quejan de malas prácticas del centro, de opacidad y de priorizar el negocio por delante de la calidad educativa. Ilerna, por su parte, ha declinado responder a las preguntas de este diario.

La mala gestión de las prácticas y el hecho de que la escuela no las proporcione en muchos casos es una de las críticas más repetidas por los alumnos a través de las redes sociales. Incluso han organizado una plataforma de afectados para compartir sus experiencias. Otras de las quejas habituales están relacionadas a la mala preparación del profesorado, que solo leen la lección y no responden a las dudas de los alumnos o la dificultad a la hora de contactar con los docentes o con el centro a la hora de resolver un problema.

Natalia está cursando un ciclo a distancia con Ilerna. Entre los aspectos que critica son las clases prácticas, que debía hacer de forma presencial en otra provincia porque donde vive ella Ilerna no cuenta con un centro físico. "Estaban muy mal organizadas y a veces la profesora no venía y la sustituta explicaba otro temario que no venía al caso". Pero como en el caso de María, las prácticas en empresas son lo más cuestionable. "Las pagué en enero y todavía no me han llamado ni buscado nada. Nos decían que buscáramos nosotros las prácticas, pero después vas al hospital y de dicen que esto no se hace así, que es el centro quien debe contactar con ellos. Incluso una amiga mía que trabaja en un hospital me dijo que ya no trabajaban con Ilerna porque son un desastre administrativo", abunda Natalia por teléfono, quien admite que ha llegado a pensar en denunciar, como otros alumnos, pero que no lo hacen por miedo a que el centro les suspenda.

Fuentes hospitalarias consultadas por este diario confirman las críticas de María y Natalia. Aseguran que no tienen convenio con Ilerna, pero sí han recibido algún alumno. “Vienen con un nivel bajo”, admiten estas fuentes. “Preferimos trabajar con escuelas presenciales porque al menos viene el tutor aquí a realizar el seguimiento del alumno, todo es más fácil. Con Ilerna todo es online y es como hablar con una máquina”, añaden.

Institutos de FP también han comprobado que el centro leridano no ofrece prácticas a muchos de sus alumnos, o no las suficientes. “Nos llegan alumnos de Ilerna que ya han hecho la parte teórica pidiendo matricularse solo de la parte práctica porque Ilerna no se las ofrece”, se queja una directora de un instituto público de FP. Y muestra su preocupación por la equiparación de los títulos. “Si una paciente va a hacerse una mamografía, ¿el técnico que la atiende estará lo suficientemente preparado? Porque alguien que ha realizado los estudios a distancia tienen el mismo título que uno de presencial”, remata. Los sindicatos también denuncian “opacidad” porque en muchos centros privados no los dejan entrar para supervisar las condiciones de los docentes.

Joan Lluís Espinós, inspector de FP jubilado asegura que “Ilerna no tiene infraestructura suficiente para dar respuesta a las prácticas de todos sus alumnos”. También se muestra especialmente crítico sobre la forma en que se hacen los exámenes finales -que por normativa deben hacerse de forma presencial en la comunidad donde el alumno está matriculado, o en otra con autorización previa-. “Los exámenes se hacen en hoteles. ¿Qué controles y garantías hay de que se hagan bien? Ilerna tiene muchos alumnos de otras comunidades y extranjeros. Un inspector no puede ir a Milán o a Badajoz a controlar cómo se hacen los exámenes”, remata.

Cataluña cuenta actualmente con 248 inspectores para supervisar unos 5.500 centros educativos. “A un inspector le toca todo tipo de centros y hay muchos que no saben de FP, así que, a la hora de elegir un centro a visitar, priorizas lo que conoces”, añade Espinós.

El Departamento de Educación admite con la boca pequeña que no se realiza la supervisión necesaria de estas enseñanzas a distancia, pero deja claro que “las prácticas forman parte del currículo, así que los centros privados están obligados a ofrecerlas”. “Si a un alumno no le dan el servicio de prácticas que ha contratado, se puede quejar”, añaden desde el departamento.

De hecho, Educación hace años que es consciente de que la proliferación de la FP a distancia se les ha ido de las manos y por ello intentó regularla y ponerle límite en una orden que se publicó en 2021 (y que limitaba los grupos online que se podían crear), pero que el TSJC tumbó debido a un recurso, precisamente de Ilerna, a pesar de que “la normativa se había pactado con todo el sector privado”, detalla Espinós, en ese momento director general de FP. Con todo, el Departamento trabaja actualmente en recuperar esta normativa y convertirla en decreto, aunque no verá la luz antes de un año.

*La incursión de fondos de inversión*

Ilerna nace en 2012, pero su embrión hay que buscarlo en la fusión de las escuelas Les Heures y Academia Técnica de Lleida, gestionado por la familia Giné. La división online nace en 2014, de la mano de la normativa impulsada por CiU que dio luz verde a la oferta privada a distancia. Desde entonces ha vivido un crecimiento exponencial hasta los casi 45.000 alumnos actuales.

Ello hizo que los fondos de inversión acabaran fijando su mirada en la empresa: en 2019 la compró el grupo educativo francés Skill&You, dentrás del cual está el fondo de inversión IK Partners. Esto ha permitido a Ilerna vivir un momento de expansión hasta llegar a la decena de centros presenciales en España y Milán. La empresa ingresó en 2022 unos 40 millones de euros, según ha publicado la premsa económica, y tuvo un resultado bruto de explotación de 20 millones de euros, aunque estas cifras son superiores actualmente. El pasado mes de julio, otro fondo de inversión, el suizo Jacobs, compró Ilerna por 400 millones, apuntando que la FP es un “sector atractivo” y con “oportunidades de crecimiento”.

europapress.es

## El Gobierno defiende reducir la tasa de repetición "sin descuidar la calidad": "Repetir en ESO es una medida excepcional"

*Apuesta por la alfabetización digital como la respuesta para capacitar al alumnado en el uso correcto del medio digital*

MADRID, 4 Nov. (EUROPA PRESS) - El Gobierno ha recordado que la LOMLOE busca incidir en la reducción de la tasa de repetición "sin descuidar la calidad y la adquisición de competencias por parte del alumnado".

Así lo ha manifestado el Ejecutivo en una respuesta parlamentaria registrada en el Congreso de los Diputados, recogida por Europa Press, al ser preguntado por el Grupo Parlamentario Vox por los motivos por los cuales los españoles son el triple de repetidores que aquellos estudiantes de otros países de la OCDE.

En este contexto, el Gobierno ha detallado que la repetición durante la Educación Obligatoria "es ahora una medida excepcional y se basa en el grado de alcance de las competencias previstas en cada etapa". En

Educación Primaria, esta medida "solo se podrá adoptar una vez y siempre se acompañará de un plan específico y personalizado de apoyo para la adquisición de las competencias no alcanzadas". En Educación Secundaria la permanencia en el mismo curso se planificará de manera que las condiciones curriculares "se adapten a las necesidades del alumnado y estén orientadas a la superación de las dificultades detectadas, y se recogerán en un plan específico personalizado".

Asimismo, se elaborarán planes de refuerzo para atender al alumnado que promocione de curso sin superar todas las materias. Estos planes se revisarán periódicamente y al finalizar el curso al que el alumno o alumna promocione. Por otro lado, se facilitará la transición entre etapas educativas mediante informes individualizados sobre los objetivos alcanzados y las competencias adquiridas.

La anterior ley educativa contemplaba la repetición durante la etapa de Educación Primaria en los seis cursos. "La permanencia en el mismo curso se decidía generalmente mediante el número de materias no superadas por el alumno o la alumna en Educación Secundaria, sin atender a las competencias que este hubiera desarrollado", precisa el Gobierno.

MEJORAR LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN LAS ESCUELAS

Al ser preguntado por Vox por las medidas para mejorar la educación financiera en las escuelas, el Gobierno ha explicado que en la ESO áreas como Matemáticas, Geografía e Historia incluyen temas económicos. Por ejemplo, en Geografía e Historia se analizan componentes económicos, sociales, políticos y culturales de los procesos históricos, mientras que en Matemáticas se trabajan porcentajes y variaciones económicas.

Además, en tercero y cuarto de la ESO se ofrecen como optativas las asignaturas de iniciación a la actividad emprendedora y empresarial y economía. En el Bachillerato, las materias de Economía y Economía de la Empresa son parte del currículo en la rama de Humanidades y Ciencias Sociales. En la Formación Profesional, el módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) "promueve el espíritu emprendedor y la capacidad de desarrollar actividades laborales".

"Un ejemplo del compromiso del Gobierno en la mejora de la educación financiera de nuestros alumnos es la participación de España desde 2012 en la evaluación internacional de la competencia financiera a través del Programa PISA", ha asegurado el Ejecutivo.

FORMAR EN UN USO EQUILIBRADO, SEGURO Y SALUDABLE DEL ENTORNO DIGITAL

Por otro lado, el Gobierno ha destacado que, en la actualidad, "disponer de habilidades digitales básicas, entre las que se incluye el uso equilibrado, seguro y saludable del entorno digital, se ha convertido en un requisito necesario para la formación integral del alumnado, así como para el ejercicio de una ciudadanía activa". Para el Ejecutivo, "es necesario que el sistema educativo dé respuesta a esta realidad social e incluya un enfoque de la competencia digital amplio, acorde con las recomendaciones europeas relativas a las competencias clave para el aprendizaje permanente".

Este enfoque, según ha señalado, contempla la alfabetización digital como la respuesta para capacitar al alumnado en el uso correcto del medio digital conociendo tanto los beneficios que puede aportar a su formación, como los riesgos derivados de un mal uso, especialmente en un colectivo tan vulnerable como son los menores.

En este sentido, ha incidido en que el carácter compensador de la educación "cobra especial importancia para no dejar a nadie atrás en su inclusión apropiada en el mundo digital". "Es importante tener en cuenta que el centro educativo, especialmente para el alumnado más desfavorecido, puede ser un lugar en el que poder hacer un uso adecuado de estas herramientas y alfabetizarse digitalmente", ha aseverado el Gobierno.

CLARO COMPROMISO CON LA ESCUELA RURAL

En otra respuesta parlamentaria, el Ejecutivo ha hecho hincapié en que su compromiso con la escuela rural "es claro" y los informes de situación seguirán incluyendo los análisis y evaluaciones de la escuela rural y de los programas que benefician al alumnado de estos territorios.

En este sentido, ha recordado que la LOMLOE insiste en la atención especial que las administraciones educativas "deben prestar a los centros educativos en el ámbito rural, considerando las peculiaridades de su entorno educativo y la necesidad de favorecer la permanencia en el sistema educativo del alumnado de las zonas rurales más allá de la enseñanza básica".

Además, la ley señala que, a tal efecto, las administraciones educativas, como competentes en la gestión y organización de las escuelas rurales, "tendrán en cuenta el carácter específico de las mismas proporcionando los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades particulares y garantizar la igualdad de oportunidades".

El Gobierno ha destacado en este contexto que el Plan de Digitalización y Competencias Digitales del Sistema Educativo, que ha movilizado más de 1.300 millones de euros procedentes del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (2021-2025), ha permitido dotar a los centros educativos "con banda ancha de alta velocidad, con más equipos con conectividad, con mádispositivos portátiles para el alumnado, con instalación de miles de aulas digitales, entre otras actuaciones ya realizadas".

EL PAIS COMUNIDAD DE MADRID

# Educación firma un convenio con el Sermas para garantizar las prácticas sanitarias a alumnos de centros públicos de FP

*El anuncio llega tras mucho tiempo de "desesperación" de los estudiantes por la falta de espacios, pero trae muchas dudas a los docentes*

NATALIA JIMÉNEZ SEGURA**.** Madrid - 04 NOV 2024 - 05:00 CET

Hace ocho meses el instituto público San Juan de la Cruz en Pozuelo de Alarcón era el escenario de una crisis por la falta de plazas de prácticas para los estudiantes sanitarios de Formación Profesional. Ahí mismo nacía el movimiento *FP sin prácticas*, al que se sumaban al menos 14 centros y casi 600 estudiantes.

El pasado lunes en esos mismos pasillos la Consejería de Educación de Madrid anunció un acuerdo con el Servicio Madrileño de Salud (Sermas) para "asegurar el acceso a las prácticas de los alumnos del ámbito sanitario de Formación Profesional (FP) de centros públicos", un requisito indispensable para graduarse. La noticia llega tras mucho tiempo de "desesperación" de los estudiantes por la falta de espacios, al verse afectados por la asignación de prácticas a los estudiantes de centros privados que daban una contribución económica al hospital, según informó EL PAÍS meses atrás. A pesar de que "parece ser una buena noticia", algunos docentes y directores todavía tienen muchas dudas sobre su implementación, advierte CC OO.

El nuevo acuerdo, que estará vigente por los próximos cuatro años, beneficiará a los estudiantes de FP de Grado Básico, Medio, Superior y de cursos de especialización de centros públicos, según Viciana. "Podrán hacer sus prácticas en centros de trabajo y organizaciones que estén adscritas al Sermas, bien sean recursos sanitarios u otras instalaciones donde desarrollen su actividad", indica el comunicado de prensa, sin detallar medidas puntuales.

¿Cuántas plazas serán? ¿Serán fijas? ¿Habrá plazas para los centros privados también? Ante las preguntas de este diario, la Consejería ha evitado responder.

Estas mismas preguntas las tienen los docentes, jefes de estudio, directores y centros en general, quienes, a pesar del anuncio, no han querido brindar su posición al no conocer más allá de las declaraciones orales de Viciana. "Parece una buena iniciativa, sin ninguna duda, y este convenio hacía falta, pero llega un año tarde. Nos gustaría conocer en profundidad el texto para hacer una valoración más técnica", ha dicho Isabel Galvín, portavoz de CC OO. Y añade: "Es una forma de actuar más orientada a dar titulares y a la opinión pública, que a la profundidad y el rigor de las actuaciones, pues realmente nos quedamos con mucha incertidumbre".

Rosa Rocha, presidenta de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad), coincide con este criterio, y asegura que tampoco han tenido acceso al texto del convenio. "Después del año pasado, en el que tuvimos muchos problemas, parece que podría ser una buena medida, pero habría que esperar a ver si lo plasman en un documento. Estas cosas están muy bien, pero hay que ver luego como se desarrollan", comenta.

El personal de los centros sanitarios también critica que todo el peso del proceso para ubicar a sus estudiantes en las prácticas recae sobre ellos. Ahora, según el comunicado, la principal encargada de organizar y distribuir a los estudiantes será la Comunidad de Madrid. "El SERMAS enviará cada año a la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades la oferta de plazas disponibles para el siguiente curso escolar, por ciclo formativo y periodo de realización, y esta [la Consejería] asignará los puestos", detalla el comunicado. Incluso, aseguran que habrá personas "encargadas de la Coordinación de Docencia y de las Prácticas, junto a un tutor para cada estudiante". Galvín cuestiona esta última premisa: "Un tutor por alumno no creo que sea factible".

*Pagar por la plaza*

Durante el último año, el problema se ha centrado en la poca cantidad de empresas sanitarias que aceptaban a los estudiantes de centros públicos, y de hacerlo, era con cuentagotas o tras mucho pelear. El motivo principal, según denunciaban docentes y directores, era que algunas de estas entidades —en su mayoría hospitales públicos de gestión privada— pedían una compensación económica por admitir a los estudiantes y priorizan a los centros que pagan, los privados. Los montos se elevaban hasta 500 euros por alumno, según uno de los convenios que regulaba el proceso en algunos hospitales públicos de gestión privada a los que accedió EL PAÍS. Una de sus 24 cláusulas indicaba: "Destinará a los hospitales una cantidad de 500 euros por alumno y curso académico que realice sus prácticas".

La pérdida de plazas de prácticas fue progresiva y coincidió con el bum de los centros privados en la región, según comentó una docente de manera anónima por miedo a represalias. "A partir de 2015-2016 surgieron muchos [centros] privados y ahí nace el problema de las prácticas en hospitales con los siempre que habíamos trabajado. De admitir a 12 alumnos de prácticas un curso, pasaron a ocho el siguiente, y de ocho, a seis, de

seis, a cuatro, y así hasta llegar a cero", cuenta. Entre estos hospitales se encuentran, por ejemplo, el Hospital Central de la Cruz Roja San José y Santa Adela, el Infanta Elena o la Fundación Jiménez Díaz.

En el anuncio de este martes, Viciana achaca la culpa al Gobierno central, al asegurar que "perjudica la realización de las prácticas". Principalmente debido a la decisión del los ministerios de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, y el de Trabajo, de que todo el alumnado de Formación Profesional—unos 900.000 estudiantes— de grado medio (desde los 16 años) y superior (18 o más) que realice prácticas en empresas cotizará por ellas a la Seguridad Social. "Esto lo que hace es ahuyentar al sector privado y a todas esas empresas que de manera altruista y voluntaria acogen alumnos en prácticas", argumenta el consejero.

Las organizaciones continúan a la espera de conocer el convenio para valorar el impacto real que tendrá para los alumnos. E insisten que este tipo de convenios también lleguen a otros ámbitos de la Formación Profesional, con otras crisis similares por las prácticas.

europapress.es

## Estudiantes convocan el martes día 12 una huelga en toda España en solidaridad con sus compañeros de Valencia

MADRID, 4 Nov. (EUROPA PRESS) - El Sindicato de Estudiantes ha convocado el próximo 12 de noviembre una huelga general estudiantil y manifestaciones en toda España en solidaridad con sus compañeros de Valencia, que están sufriendo las consecuencias de la DANA.

La organización estudiantil ha hecho un llamamiento a celebrar asambleas y comités de estudiantes en todos los institutos y universidades para manifestar su apoyo a las familias trabajadoras y la juventud de Valencia, y para hacer visible su "repudio a los responsables que han permitido estas muertes y esta destrucción con su desidia". "Tenemos que llenar los institutos y las universidades de actividad, de pancartas y de carteles, de acciones exigiendo justicia y reparación", sentencia.

El Sindicato de Estudiantes exige la "dimisión inmediata" de todo el Gobierno de la Generalitat Valenciana, "el juicio y castigo ejemplar a los responsables políticos de tantas muertes, sufrimiento y dolor". También insta al Gobierno central a que apruebe un decreto de emergencia que garantice la atención médica gratuita e inmediata a todos los afectados; y a que "se obligue" a las multinacionales a poner a disposición de la población afectada, de forma gratuita, todos los alimentos y productos que se necesitan.

Para el Sindicato de Estudiantes, todos los recursos del Estado (de infraestructura, de transporte, sanitarios) "tienen que ir destinados a solventar esta catástrofe y deben ser financiados con impuestos a los ricos, a la banca y a las grandes empresas".

Igualmente, reclaman al Gobierno central que "decrete la intervención de hoteles y pisos turísticos para garantizar el alojamiento gratuito de las familias que no pueden vivir en sus casas" y que apruebe otro decreto de emergencia "para que se suspenda el pago de los alquileres de las familias y personas afectadas y no se reclamen posteriormente".

"Lo ocurrido en Valencia puede ocurrir en cualquier otra zona en cualquier momento. Los científicos predijeron los efectos catastróficos del cambio climático, pero los Gobernantes han hecho oídos sordos. Esta lucha es por todos y todas los que padecemos las lacras de este capitalismo salvaje y depredador.

Es hora de decir ¡Nunca más! ¡No estáis solas, no estáis solos!. El 12 de noviembre todas y todos a la huelga estudiantil y las manifestaciones", concluye la organización en un comunicado.

EL DEBATE OPINIÓN

## *El libro de Nuno Crato y la política educativa en España*

*En España, algunos apóstoles del progresismo educativo han identificado el libro de texto como un residuo conservador*

Francisco López Rupérez. 05/11/2024

El próximo jueves 7 de noviembre tendrá lugar, en la sede de la calle Almagro (Madrid) de la UCJC, la presentación académica –presencial y en *streaming*– del libro de Nuno Crato «Apología del libro de texto. Cómo escribir, elegir y utilizar un buen manual», coeditado por Narcea Ediciones y UCJC Stamp en la colección sobre Política Educativa.

Es preciso informar al lector de que el profesor Nuno Crato –economista y matemático de prestigio– fue Ministro de Educación y Ciencia en Portugal entre 2011 y 2015, y es persona reconocida internacionalmente por haber llevado los resultados de la educación portuguesa a las cotas más elevadas de su historia. Nosotros mismos, bastante antes de conocerle personalmente, publicamos un análisis comparado en materia educativa entre España y Portugal (Vista de España vs. Portugal en educación. Una aproximación sistémica). En dicho trabajo se evidenciaba, sin ambigüedad, ese impulso de mejora; impulso que se había traducido en una clara

superación de España, por parte del país hermano, medida sobre una amplia colección de indicadores internacionales y apoyada en unas políticas educativas bien diferenciadas de las nuestras.

Procede subrayar aquí que este libro no es, en modo alguno, una defensa comercial del sector editorial, sino una apuesta intelectual de su autor en favor de una herramienta útil al servicio de profesores, alumnos y familias, que, si está bien elaborada y es bien utilizada, puede contribuir sustantivamente, como en el caso de Portugal, a la mejora de las enseñanzas y los aprendizajes escolares. Es el primer libro de la bibliografía educativa en español dedicado a abordar, de un modo riguroso, esa temática.

En España, algunos apóstoles del progresismo educativo han identificado el libro de texto como un residuo conservador; residuo que era preciso sustituir por otros instrumentos alineados con un enfoque socio-constructivista y basados en materiales específicos que habrían de ser elaborados por los profesores, por los alumnos o por ambos. Sin embargo, la nada sospechosa de conservadora Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con ocasión de su «Informe de seguimiento de la educación en el mundo» (Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016: La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos - UNESCO Biblioteca Digital) apostó claramente por su empleo, aportando algunos argumentos francamente plausibles sobre la necesidad de su uso para los docentes, para los alumnos e incluso para los responsables de las políticas educativas. Pero, además, existe una abundante evidencia empírica que demuestra que un mismo texto escrito se comprende mejor en papel que en versión digital, sea cual fuere la edad de sus lectores.

El libro de Nuno Crato no sólo se alinea con el posicionamiento internacional de gobiernos y organismos multilaterales en favor de los manuales escolares, frente a esa «multiplicación de fotocopias, expresión del saber fragmentado» que denunció en su día el Gobierno francés, sino que va un paso más allá al postular la necesidad de disponer de buenos libros de texto, entendiendo por tales aquéllos que recurren a la evidencia empírica disponible sobre cómo aprendemos y que toman en consideración esa información para promover en la mente de los alumnos un aprendizaje más eficaz.

Y es esa apuesta por los buenos libros de texto lo que puede suponer en España una transformación, orientada hacia la mejora, que las administraciones educativas, en colaboración estrecha con los editores, deberían impulsar como política educativa. Este tipo de asociación, conocido por el acrónimo PPP (Public Private Partnership), ha sido claramente recomendado por la Unión Europea como procedimiento de avance.

Al menos tres rasgos característicos de ese proceso de cambio pueden ser adelantados aquí: su efectividad, su carácter masivo y su naturaleza pacífica.

Un libro de texto, configurado y desarrollado de acuerdo con la evidencia empírica, apoyado en fuentes de evidencia de distinta naturaleza, pero que no ignore los hallazgos de las ciencias cognitivas sobre la manera en que nuestro cerebro aprende, facilitará indudablemente la efectividad de los aprendizajes.

El impacto de otras políticas decisivas para mejorar el rendimiento de los alumnos, como las centradas en el profesorado o en la dirección escolar, requieren la concepción de las propias políticas, su formulación, la negociación con los sectores afectados, su normativización y, finalmente, su posterior implementación. En el mejor de los casos, han de transcurrir entre 5 y 10 años para que ese cambio alcance a los resultados de los alumnos. Sin embargo, el impacto de un buen libro de texto se materializará de un curso al siguiente, de modo que podríamos recuperar, al menos en parte, los retrasos de décadas acumulados por la ausencia de avances en esos otros ámbitos cuyo papel crítico ha sido establecido por la investigación internacional.

Por otra parte, una de las características de las políticas educativas eficaces estriba en su carácter masivo o, dicho en términos más actuales, en su escalabilidad. Este rasgo importante asegura que todos los destinarios terminen beneficiándose del cambio y, por tanto, que la mejora sea ostensible y detectable a través de los procedimientos objetivos de evaluación nacional e internacional. Una política basada en buenos libros de texto es fácilmente escalable, dado que puede alcanzar a todos los alumnos a la vez, generando así cambios medibles mediante los instrumentos adecuados.

Finalmente, el cambio que aquí se plantea sería probablemente pacífico. Por sus fundamentos empíricos y por la naturaleza de su desarrollo, no debería generar grandes controversias políticas. Y es que la falta de acuerdos básicos entre los principales partidos ha sido uno de los factores retardadores de la mejora de la educación española.

Si dicho proceso de cambio terminara por consolidarse en España, nuestra gratitud colectiva hacia el Profesor Nuno Crato tendería al infinito.

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

europapress.es

# El 1% de alumnas españolas de ESO se plantea estudiar un grado de tecnologías y el 5% una ingeniería, según un estudio

*Por el contrario, el 30% de las alumnas pretenden elegir carreras de Ciencia de Salud, las más atractivas para ellas dentro de las STEM*

MADRID, 5 Nov. (EUROPA PRESS) - El 1% de las alumnas españolas de Educación Secundaria Obligatoria se plantea estudiar un grado relacionado con las tecnologías y el 5% una ingeniería.

Así lo refleja el 'I Observatorio Mujer y STEM: qué piensan las jóvenes españolas', presentado este martes por la Fundación ASTI, que analiza la relación de las alumnas con la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas. El informe se basa en un total de 891 cuestionarios aplicados sobre alumnas desde 3º de ESO hasta la universidad de diversas provincias españolas y tiene como objetivo entender de forma cualitativa las percepciones, valoraciones, emociones y creencias que presentan las alumnas sobre las materias STEM y cómo éstas evolucionan a lo largo de su itinerario educativo. El estudio se ha presentado durante un evento celebrado en el Palacio Real de Madrid, gracias a la colaboración de Patrimonio Nacional. La presidenta del Consejo de Administración de Patrimonio Nacional, Ana de la Cueva, ha realizado la apertura de un acto donde el director de Innovación Educativa de la Fundación ASTI, Roberto Ranz, ha presentado las conclusiones fundamentales. Las conclusiones evidencian la "desafección" que siente el alumnado femenino hacia las STEM, en especial hacia las ingenierías y los grados de tecnología, que son hoy los que presentan mayores tasas de empleabilidad, mejor perspectiva de futuro y mejor remuneración. Así, solo un 1% de las alumnas de ESO están interesadas en estudiar un grado del ámbito TIC, un 3% en el caso de Bachillerato; y solo un 5% de alumnas de ESO tienen intención de convertirse en ingenieras, frente al 3% de las de Bachillerato. En el lado opuesto, se encuentran las carreras de Ciencias de Salud que son, dentro de las STEM, las más atractivas para las chicas. Así, el 30% de las alumnas de ESO pretenden elegirlas; una cifra que asciende hasta el 36,8% en Bachillerato. Esta elección de grado viene determinada por las asignaturas escogidas durante la Secundaria y el Bachillerato, donde esa desafección hacia la tecnología se va incrementando a medida que las alumnas avanzan en su itinerario educativo.

En 4º de ESO, un 32% de las alumnas escogen la asignatura Tecnología y Digitalización, mientras que en 1º de Bachillerato ya solo un 14% cursa la materia Tecnología e Ingeniería. Por el contrario, las materias de Física y Química y Biología resultan más atractivas tanto para las alumnas de ESO (98 y 91% respectivamente) como para las de Bachillerato (80 y 70% respectivamente).

LAS MATEMÁTICAS NO SON ATRACTIVAS PARA MÁS DEL 80% DE LAS JÓVENES

Otro de los escollos que plantean las STEM es la relación con las matemáticas. Para el 86% de las alumnas de ESO y el 88% de las de Bachillerato no son atractivas y un alto porcentaje de ellas manifiesta una alta preocupación por su dificultad (70% en ESO y 73% en Bachillerato). Además, el 82% de las niñas de ESO reportan algún grado de ansiedad con respecto a las matemáticas, un 84% en el caso de las jóvenes de Bachillerato. Preguntadas sobre por qué creen que existe brecha de género en las STEM, las alumnas señalan como principales causas la falta de orientación académica e información en el colegio, la mala didáctica de las matemáticas, la carencia de referentes femeninos en muchas profesiones, la dificultad y esfuerzo que representan las STEM y la falta de conocimiento sobre el mundo empresarial. Para elaborar este informe, la Fundación ASTI ha utilizado lo que se ha denominado "identidad STEM", que se basa en cinco claves: El rendimiento académico en áreas STEM; las expectativas familiares sobre las STEM; la afección por las matemáticas y las ciencias; 4) la experiencia de aprendizaje de las STEM; y la orientación académica y profesional STEM. Además, el estudio se ha realizado de forma paralela entre alumnas que realizan su formación reglada de la forma habitual y un grupo de quienes la complementan con un programa de alto impacto de desarrollo de las STEM, como es STEM Talent Girl, que trabaja desde hace nueve años para paliar los sesgos que provocan que las alumnas no se vean a sí mismas como ingenieras o matemáticas.

Los resultados difieren ampliamente en el caso de las alumnas de STEM Talent Girl frente al grupo general: Las alumnas de STEM Talent Girl que cursan ESO y que quieren hacer una ingeniería son el 24% (frente al 3% del grupo normal) y del 25,4% en Bachillerato (frente al 4% del grupo general); en el caso de las TIC, son el 11% en ESO (frente al 1%) y el 10,5% en Bachillerato (frente al 4% del grupo general). Además, mientras que solo un 35% de las alumnas de ESO quieren elegir el Bachillerato de Ciencias y Tecnología, esta cifra sube hasta el 85% en el caso de las alumnas de STEM Talent Girl. STEM Talent Girl cumple este año su novena edición y ha formado ya a más de 7.000 alumnas de toda España. Actualmente trabaja con alumnas desde 1º de la ESO hasta la universidad y está presente de forma presencial en trece provincias españolas y online para todas las demás. Las alumnas interesadas en inscribirse pueden hacerlo hasta el 15 de noviembre a través de la web 'www.talent-girl.com'.

noticias de Navarra

# Los sindicatos de la educación pública navarra anuncian sus próximos pasos

*Advierten que "intensificarán" las movilizaciones en caso de no producirse avances en la negociación*

DIARIO DE NOTICIAS / EP. PAMPLONA. 05·11·24

Los sindicatos de la enseñanza pública -Steilas, ANPE, Afapna, LAB, CCOO, ELA y UGT- han mostrado este martes su "disposición al diálogo y la negociación" con el departamento de Educación del Gobierno de Navarra "para resolver los problemas del profesorado", si bien han anunciado que "intensificarán" las movilizaciones "en caso de no producirse avances en la negociación".

Según han destacado en una nota de prensa, "todavía se está a tiempo de que se plasmen partidas económicas en los presupuestos que respondan a las peticiones del profesorado y mejoren la calidad de la educación pública".

Los sindicatos, según han explicado, han sido convocados a una Mesa de Negociación Sectorial para el día 11, "a pesar de que las organizaciones sindicales han solicitado reunirse antes", y "han logrado cambiar el orden del día, que incluye una respuesta a la última propuesta presentada por los sindicatos y una presentación detallada de las propuestas o medidas del Departamento". "En un principio, la convocatoria era solamente para analizar y valorar dichas propuestas", han subrayado.

*Huelga del 29 de octubre*

Por otro lado, los sindicatos han valorado "muy positivamente" el seguimiento de la jornada de huelga del pasado 29 de octubre por parte del profesorado navarro y "el respaldo de la comunidad educativa a las reivindicaciones que defienden".

"El descontento del personal docente se ha visto reflejado en un incremento sustancial de la participación en las movilizaciones. Miles de docentes de todos los niveles educativos secundaron la huelga y participaron, tanto en las manifestaciones de la mañana en Pamplona y Tudela, como en la de la tarde en Pamplona. Desgraciadamente, el acuerdo para los presupuestos de 2025 de Navarra, que se firmó el mismo día de la huelga, no recoge ninguna partida económica que atienda las demandas del sector docente", han señalado.

EL PAIS

# El desafío de la vuelta a clase en las zonas más afectadas por la dana: “Después de los buldóceres, queremos buses escolares en las calles”

*24 municipios han comunicado que esta semana los colegios permanecerán cerrados por “razones de fuerza mayor”. Las ONG piden máxima celeridad a las administraciones para el diseño de espacios seguros para los 40.000 escolares afectados*

ANA TORRES MENÁRGUEZ. Madrid - 05 NOV 2024

Hay un colegio en Quart de Poblet (25.590 habitantes) desde el que se ve el río Turia. Tres kilómetros hacia abajo, a ocho minutos en coche, se sitúa Aldaia (31.000 habitantes), una de las poblaciones anegadas por la dana, donde el desbordamiento del barranco de la Saleta (allí lo llaman *el barranquet*) se ha cobrado la vida de, al menos, seis personas. Un profesor de ese colegio de Quart de Poblet, Francesc Nogales, cree que ellos se han salvado precisamente por su cercanía al Turia —que pese a las lluvias no se salió de su caudal— y la suficiente lejanía del barranco. “Ha habido daños materiales, el agua llegó a arrastrar algunos coches, y por las calles hay mucho barro y lodo, pero no ha habido víctimas”, cuenta el docente, que agrega que todos los colegios están bien y solo requieren labores de limpieza. Aunque a su pueblo no ha llegado la muerte, muchos de sus alumnos, de tercero de primaria, conocen a personas de pueblos devastados, han visto imágenes por la tele e incluso comparten aula con una niña de Aldaia, cuya familia está bien. Son niños que han vivido una situación dramática y que este martes vuelven a clase una semana después del cierre de los centros educativos.

“Desde el departamento de orientación han diseñado una guía para esta primera semana, cuando lleguen tendremos unos minutos de silencio, luego dedicaremos la primera hora a dialogar, para que puedan contar cómo lo han vivido, y luego propondremos una actividad individual, como un dibujo o una redacción, para que puedan expresarse”, explica Nogales, que da clases en el colegio concertado San Enrique. Dedicarán toda la semana, dice, a “validar sus emociones”, y ya tienen proyectos en marcha como la recepción de cartas de apoyo que les han escrito alumnos de un colegio de Alcalá de Henares (Madrid). “Ese sentimiento de comunidad y de apoyo es muy importante para ellos”, señala. De momento, cuatro docentes han comunicado

que no podrán acudir al centro porque han perdido sus coches o sus casas, y profesores de diferentes etapas se han ofrecido a cubrir esas horas.

Lo más preocupante, indica Nogales, son los niños de los pueblos que han quedado incomunicados, porque aunque ya hay centros educativos que se han ofrecido a acogerles temporalmente, como El Armelar de Paterna, “la gente no consigue salir de sus municipios y no hay transporte público”, lamenta el docente.

Este domingo, 24 municipios valencianos comunicaron a la Conselleria de Educación que esta semana sus centros educativos permanecerán cerrados por “razones de fuerza mayor”, de forma que cerca de 40.000 niños de hasta 16 años —según los cálculos de la ONG Save The Children— van a permanecer sin clase. Según la conselleria, los servicios técnicos de la dirección general de Infraestructuras Educativas y la inspección ya están visitando los centros de las zonas afectadas para “comprobar la disponibilidad de impartir clases en los próximos días y semanas”, y, en caso de que no sea posible la apertura, “se organizará su traslado provisional a otros centros” o “cualesquiera otras medidas que sean necesarias”, señala la Administración autonómica en un comunicado. Para ello, están recopilando información de la disponibilidad de espacios en otros centros que no han sido dañados y que puedan acoger a alumnos.

Esta semana los alumnos de los centros educativos de Albal, Alfafar, Algemesí, Alginet, Benetússer, Beniparrell, Catarroja, Cheste, Chiva, Dos Aguas, Godelleta, l’Alcudia, Massanassa, Paiporta, Picanya, Sedaví, Siete Aguas, Torrent, Utiel, Yátova y las pedanías de Valencia Castellar-Oliveral, La Torre y Horno de Alcedo y Aldaia (que solo abrirá los centros ubicados en Aldaia-Barrio del Cristo) no tendrán clase. Esas familias solo cuentan, por el momento, con un permiso que ha habilitado la conselleria para que los niños puedan acudir a otros centros públicos que hayan aprobado la recepción de menores esta semana, pero ese acogimiento deberá ser solicitado en el centro de acogida por los padres, madres o representantes legales conforme a un formulario y comunicado a la Inspección Educativa.

El problema, según varios expertos consultados, además de la falta de tiempo de las familias para realizar ese trámite en mitad del caos de limpieza y el quiebro emocional que están sufriendo, es el traslado, ya que muchas carreteras continúan cortadas y no está funcionando el transporte público. Fuentes de Educación confirman a este periódico que en la provincia de Valencia han quedado inutilizados 100 autobuses de transporte escolar que tenían las cocheras en zonas inundadas. Por ello, la administración autonómica está estudiando cuántos autobuses se necesitarían para dar cobertura a los afectados, así como rutas alternativas de transporte.

Respecto al alumnado de la ESO, Bachillerato y Formación Profesional con imposibilidad de desplazarse a su centro educativo, Educación señala que “recibirán las adaptaciones académicas y formativas necesarias, los recursos y la flexibilización en las evaluaciones que se precisen para garantizar la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje”.

Mientras, en la ciudad de Valencia, según anunció este lunes la alcaldesa María José Catalá, las clases se reanudarán este martes después de varios días sin actividad lectiva. “Sabemos que puede haber mermas de profesorado, pero vamos a intentar prestar el servicio con normalidad, siempre y cuando no haya una alerta meteorológica”, lanzó la regidora. El domingo suspendieron las clases de este lunes porque hubo una alerta roja a final de la tarde. En las tres pedanías afectadas por la dana, La Torre, Castella-Olivertal y el Horno de Alcedo, no podrán reanudarse salvo en un único centro.

*Urgencia de buscar alternativas*

Ante la cancelación de las clases debido a los destrozos materiales ocasionados por la dana, la ONG Save the Children ha alertado de la urgencia de buscar alternativas que garanticen el acceso a la educación de los casi 40.000 menores afectados, además de la matriculación temporal en otros centros, la habilitación de espacios temporales para asegurar el aprendizaje. “Hablamos de espacios seguros en los que los niños puedan socializar, jugar, relacionarse, estudiar y huir temporalmente de la situación de emergencia que viven en sus hogares y buscar en la medida de lo posible la normalidad y la estabilidad dentro de la catástrofe”, ha asegurado Rodrigo Hernández, director de la ONG en la Comunidad Valenciana, medidas que, además, permitirían mejorar la conciliación de las familias que han visto sus casas y sus pertenencias destruidas, ofreciéndoles disponibilidad para tareas de recuperación. “Nos preocupa que los menores estén ahora mismo en espacios que sean peligrosos o que estén viendo de primera mano cosas que no deberían”.

Para Hernández, además de la necesaria socialización con iguales, otro de los puntos preocupantes es la salud mental de los menores, y el hecho de habilitar espacios donde psicólogos especializados en situaciones de pérdida o en duelo puedan atenderlos. “Muchos de ellos han tenido una experiencia directa con la catástrofe, la muerte y el horror... has visto coches flotando, gente atrapada, y eso tiene un impacto emocional que hay que abordar desde ya”. A eso se suma, dice, el “descanso emocional” que necesitan los progenitores después de ocho días de infierno, con la certeza de que sus hijos están en un espacio seguro.

Ayuntamientos como el de Picanya abordaron este lunes en la Junta de Gobierno local la habilitación de escuelas móviles, iniciativas para montar espacios seguros en bibliotecas o instalaciones municipales que no se hayan visto afectadas. “El tema del transporte es esencial, se tienen que poner de acuerdo los

ayuntamientos con la conselleria, después de los buldóceres, queremos ver autobuses escolares en las calles, eso no puede demorarse más", exige Hernández.

*La guía cómo hablar con los niños sobre desastres naturales para los docentes*

En su guía *Cómo hablar con niños y niñas sobre desastres naturales* para docentes, la ONG Save the Children incluye cuatro consejos.

**1.** *Tomarse el tiempo necesario y escuchar respetando los tiempos y necesidades de los niños.* Es importante darles el espacio que necesitan, escuchar la información que conocen y saber cómo se sienten. No obligarles a hablar es fundamental. Tienen que saber que pueden hablar cuando quieran. Es posible que mientras un profesor esté dando sus clases, algún alumno pregunte específicamente sobre este tema, por lo que es importante valorar el impacto en el resto de niños. Puede utilizar frases como: "Qué importante esto que estás compartiendo, pero puede que haya personas que no quieran hablar de ello en este momento", y, en caso de que haya algún menor que no quiera, proceder de la siguiente manera: "¿Te parece que busquemos otro espacio para poder comentarlo?

**2.** *Adaptar la conversación.* Dependiendo de la edad, los alumnos necesitarán mayor o menor detalle. Es importante informarles y no dar información no contrastada, debe ser clara y concisa. Dar muchos detalles puede ser abrumador y causar ansiedad. Es importante trasmitir que la información a la que acceden o les llega puede no ser del todo fiable y oficial, porque la desinformación o los bulos que pueden circular por Internet o las redes sociales pueden llegar a generar sentimientos de ansiedad en lugar de dar respuesta a sus preguntas.

**3.** *Validar sus sentimientos.* Cuando un niño se siente escuchado, puede llegar a sentir un verdadero alivio. Frases como "entiendo que te sientas así, ha venido sin avisar esta situación" o "siento que esto te afectó mucho. ¿Quieres hablarlo o estar en silencio un rato?", pueden resultar de gran utilidad.

**4.** *Primeros auxilios psicológicos en situación de emergencia o crisis.* Es importante detectar señales físicas de angustia (está temblando, llorando, respirando rápido o se muestra rígido); observar el comportamiento del menor (si evita el contacto visual, si se aísla de otros o se muestra inusualmente quieto o, al contrario, demasiado inquieto); escucharle (darle tiempo para hablar sin interrumpirlo), y conectar (sentarse a su altura para no intimidarlo y mantener un tono de voz tranquilo y calmado).

elPeriódico de Catalunya

# El alumnado con malos resultados en las competencias básicas de la ESO abandona Bachillerato y FP más del doble que el resto

*Más de 13.000 jóvenes dejan cada año los estudios posobligatorios*
*Los estudiantes de origen migrante abandonan el bachillerato el triple que el no migrante*

Helena López, 05 NOV 2024

El alumnado de origen migrante abandona el bachillerato el triple que el no migrante, dato especialmente reseñable teniendo en cuenta que el alumnado migrante llega notablemente menos a bachillerato, pese a que las cifras han mejorado en los últimos años. El sesgo de nacionalidad es todavía clarísimo a la hora de elegir estudios postobligatorios (según cifras oficiales, la proporción de alumnado migrante en bachillerato tendría que ser un 30% mayor y el de los ciclos formativos de grado medio, un 40% menor, para estar en la media). Este es uno de los datos puestos sobre la mesa este martes en la Fundació Bofill durante la presentación del informe 'El abandono en bachillerato y los ciclos formativos de grado medio', de los investigadores Adrián Zancajo y Carlos Bueno. Un estudio que recoge también cifras relevantes, como que el abandono escolar temprano del alumnado con niveles bajos en las competencias básicas de 4º de la ESO (menos de 40 puntos sobre 100) abandona tanto Bachillerato como FP más del doble que el resto , concretamente 2,5 puntos más.

El estudio, la segunda parte del informe 'El abandono en cuarto de ESO: las desigualdades en la transición a la educación postobligatoria', tiene la característica de que no se trata del resultado de ninguna encuesta o trabajo cualitativo, sino del seguimiento, casi la monitorización, del conjunto del alumnado catalán a través del RALC (el número que permite hacer un seguimiento de dónde está matriculado cada alumno cada curso). Identificación que hace unos días evidenciaba que Educació ha perdido la pista -habían desaparecido del RALC- de 8.000 alumnos que se quedaron sin plaza en un grado medio de FP este curso.

Siguiendo la pista de ese RALC, el informe constata que más de 13.000 alumnos que no abandonan en cuarto de ESO lo acaba haciendo en bachillerato o en los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM); abandono que se concentra especialmente en un primer curso crítico (en primero de bachillerato el abandono es casi el doble que en segundo)

El informe confirma también las carencias del actual sistema de orientación y que los déficits del sistema afectan con mayor crueldad a los chicos (hombres), al alumnado con nacionalidad extranjera y con alguna necesidad específica (NESE), que abandonan por encima de la media.

Otra de las cuestiones que el actual estudio pone sobre la mesa es que existe una alta concentración de abandono por centros: Un 25% de centros de CFGM y un 22% de bachillerato tiene niveles alto o muy alto de abandono, "fenómeno especialmente significativo en los centros de máxima complejidad", apunta Zancajo, convencido de que "cualquier medida para luchar contra la segregación escolar impacta también en la reducción del abandono escolar temprano". Todo está ligado.

Estos centros son también los que registran peores resultados en las competencias básicas, por lo que el investigador tiene claro que una de las medidas urgentes que debería tomar el Departament es incrementar los recursos a estos centros.

Tras el análisis, Zancajo ha presentado una batería de soluciones, entre las que destaca la "universalización del acceso a la educación posobligatoria", es decir, buscar la mejora manera de implementar la universalización de la educación entre los 16 y los 18 años. En otras palabras: ampliar la educación obligatoria hasta los 18, algo que Pedro Sánchez apuntó que querría hacer "en la próxima legislatura". "Es necesaria tener el debate sobre cómo debería ser la obligatoriedad en la etapa 16-18 para encajarla al contexto catalán. Hay muchas fórmulas para hacerlo, pero todo el mundo ha llegado ahí; igual que llegamos a los 16, más tarde que el resto, pero llegamos, y ya nadie, o casi nadie, la cuestiona", apunta Ismael Palacín, director de la Fundació Bofill.

*Reserva de plazas*

Otra de las medidas, enmarcada en ese entender la educación como un derecho universal hasta los 18 años, algo que pidió también el Consejo Escolar del Estado, sería la reserva de plazas para alumnado con necesidades específicas también en la posobligatoria, sistema de inclusión ya normalizado en primaria y la ESO.

Zancajo propone también un sistema de becas e identificar proactivamente al alumnado con riesgo de abandonar (los que obtienen peores resultados en las competencias básicas, por ejemplo), y desarrollar programas compensatorios.

europapress.es

## El PSOE propone generalizar la presencia de un segundo docente en cada aula para mejorar la personalización del aprendizaje

*Quiere modernizar el currículo educativo y fomentar la adquisición de habilidades que ayuden a los jóvenes a lidiar con el estrés o desamor*

MADRID, 5 Nov. (EUROPA PRESS) - El PSOE propone combatir la desigualdad educativa generalizando la presencia de un segundo docente en cada aula para avanzar en la personalización del aprendizaje.

Así lo refleja la ponencia del PSOE para el 41º Congreso federal, recogida por Europa Press, que también recoge otras medidas para combatir la desigualdad educativa como universalizar la educación pública gratuita de 0 a 3 años; o agilizar y reforzar "aún más" el sistema de becas (de estudio, movilidad y comedores) con umbrales de renta más elevados y nuevos colectivos de beneficiarios (por ejemplo, alumnado en centros de segunda oportunidad y alumnado que realice las pruebas de acceso a la universidad o a la Administración Pública).

Los socialistas también apuestan por crear un sistema de orientación profesional en todos los institutos públicos; instaurar un programa estatal de apoyo al alumnado con diversidad funcional o altas capacidades; ampliar la oferta pública de actividades extraescolares; o establecer un sistema de mentorización para niños y niñas en situación de vulnerabilidad.

En la misma línea, defienden democratizar el acceso a prácticas remuneradas para alumnos y alumnas de FP y universidad; y proponen la creación de un programa estatal de becas similar al de la FPU, "que permitirá a los jóvenes con mejores expedientes y rentas familiares medias y bajas dedicar un tiempo a preparar una oposición a los grandes cuerpos funcionariales del Estado".

En el documento, el PSOE reconoce que España "carga con todas las desventajas que implica tener un sistema educativo descentralizado y aprovecha muy poco sus potenciales beneficios". "Debemos corregir esta anomalía culminando la descentralización de la gestión educativa al tiempo que mejoramos las sinergias entre sistemas autonómicos", sentencia.

De este modo, señala que hay que ampliar la autonomía de los centros educativos, siguiendo la experiencia europea, para que estos puedan adaptar mejor el currículum y la metodología en las aulas a la realidad de su entorno; estandarizar indicadores y las pruebas de evaluación y diagnóstico para que, aunque sean diferentes

en contenido y planteamiento, permitan el análisis cruzado e integral; fortalecer la cooperación horizontal entre comunidades autónomas para potenciar el intercambio de datos, políticas y experiencias entre ellas, "de modo que los errores y aciertos de unas sirvan para mejorar los resultados de todas, siguiendo el modelo de self-learning systems".

Para los socialistas, es necesario implementar una oferta curricular "más amplia, menos enciclopedista y más prospectiva, que responda a las necesidades presentes y futuras de la sociedad y el tejido productivo". A su juicio, esa oferta deberá construirse de forma "abierta y participativa" y deberá combinar la adquisición de competencias básicas y conocimientos más "tradicionales" con otros más innovadores, como el pensamiento computacional y la programación.

"Además, es esencial que los nuevos currículums cuenten, desde el principio, con una dimensión más aplicada y profesionalizante. Para ello convendría integrar progresivamente el modelo dual en todos los grados universitarios para que combinen la formación teórica con la experiencia práctica en empresas, entidades públicas u ONG", recalca la formación liderada por Pedro Sánchez.

En este punto, el PSOE dice que habrá que fomentar la adquisición de habilidades transferibles (por ejemplo, el aprendizaje, la creatividad y la comunicación) y socioemocionales que ayuden a los jóvenes a lidiar con fenómenos cotidianos como el estrés, el odio en redes sociales, o el desamor.

elCorreoGallego.es

# Ley del silencio e intentos de suicidio: radiografía del 'ciberbullying' en España

*En el hostigamiento escolar virtual, donde más de la mitad de las víctimas no revelan su calvario, el 21% de los acosados y el 25% de los acosadores han intentado quitarse la vida*

Olga Pereda. Madrid 06 NOV 2024

Romper la férrea ley del silencio es fundamental para acabar con el acoso en las aulas. Sin embargo, muchas víctimas no se atreven a denunciar su calvario. Además, hay testigos que ven todo pero no acorralan al acosador y muchas direcciones escolares siguen ocultando casos porque no lo saben gestionar bien. Si reina el silencio, nadie puede actuar. Sin embargo, más de la mitad de las víctimas de 'ciberbullying' (acoso virtual a través de móviles y otros dispositivos) no se atreven a contar su calvario. El secretismo es mayor que en el hostigamiento presencial: 55% frente a 38%. Lejos de ser 'cosas de niños', el 'ciberbullying' tiene consecuencias directas en la salud mental. El 21% de las víctimas y el 25% de sus acosadores han intentado quitarse la vida.

Estos son algunos datos incluidos en un ambicioso informe universitario que se publicó el año pasado. Con motivo de la celebración por parte de UNESCO del día internacional contra la violencia y el acoso escolar (primer jueves de noviembre), las autoras han difundido esta mañana la parte relacionada con el 'ciberbullying'. Llevado a cabo por un grupo de investigadoras de la facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid e impulsado por la Fundación ColaCao, el estudio contó con la participación de 21.000 estudiantes (desde 4º de primaria a 4º de la ESO) de 325 centros públicos y concertados de las 17 comunidades autónomas.

*Mentiras, rumores y críticas*

La investigación revela que, al igual que el acoso presencial, en el 'ciberbullying' los matones tienen tres maneras básicas de actuar: contar mentiras o lanzar rumores sobre sus víctimas, criticar su aspecto físico y ridiculizarlas con motes y burlas. El problema -recuerdan las autoras- es que el acoso 'online' no se limita al horario escolar, como ocurre con el presencial, sino que se extiende durante todo el día de la mano de los móviles y la tecnología. En cada aula hay un alumno que participa en este tipo de hostigamiento con una frecuencia de un par de veces o tres al mes como mínimo.

Además de los rumores sobre las víctimas, las críticas a su aspecto físico y ridiculizarlas con motes, otras situaciones preocupantes son el envío o la publicación de fotos o vídeos sin permiso, llamar de forma anónima para amenazar o dar miedo, coger el móvil de la persona acosada y enviar mensajes, así como el pirateo de su perfil en redes sociales.

"Los programas contra el acoso escolar deben prevenir también su actual extensión a través de dispositivos digitales, que aumentan su gravedad al hacer que las víctimas lo sufran de forma permanente y sin poder encontrar un lugar seguro que lo detenga. Es un tipo de acoso que inhibe la empatía de quienes lo ejercen y potencia un anonimato e impunidad de graves consecuencias", explica María José Díaz-Aguado, directora de la investigación y de la unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense (Madrid).

Mientras más de la mitad de las víctimas de acoso 'online' se quedan calladas, el otro porcentaje que sí denuncia su calvario lo hace, mayoritariamente, ante sus amistades (78%). Las otras figuras a las que recurren para desahogarse son la madre (68%) y el padre (58%).

*Intentos de suicidio*

Cuando se publicó el informe, en 2023, uno de los datos que más llamó la atención fue el de la relación directa entre el acoso en las aulas y la salud mental. La investigación confirmó que la exposición a la violencia -ya sea presencial o virtual- incrementa el riesgo de emplear la violencia contra uno mismo. Los datos revelaron que el 20% de víctimas de 'bullying' y el 17% de agresores habían intentado suicidarse. En el ciberacoso, las cifras son mayores. Uno de cada cuatro acosadores reconocen haber intentado quitarse la vida alguna vez (24,9%), y en el caso de las víctimas, una de cada cinco (un 21,1%).

En 2021 se suicidaron en España 53 jóvenes entre 15 y 19 años. En 2022 fueron 75. Según explicó recientemente en EL PERIÓDICO el psiquiatra y autor de 'Romper el silencio' Enric Armengou, el 'bullying' es una de las señales rojas que deben tener en cuenta las familias de cara a prevenir suicidios adolescentes. Otros factores de riesgo son los pocos vínculos, el perfeccionismo y la autoexigencia.

“La relación entre el 'bullying' y la ideación suicida [tener pensamientos o fantasías acerca de la propia muerte] es muy preocupante y exige una reflexión como sociedad. Es crucial ofrecer atención especial a los estudiantes que han sido víctimas, ayudándoles a mitigar las secuelas de su experiencia y acompañándoles en todo el proceso. Además, hemos de trabajar en las medidas de apoyo para los violentos, que deben incluir el tratamiento de las dificultades emocionales que aumentan el riesgo de violencia hacia otros o hacia sí mismos”, reflexiona Javier Coromina, patrono de la Fundación ColaCao.

EL PAIS IN MEMORIAM

# *Julio Carabaña Morales, sociólogo de la educación y la movilidad*

*Alejado de las modas, el investigador pensaba la sociedad desde el entorno rural y la tradición*

EMILIO LAMO DE ESPINOSA. 06 NOV 2024

La edad hace que nos toque despedir, no ya a los maestros, sino a quienes fueron nuestros compañeros y con quienes compartimos esperanzas, esfuerzos y, sobre todo, una gran ilusión —quizás en el doble sentido de la palabra—, que era al tiempo política, científica y, por supuesto, universitaria. Después de una larga enfermedad, que oculto a sus amigos para no importunarlos, ha fallecido en Madrid este martes 5 de noviembre, con discreción, como lo hacía siempre, el gran sociólogo Julio Carabaña Morales (76 años), dejando detrás numerosos discípulos y una inmensa pléyade de amigos, entre los que tuve la inmensa suerte de contarme.

Había nacido en Fuente de Pedro Naharro, en una humilde familia de labradores a la que siempre regresaba. Y recuerdo que, acabados los exámenes en la facultad y, subido a una más que modesta Mobilete, se iba a su pueblo a podar viñas con su padre, o a arar con el tractor más tarde. Tampoco presumía de ello; tenía suficiente dignidad para no jugar a victimizarse.

Pero gracias a su enorme inteligencia y extraordinaria memoria consiguió becas para estudiar el bachillerato en Cuenca, la licenciatura en Filosofía en Valencia (becado en un singular centro de excelencia, el Colegio mayor Burjasot) y donde adquirirá una sólida formación en filosofía de la ciencia y, finalmente, formándose en Colonia (con Rene Köenig) y Berlín. Regresa a Madrid en 1975 iniciando una brillante carrera académica, ganando la cátedra en 1990 en la UCM, de la que se jubilaría en 2010, aunque siguió investigando y publicando hasta su mismo fallecimiento. Tiene en prensa una larga autobiografía, personal y académica, que editara próximamente el CIS en su colección *Trayectorias*, finalizada cuando ya conocía su inevitable final.

Vivo representante de una generación, que podemos identificar como la del 68 o del *baby boom*, generación en sentido fuerte pues estaba unida por una gran esperanza política y una gran ilusión en la ciencia, en una sociología rigurosa y científica, y en la Universidad, escrita con una U mayúscula. Compromiso intelectual y compromiso cívico. Fue colaborador técnico en el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE) y, ya en 1982, con Jose Maria Maravall como ministro, fue director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Hace tiempo que aprendí que, todos los sociólogos, acabamos investigando nuestra propia vida, que se refleja en la obra y Julio (que se hizo a si mismo gracias a becas), no es excepción. Los temas que le han obsesionado han sido la educación como motor del progreso colectivo o individual, la movilidad social, el hoy llamado “ascensor”. Y, en segundo lugar, las clases sociales y la desigualdad. Aunque, para sorpresa de no pocos, jamás los abordó con simpleza progresista sino, muy al contrario, quebrando esas simplezas. Pues seguía al pie de la letra el consejo que daban tanto Marx como Durkheim: ir más allá de las apariencias, pensar contra el sentido común, contra lo políticamente correcto, contra las modas, tan poderosas hoy.

Hay sociólogos, no pocos, que ven la sociedad desde la ciudad, son urbanitas, y les preocupa el consumo, la moda, el cambio, la ciudad (el arquetipo es Simmel). Otros la ven desde el entorno rural, desde la tradición,

desde lo que soporta el cambio (y el arquetipo sería Toennies). Julio es de los segundos, y estoy seguro de que es eso lo que le proporcionaba una enorme independencia de criterio frente a las modas, pues lo veía todo desde la intrahistoria y en el largo plazo.

Autor de seis libros, 49 capítulos y más de 70 artículos en revistas. Ex-Miembro del Consejo de Redacción de las revistas *Zona Abierta*, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, *Revista Española de Sociología* (de la que fue director), de la *European Sociological Review, Educación y Sociedad*, *Revista de Educación* y *European Journal of Education*. Y fue traductor, junto a Jose Almaraz, de la *Sociologia de la Religion* de M. Weber, para Taurus, en 1984-87. Ha publicado en El País, en La Vanguardia y en El Mundo.

Pero sus virtudes académicas, con ser notables, no son las más relevantes. Era persona muy sencilla, de vida modesta, casi austera, jamás interesado por el dinero o el estatus. Y no presumía nunca; al contrario, era muy astuto para detectar la presunción intelectual, que menospreciaba. El libro que comentaba antes, *Trayectorias*, tiene una dedicatoria significativa: *A los muchos que me ayudaron. A los pocos que ayudé.* No es cierto, pues ayudó a muchos en muchas ocasiones. Bastaba con pedírselo. Y era muy generoso de su saber, que siempre estaba dispuesto a regalar. Pero muy generoso con lo más valioso que todos tenemos: el tiempo, la gran virtud de los buenos maestros. Pues Julio Carabaña era, por encima de todo, una excelente persona, que es a lo más que podemos aspirar en esta vida.

Todos vivimos dos veces, dicen. La segunda, en la memoria y el recuerdo de quienes nos conocieron. Julio Carabaña vivirá, sin duda, muchos años en la memoria de quienes le conocimos y le tratamos. Tuvo una vida buena, que supo proyectar sobre amigos y familiares. Merece sobradamente este recuerdo y descansar en paz.

europapress.es

## Aumentan los casos de bullying en el último año en España: El 25% de alumnos afirma haber sido acosado, según un estudio

MADRID, 6 Nov. (EUROPA PRESS) - El 24,7% de niños de 5 a 18 años, casi uno de cada cuatro menores, declaran haber sufrido acoso escolar, lo que supone un aumento de más de un punto porcentual respecto al año pasado. Así lo refleja el V Estudio sobre la percepción del bullying en la sociedad española, que cuenta con la opinión de 1.732 menores, padres y docentes, presentado este miércoles por Totto y Educar es Todo.

El informe señala que tres de cada cinco padres consideran que son ellos, los padres, los causantes del bullying que ejercen sus hijos. "Considerando, principalmente, que educando en la empatía y el respeto en casa se podría prevenir el acoso escolar", concluye.

De acuerdo con los datos del estudio, aumenta también el porcentaje de niños que han presenciado algún tipo de acoso (40%), sin embargo, cada vez prefieren meterse menos y mantenerse al margen (46'3%).

A lo largo del estudio, se han formulado preguntas tanto a madres, padres, docentes, como a menores sobre las medidas que piensan que pueden ayudar a erradicar el bullying, siendo las más repetidas establecer protocolos claros para detectarlo de forma temprana y para actuar una vez producido; priorizar el diálogo y la resolución conjunta; buscar y comprender las razones detrás del comportamiento de los acosadores; centrarse en estrategias y programas que eviten el acoso antes de que ocurra; y Concienciar al alumnado sobre las consecuencias del bullying.

Casi ocho de cada diez padres piensan que son ellos mismos quienes más pueden hacer para erradicar el acoso escolar. Los docentes piensan lo mismo, que son los padres y no ellos quienes más deberían hacer (89,2%). Los niños acosados declaran que, durante el episodio de acoso escolar, recibieron el apoyo de sus padres (madre y/o padre) (86,4%), seguido del apoyo de sus amigos (65,4%), y solo el 36% de los acosados recibieron el apoyo de la institución educativa y el 46% de su profesor (46,2%).

Además, aumenta el porcentaje de niños que declara haber presenciado algún acoso, sin embargo, cada vez prefieren meterse menos y mantenerse al margen más, de hecho, casi el 50% se mantuvieron al margen a pesar de que les diese pena.

A la pregunta de si ellos han acosado alguna vez a alguien, el 80% de los niños declara que nunca, pero un 30% en alguna ocasión ha insultado, se ha burlado o ha tirado objetos a algún compañero. Un 9% ha insultado por Internet y un 8% ha subido fotos o videos a redes sociales o WhatsApp sin su consentimiento.

La Inteligencia Artificial de código abierto ha sido la gran revolución tecnológica del último año, pero la posibilidad de usarla de una forma indebida genera miedo en madres, padres y docentes. En este sentido, más del 60% de padres y del 70% de docentes tienen mucho o bastante miedo del acceso que puedan tener los niños a esta nueva tecnología.

El estudio evidencia que más de uno de cada dos padres considera que la IA puede aumentar el ciberacoso entre los niños. Cerca del 20% de los padres españoles declaran que sus hijos han utilizado la IA Generativa y dos de cada cinco indican que el uso que hicieron fue sin supervisión.

Las madres y padres se encuentran en desacuerdo con la implantación de la IA Generativa en las aulas, considerando que ni los profesores ni las instituciones educativas tienen la información y formación suficiente para hacer un uso responsable de ellas.

EL DEBATE

## Un estudio señala que los padres de los niños que hacen bullying a otros se creen culpables del acoso

*Así lo refleja el V Estudio sobre la percepción del bullying en la sociedad española, que cuenta con la opinión de 1.732 menores, padres y docentes, presentado este miércoles por Totto y Educar es Todo*

El Debate. 06/11/2024

El 24,7 % de niños de 5 a 18 años, casi uno de cada cuatro menores, declaran haber sufrido acoso escolar, lo que supone un aumento de más de un punto porcentual respecto al año pasado.

Así lo refleja el *V Estudio sobre la percepción del bullying en la sociedad española*, que cuenta con la opinión de 1.732 menores, padres y docentes, presentado este miércoles por Totto y Educar es Todo.

El informe señala que tres de cada cinco padres consideran que son ellos, los padres, los causantes del bullying que ejercen sus hijos. «Considerando, principalmente, que educando en la empatía y el respeto en casa se podría prevenir el acoso escolar», concluye.

De acuerdo con los datos del estudio, aumenta también el porcentaje de niños que han presenciado algún tipo de acoso (40 %), sin embargo, cada vez prefieren meterse menos y mantenerse al margen (46'3 %).

A lo largo del estudio, se han formulado preguntas tanto a madres, padres, docentes, como a menores sobre las medidas que piensan que pueden ayudar a erradicar el bullying, siendo las más repetidas establecer protocolos claros para detectarlo de forma temprana y para actuar una vez producido; priorizar el diálogo y la resolución conjunta; buscar y comprender las razones detrás del comportamiento de los acosadores; centrarse en estrategias y programas que eviten el acoso antes de que ocurra; y concienciar al alumnado sobre las consecuencias del bullying.

Casi ocho de cada diez padres piensan que son ellos mismos quienes más pueden hacer para erradicar el acoso escolar. Los docentes piensan lo mismo, que son los padres y no ellos quienes más deberían hacer (89,2 %).

Los niños acosados declaran que, durante el episodio de acoso escolar, recibieron el apoyo de sus padres (madre y/o padre) (86,4 %), seguido del apoyo de sus amigos (65,4 %), y solo el 36 % de los acosados recibieron el apoyo de la institución educativa y el 46 % de su profesor (46,2 %).

Además, aumenta el porcentaje de niños que declara haber presenciado algún acoso, sin embargo, cada vez prefieren meterse menos y mantenerse al margen más, de hecho, casi el 50 % se mantuvieron al margen a pesar de que les diese pena.

A la pregunta de si ellos han acosado alguna vez a alguien, el 80 % de los niños declara que nunca, pero un 30 % en alguna ocasión ha insultado, se ha burlado o ha tirado objetos a algún compañero. Un 9 % ha insultado por Internet y un 8 % ha subido fotos o videos a redes sociales o WhatsApp sin su consentimiento.

La Inteligencia Artificial de código abierto ha sido la gran revolución tecnológica del último año, pero la posibilidad de usarla de una forma indebida genera miedo en madres, padres y docentes.

En este sentido, más del 60 % de padres y del 70 % de docentes tienen mucho o bastante miedo del acceso que puedan tener los niños a esta nueva tecnología.

El estudio evidencia que más de uno de cada dos padres considera que la IA puede aumentar el ciberacoso entre los niños. Cerca del 20 % de los padres españoles declaran que sus hijos han utilizado la IA Generativa y dos de cada cinco indican que el uso que hicieron fue sin supervisión.

Las madres y padres se encuentran en desacuerdo con la implantación de la IA Generativa en las aulas, considerando que ni los profesores ni las instituciones educativas tienen la información y formación suficiente para hacer un uso responsable de ellas.

ABC.es

## Por qué los grupos de WhatsApp de padres del colegio podrían no ser tan malos como los pintan

*Analizamos cómo pueden ser un canal eficaz de comunicación para complementar la vida escolar*

CARLOTA FOMINAYA. Madrid. 06/11/2024

Los grupos de WhatsApp del colegio no son (ya) tan malos como los pintan, si la familia sabe cómo manejarse en esta red social. Ahora, pasados los inicios de la fiebre por este canal de comunicación, donde los padres podían llegar a tener hasta 180 mensajes en el chat del colegio acumulados sin leer, quizás sea buen momento de realizar un análisis del fin de los mismos y la mejor forma de darles uso.

Porque en paralelo a la vuelta al cole, vuelve la actividad de los grupos de WhatsApp escolares. Grupos de padres divididos por clases, por grupos de amigos de los niños, por relaciones de amistad entre los propios padres e incluso grupos de clase de los niños con sus profesores. Pero, ¿resultan una herramienta realmente útil? ¿pueden ser un canal eficaz de comunicación para complementar la vida escolar? Y, en cuanto a los grupos de niños y profesores, ¿cómo encaja el uso de dispositivos móviles y el respeto por el descanso?

Esta es la opinión (y los consejos) de Patricia Villaciervos, profesora del Máster Universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a Educación de la Universidad Internacional de Valencia (VIU). quien recuerda las potencialidades de una herramienta que nos permite compartir información de forma rápida y sencilla, estar en contacto permanente y resolver cuestiones de forma casi inmediata. Por esa razón, aclara, «siguen existiendo estos grupos y utilizándose de forma masiva en los colegios entre los padres y madres, aunque desde hace años es un tema candente donde encontramos voces a favor y en contra de su uso».

*Sí o no a estos grupos de WhatsApp...*

Creo que hoy en día pocos son los que niegan que WhatsApp puede ser de mucha ayuda para facilitar la participación de las familias en los centros educativos, ya que uno de los grandes problemas de nuestra sociedad es la frenética actividad a la que nos vemos abocados intentando conciliar la actividad laboral, familiar, personal, etc. Las tecnologías móviles gratuitas y fáciles de usar, como esta aplicación, pueden ser grandes aliados para no sucumbir en el intento. No obstante, debemos ser conscientes también de sus inconvenientes. Hay familias a las que les resulta frustrante no poder gestionar la gran cantidad de información que se acumula a veces en estos grupos, donde además se mezclan con mucha asiduidad contenidos importantes con mensajes intrascendentes, hecho que se agrava para aquellas familias que tienen más de un hijo/a en edad escolar. Si a esto le unimos el mal uso que se le puede dar a estos grupos, por ejemplo, obligando a las familias a participar en ellos sin su consentimiento, utilizándolos para criticar al centro o a los docentes, exponiendo cuestiones personales, vulnerando la privacidad de los integrantes o de los menores a su cargo o, incluso, causando enfrentamientos, los problemas que se genera superan con creces a las ventajas que ofrece.

En definitiva, para la creación y utilización de los grupos de WhatsApp en los centros escolares se deben cumplir unas normas básicas y este protocolo debe ponerse en conocimiento de toda la comunidad educativa, es muy importante además que la participación de todos los miembros sea libre y voluntaria y que su uso se ciña a asuntos y comunicaciones directamente relacionadas con el colegio.

*El uso abusivo de los grupos de WhatsApp del cole desciende a medida que niños van creciendo y pasan a últimos cursos de Primaria o de Secundaria. ¿Diría usted que es así?*

Hasta ahora me he referido siempre a los grupos de WhatsApp creados por los padres, madres o tutores legales del alumnado, cuya finalidad es compartir información sobre cuestiones escolares. En estos grupos sus miembros actúan desde su esfera personal y no como personal vinculado al colegio, por tanto, su actividad podría quedar excluida del ámbito de aplicación de la normativa en materia de protección de datos (la normativa excluye expresamente el tratamiento de datos personales «efectuado por una persona física en el ejercicio de actividades exclusivamente personales o domésticas»). Sin embargo, si tenemos en cuenta que las personas que componen los grupos pueden no conocerse unos a otros y que tienen que compartir datos personales como nombre, apellidos, teléfono y la imagen que hayan elegido para su perfil, se recomienda solicitar el consentimiento previo y expreso de cada uno de ellos para formar parte del grupo, de esta forma evitaríamos infringir, entre otros, el principio de confidencialidad de la información que conllevaría una sanción de la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD).

Estos grupos son los más frecuentes y los encontramos tanto en las etapas de Educación Primaria y Secundaria, como en la de Educación Infantil. Los genera normalmente un representante de las familias de una determinada clase, que actúa como padre o madre delegado/a elegido por el resto y es portavoz de muchas de las informaciones compartidas.

Sin embargo, existen otras tipologías de grupos de WhatsApp que debemos tomar en consideración porque presentan características diferentes, me estoy refiriendo a los grupos creados por los centros educativos para comunicaciones escolares. Cuando es el colegio el que crea el grupo, este se convertiría en el responsable del tratamiento de datos y, por tanto, debe seguir el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) de plena aplicación.

Dentro de esta categoría encontraríamos, por un lado, los grupos entre profesores y padres, madres o tutores legales de los estudiantes. En este caso es necesario disponer obligatoriamente del consentimiento de los

miembros antes de generar el grupo. Esto mismo es aplicable a los grupos creados por las Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (AMPAs).

Por otro lado, encontramos los grupos en los que participan menores de edad, como los que se generan entre el profesorado y el alumnado. Los niños y niñas merecen una protección específica de sus datos personales y la normativa establece que la recogida y tratamiento de sus datos requiere ser consentido por quien ostente la patria potestad o tutela de los mismos. Es decir, son los padres, madres o tutores legales los que deben proteger a los menores a su cargo porque ellos son más conscientes de los riesgos, consecuencias, garantías y derechos que acarrea.

Estos grupos creados por los propios centros educativos son menos frecuentes en general que los anteriores, primero porque existen otros canales de comunicación de los centros con las familias más oficiales, como email, plataformas educativas, web del centro, perfil en redes sociales, etc., que cumplen perfectamente con la finalidad necesaria, que es básicamente trasladar información desde el centro a las familias. Y en el caso de los grupos en los se incluyan a menores, considerándose cómo tal aquellos cuya edad sea inferior a los 14 años, además, estaríamos entrando en contradicción con la edad mínima necesaria para utilizar esta aplicación, que en Europa se ha modificado recientemente bajando de los 16 años a los 13 años, lo que implica que sea alumnado de, al menos, segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.

*¿Para qué son útiles los grupos de WhatsApp mientras tanto? Porque para anuncios de algún tema importante escolar está el canal oficial de mail del colegio...*

Efectivamente, para que el centro educativo traslade información a las familias sobre procedimientos, normativa, actividades, o cualquier otra cuestión relacionada con la educación de sus hijos, hijas o menores a su cargo, lo aconsejable es utilizar los canales oficiales de comunicación que acabamos de mencionar, correo electrónico, plataformas educativas, web del centro, etc. De hecho, la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD), no recomienda el uso de aplicaciones de mensajería instantánea para realizar comunicaciones escolares.

Sin embargo, WhatsApp nos ofrece unas funcionalidades que complementan esta comunicación y facilitan la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas. Entre estos beneficios encontramos en primera posición la rapidez, la información en WhatsApp se comparte de manera instantánea y, en ocasiones, cuando resulta necesario avisar de algún hecho urgente en el último momento, un mensaje en un grupo de esta aplicación puede resultar muy efectivo, llegando de inmediato y simultáneamente, a un gran número de familias destinatarias. Otra ventaja es la interacción, gracias al 'feedback' que permiten estos grupos, se pueden aclarar dudas, evitar malentendidos o fomentar un diálogo colaborativo si el objetivo es llegar a un acuerdo.

Por otro lado, también es una herramienta que nos facilita tanto enviar recordatorios, por ejemplo, de reuniones, de actividades, de plazos importantes, etc., como organizar actividades concretas, ya sean excursiones, actividades extraescolares, fiestas de fin de curso y graduaciones, etc. Por último, también quisiera mencionar que los grupos de WhatsApp logran generar entre sus miembros un sentido de pertenencia al grupo donde los integrantes se ayudan y apoyan estableciéndose con el centro educativo un clima de colaboración familia-escuela, que es clave para el logro de los objetivos educacionales, la toma de decisiones y la gestión educativa. Por tanto, considero que si se utiliza de una forma responsable y respetuosa, pueden ser una herramienta muy valiosa para la comunidad educativa.

*¿Hay una guía de 'etiqueta' para el uso del WhatsApp escolar?*

Al margen de apelar a la responsabilidad social individual de cada participante y de que los miembros de los grupos de WhatsApp utilicen el sentido común para guiar su participación, sí existen recomendaciones de uso adaptadas a diferentes contextos. Concretamente en el ámbito escolar estas indicaciones suelen partir de las propias instituciones educativas, de las asociaciones de padres y madres de los centros, de organizaciones educativas, de profesionales expertos en educación y comunicación e, incluso, de organismos oficiales, como Ministerios o Secretarías de Educación.

En este sentido la Asociación Española de Consumidores comenzó al inicio de este curso académico 2024-2025 una iniciativa para fomentar el buen uso de esta red de comunicación en pro de una buena convivencia exponiendo las siguientes sugerencias:

-Estos grupos son exclusivos para ofrecer información, por tanto, se debe compartir únicamente información relativa a la educación escolar de los niños y debemos asegurarnos que esa información es cierta y no se trata de un bulo.

-Estos grupos no deben sustituir la agenda del niño. Los padres no deben asumir cargas que le correspondan a los menores de edad.

- No se deben usar estos grupos para criticar al centro, profesores o padres. Esto tiene responsabilidades civiles en la medida que se hagan algunos contenidos inadecuados.

-Se recomienda escribir sólo lo necesario para evitar una saturación de mensajes.

-Por supuesto debemos respetar la privacidad, es decir, no se deben compartir fotos de menores de edad, profesores o del resto de padres sin consentimiento. Del mismo modo, no se deben compartir estas fotos fuera del grupo y sin permiso.

-Finalmente, en caso de que exista alguna vulneración de derechos recomendamos solicitar asesoramiento previo y realizar denuncia ante la Agencia Española de Protección de Datos o tribunales en el caso de que la vulneración sea grave.

En definitiva, la utilización de los grupos de WhatsApp en contextos escolares debería estar basada en el respeto, la colaboración, la tolerancia, la responsabilidad, la empatía, la precisión y la moderación de sus miembros, sin perder de vista en ningún momento la privacidad y seguridad tanto del alumnado, como del profesorado y de las familias o tutores legales de los menores. De esta forma podremos aprovechar los beneficios de la herramienta sin ofender ni perjudicar a nadie.

*¿Qué cosas no hay que mandar a un chat del cole porque pueden molestar a otros, de tipo político, religioso, humorístico, etc.?*

En primer lugar, debemos tener siempre presente, como ya hemos mencionado anteriormente, que los grupos de WhatsApp escolares deben ser utilizados únicamente para compartir documentación e información estrictamente académica y que afecte a todas las personas participantes en el mismo. Partiendo de esta premisa y utilizando el sentido común, hay muchísimas cuestiones inapropiadas que se quedarían fuera de la ecuación, por ejemplo, y comenzando con los supuestos que se plantean en la pregunta, no se deben compartir memes o chistes, porque el humor es subjetivo y lo que a una persona le parece gracioso, a otra puede ofenderle y tampoco se debe hablar de política, ya que se puede generar un debate que origine discordia y malestar entre los miembros del grupo.

A estos contenidos inadecuados debemos sumarle otros que también debemos evitar enviar como:

-Información privada, además de ser un delito, otras personas podrían difundirla o explotarla. En esta categoría se incluiría también fotos o videos enviados sin el consentimiento expreso de los que aparecen en ellos.

-Tareas o deberes académicos de los menores, los grupos no son una agenda escolar y no es aconsejable eximir al alumnado de sus responsabilidades.

-Opiniones personales controvertidas, por ejemplo, de temas religiosos, sociales o deportivos.

-Rumores, bulos, chismes o, en general, información no confirmada.

-Comentarios negativos sobre otros, ya sea de profesores, estudiantes, familias o cualquier otra persona interna o externa al centro.

-Mensajes ofensivos o agresivos, si surgen conflictos deben resolverse en privado.

-Asuntos o problemas personales e íntimos.

-Publicidad, ofertas o promociones no relacionados con el centro educativo.

-Cadenas, mensajes dudosos o de spam.

-Mensajes excesivamente largos o repetitivos que puedan resultar tediosos.

- Invitaciones a eventos, como celebraciones o cumpleaños, donde no esté incluido todo el grupo.

-Mensajes sarcásticos o irónicos que puedan malinterpretarse, no se debe ser ambiguo ya que en esta comunicación perdemos parte del contexto, de la comunicación no verbal, los gestos, la entonación, la actitud, etc.

Evitando este tipo de contenidos inapropiados, manteniendo siempre una actitud positiva y de ayuda mutua y centrando las conversaciones en temas relevantes y educativos, evitaremos generar un ambiente tóxico y desagradable, contribuyendo a fomentar un ambiente colaborativo y respetuoso.

*¿Hay unas horas específicas para escribir y otras para no hacerlo?*

Aunque no existe un horario común establecido formalmente para limitar la actividad en grupos de WhatsApp escolares, sí que se recogen entre las recomendaciones de uso de diversas instituciones unas normas básicas al respecto, entre las que encontramos evitar enviar mensajes muy temprano o muy tarde para respetar el descanso. Para establecer unos horarios concretos, un buen punto de partida sería seguir la normativa sobre el ruido que, en España, aunque hay ligeras variaciones entre diferentes comunidades autónomas y municipios, en general se establece que se permite el ruido de lunes a viernes, de 8.00 de la mañana a 21.00 o 22.00 horas de la noche, mientras que los fines de semana y días festivos este horario se reduce de 9.30 a 21.00 horas.

A estas yo añadiría las horas de descanso de mediodía que en Sevilla, por ejemplo, son desde las 15.00 a las 17.00 horas. No obstante, es conveniente tener cierta flexibilidad, sobre todo en situaciones excepcionales o urgentes en las que no sea posible respetar el horario acordado.

Al margen de establecer estas limitaciones de horarios, otra buena estrategia es silenciar el grupo en horario laboral, de descanso o cuando cada persona considere conveniente. Esta es una de las funcionales que permite la aplicación y presenta diferentes opciones, desde hacerlo durante unas horas concretas a hacerlo con carácter permanente.

Sería conveniente que, siempre que se genere un nuevo grupo, acordar un horario de comunicación general y compartido que respete el descanso y la privacidad de todos los integrantes.

*Y, en cuanto a los grupos de niños y profesores, a partir de qué edad se da esta situación y cómo encaja en el uso de dispositivos móviles? Se supone que la Policía marca en los 14 años el uso de WhatsApp.*

Como decíamos al inicio de la entrevista, los niños y niñas deben tener una protección específica de sus datos personales y, aunque la normativa vele por su interés, deben ser los padres, madres y tutores legales quienes les protejan, sin perjuicio de que este deber se vea extendido a los colegios cuando se lleve a cabo la publicación o difusión de sus datos personales a través de WhatsApp u otras aplicaciones similares.

Pero en este caso, no se trata solo de dar o no el consentimiento para el tratamiento de los datos de los menores, que es lo que establece la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD), sino que debemos atenernos también a las recomendaciones de diferentes organismos como la Policía, la Comisión Europea y otras entidades de salud, bienestar y protección infantil, como la UNICEF, que suelen aconsejar a los padres sobre el uso responsable de la tecnología, sugiriendo que los adolescentes deben tener cierta madurez antes de usar redes sociales y aplicaciones de mensajería.

A estas indicaciones se les suma las condiciones de la propia aplicación que, impulsados por la Ley de Servicios Digitales (DSA) y la Ley de Mercados Digitales (DMA) europea, se han actualizado recientemente (con fecha 11 de abril de 2024), incluyéndose, entre otros, cambios respecto a la edad mínima de los usuarios para usar la aplicación. En Europa esta edad se ha reducido pasando de los 16 a los 13 años. Es decir, ahora los usuarios europeos que tengan al menos 13 años podrán crear cuentas en la plataforma y utilizar todas sus funciones sin violar las políticas de uso.

Esta medida permitirá que población más joven acceda a la plataforma, con la consiguiente preocupación sobre la protección de su privacidad y la seguridad de sus datos. No obstante, WhatsApp ha asegurado que implementará medidas adicionales para salvaguardar la privacidad y seguridad de los usuarios menores de 16 años, incluyendo controles parentales y opciones de configuración de privacidad más estrictas.

Asimismo, la plataforma continuará colaborando con las autoridades competentes para garantizar el cumplimiento de las leyes y regulaciones aplicables. Sin embargo, hasta el momento, no hay ningún sistema de verificación de edad ni medidas que soliciten la fecha de nacimiento para verificar si se cumple con la edad mínima requerida.

Por todo lo dicho, la recomendación es que no se creen grupos de WhatsApp entre profesorado y alumnado hasta, al menos, el segundo o tercer curso de la etapa de educación secundaria, donde el alumnado tendrá generalmente 13 o 14 años. Es importante que, incluso en estos niveles, exista supervisión de los tutores legales de los estudiantes y que se establezcan unas pautas claras sobre cómo se deben utilizar estas aplicaciones, incluyendo límites sobre el tiempo de uso, el comportamiento en línea y la privacidad.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

# Educación creará un 'traje a medida' para cada centro afectado y realojará a 24.000 alumnos en València

*La conselleria baraja realojos en otros centros, barracones o autobuses en caso de cambiar de municipio, así como turnos vespertinos en los IES*

*Rovira afirma que en cada colegio e instituto afectado "las necesidades son totalmente distintas"*

*Cree que el 70 % de estudiantes afectados podría ir a clase el lunes*

Miriam Bouiali. València 06 NOV 2024

El conseller de Educación, José Antonio Rovira, después de hacer una ‘primera revisión de todos los centros afectados’, ha reunido hoy a los distintos y numerosos representantes de la comunidad educativa -pública y concertada- para recoger las necesidades y trasladar las medidas que la Administración estudia adoptar.

Según la comparecencia del conseller con los medios en un receso, hay cerca de 24.000 estudiantes de diferentes niveles educativos que no tienen clase, al verse sus colegios o institutos afectados en mayor o menor medida por la Dana y las posteriores inundaciones.

Tras pedir a los centros no afectados su disponibilidad de plazas, el conseller asegura que hay “una oferta de más de 26.000 plazas y tenemos que recolocar a 24.000 alumnos”. Asegura que ya tienen un “primer ajuste” y propuesta para que estos escolares puedan, cuanto antes, retomar las clases en otros centros, pero ahora trabajan en un “ajuste fino” y cuestiones como el “transporte escolar, que es fundamental”.

Estas 26.000 plazas son en 400 centros públicos, si bien la enseñanza concertada también se ha prestado a la acogida, de municipios no afectados y la gran mayoría, de València. El realojo, según ha añadido, se irá "ajustando semana a semana", en el caso de centros que necesiten algunas reparaciones y quizás se recuperen en poco tiempo, y se intentará mantener a los grupos unidos.

La idea es, “de cara a final de semana” sacar una circular con nuevas instrucciones “y tener todos los realojos”, ha afirmado Rovira, para que el lunes la mayoría de alumnos sepan dónde ir. "Creemos que el lunes, aunque no queremos ser excesivamente optimistas, que al menos un 70% del alumnado que esta semana no ha tenido clase estará escolarizado".

“En algunos casos, a lo mejor es trasladarlos al municipio de al lado, que no hace falta transporte escolar. En otros casos, sí, porque muchos colegios de València ciudad van a participar en este realojo porque, además, se han ofrecido. Los IES, quizás, es más fácil porque en algunos, a lo mejor en la localidad de al lado, no están afectados y podemos establecer un turno de tarde, que es mucho más sencillo y que ya se hace en muchos sitios”, ha añadido Rovira.

También ha comunicado que, ante el ofrecimiento de ayuda de otras comunidades, desde la Conselleria de Educación han solicitado barracones, porque no descarta "instalar alguna aula prefabricada" en centros parcialmente afectados.

*"La situación de cada centro es distinta"*

Rovira ha insistido en que “la casuística es distinta, porque la situación y las condiciones de cada centro son totalmente distintas” y por eso habrá, en cada caso “un traje a medida”.

“Y si los alumnos son lo principal, lo segundo son los docentes, hemos dicho claramente que aquel que no pudiera acudir a su centro, que lo comunicara la dirección y que el centro adoptara las medidas oportunas en lo que es la actividad educativa” y esto incluye, según ha afirmado, la educación pública y privada, aunque ha asegurado que en la ciudad de València “la ausencia de profesorado es mínima”.

elCorreoGallego.es

# Diez meses sin móviles en los institutos: "La conflictividad ha caído"

Mateo Garrido Triñanes. Santiago 07 NOV 2024

La creciente preocupación de docentes y progenitores acerca del mal empleo de los dispositivos móviles en los centros escolares impulsó a la Xunta a vetar por completo su utilización durante toda la jornada lectiva. Este protocolo, que cumple diez meses esta misma semana, ha supuesto un alivio para los equipos directivos de los centros de la comunidad que celebran como la puesta en marcha de la ‘veda a los móviles’ «ha traído una caída de la conflictividad» en los institutos.

Así lo señala Francisco Lires, presidente de la Federación Galega de Directivos de Centros de Ensino Público (Fegadicep), que cataloga la prohibición como «una medida muy positiva» para erradicar de los centros «situaciones de ciberacoso o insultos a las que nos enfrentábamos a menudo».

Lires incide, además, en que, a raíz del veto, durante los recreos en los centros de ESO y Bachillerato se ve «mucha más interacción entre los alumnos, que antes se pasaban esa media hora con el móvil». Por ello, celebra que este protocolo pronto alcanzará el rango de ley gracias a la modificación del decreto 8/2015 que regula la convivencia y participación de la comunidad educativa y en la que se introducirá la prohibición. «Previsiblemente, a principios del próximo año ya estará en vigor», pronostica el presidente de Fegadicep.

*Reglamento interno*

Previamente al desarrollo del veto por parte del Ejecutivo autonómico eran los propios centros, a través de sus reglamentos de régimen interno, quienes decidían el trato que se le daba a estos dispositivos en el recinto escolar, ya que su uso durante las clases ya estaba prohibido. Este hecho provocó que en centros como el IES Eduardo Pondal de Santiago, donde los teléfonos ya estaban vetados, no se hayan percibido grandes cambios tras la puesta en marcha del protocolo. «En nuestro centro ya estaba sancionado, solo se podían usar con permiso del docente en las clases que así lo requiriesen. Así, la prohibición lo que ha hecho es reforzar la posición que ya tenía nuestro instituto», explica Claudio Rodiño, secretario del centro.

Aún así, Rodiño explicita que el protocolo puesto en marcha por la Xunta sí ha servido de ayuda al equipo docente a la hora de tratar con los alumnos más mayores: «Los de Bachillerato tienen como una zona en el patio reservada para ellos y allí antes había que incidir mucho en que guardasen el móvil. Ahora para nosotros es súper fácil porque recurrimos a que es una prohibición que viene de arriba».

Para otros centros que hasta el momento no habían desarrollado esta prohibición en su reglamento de régimen interno, las consecuencias del protocolo autonómico ha tenido todavía más incidencia. Es el caso del IES

Alfredo Brañas de Carballo. Su directora, Mónica Mariño, con 14 de años de experiencia al frente de la institución, explica como hasta el curso pasado, «la presencia de los móviles había provocado problemas como 'me hicieron un vídeo' o 'publicaron una foto mía en tal sitio'», casuísticas que el veto ha cortado de raíz.

«Las sensaciones son muy positivas, siempre hay casos excepcionales pero yo sé que alumnos traen el móvil y veo como antes de entrar en el recinto escolar ya lo tienen guardado y no lo utilizan», explica Mariño.

El mensaje ha calado en el conjunto de la comunidad educativa, apunta esta directora, y es que incluso los alumnos del FP de Comercio Internacional —muchos de ellos mayores de edad— se han hecho cargo y no utilizan el móvil en el centro. Este compromiso «no sería posible» sin el trabajo que desde casa hacen los padres: «Cada vez existe una preocupación mayor, y por lo tanto más control, con respecto a lo que sus hijos hacen en las redes sociales y el mundo digital».

El problema con los teléfonos móviles se circunscribe mayoritariamente a los centros de enseñanzas secundarias, donde su presencia es más abundante. Sin embargo, el veto de la Xunta ha afectado también a centros de primaria como el CEIP de Chans-Bembrive. Su director, Juan Carlos Abalde, señala que, a pesar de que la presencia de estos dispositivos era «completamente residual» en el centro, la prohibición les ha otorgado «soporte legal» para actuar ya que en alguna ocasión «habían aparecido ya relojes electrónicos de estos que pueden sacar fotos y tienen otro tipo de funciones».

**europapress.es** Día Internacional contra la Violencia y el Acoso Escolar

## Las denuncias de bullying que recibe Trencats siguen el mismo patrón: Colegios "inactivos" o agresores sin consecuencias

MADRID, 7 Nov. (EUROPA PRESS) - La Asociación contra la Violencia en las Escuelas (Trencats) ha advertido, con motivo de la celebración del Día Internacional contra la Violencia y el Acoso Escolar este 7 de noviembre, que las denuncias que reciben "describen, casi sin excepción, el mismo patrón".

Así, la asociación, que continúa denunciando "la vulneración de derechos de los menores en las escuelas, ha detallado a Europa Press que los centros educativos "permanecen inactivos"; las administraciones "callan o muestran una preocupante connivencia"; o los agresores actúan "sin consecuencias".

En la misma línea, avisa de que las víctimas sufren una "doble victimización": "Primero, a manos de sus agresores, y después, por la inacción de un sistema que debería protegerlas". "Este abandono tiene consecuencias devastadoras, con secuelas que pueden durar toda la vida e incluso llevar al suicidio, la primera causa de muerte infanto-juvenil por acoso escolar en la actualidad. ¿De qué sirve identificar las señales si el sistema falla en cada eslabón?", se pregunta la asociación.

Aunque se habla de combatir el acoso escolar, Trencats asegura que "la realidad es que los recursos de acción efectiva son inexistentes". "Si una familia denuncia maltrato hacia su hijo en la comisaría, se le indica que, al tratarse de menores, debe acudir a la Inspección de Educación. Sin embargo, en la Inspección señalan que no tienen capacidad de actuación en muchos casos, dejando a las familias sin otra opción que recurrir a los tribunales para obtener justicia. Esta situación refleja un sistema en el que, mientras el sufrimiento de las víctimas aumenta, la burocracia y la falta de voluntad política perpetúan el mirar hacia otro lado", concluye la asociación.

---

**THE CONVERSATION**

## 'Only in English': ¿es útil usar la lengua materna cuando se aprende una lengua extranjera?

*Iria Bello Viruega. Filología Inglesa, Universitat de les Illes Balears*

**"***Excuse me, I don't understand Spanish. Can you say that in English?***".** Esta frase es habitual en muchas clases de inglés, y está basada en la idea de crear para los estudiantes un ambiente de inmersión: evitar su lengua materna para que el esfuerzo por comunicarse en inglés, en este caso, sea imprescindible.

Es un planteamiento que parte de la idea de que los hablantes no nativos son copias imperfectas de los hablantes nativos. Por eso, deben esforzarse para intentar alcanzar los niveles de competencia de los nativos. Pero, a menudo, usar la lengua extranjera nos hace sentir inseguros y muy nerviosos.

En los últimos años, este "sesgo monolingüe" se ha ido superando. Varios estudios han probado que usar la lengua materna en el aula cuando se aprende una lengua extranjera no sólo no perjudica el aprendizaje, sino que puede ayudar a aprender mejor. Por ejemplo, al usar el idioma materno en clase podemos mejorar nuestra

capacidad de gestión de tareas. También mejora la relación entre estudiantes y profesores. Los expertos estamos empezando a ver la lengua materna con otros ojos.

Los hablantes nativos no son copias imperfectas de los nativos, sino que son personas capaces de comunicarse en varios idiomas. Es lógico aprovechar todo nuestro potencial lingüístico.

*La supuesta ventaja cognitiva del bilingüismo*

Existe una ventaja cognitiva asociada al bilingüismo. Los expertos nos animan a no sobreestimar sus efectos, pero podemos estar seguros de los beneficios cognitivos y sociales de una educación bilingüe.

Sin embargo, aunque en nuestro cerebro "haya" dos (o más) lenguas, no significa que las usemos igual. Los bilingües suelen expresar sus emociones en su lengua dominante con más comodidad. Esto no significa que no podamos usar una lengua extranjera para hablar de nuestros sentimientos, pero sí es verdad que solemos sentirnos más cómodos si usamos la lengua extranjera para otras cosas: organizar el trabajo, asegurarse de que la tarea va avanzando, aclarar preguntas de vocabulario y socializar, por ejemplo.

Cuando los estudiantes recurren a la lengua materna, puede ser una señal hacia el docente de que el nivel de las actividades no es el adecuado.

*La enseñanza comunicativa y el aprendizaje integrado*

Las metodologías centradas en el alumno han revitalizado el enfoque de "enseñanza comunicativa" de lenguas. Es un enfoque que se centra en los aspectos sociales del uso del idioma, y usan un enfoque orientado a la acción con tareas del mundo real. Estas tareas mejoran el pensamiento crítico y la toma de decisiones en el idioma extranjero.

Un ejemplo sería proponer a estudiantes de Turismo hacer un vídeo de divulgación sobre los efectos del la actividad turística. Los estudiantes tienen que buscar información, crear y editar el vídeo. También tienen que asegurarse que su mensaje está adaptado a un grupo determinado; por ejemplo, estudiantes de secundaria. Y su vídeo estará, lógicamente, en inglés.

Otro enfoque de enseñanza de un idioma es el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas, el que se usa en los centros bilingües, donde se enseñan contenidos disciplinares en la segunda lengua.

En esta nueva metodología se trabaja el pensamiento crítico, las habilidades de liderazgo y el trabajo en equipo. Los estudiantes trabajan en grupo para aplicar lo aprendido a situaciones reales. El fin último es construir nuevos conocimientos de forma cooperativa.

Ambos enfoques, la enseñanza comunicativa y la que integra contenidos con la segunda lengua, han fomentado la idea de no usar la lengua materna durante las clases. Pero ¿es imprescindible que sea así?

*Una comparación entre métodos*

Para entender mejor cómo el uso o no del idioma materno durante el aprendizaje de un idioma extranjero afecta al aprendizaje, hemos realizado un estudio en el que analizamos la interacción entre compañeros durante una actividad en el aula.

Contamos con dos grupos de estudiantes: uno seguía la instrucción integrada de contenidos en una asignatura de Tecnologías de la Información en alemán. El otro estudiaba alemán como lengua extranjera con un método tradicional. Durante el estudio, grabamos cómo se relacionaban durante una actividad de clase. Después evaluamos el tipo de interacción que mantuvieron además de cuándo y para qué usaron su lengua materna.

Los grupos que seguían el aprendizaje integrado de contenidos en la clase de Tecnología en alemán invirtieron más tiempo en hablar de cómo organizar el trabajo que aquellos estudiantes que seguían un método más tradicional. Esto fue así porque se veían obligados a organizar el trabajo de equipo en alemán en lugar de en su lengua materna.

Los métodos tradicionales permiten usar más nuestra lengua materna, especialmente cuando queremos asegurarnos de que nuestros compañeros nos entienden. Y para eso traducimos y hablamos nuestra lengua materna.

Los estudiantes que siguen el método tradicional dependen más de la lengua materna para organizar el trabajo en grupo. Por otra parte, cuando trabajamos en equipo, es más fácil que la lengua materna surja con más facilidad. Por eso, está bien permitir e incluso animar a los estudiantes a que puedan también usar su lengua materna en clase.

El uso indistinto de una u otra lengua (la nuestra y la que estamos aprendiendo) en clase es lo que llamamos translingüismo. Es algo positivo que puede ayudarnos a aprender idiomas, pues nos ayuda a reconocer y utilizar todas nuestras capacidades lingüísticas.

# MAGISTERIO

## Selectividad y determinación didáctica OPINIÓN

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 31 de octubre de 2024

La configuración de una nueva selectividad o evaluación de acceso a la universidad solo parece haber alcanzado un acuerdo más o menos extendido, entre las distintas comunidades autónomas, sobre la forma de considerar las faltas de ortografía, pero no así en el caso de la estructura, la opciones y las puntuaciones de las pruebas. Particularmente, la materia de Historia de España resulta una cuestión controvertida, por lo que a la inoportunidad de la "memoria histórica" (la historia no es resultado de la memoria, sino de los hechos no afectados por el presentismo) puede unirse la no menos procedente consideración de una "historia variable", a modo de "subjetivismo histórico".

En cualquier caso, conviene reparar en un efecto de la configuración de las pruebas no directamente relacionado con su aplicación y calificación, sino con el desarrollo de las enseñanzas que conducen a ellas; esto es, los principios pedagógicos y los aspectos didácticos de la docencia en el Bachillerato. La reforma de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, introdujo, entre sus cambios, la incorporación de las competencias clave en la etapa del Bachillerato, con un perfil competencial como referencia en la finalización de la etapa. Regulación que, por sí misma, no conlleva, necesariamente, cambios en las prácticas docentes. Cuestión distinta es el "efecto regulatorio" de las pruebas de evaluación de acceso a la universidad, toda vez que superarlas con éxito y con puntuación suficiente es un propósito que dirige la enseñanza. Cabe anticipar, por eso, una "determinación didáctica" derivada del tipo de pruebas que se elaboren. Dicho de otro modo, el carácter significativo y aplicado de los conocimientos, su contribución a la adquisición de las competencias clave, en la educación posobligatoria, pueden no adoptarse, principalmente, por la prescripción normativa, sino por la determinación del tipo de actividades, tareas o cuestiones planteadas en las pruebas de acceso a la universidad. Nada nuevo, por otra parte, ya que desde el pretérito Curso de Orientación Universitaria, las compilaciones de esas pruebas se utilizaban como recursos principales entre los materiales para la docencia.

Por tanto, además de los aspectos referidos a la estructura y puntuaciones de la evaluación para el acceso a la universidad, importa no poco el carácter de las pruebas que, a falta de su carácter único o común -los aspectos mínimos no acaban de garantizar que así resulte-, parece estar influido por el uso funcional del conocimiento aplicado, sin que deba olvidarse la condición sustantiva del conocimiento y la adjetiva de su aplicación. Dada la determinación didáctica que el diseño de tales pruebas conlleva y su efecto "regulatorio" de las prácticas docentes, en mayor medida que las disposiciones normativas, la nueva evaluación para el acceso a la universidad puede modificar, significativamente, los aspectos didácticos de la docencia en el Bachillerato

## La batalla contra el acoso en la escuela: ¿Cómo responden los centros públicos y privados?

*Los casos de acoso escolar aumentan y casi uno de cada diez alumnos reconoce haber sufrido 'bullying', según el informe estatal sobre la convivencia, aunque organizaciones como NACE (No al Acoso Escolar) avisan de que los datos son mayores porque hay "mucha opacidad" en los centros educativos.*

RUTH DEL MORAL. Lunes, 4 de noviembre de 2024

El próximo jueves, 7 de noviembre, se celebra el Día Internacional contra la Violencia y el Acoso Escolar y la comunidad educativa pide más recursos y mayor implicación de toda la sociedad para frenar este tipo de acoso, que no siempre acaba en denuncias ante la Policía. Algunos sindicatos de docentes, patronales y asociaciones creen que en ocasiones los centros resuelven los expedientes de 'bullying' de forma «poco transparente» para no dañar la reputación del colegio.

No obstante, desde la Unidad Central de Policía de 'Participación Ciudadana' se indica a Efe que el grado de sensibilización, consciencia e implicación de los centros educativos es mayor que hace años porque «saben que tienen responsabilidades y que si no actúan puede haber consecuencias civiles y penales». «Hay centros

privados donde pesa mucho el apellido» inciden otras fuentes de la Confederación de Sindicatos de Trabajadores y Trabajadoras de la Enseñanza (STEs-i) mientras que desde la Federación de Enseñanza de CCOO, la responsable de la Secretaría de Mujeres, políticas de Igualdad y Lgtbi+, Iría Antuña, percibe que en la escuela pública «hay más transparencia» ante el 'bullying'. Antuña recalca que «independientemente de la titularidad del centro, lo que hace falta son más recursos dirigidos a los departamentos de Orientación». Una

petición en la que coincide la presidenta de Concapa, Ángela Melero, que indica que «todos intentan prevenir el acoso y solucionarlo, aunque lamentablemente nunca se consigue que la tolerancia sea cero».

El secretario general de la Federación de Sindicatos FSIE, que representa a los centros concertados, Jesús Pueyo, deja claro que los protocolos que siguen estos colegios «son los marcados por los organismos oficiales de Educación de las distintas comunidades, implementados en sus planes para la mejora de la convivencia». Lo cierto es que, aunque el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar contempla un plan de trabajo, son las comunidades autónomas las que elaboran sus protocolos, que luego cada centro adapta a su alumnado.

*¿Cómo actúan los centros ante un caso de acoso?*

Una vez que el centro es conocedor o percibe que puede haber acoso escolar, la dirección abre expediente y reúne de forma independiente a las partes para profundizar en el caso. En algunas comunidades existen baremos sobre la intensidad del acoso, que obligan a elevar el caso a la inspección educativa, aunque el propio centro, los docentes y las familias tienen línea directa con la Policía a través del correo electrónico seguridadescolar@policia.es.

La responsable de Ceapa, Leticia Cardenal, confederación de padres y madres de la escuela pública, señala que aunque cada centro tiene su propia autonomía, la recomendación es que creen una 'comisión de convivencia'. «Y no todos los centros la forman», recalca tras lamentar que en ocasiones se tarda en intervenir y al final la solución es siempre la misma: «que la víctima cambie de centro».

La presidenta de Concapa puntualiza que «muchos expedientes no llegan a la inspección porque no todos los casos que se pueden observar son de acoso, pero sí deben ser tratados, en principio, como tales». Melero afirma que solo cuando las familias no encuentran solución en todos los tramos protocolarios acaban en comisaría.

*La policía de «Participación Ciudadana»*

Abraham Bedmar es oficial de la Policía Nacional y explica que desde la Unidad Central de Policía Ciudadana llevan su plan director para la convivencia y mejora de la seguridad de los centros educativos a todos los colegios e institutos, sean públicos, privados o concertados. Al inicio de curso se reúnen con la dirección del centro y las asociaciones de padres para presentar sus programas y actividades dirigidas a frenar el acoso escolar u otros conflictos. Planes que son integrales porque abarcan a todos los sectores de la comunidad educativa. Posteriormente son los centros los que deciden llamarles para impartir charlas o para alertarles de posibles casos de acoso.

«Hemos visto que hay un salto cualitativo en cuanto a la concienciación de que la violencia escolar es un problema», señala Bedmar que también destaca la actitud receptiva de los alumnos cuando les explican que «con 14 años ya se les puede imputar un delito». «Ven una realidad que antes no la tenían contemplada», puntualiza su compañera Vanessa Gil que incide en que «cada vez hay más solicitudes de profesores que quieren formarse». Una implicación que según la presidenta de la Asociación NACE No al Acoso Escolar, Carmen Cabestany, no tienen todos los centros educativos.

*NACE denuncia más protocolos negativos que positivos*

Cabestany relata que el protocolo es tan «solo una herramienta que está a disposición de los centros pero que en algunas comunidades autónomas no es obligatorio abrirlo» y advierte de que cuando lo hacen más del 90% acaban cerrándose de forma negativa. «A pocos centros le interesa tener protocolos positivos… la mayoría tiene miedo a perder el prestigio o a que su imagen quede manchada», dice Cabestany, que va más allá y afirma que «tampoco las instituciones se emplean a fondo». «Y no hay diferencia, entre titularidad pública o privada; es un denominador común», puntualiza al recalcar que el colegio «se convierte en juez y parte» y hasta que no haya presión sobre los centros «por parte de todas las administraciones, de la Fiscalía, de los servicios sociales o sanitarios para que pidan explicaciones cuando tengan conocimiento de acoso, la situación no mejorará».

Para Cabestany la sensibilización es fundamental, porque cuando se interroga a los niños que han sido testigos «si han sido sensibilizados hablarán, pero si no es así mantendrán silencio por miedo», y añade que «ello, unido a que el docente no ha presenciado el acoso en muchas ocasiones, puede hacer que el centro acabe cerrando el caso de forma negativa». Frente a esto la presidenta de Concapa niega que haya «opacidad» y cree que, «si aumenta el número de expedientes significa que el centro está dando una respuesta». «Actuar frente al acoso está ahora mejor visto», recalca también la policía nacional, Vanessa Gil mientras su compañero Abraham indica que atrás quedó la frase de hace años: «son cosas de niños».

# Ciberbullying con inteligencia artificial: En el 20,2% de las situaciones de acoso en la red los alumnos han utilizado la IA

*El VI Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos de la Fundación Mutua Madrileña y la Fundación ANAR señala que el alumnado de Primaria ha utilizado IA en situaciones de ciberbullying en un 26,3% de los casos y los de Secundaria en un 20,9%.*

ALBA BARTOLOMÉ Miércoles, 6 de noviembre de 2024

Si le pides a Chat GPT que te ayude a crear una canción para reírte de tu compañero de al lado te contestará que "hacer bromas entre amigos puede ser divertido siempre y cuando ambos sepan que es en tono amistoso y no se sientan heridos", pero, en cuestión de 2 segundos, te sugerirá una canción con estrofa 1, coro, estrofa 2, puente y coro final para poder reírte de tu compañero de la manera más original posible.

La existencia de la inteligencia artificial ha transformado la forma en la que se manifiesta el *bullying* y en la que los agresores eligen hacer daño a sus víctimas. A esto se suma el poder de las plataformas digitales, que amplifican el alcance del acoso, permitiendo que comentarios hirientes y contenido dañino se propaguen de manera instantánea y masiva, lo cual puede intensificar el impacto emocional en las víctimas al trascender los límites del espacio físico.

Según el VI Informe de Prevención del Acoso Escolar de las Fundaciones Mutua Madrileña y Fundación ANAR, realizado a 18.006 alumnos y 454 docentes durante el curso 2023-2024, en el 20,2% de las situaciones de ciberbullying los alumnos han utilizado la Inteligencia Artificial. Si se atiende al curso, el alumnado de Primaria ha utilizado esta herramienta en mayor medida, en el 26,3% de los casos, mientras que los de Secundaria lo han hecho en el 20,9%.

*WhatsApp, Instagram y Tik Tok, los medios elegidos para acosar a las víctimas*

"En muchas ocasiones el ciberbullying es más difícil de identificar que el acoso escolar porque,normalmente, es el alumno quien ha de dar el paso y contártelo", asegura Zaida López, docente en el IES Doctor Peset Aleixandre de Paterna, Valencia, y finalista en años anteriores de los Premios Educa Abanca a mejor Docente de España en la categoría Secundaria y Bachillerato, que recalca que, aunque el ciberbullying se ha abierto paso en las aulas, "el acoso tradicional sigue también muy presente".

De los encuestados, el 9,4% del alumnado aseguró haber recibido acoso escolar y/o ciberbullying. De este total, un 6,5% corresponde al acoso escolar presencial, un 1,1% al ciberbullying y un 1,8% a ambas formas combinadas.

El informe de la Fundación revela que los chicos sufren acoso escolar de manera individual con mayor frecuencia (80%), mientras que ellas suelen enfrentarse al acoso grupal. Además, aproximadamente el 26,6% de los estudiantes afectados ha soportado el acoso durante más de un año. La forma más habitual de agresión sigue siendo el uso de insultos, motes y burlas (87,6%).

"Muchas alumnas me enseñan conversaciones y me muestran cómo reciben insultos, vejaciones por la ropa que llevan, chantajes e, incluso, comentarios diciéndoles lo que van a hacer con ellas desde cuentas falsas", detalla Zaida, que además asegura que las chicas son mucho más capaces de abrirse y contar sus emociones y que a los chicos "les da más vergüenza". "Se les educa con la idea de esa figura de hombre fuerte, que influye negativamente a la hora de contar si están siendo acosados".

En cuanto a las plataformas utilizadas para acosar a las víctimas destacan WhatsApp (71,9%), Instagram (44,8%) y TikTok (41,7%), lo que subraya la necesidad de una regulación y educación digital más robusta. "Si las redes sociales se utilizan de manera negativa, pueden ser muy peligrosas", añade Zaida.

De hecho, entre los aspectos más cruciales para que se den situaciones de acoso, los profesores señalan, en el 87,4% de los casos, "el uso indebido de las nuevas tecnologías/redes sociales" y proponen el "hacer un buen uso de las tecnologías" (88,7%) como una de las principales acciones para que las familias contribuyan a prevenir el acoso escolar, por detrás de educar en valores (96%) y prestar atención a sus hijos/as (93,1%).

¿Interviene el profesorado cuando un alumno está siendo acosado?

Para siete de cada diez alumnos (71,4%) el profesor sí que interviene ante una situación de acoso escolar. Las respuestas más mencionadas al preguntar cómo lo hacen son: ayudan, apoyan e intentan solucionar el problema (75,1%) y vigilan (51,6%). El papel del profesor es imprescindible para reducir el acoso escolar: "En mis clases yo siempre aviso de que si algún alumno dice o hace algo que infrinja los valores básicos de comportamiento se va fuera del aula", comenta Zaida, que asegura que ha vivido situaciones en las que ha regañado a un alumno y le ha respondido que no entiende su reacción porque "el resto de profesores no le ha dicho o ha hecho nada al respecto".

Para conseguir reducir el acoso "en casa debería de reinar una educación impregnada por valores como el respeto hacia el otro, la tolerancia o la empatía". "Si los niños no son educados en este tipo de valores, es muy complicado que puedan tener relaciones o vínculos socio afectivos con el otro sanos".

Leer historias que ayuden a los niños a entender estos valores -Zaida ahora está leyendo con su clase "Invisible" de Eloy Moreno- reflexionar en familia o preguntar a los más pequeños por sus emociones es

importante y “la mejor manera de que los niños no practiquen bullying o acosen a otro niño”. “Al final, los alumnos replican lo que ven en casa”.

*Contra el acoso escolar*

Las recomendaciones de prevención proporcionadas por la Fundación Mutua Madrileña y la Fundación ANAR enfatizan la necesidad de un enfoque colaborativo entre alumnado, profesorado y familias para fortalecer la convivencia y prevenir el acoso escolar y el ciberbullying. Antes del inicio del curso escolar, se sugiere organizar visitas previas a los centros para que los estudiantes puedan conocer y confiar en el profesorado. Al comienzo del curso, se recomienda que el profesor introduzca al alumnado el tema del acoso, detallando qué lo constituye, cómo detectarlo y qué medidas se toman en el centro.

A lo largo del curso, es crucial fomentar la participación activa de los estudiantes, “trabajar en la educación emocional” (resolución de conflictos, responsabilidad social y respeto a las diferencias), y capacitar a los centros con los recursos necesarios, además de implementar mecanismos accesibles de denuncia, realizar pruebas de convivencia para detección temprana y llevar a cabo actividades de sensibilización con especialistas. “Nuestra misión como docentes es acompañar a los alumnos a través de las aulas. Con nuestra manera de hacerles ver el mundo, cambiamos vidas”, sentencia emocionada Zaida.

*Fundación ANAR en el ámbito escolar*

El objetivo de la Fundación ANAR es que los niños, niñas y adolescentes tengan derecho a que su voz sea escuchada sobre las situaciones de vida que les afecten, y siempre que se vulneren sus derechos. Por eso, consolida su presencia en el ámbito escolar para que alumnos y familias puedan recibir ayuda cuando tengan algún problema:

Prevención del acoso escolar-bullying. Es una de las acciones formativas que ofrece la Fundación ANAR. Tiene como objetivo identificar y prevenir la violencia entre iguales en las aulas.

Escuela de Padres. Programa de acciones formativas para madres y padres.

Programa de inserción laboral. Un programa dirigido a adolescentes conflictivos y familias en riesgo de exclusión.

Proyecto ‘Buentrato’. Iniciativa que convierte a los adolescentes en agentes activos de cambio en su comunidad educativa. Esto se consigue a través del empoderamiento de un pequeño grupo de alumnos que, apoyado por ANAR, se encarga de formar a sus iguales en el buen trato y de evitar conflictos en el aula.

Cualquier niño o joven puede marcar el 900 20 20 10, el teléfono de ANAR que es gratuito y confidencial, y encontrar al otro lado un psicólogo que le va a escuchar el tiempo necesario, orientar en su problema y ayudar a encontrar una solución.

---

educational EVIDENCE
INTERNATIONAL MAGAZINE

# La instrucción pública según Jovellanos OPINIÓN

Andreu Navarra. 31 de octubre de 2024

Desterrado en Mallorca, en 1802, Gaspar Melchor de Jovellanos, el escritor y proyectista más importante de nuestra Ilustración, escribió una *Memoria sobre educación pública* de contenidos aún sorprendentes: “La instrucción que trastorna los principios más ciertos, la que desconoce todas las verdades más santas, la que sostiene y propaga los errores más funestos, esa es la que alucina, extravía y corrompe los pueblos. Pero a esta no llamaré yo instrucción, sino delirio. La buena y sólida instrucción es su antídoto; y esta sola es capaz de resistir su contagio y oponer un dique a sus estragos; esta sola debe reparar lo que aquella destruye, y esta sola es el único recurso que puede salvar de la muerte y desolación los pueblos contagiados por aquella. La ignorancia los hará su víctima, la buena instrucción los salvará tarde o temprano; porque el dominio del error no puede ser estable ni duradero; pero el imperio de la verdad será eterno como ella”. Ya lo vemos: una instrucción disolvente y falsaria puede destruir un país, y sólo el antídoto de la solidez racional y el esfuerzo colectivo sostenido podrá reconstruirlo.

Un tópico habitual de la apologética de la educación competencial o lomloísta es el que rebaja la importancia de la educación formal para exaltar la “educación de la vida” o el aprendizaje espontáneo que, dicen, se produce fuera de las aulas. Se trata de una de las posverdades más preocupantes del pedagogismo, puesto que cierra el camino del pensamiento teorético a todo aquel alumnado que no goce de ventajas intelectuales en su hogar. Escribía Jovellanos, en 1802: “La instrucción adquirida por este medio de comunicación casual es meramente práctica. Ninguno por él podrá subir hasta aquellas verdades teóricas que constituyen los verdaderos conocimientos; ninguno por él se ha hecho hasta ahora geómetra, mecánico ni astrónomo. Y ahora

bien, con esta sola instrucción, ¿a cuántos errores no estaría expuesto el general, el magistrado, el piloto, el maquinista y el arquitecto?". ¿Lo tienen claro nuestras autoridades educativas? ¿O continuarán hundiendo al alumnado más necesitado de conocimientos estructurados en las castas más bajas de la nueva sociedad tecnofeudal y neoestamental?

En 1956, el historiador Miguel Artola señaló que uno de los rasgos fundamentales del pensamiento de Jovellanos, y por extensión el de todo filósofo ilustrado, era la extensión de la universalidad jurídica. En la sociedad del antiguo régimen, uno de los rasgos de la "sociedad estamental" era "la posesión de un estatuto jurídico, lo que supone la desigualdad ante la ley, el pluralismo jurídico". Por eso la LOMLOE es tan aberrante, tan antiilustrada, porque se propone impedir adrede que el alumnado no privilegiado supere el estado del saber útil y superficial, reservando para una exigua élite económica la excepcionalidad intelectual: el acceso a la cultura y a la ciencia avanzada, la exención a través del pago de cuotas segregadoras o de matriculación en centros de titularidad extranjera, donde la élite tiene acceso a oradores, filosofía, literatura y economía, relegando la mayoría social al consumo de sucedáneos digitales de calidad ínfima y sin contenido racional. El pobre ha de educar sus emociones, "empoderándose" como si la escuela fuera un libro de autoayuda, mientras la emancipación ciudadana sólo podrán alcanzarla los hijos de una minoría exigua.

Escribía Artola, en 1956: "Todo el programa educativo, todo el esfuerzo cultural y toda la influencia política de los ilustrados están proyectados hacia la realización de la reforma, que en términos modernos se designa como tránsito de la sociedad estamental a la sociedad clasista". En la sociedad tecnofeudal, no hay nada que reformar. Todo lo han solucionado ya cinco empresas imperio que han salvado a la Humanidad y la han trasladado a un estado de felicidad inmejorable. Las utopías ya se han cumplido o están a la vuelta de la esquina: dudar de ello o resistirse a la integración es un acto de oscurantismo retrógrado o ludismo suicida.

La educación "clasista" (la "meritocracia" tan odiosa entre la pseudoizquierda desinformada) era mala, pero… ¿lo es mejor la estamental, otra vez? ¿Qué puede aportar a los ciudadanos de mañana el conformismo absoluto, la naturaleza religiosa del *Homo economicus*, solo con sus sueños de llevar algún día una vida de millonario ocioso? El sistema ya se encarga de vez en cuando de escoger al azar a una nulidad y regarla con millones de euros o dólares: así los millones de alienados pueden seguir pensando que sin ningún estudio, esfuerzo o actividad conocido uno podrá acceder a la utopía dorada, el paraíso de la visibilidad infinita. La jerga competencial, como la Escolástica hacia 1750, es un nuevo laberinto carcelario, una neolengua de dominio que se retroalimenta de realismo absoluto. Pero la realidad desmiente esas utopías sociales y las desenmascara.

Escribía Jovellanos, en 1802: "Las fuentes de la prosperidad social serán muchas; pero todas nacen de un mismo origen, y este origen es la instrucción pública… Ella es la matriz, el primer manantial que abastece estas fuentes… Con la instrucción, todo se mejora y florece; sin ella, todo decae y se arruina en un Estado". Con una facilidad increíble han logrado convencernos de que la única fuente de riqueza es la riqueza *de y para el otro*, el maná que esperamos tomar si nos integramos en los dispositivos digitales, que son maquinarias de concentrar capital y rentas, puros engranajes extractivos al servicio de un imperio transterritorial y desmaterializado. Pero su *minería* no es nuestra *prosperidad*. Sus *privilegios* tienen mucho que ver con nuestra *mendicidad*, con las grietas en las paredes de nuestras escuelas.

Nos hemos vuelto a meter, voluntariamente, a través de las revoluciones competenciales, en un nuevo Antiguo Régimen, estamentalmente ordenado. Las pesadillas propias de una sociedad incapaz de organizarse, cuidar y crear no tardarán en llegar para quedarse y disparar los niveles de malestar. Ha ocurrido en Francia, ha ocurrido en Estados Unidos. Pero llegó un momento en el que ni los propios absolutistas creyeron que sin el programa liberal podrían mantener algún tipo de vertebración social o progreso. Cuando resultó posible consolidar los valores democráticos y prestacionales pactados, las élites decidieron cortocircuitar el motor de la instrucción pública para volver a degenerar. Lo que parece increíble es que con los datos reales de los resultados catastróficos de esa revolución neoliberal en la mano alguien siga creyendo en las utopías estupidizantes de nuestros políticos.

# Hechos, datos y evidencias educativas OPINIÓN

Xavier Massó. 5 de noviembre de 2024

Empecemos por el comienzo: los «hechos», decir, lo que es «decir», no dicen nada; simplemente están ahí, eso es todo. Lo que sí nos dice algo y hace que reparemos en ellos es el criterio por el cual los agrupamos en datos, en información contextualizada, y desde el cual emitimos enunciados sobre el campo de realidad en que los hemos integrado. Pero en sí, en tanto que hechos «puros», no dicen «nada». No olvidemos a Kant**:** *la intuición, sin el concepto, es ciega; el concepto, sin la intuición, es vacío*. O eso o nos vamos de cabeza hacia la intuición intelectual.

Es cuando enunciamos un juicio sobre la realidad que, contextualizados en él, los hechos adquieren un significado al convertirse en datos**.** Un juicio cuya validez (formal) dependerá no tanto de los datos como del criterio por el cual nos hayamos regido al agruparlos, y cuya verdad (material) estará en función de que tal juicio se adecúe al estado de cosas sobre el que nos estamos pronunciando. Que dicho juicio sea «verdad» o no en el clásico sentido de su adecuación al estado de cosas que enuncia es algo, pues, por definición contingente y que requiere de contrastación debidamente validada –estaba por decir «empírica»-, siempre de

acuerdo con el criterio con que hemos contextualizado estos «hechos» y en el que, en tanto que datos que nos aportan una información, adquieren significatividad. Algo así como poner orden en el caos.

Pero que este «orden» dé cuenta o no de la realidad es algo que dependerá de la adecuación de sus pronósticos al estado de cosas que enuncia, lo que se deberá verificar, falsar, contrastar o como queramos llamarlo, mediante algún tipo de comprobación ajustada a su vez al proceder lógico propio del criterio de validez adoptado. En otras palabras, si no hay comprobación, lo único que hay son ruidos, meros *flatus vocis*. Una teoría puede ser maravillosa, pero si lo que enuncia *de iure* no se corresponde *de facto* con lo previsto en ella, entonces deberá ser desestimada o revisada.

Contra lo que se suele suponer a veces, la Revolución científica del siglo XVII –Galileo, Descartes…**–** y el consiguiente surgimiento del concepto moderno de ciencia no significa en absoluto el primado de los hechos, sino del tratamiento que les aplicamos en tanto que datos y en la medida que significativos de acuerdo con el criterio de validez que impone un determinado método, cuyas previsiones deberán ser validadas por medio de los oportunos «experimentos». Y el criterio no es tanto la matematización de la realidad, sino que dicha realidad sea expresable en términos matemáticos. Algo que acaso no siempre sea plausible.

Así, Galileo afirmaba que todos los cuerpos en caída libre lo hacen con un movimiento uniformemente acelerado independientemente de su masa y peso. De ello se desprende que una bala de cañón y una pluma de gallina, lanzadas a la vez desde una azotea, llegarán al suelo al mismo tiempo. Algo que, de acuerdo con la experiencia común, no es así. Y los que se hacían fuertes, o así lo creían, frente a los «experimentos» de Galileo, eran precisamente sus adversarios, los físicos aristotélicos, porque la bala de cañón cae más rápida que la pluma de gallina. ¿Significa esto que el aparato teórico –sí, teórico- construido por Galileo quedaba invalidado porque sus predicciones no se cumplían? Sólo en apariencia, porque lo que en sus experimentos resultaba significativo y era una evidencia para él, no lo era para los aristotélicos, o lo era en otro sentido. Simplemente, aunque vieran lo mismo, partían de distintos criterios de validez y la significatividad de los datos utilizados era distinta.

No es que el enunciado de Galileo no se adecuara a la realidad, sino que parecía no adecuarse a una determinada realidad, la de la Tierra, que sí parecía coincidir, en cambio, con la forma de entenderla de los aristotélicos. Aunque los datos empíricos fueran al cabo los mismos, había en Galileo dos nociones –y otras en que no entraremos para no ser excesivamente prolijos- que llevaban a interpretar un mismo «dato» de manera distinta, a saber, la fuerza de la gravedad de la Tierra y la noción de «vacío». La primera era completamente ajena a los aristotélicos; la segunda no significaba lo mismo para éstos que para Galileo. Que la bala de cañón caía más rápida ya lo veía también Galileo, pero su explicación era muy distinta que las aducidas por los aristotélicos.

Para Galileo, los resultados obtenidos con las correcciones que introducía en sus experimentos con el objeto de minimizar en la medida de lo posible los efectos de la resistencia del aire (o del rozamiento), eran la prueba de que sin esta resistencia del aire y sólo ante la fuerza de la gravedad, dos cuerpos cualesquiera en caída libre lo hacían exactamente con la misma aceleración. Para los aristotélicos, en cambio, los resultados de tales correcciones eran irrelevantes o, en cualquier caso, explicables mediante hipótesis ad hoc, como una particularidad. Galileo lo entendía justo al revés: el caso particular de la ley universal era el de la Tierra con su atmósfera. Dos maneras muy distintas de ver los mismos «hechos/datos». Aunque ninguno veía el aire, Galileo contemplaba sus efectos, los escolásticos, en cambio, le preguntaban de dónde se sacaba esto de la resistencia del aire.

Queda claro entonces que, con la cuestión en disputa debidamente zanjada en favor de Galileo, los «datos» que los aristotélicos entendían como «evidencias» en su favor sólo lo eran en la medida que su perspectiva estaba sesgada por su propio constructo, paradójicamente mucho más «empírico», en tanto que atenido a la experiencia sensible, que el modelo «ideal» de Galileo. Lo que aquí nos interesa de todo esto es que los «datos» que para Galileo eran «evidencias» que confirmaban su hipótesis, para los aristotélicos lo eran en el sentido opuesto**.**

Fuera pues de discusión el tema en el ámbito de la física, ¿hasta qué punto lo que denominamos «evidencias» en educación lo son verdaderamente y en qué medida según desde qué discurso educativo estemos hablando? ¿No estaremos, como los aristotélicos, ignorando equivalentes educativos al aire o la fuerza de la gravedad porque «no se ven» aunque sus efectos estén ahí, y estemos en su lugar aduciendo meras hipótesis *ad hoc?* La verdad, todo parece indiciariamente indicar que así es en demasiadas ocasiones.

En su excelente **'***Real finish lessons´,* Gabriel Heller Sahlgren nos plantea un caso que nos muestra hasta qué punto es posible que esto esté sucediendo. Es decir, que aun con tan sesudas interpretaciones y análisis «metadàticos», se nos esté escapando algo que tenemos ahí delante mismo, por no tener cabida en el criterio bajo el cual se aborda, como el aire en el caso de los físicos aristotélicos.

Tomemos el caso del «*menos es más*», la «divisa» con que se sintetizó el éxito educativo de Finlandia en los primeros tiempos de PISA, popularizado por uno de sus más entusiastas y conspicuos expertos educativos, Pashi Shalberg. Con la afirmación «*menos es* más», y dado que el sistema educativo finlandés

tenía menos horas lectivas que la mayoría del resto de países participantes en las pruebas PISA, lo que se pretendía ejemplificar era que menos horas lectivas y menos contenidos, menos dedicación al ámbito de lo escolar, en definitiva, producía unos mejores resultados educativos, siendo éste el «secreto» del modelo finlandés en los tiempos que era referencia obligada y ejemplo de éxito educativo por antonomasia.

Dejemos momentáneamente de lado la posibilidad de que estemos ante una burda falacia del orden de «*post hoc ergo propter hoc».* Admitido pues que con menos horas los alumnos finlandeses obtenían mejores resultados que los del resto de países, podemos legítimamente preguntarnos si hay una relación causa/efecto, pero también si estos mejores resultados pueden deberse a otros factores, como se deduce de la lectura del libro de Heller-Sahlgren. En realidad, lo único que puede inferirse de esto sería en todo caso que el número de horas lectivas no es (siempre) un factor que resulte en última instancia determinante en lo que a éxito escolar atañe. En primer lugar, porque no estamos hablando en términos lineales ni absolutos, sino comparativos; es decir, confrontados con los de otros países cuya realidad socioeconómica, cultural, etc., puede ser en cada caso muy distinta a la finlandesa, no sólo en lo que refiere a las horas lectivas y resultados. Vamos, que no es lo mismo un planeta con atmósfera que otro sin ella en lo que a la aceleración en caída libre de cualquier cuerpo en sus proximidades atañe. Algo que Mr. Shalberg no parece que tuviera en cuenta.

Y en segundo lugar porque, aun sin entrar a considerar el aprovechamiento que de estas horas lectivas se haga en cada caso, tampoco parece legítimo inferir, como si se tratara de alguna receta de cocina la proporción de cuyos ingredientes y tiempo de cocción es inalterable en lo más mínimo, que aumentar el tiempo lectivo fuere a redundar en una desmejora de los resultados. Nada autoriza a pensar esto, lo digan Mr. Shalberg o el Sursum Corda.

Y como nos hace observar Heller-Sahlgren, es posible que en todo esto nos estemos dejando por el camino algunos factores tanto o más significativos y «evidentes» que la simple relación horas lectivas/resultados. Unas ausencias que, mucho más allá del mero eslogan propagandístico, al ser obviadas sesgarían por pasiva el resultado. En resumen, no estamos contemplando otras variables igualmente concurrentes como, por ejemplo, la motivación.

Imaginemos un país A en el cual, por cualesquiera razones, los alumnos están muy motivados y, con menos horas lectivas, obtienen mejores resultados que los de un país B con más horas lectivas, pero cuya motivación es menor o mucho menor. ¿A qué sería más razonable atribuir la diferencia de resultados? ¿Qué diablos nos iba a hacer pensar que disminuyendo el número de horas del país B sus resultados iban a mejorar, o que los del país A iban a empeorar si las aumentamos? ¿Qué «evidencias» nos pueden inducir a pensar algo así? Sólo una, la máxima *menos (*horas*) es más (*resultados*)*. Sin entrar ahora en el tema de los refuerzos positivos y negativos, lo cierto es que si alguien está motivado, se esfuerza más y con más interés, dentro y fuera de clase, y que si no lo está, lo hará en menor medida. Pero alguien podría decir que esto no son afirmaciones probadas con evidencias… Lo siento, sí lo están.

Por desgracia para Pashi Shalberg y sus corifeos, este debate no se quedó en el mero ámbito de lo retórico: la «evidencia» es que con las mismas «menos» horas lectivas que en sus tiempos de gloria educativa, los resultados finlandeses de los últimos años en PISA han experimentado un declive continuado y sostenido que nos permite asegurar que la premisa *menos es más* era completamente falsa. Si algo antes iba bien y ahora con las mismas horas va mal, entonces es que no era por las horas, sino por otra cosa, la que sea, pero otra.

Ni Galileo ni los aristotélicos podían ver el aire, pero el primero supo ver sus efectos. Con la motivación y el esfuerzo ocurre lo mismo. Puede que sea muy difícil de determinar cuantitativa y objetivamente, pero no así sus efectos. Sean cuales sean sus causas, la motivación tiene como efecto el esfuerzo, y éste produce resultados. Lo que no vale es obviarlo y suplantarlo torticeramente. ¿Que no nos gusta hablar de esfuerzo y exigencia? Bien; ¿que lo seguiremos obviando y recurriendo en su lugar a presuntas «evidencias» que no son sino apaños *ad hoc***?** También; ¿qué preferimos seguir tratando lastimeramente al alumnado como si fuera estúpido? Cómo no, no pasa nada…

Pero entonces deberemos convenir también en que el modelo educativo, los gobiernos que lo aúpan, las pedagogías hegemónicas que lo inspiran y los expertos que las pergeñan están al mismo nivel que los escolásticos aristotélicos que se oponían a Galileo, ya sea porque no ven o porque no quieren ver. Eso sí, como ya dijo también Galileo, *Eppur si muove***.**

---

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

## UNICEF, Save the Children y Educo piden garantizar la protección y bienestar

Redacción - Diario de la Educación. 5 noviembre 2024

La DANA que ha azotado la Comunitat Valenciana ha dejado a su paso una estela de devastación que ha alterado la vida de miles de personas, especialmente niños, niñas y adolescentes. Las consecuencias del temporal han sido especialmente duras para la infancia, un colectivo vulnerable que ha experimentado no solo pérdidas materiales, sino también emocionales y de desarrollo. Ante esta situación, organizaciones como UNICEF, Save the Children y Educo han lanzado un llamamiento urgente a las autoridades para que las respuestas a la emergencia integren de manera prioritaria las necesidades específicas de los menores.

*La tragedia de la infancia en medio del desastre*

La DANA ha generado un escenario sin precedentes en la región, con víctimas mortales, desapariciones y municipios enteros que se encuentran aislados o sin acceso a servicios básicos. Según UNICEF España, la infancia es uno de los colectivos más impactados en catástrofes como esta. La interrupción de la vida cotidiana, la pérdida de familiares, la incertidumbre ante los desaparecidos y el cierre de las escuelas son solo algunos de los elementos que hacen que los menores enfrenten un escenario de angustia y estrés que, sin la atención adecuada, podría dejarles secuelas duraderas.

“La infancia siempre es la gran afectada en cualquier emergencia, y en el caso de esta DANA, que ha conmocionado a nuestro país, lamentamos profundamente la pérdida de vidas, también infantiles”, señaló José María Vera, director ejecutivo de UNICEF España. La organización ha manifestado su preocupación por las secuelas a corto y largo plazo que este desastre podría acarrear en los menores afectados, sobre todo en aquellos que ya enfrentaban dificultades adicionales como pobreza o discapacidad.

*Proteger a los más vulnerables*

Para UNICEF, es imprescindible que las administraciones públicas integren las necesidades de los niños y niñas en la respuesta y recuperación, tanto inmediata como a medio y largo plazo. La colaboración y coordinación entre entidades municipales, autonómicas y estatales es, según la organización, esencial para garantizar una respuesta efectiva.

La organización ha identificado varios aspectos críticos para la protección de la infancia en esta emergencia. Primero, considera indispensable cubrir las necesidades básicas de alimentación, salud y seguridad para que los menores puedan enfrentar la situación junto a sus familias. También, recalca la importancia de proteger a los menores de experiencias traumática**s**, evitando en lo posible cualquier exposición a situaciones violentas y proporcionando entornos seguros y de buen trato. Por último, destaca la necesidad de ofrecer atención psicológica especializada desde el primer momento, permitiendo que los menores reciban el apoyo psicosocial necesario para gestionar el impacto de lo vivido; UNICEF enfatiza que contar con esta ayuda puede ser fundamental para su salud mental a largo plazo y contribuir a fortalecer su resiliencia.

Las aulas no solo son el lugar donde se les brinda educación sino que se convierten en espacios seguros en los que los menores pueden recobrar una cierta normalidad

Además, la organización destaca la necesidad de garantizar la continuidad educativa y la vuelta a los espacios lúdicos. Las aulas no solo son el lugar donde se les brinda educación, sino que, en circunstancias como estas, se convierten en espacios seguros en los que los menores pueden recobrar una cierta normalidad. De no ser posible la vuelta a los centros habituales, UNICEF insiste en que se busquen espacios alternativos y se creen lugares de ocio, especialmente para los menores más vulnerables.

*Priorizar el enfoque de infancia*

Save the Children, por su parte, ha solicitado a las autoridades que incluyan en su respuesta a la emergencia medidas específicas para la protección de la infancia. La organización ha trasladado al Consell de la Comunitat Valenciana una serie de recomendaciones para *crear entornos seguros y de buen trato* en las zonas más afectadas, así como un manual con consejos y técnicas para abordar con los menores los desastres naturales desde un enfoque psicoeducativo.

Rodrigo Hernández, director de Save the Children en la Comunitat Valenciana, advirtió de las posibles consecuencias a largo plazo en la infancia expuesta a eventos traumáticos, como insomnio, pesadillas o trastornos de estrés postraumático. Para minimizar estos efectos, la organización propone generar espacios protectores y de buen trato, tanto a nivel de infraestructuras como de espacios emocionales, como zonas de juego o de atención psicológica individual.

Save the Children también ha ofrecido al Consell y a los ayuntamientos de las zonas afectadas sus recursos en materia educativa y de apoyo psicosocial. La organización enfatiza que el bienestar de los menores no debe quedar relegado en la planificación de la respuesta a la emergencia y advierte de los riesgos de mantener a los menores en entornos peligrosos o expuestos a la destrucción.

*Apoyo psicosocial y educativo*

Educo también se ha movilizado en las zonas afectadas por la DANA, en colaboración con otras entidades sociales con las que ya trabaja desde hace años. La organización ha anunciado que brindará apoyo a la infancia para ayudarles a procesar lo ocurrido y a gestionar las emociones que han surgido a raíz del desastre.

“Cuando se produce una catástrofe de esta magnitud, todas las personas que la viven ven cómo su vida da un vuelco gigantesco. En el caso de los niños y niñas, este cambio es aún más significativo. Tienen menos recursos para sobrellevar un suceso tan traumático como este, que puede afectar considerablemente a su salud mental y a su educación, con consecuencias negativas para su futuro”, afirmó Pilar Orenes, directora general de la ONG. Con este objetivo, Educo implementará actividades de apoyo psicosocial, educativas y de ocio en las que los menores puedan expresar y compartir sus vivencias en un entorno seguro. Asimismo, la organización está colaborando con entidades locales para cubrir necesidades urgentes, como el acceso a agua potable.

El cierre de centros educativos debido a los daños materiales genera una barrera adicional para estos menores y sus familias

Para Educo, es fundamental que los menores puedan volver a la normalidad lo antes posible, y eso incluye el regreso a la escuela, que en situaciones de emergencia como esta funciona como un refugio emocional en el que los niños y niñas pueden expresarse, socializar y sentirse seguros mientras se garantiza su derecho a la educación. Orenes subrayó que “la escuela es un refugio emocional para ellos y ellas, donde pueden compartir sus emociones con sus compañeros y compañeras”.

*La educación como pilar de recuperación y normalización*

Una de las principales preocupaciones de Save the Children y Educo es el acceso a la educación de los cerca de 40,000 menores en edad escolar afectados en la zona, distribuidos en hasta 24 municipios. Save the Children alerta de que el cierre de centros educativos debido a los daños materiales genera una barrera adicional para estos menores y sus familias. Para ambos, asegurar la continuidad educativa es clave no solo por el derecho al aprendizaje, sino también porque los colegios representan espacios seguros donde los niños pueden socializar, jugar y desconectar de la situación de emergencia que enfrentan.

Andrés Conde, director de Save the Children, subrayó que “los centros educativos son espacios seguros en los que los niños y niñas pueden estudiar y buscar en la medida de lo posible la normalidad y estabilidad dentro de la catástrofe”. Ambas organizaciones han propuesto soluciones temporales como la matriculación en centros cercanos o la creación de espacios provisionales de estudio, algo en lo que la Conselleria de Educación ya está trabajando. Asimismo, consideran importante que se desarrollen programas de apoyo educativo y refuerzo para compensar el tiempo de estudio perdido durante el cierre de los centros.

*Una respuesta coordinada con enfoque de infancia*

Las tres oenegés coinciden en que la situación requiere una respuesta coordinada y centrada en la infancia. Las primeras horas y días tras un desastre son críticas para minimizar el impacto y los daños a largo plazo, por lo que abogan por integrar desde el principio un enfoque que tenga en cuenta los derechos y necesidades específicas de los menores.

El compromiso de UNICEF, Save the Children y Educo es claro: apoyar a la infancia y ofrecer recursos a las administraciones para asegurar que ningún menor quede desatendido en esta crisis. Ambas organizaciones han hecho un llamado a la solidaridad de la ciudadanía y las empresas para canalizar esfuerzos hacia esta causa y recuerdan que el bienestar de los niños y niñas es una prioridad en momentos de emergencia.

En palabras de Conde, “la catástrofe requiere el mayor de nuestros esfuerzos”. La situación en la Comunitat Valenciana muestra la vulnerabilidad de la infancia ante los desastres naturales y evidencia la importancia de una respuesta humanitaria que contemple, desde el primer momento, el apoyo psicosocial, la protección y el acceso a la educación como pilares para la recuperación y el bienestar a largo plazo.



# La Inspección de Educación: antes, ahora y siempre

M.ª Antonia Casanova. Profesora Universidad Camilo José Cela. Inspectora de Educación

*El «antes» de la Inspección*

Desde «casi» siempre, en los inicios de los sistemas educativos más o menos institucionalizados, se ha sentido la necesidad de contar con profesionales que supervisaran su funcionamiento para garantizar el cumplimiento de las normas emitidas, en el bien entendido, ajustándose a la realidad de cada momento.

Es mucha la historia de la inspección y cuenta con bibliografía suficiente como para poder profundizar en su recorrido y transformación a lo largo de los siglos, desde esa cédula o pragmática de 1370, en tiempos de Enrique II de Castilla, como posible origen histórico más remoto (Montero, 2021, p.16) hasta su creación formal, cuyo 175 Aniversario celebramos en este año 2024, con el Real Decreto de 30 de marzo de 1849. Es ampliamente conocida la frase que aparece en el preámbulo de este decreto, al referirse a los inspectores: «Sin ellos la administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar», que entendemos sigue siendo plenamente vigente. Igualmente, resulta interesante comprobar el sentido de su creación simplemente

examinando su denominación: veedores de ciencia y «conciencia» (1), lo cual nos habla de realidades sociales muy distintas a las que vivimos en la actualidad.

Sirva esta brevísima introducción, para destacar la importancia que la Inspección de Educación ha tenido, a lo largo de los siglos, para mantener la calidad educativa exigida en cada etapa histórica. Y también para no olvidar a inspectores ilustres que han dedicado su trabajo y su vida a la educación en nuestro país, incluyendo figuras a las que muchos hemos tenido el honor de tratar y de aprender de su buen hacer (VV.AA., 2021).

*La educación en la sociedad actual: sus exigencias*

La educación constituye la base de toda sociedad. Pero la sociedad cambia significativamente con el paso del tiempo, en función de los avances que se experimentan en todos los ámbitos del saber: conocimientos científicos, tecnología, neurociencia, humanidades…, por lo cual la educación va modificando sus principios y sus prácticas para acomodarse a las nuevas realidades que, progresivamente, van apareciendo en el contexto de la persona.

La escuela nace con unos objetivos «simples» (enseñar a leer, como meta principal), vistos desde ahora, que nada tienen que ver con lo que, en estos momentos, se lleva a cabo en las aulas. Nada comparable, por supuesto. Al igual que no se reconoce la sociedad actual con la de aquel entonces. La evolución va a la par, aunque, desde un punto de vista estrictamente personal, pienso que la educación va a la zaga de los progresos sociales: siempre varios pasos por detrás, cuando, quizá, debería ir por delante, para preparar a la ciudadanía en su incorporación a la vida social y para que sea protagonista de su historia, sin dejarse manejar (¿o manipular?) por los poderosos medios que nos rodean.

El hecho es que, si tenemos que perfilar los rasgos que definen a nuestra sociedad, podríamos afirmar, sin ánimo de exhaustividad, que esta se caracteriza por:

- Avances significativos en todos los campos del saber: ciencia, técnica, humanidades, neurociencia.
- Sociedad del conocimiento, como entorno vital.
- Movilidad de la ciudadanía a nivel mundial.
- Diversidad de la población y necesidad de la convivencia entre los diferentes.
- Difusión generalizada de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Acceso a la información por la mayoría de la población, a través de internet
- Utilización de las redes sociales, como medio de comunicación y difusión de noticias

Lógicamente, estas características (con repercusiones positivas o negativas, en función de la utilización que se haga de ellas) deberían verse reflejadas en el sistema educativo institucional, ya que si el acceso a la información, al conocimiento, se encuentra al alcance de la mayoría de la población, deja de convertirse en el centro de atención para la educación; será preciso, por el contrario, poner el acento en conseguir que los estudiantes lleguen al dominio de la autonomía en su toma de decisiones, a disponer de un pensamiento crítico y de carácter creativo, a ser capaces de desempeñar diversas funciones laborales, a poseer el equilibro emocional apropiado, a saber cooperar en diferentes acciones, etc. Es decir, que el planteamiento de la organización y del diseño curricular en los centros docentes deberá enfocarse hacia el logro de esas competencias que no se adquieren por otros medios ajenos a la comunicación personal, lo cual implica mantenerse en actitud de innovación permanente, siempre en el intento de ofrecer la mejor formación para la ciudadanía, de acuerdo con los cambios que se vayan produciendo en la sociedad. Además, considerando esa sociedad cercana en la que se desenvuelve cada persona y atendiendo a su singularidad. En consecuencia, el ejercicio de la autonomía institucional se convierte en una necesidad inaplazable, si, efectivamente, hay que ofrecer respuestas peculiares en función del contexto y del alumnado específico de cada institución.

*¿Responde el modelo educativo a las necesidades personales en sociedades democráticas?*

En las últimas décadas son constantes las reformas educativas en numerosos países, intentando acomodar la estructura y el contenido de los sistemas a las nuevas necesidades de la población —presente y futura— para incorporarse a la sociedad con las competencias imprescindibles que le permitan llevar una vida digna, tanto a nivel personal, como laboral o social, de forma genérica.

La mayoría de estas reformas pretenden modificar, especialmente, la tradicional enseñanza pasiva para el alumnado, consistente en memorizar unos determinados conocimientos (al margen, en muchas ocasiones, de su comprensión) y repetirlos en un examen como medio de evaluación del aprendizaje, a veces de forma exclusiva. Es un modelo obsoleto que no responde a la formación que precisa actualmente la persona para vivir y trabajar en la sociedad. Por lo tanto, aunque con diversas terminologías, los nuevos sistemas inciden fundamentalmente en que las generaciones jóvenes adquieran las competencias clave generadas en la OCDE, para lo cual se hace precisa la aplicación del conocimiento en actuaciones que puedan ser corroboradas externamente. Por otra parte, esto exige estrategias metodológicas que lo permitan y, coherentemente, modelos de evaluación continua, de carácter formativo, que coadyuve a la consecución de las metas deseadas,

pues permite detectar las dificultades que surjan durante el proceso de aprendizaje y tomar las medidas apropiadas para superarlas, al igual que observar los talentos y puntos fuertes de las actuaciones llevadas a cabo, en orden a reforzarlos y no perder sus efectos positivos.

La atención a la diversidad, por otra parte, también requiere de estos planteamientos esbozados, pues la convivencia de personas con distintas culturas, lenguas, capacidades, talentos, circunstancias sociales y personales, contextos familiares, etc., exige una personalización en los procesos educativos que el tradicional modelo de enseñanza no puede garantizar en absoluto.

Se está en proceso de aplicación de estas reformas, con la confianza en que el rendimiento del alumnado sea valorado en función de las exigencias sociales de hoy en día, no buscando soluciones en modelos pasados que, evidentemente, no van a resolver la sociedad futura.

*La Inspección de Educación: su sentido en el actual sistema*

La Inspección de Educación, como elemento importante dentro del sistema educativo, tendría, igualmente, que asumir nuevos modos de enfocar su actuación, nuevas formas de realizar sus funciones y, en definitiva, de realizar la supervisión de modo adecuado a la realidad de ahora.

Desde mi punto de vista, creo que se está llevando a cabo este cambio de actuación en el quehacer de las inspectoras e inspectores de educación, si bien a distinto ritmo y, también, dependiendo de la normativa que cada Comunidad Autónoma establece, determinando las acciones prioritarias para cada año académico. El énfasis que cada Administración ponga en actuaciones concretas condicionará el ejercicio de la función inspectora, inclinando hacia unas u otras tareas su desempeño diario.

Si tenemos que decantarnos por el sentido de la Inspección en estos momentos, me atrevería a afirmar que tiene más sentido que nunca, precisamente por la variedad de situaciones que se plantean en los centros que componen nuestro sistema, al igual que por la autonomía de que dispone cada uno de ellos para interpretar e implementar la legislación vigente; necesaria, por supuesto, como garantía para la adecuación de las normas a su contexto territorial y a la población que atiende, pero que exige una evaluación interna permanente para asegurar que se está actuando en la dirección correcta y se van alcanzando los objetivos previstos y deseados.

Dada la falta de cultura de evaluación de nuestras instituciones educativas —hay que reconocerlo—, la Inspección de Educación juega un papel decisivo para avalar que la normativa vigente se está cumpliendo adecuadamente, para valorar hasta qué punto se están implementando medidas que derivan en la mejora del aprendizaje del alumnado y, por supuesto, para asesorar a los equipos directivos, en especial, en campos que le son propios por su formación específica, a la vez que mediar dentro de la comunidad educativa de cada institución, siempre que resulte de interés y de particular conveniencia.

Cuanta más autonomía existe en un sistema, más necesaria es la evaluación, de manera que se garantice la funcionalidad y eficacia del sistema en sus pretensiones, que resultan la base de la sociedad futura.

En la reciente presentación de una obra acerca de la dirección y liderazgo de los sistemas educativos, uno de los autores y, por supuesto, experto en el tema, opinaba que, tras la publicación de una normativa, lo que faltaba en el sistema era su seguimiento, para comprobar su mejor o peor funcionamiento y poder rectificar en lo que fuera preciso. Mi intervención fue inmediata. Ese seguimiento ya tiene protagonistas profesionales para que se lleve a cabo: los inspectores de educación. Independientemente de que se encargue o no, explícitamente, esa tarea a la Inspección, la hará de oficio, informando a las autoridades de las situaciones que se vayan creando a partir de la aplicación de cualquier nueva normativa. Lo que es importante es que la Inspección disponga de la suficiente autonomía (ella también) para desempeñar sus funciones y resultar, así, decisiva para el buen funcionamiento del sistema.

Atender a la diversidad, empoderar a los centros docentes como instituciones autónomas, disponer de proyectos educativos propios, difundir las buenas prácticas existentes, internacionalizar las experiencias, promover la evaluación interna permanente… Son muchas las expectativas que tenemos para nuestro sistema educativo, en las cuales la Inspección de Educación puede aportar su conocimiento y su posibilidad de interactuar, dentro y fuera de cada institución, por su ubicación en la estructura organizativa sistémica. Por eso su función resultará decisiva para alcanzar las metas de calidad que se proponen para ahora y para el futuro.

*Funciones prioritarias para una educación mejor: el liderazgo desde la supervisión*

Con el paso del tiempo, se comprueba que las funciones de la Inspección no varían especialmente; en general, suelen ser similares, tanto en diferentes épocas históricas, como en distintos países, aunque adquieran tintes diversos en función del tipo de gobiernos existentes en cada una de estas circunstancias. Además, las exigencias determinadas de una sociedad y el momento de un sistema concreto pueden obligar a desagregar una función por resultar prioritaria y masiva, como ocurrió en España con la actualización de docentes, encargándose a un nuevo organismo dedicado expresamente a la formación.

En síntesis, las funciones habituales de la Inspección de Educación (Pérez Figueiras y Camejo, 2009) se pueden concretar en las de control, asesoramiento, evaluación, mediación…, todas ellas encaminadas a garantizar la calidad de la educación para toda la ciudadanía que se encuentre en procesos de formación, en cualquier edad, etapa, institución, etc. Insisto en su finalidad: no se puede perder de vista la meta de la función supervisora/inspectora, para que esta no se convierta en una mera labor burocrática, sino que se dirija al fondo

de los factores esenciales para alcanzar esa calidad exigible en estos momentos (Soler Fiérrez, E. (coord.), 1993).

En la legislación actual se hace hincapié en las funciones de asesoramiento y mediación, importantes sin duda en momentos de reforma del sistema (especialmente en aspectos curriculares), para orientar a los centros en su implementación inicial; no obstante, sin perder el resto de funciones (control, evaluación), cuyo desempeño garantiza la corrección en el funcionamiento sistémico general, a la vez que cumple con esa función no explícita en muchas ocasiones, como es la de servir de elemento de comunicación entre la Administración educativa y los Centros docentes, transfiriendo información (solicitada o de oficio) en ambos sentidos acerca de cómo se está desarrollando la práctica educativa en todos los órdenes de actuación o la incidencia que determinada normativa está teniendo en el sistema.

En consecuencia, la inspección puede y debe ejercer un claro liderazgo en el funcionamiento de la educación, mediante acciones supervisoras que entran de lleno en las atribuciones que tiene encomendadas. En resumen: supervisión curricular, supervisión organizativa, supervisión de gestión y supervisión docente. Añadiendo, sin duda, las actuaciones relacionadas con la evaluación entendida como factor de mejora institucional continua (Casanova, 2021).

La imagen de la inspección debe variar, lo que no se logrará con sus acciones de carácter administrativo y burocrático, sino con sus actuaciones académicas que incidan nítidamente en la mejora de la calidad de la educación que recibe el conjunto de la población.

*¿Tiene futuro la Inspección de Educación? Reflexiones para su supervivencia*

Aunque sea una visión parcial y, quizá, subjetiva (espero que no), los cauces que se perciben acerca del futuro de las sociedades hacen pensar en que avance la movilidad de la población; en que los modelos educativos se vayan globalizando mediante la influencia de las pruebas evaluadoras internacionales y que confluyen en sistemas similares a nivel mundial; en que, por el contrario, aparezcan movimientos que defiendan lo local frente a esa homogeneidad que todo lo invade, defendiendo así la denominada «glocalización»; en que la tecnología continúe avanzando a pasos agigantados y maneje nuestras vidas sin conciencia plena por nuestra parte; en que la inteligencia artificial o los descubrimientos en física cuántica nos cambien la existencia que conocemos en menos tiempo del que ahora pensamos… En definitiva, pensemos en una realidad muy diferente a la conocida hasta el momento, en la que la relación humana personal se deteriora (ya lo está haciendo) y da paso a otro tipo de comunicación que incidirá positivamente en muchos aspectos —no me cabe duda alguna—, pero que también puede derivar en modificaciones de conducta insospechadas en la actualidad (Pavón, A., 2010).

Y pensemos, también, que la educación es comunicación, personal siempre que sea posible y especialmente en las primeras edades, pues la afectividad y la socialización se consiguen con manifestaciones cercanas, no virtuales (Han, 2021), que podrían quedar minimizadas al máximo, lo que repercutiría en otro modelo de persona, quizá menos humana que la que ahora conocemos.

En este contexto, la Inspección puede resultar totalmente imprescindible, precisamente para conservar, para mantener esa relación próxima que avale las mejoras paulatinas en la educación, siempre desde un conocimiento y trato profesional y cercano, con perspectiva suficiente como para poder valorar y proponer nuevos retos que garanticen el protagonismo de la persona sobre las circunstancias y elementos que puedan sobrevenir y desbordar, quizá, nuestra vida.

*¿Un perfil para la Inspección de Educación del tercer milenio?*

Nos aventuramos a proponer algunas características de las y los inspectores que serán importantes para mantener la actualidad de la función, siempre en una posición estratégica dentro del sistema, y que permita continuar avanzando de modo permanente en una sociedad cambiante, fluida (Bauman, 2022), incierta (Morin, 1999).

Pensamos en un profesional:

- Buen comunicador
- Competente para coordinar equipos
- Capacitado en la resolución de conflictos
- Dominando la inteligencia emocional y con personalidad equilibrada
- Con habilidad informática y digital, en general
- Con pensamiento crítico y divergente
- Capaz de realizar propuestas asertivas
- Con actitud de aprendizaje permanente

Además, hay que destacar especialmente la importancia de mantener la independencia profesional de la Inspección de Educación, si se quiere que su función resulte realmente efectiva; que ofrezca, en definitiva, información válida y fiable sobre el funcionamiento del sistema y no la que pueda resultar más «amigable» para la Administración en determinados momentos. Es evidente, para los que hemos ejercido y están ejerciendo funciones de inspección, el dilema que se presenta en ocasiones para actuar: ¿con obediencia debida o con responsabilidad crítica? (Reyzábal, 1993, pp. 95-110). Claramente, la inspección respetará las normas y a las autoridades, pero también debe cuestionar las irregularidades que surjan y mantener una ética profesional crítica, para cumplir su función eficazmente (Torres Vizcaya, 2021). Por el bien de la educación y de la función inspectora, esperemos que estos planteamientos sean sostenibles y aceptados por todas las partes.