

ÍNDICE

[¿Cómo evaluar el rendimiento educativo? Cuestiones más allá de los rankings del informe PISA](#) RTVE

[Los beneficios de la enseñanza presencial superan los riesgos, según un estudio.](#) EUROPA PRESS

[Wayne Holmes, experto en inteligencia artificial: "Se debería estar investigando en un exoesqueleto para maestros en lugar de tutorías inteligentes"](#) EL PAÍS

[Plataforma Escuela con Clásicos se concentra ante el Ministerio de Educación y pide la obligatoriedad de la asignatura](#) EUROPA PRESS

["Los jóvenes se están dando cuenta de que la FP es una fuente de empleo"](#) LEVANTE de Valencia

[La carrera espacial.](#) EL PAÍS

[La altas tasas de fracaso escolar entre los chicos, la otra brecha de género](#) HERALDO de ARAGÓN

[Alegria garantiza que las familias de niños con discapacidad podrán elegir centro con la LOMLOE](#) EUROPA PRESS

[El Gobierno plantea un vuelco a la enseñanza de Lengua: menos análisis sintáctico y más aprender a comunicarse](#) EL PAÍS

[Pilar Alegria asegura que la LOMLOE no recoge "ningún ataque" a la educación especial](#) EUROPA PRESS

[Caos e infracciones: la muerte de una niña en Madrid dispara la exigencia de seguridad vial en los colegios](#) ELDIARIO.es

[Una escuela con más emoción](#) EL PAÍS

[Las plazas de 2 años serán gratis en todas las guarderías públicas y privadas desde el próximo curso](#) EUROPA PRESS C. Valenciana

[Navarra reducirá la enseñanza de religión al horario mínimo de la Lomloe](#) DIARIO DE NAVARRA

[Los Estados Miembros de la UNESCO se comprometen a asignar entre el 15% y el 20% del gasto público a la educación](#) EUROPA PRESS

[1,8 billones de horas de aprendizaje perdidas: lo que la covid nos dejó](#) EL PAÍS

[Educación quitará el lenguaje inclusivo de los libros de texto a partir del próximo curso](#) LA OPINIÓN de Murcia

[Por qué las escuelas de entornos pobres deberían recibir más financiación que las de ricos](#) ELDIARIO.es

[¿Cómo enseñar a los inmigrantes a hablar el idioma del país receptor?](#) THE CONVERSATION

[La importancia de la etapa de 3 a 6 años en el futuro rendimiento académico](#) THE CONVERSATION

[Ética y filosofía en la ESO: el aire que necesitamos respirar](#) THE CONVERSATION

[El millón de alumnos de Formación Profesional debe duplicarse en cuatro o cinco años](#) MAGISTERIO

[Castilla y León reducirá la ratio de alumnos por aula y horas lectivas](#) MAGISTERIO

[Lucio Calleja: "El interés de Educación y Universidades es adaptar la EBAU al nuevo modelo competencial"](#) MAGISTERIO

[Juan Carlos Tejeda: "En la FP adquieres competencias profesionales; en las etapas educativas, conocimientos"](#) MAGISTERIO

[Miguel Soler: "La ratio más significativa es el número de alumnos que hay por cada profesor"](#) MAGISTERIO

[CCOO anuncia movilizaciones para presionar al Gobierno sobre la situación de los empleados públicos](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Deseducación y determinismo social](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Héctor Ruiz: "Al crear puentes entre la investigación y el aula, surgen oportunistas pseudocientíficos"](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[«La neuroeducación nos ayuda a entender por qué hay propuestas educativas que funcionan»](#) CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA

[Bruselas aboga por un entorno educativo "inclusivo" pero aclara que no tiene competencias sobre el 'pin parental'](#) CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA

[La pobreza y la exclusión social afectan a la salud mental de los niños](#) CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA

¿Cómo evaluar el rendimiento educativo? Cuestiones más allá de los rankings del informe PISA

Definir qué se entiende por un buen resultado académico y cómo medirlo está en el inicio, centro y final del debate sobre modelos de educación. Con un protagonista, el informe PISA que elabora la OCDE, cuyo ruido mediático y político ha impedido ir más allá de sus resultados más superficiales; pero los actores educativos reclaman un cambio.

JOSÉ Á. CARPIO. 05.11.2021

Cada tres años, el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, en sus siglas en inglés) evalúa el nivel de los estudiantes de 15 años —en la recta final de la educación obligatoria— en lectura, matemáticas y ciencias; y a partir de las puntuaciones medias establece un ranking de países en estas competencias básicas.

El informe PISA, que elabora desde el año 2000 la OCDE, es la herramienta más consolidada y, en España en particular, tiene un gran eco en los medios y en las propuestas de políticas educativas. En 2021 debería haberse llevado a cabo; sin embargo, la pandemia de COVID-19 ha obligado a retrasarla a la primavera de 2022, y sus resultados no llegarán hasta diciembre de 2023. Pero en medio de las nuevas reformas en Primaria, Secundaria y Formación Profesional, cabe preguntarse por el uso de este tipo de evaluaciones como termómetro de la educación.

España en los informes PISA

Un termómetro que ha ido variando. En las primeras ediciones de PISA, Finlandia ocupaba el número uno, y todos los países querían imitar sus métodos; pero en las últimas se ha visto rebasado por provincias de China, Singapur y Corea del Sur, con sistemas educativos muy diferentes. En 2018, China lideró las clasificaciones, algo controvertido por la presión a la que se somete a los alumnos para conseguir los mejores resultados.

Ahí aparece una de las primeras críticas al protagonismo de PISA: que "copiar" los modelos de educación de los primeros en la lista sin tener en cuenta las diferencias culturales de cada país no garantiza una mejora y probablemente es una mala idea.

En estas pruebas, España está históricamente cerca de la media de la OCDE, aunque casi siempre por debajo y también detrás de otros países avanzados de la Unión Europea. En el último PISA, cayó en todos los indicadores, al igual que la mayoría de los países desarrollados. De los 79 países participantes solo siete mejoraron sus resultados de manera significativa y solo uno, Portugal, es miembro de la OCDE. Ahora, Portugal obtiene mejores puntuaciones que España y el líder europeo es Estonia.

Cuando salió PISA 2018, los titulares destacaron que España había sacado sus peores resultados en ciencias y que se estancaba en matemáticas, con puntuaciones similares a las de Hungría y Lituania. Hubo otra polémica, y es que la OCDE decidió no publicar los datos de España en comprensión lectora por "anomalías" y el "comportamiento inverosímil" de los alumnos en las respuestas. No obstante, seis meses después se difundieron los resultados y España había bajado a 477 puntos, 19 menos que en 2015 y "significativamente" por debajo de la media de la OCDE.

Es una constante. Cada vez que aparecen los resultados de estos informes, se empieza a hablar de educación, se reparten culpas y los políticos reaccionan. Pedagogos e investigadores consultados por DatosRTVE critican los análisis de corto vuelo que se detienen en la consulta de las puntuaciones y la elaboración de rankings, sea para compararse o para renegar de ellos, y que no proyectan soluciones para mejorar.

Críticas al 'resultadismo' del informe PISA

Se ha criticado que evaluaciones como PISA y similares reducen la complejidad educativa al centrarse en unos contenidos que, por fundamentales que sean, abarcan solo parte de lo que se aprende, y que terminan desplazando a otras materias menos "cognitivas" y también más difíciles de evaluar.

Sobre ello advierten expertos como Francisco Imbernón, catedrático de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. "Los pedagogos decimos que la evaluación externa está muy bien, pero hay que prestar atención a otros resultados y la importancia de otras materias: la música, la plástica, la educación física, los valores, la ciudadanía, que no se tienen en cuenta".

Es decir, si la evaluación se centra en los rendimientos cuantitativos, tenderá a evaluar solo aquello que se pueda poner en una escala. Algo así como la llamada Ley del Martillo, que define la confianza exagerada en un instrumento que resolverá todos los problemas, pero oculta el hecho de que "si la única herramienta que tienes es un martillo, todo problema se parece a un clavo".

Peor es para los detractores de PISA que, por la obsesión de verse bien situados en un ranking, hay gobiernos que caen en la tentación de adaptar sus políticas educativas para que los alumnos saquen mejor nota en los informes.

¿Todos? No. Imbernón cita precisamente el caso de Finlandia, que cambió su sistema para transformar la educación más "tradicional" y después de eso bajó en los índices que al principio lideraba. "Decidieron incorporar otros criterios que consideraban importantes, como los valores, la ciudadanía democrática y participativa. Perdió importancia la enseñanza de matemáticas, la lengua y las ciencias en favor de otros factores educativos no cognitivos. ¿Y es muy importante para Finlandia haber bajado? Pues no, porque no cede a la idea de educar a sus alumnos para que salgan bien evaluados en el informe PISA".

En la misma línea, se critica que la presión por los resultados condicione el trabajo de los profesores. Hasta el punto de verse "proletarizados", en palabras de Carmen Rodríguez, doctora en Pedagogía en la Universidad de Málaga, para enseñar de modo que "cuanto más se ajusten a estas pruebas, mejor". Así, "se carga a los alumnos con exámenes repetitivos para que demuestren que saben hacer esas pruebas y que las hacen mejor que nadie porque se las enseñan". En consecuencia, concluye, "se pierde todo lo que es la innovación, los proyectos educativos, trabajos que son mucho más fructíferos para una educación que tenga en cuenta la atención personalizada" [Ver [preguntas liberadas de PISA 2018 en la prueba de lectura](#)].

La OCDE ha respondido a esos reproches ampliando el análisis de PISA más allá de los conocimientos instrumentales. Ahora, en cada ciclo se explora una competencia innovadora, como la resolución colaborativa de problemas (2015), la competencia global (2018) y la competencia financiera, que se evalúa desde 2012. En 2022, se estudiará de manera específica el pensamiento creativo. Y PISA también analiza factores que influyen en las destrezas de los alumnos, mediante amplios cuestionarios de contexto. Lo que ocurre es que este aparato estadístico no suele superar el listón de los medios.

Más allá de las puntuaciones y los rankings, es posible cuantificar las brechas sociales detrás de las diferencias de resultados en un territorio. Aplicando un índice socioeconómico y cultural, al descontar su efecto, las diferencias entre las puntuaciones de centros públicos y privados se reducen siempre (ver gráfico a continuación). En el caso de España, solo en Canarias (35 puntos), Ceuta (34), Madrid (13) y País Vasco (15) los estudiantes de los centros privados obtienen una puntuación en matemáticas significativamente más alta que los de los centros públicos.

También impacta en las puntuaciones el peso de los alumnos de origen inmigrante, como recuerda el catedrático Francisco Imbernón. "En las pruebas PISA sus resultados son inferiores a los obtenidos por los nacionales. Los alumnos inmigrantes se concentran en los centros públicos, lo que repercute negativamente sobre los alumnos nativos; pero esto solo se produce cuando la concentración en las escuelas es superior al 20 %. Si hay una concentración mucho más baja, como suele haber en las escuelas concertadas, mejora el resultado de rendimiento académico". Una evidencia sobre los efectos de la segregación escolar, en la que España destaca para mal en la educación primaria.

La propia OCDE apunta a otro factor. Está comprobado que la repetición de curso perjudica al alumnado y no mejora su rendimiento, genera un gasto importante y frustración en los alumnos. Por eso, los educadores reclaman intervención temprana, especialmente en casos de mayor riesgo; un debate recurrente en España, el país desarrollado con más alumnos repetidores en Secundaria.

Con una misma ley educativa, más de un curso de diferencia entre CCAA

España ha participado en todas las evaluaciones de PISA. En la última, se examinaron en todo el mundo 600.000 alumnos de 79 países y España aportó 36.000 estudiantes, una muestra que representaba al 92 % del alumnado de 15 años. Las comunidades autónomas pagan para ampliar su muestra y obtener una imagen nítida de su situación, lo que también les expone a comparaciones mutuas.

Aquí se repite la historia en clave regional. Comunidades como Castilla y León, Asturias, Galicia y Aragón destacan en los rankings, con puntuaciones por encima de la media de la OCDE y de la Unión Europea, mientras otras como Andalucía, Extremadura y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla (cuya gestión educativa depende del Gobierno) están en los últimos puestos. Según los técnicos de PISA, una brecha de 30 puntos como la que separa a las primeras regiones de las últimas equivale a un curso escolar.

Así que cuando las comunidades no aprueban el examen de PISA, se desata la "tormenta". La de propuestas, ironiza el presidente de la Federación de Asociaciones de Directivos de centros educativos públicos (Fedadi), Raimundo de los Reyes. "En Murcia, con los últimos resultados PISA, la consejería hizo pública una relación de 60 medidas", cuenta a DatosRTVE.

"En el ámbito profesional —prosigue De los Reyes— querríamos que estas pruebas no sirviesen para generar polémicas. Los centros no utilizamos esto para sacar pecho ni para minusvalorar a nadie, porque entendemos las circunstancias de cada uno. Y las administraciones deberían hacer lo mismo, para ver por qué con una misma ley educativa se producen resultados tan diferentes".

Esa es la mayor crítica que se dirige al uso político que se hace de los resultados para elaborar un ranking de los niveles de los Estados, o de las administraciones regionales, que, lejos de ser palanca para el cambio, se convierten en la presentación periódica de una cuenta de resultados.

Literalmente. Porque, como afirma la profesora Carmen Rodríguez, los resultados de las evaluaciones se han filtrado para establecer rankings en las comunidades y usado por directores de la enseñanza concertada para

mostrar a las familias que buscan matricular a sus hijos. Ni PISA ni el Gobierno difunden los resultados por centros, pero en la actual "competitividad" entre la pública y la concertada y en un país "con mucha segregación entre centros", es un problema "grave", según esta profesora de Didáctica y Organización Escolar.

Muchas pruebas, poca confianza

Las de PISA no son las únicas pruebas que se realizan en España a los estudiantes. Existen más evaluaciones internacionales, las llamadas TIMSS —matemáticas y ciencias, aplicada en 4º de Primaria y 2º de la ESO— y PIRLS —comprensión lectora, en 4º de Primaria—, que se hacen cada cuatro y cinco años, respectivamente. Y además están las evaluaciones de diagnóstico, que puso en marcha el Ministerio de Educación a principios de siglo, se consolidaron en la LOE en 2006 y reaparecen en la última ley, la LOMLOE, para aplicar a los alumnos de 4º de Primaria y 2º de Secundaria, es decir, en la mitad de los ciclos de enseñanza obligatoria.

Estas evaluaciones "han funcionado bien, pero durante poco tiempo y de manera muy fragmentada", resume Lucas Gortazar, investigador y consultor especializado en educación en el Centro de Políticas Económicas de ESADE. Las dos evaluaciones nacionales en 2009 y 2010 fueron seguidas de pruebas autonómicas a todo el censo de estudiantes, pero se interrumpieron con la LOMCE para crear un nuevo tipo de evaluación, las reválidas, que generaron gran oposición y no llegaron a aplicarse. El resultado, señala Gortazar, fue "la desconfianza hacia las pruebas en general".

Reforzar estas pruebas está en el horizonte del actual Gobierno para los próximos años. En el documento estratégico España 2050, presentado este año, se plantean como objetivos transformar la carrera docente, modernizar el currículum apostando más por las competencias y menos por los contenidos "academicistas", ampliar la autonomía de los centros educativos, reforzar los mecanismos de apoyo a los colectivos más desfavorecidos y crear un sistema de evaluación eficaz, entre otros.

Una estrategia nacional y de futuro

La propuesta de España 2050 es medir "de manera sostenida en el tiempo, con evaluaciones que no ahoguen a los centros, que sean periódicas y que tengan una finalidad de diagnóstico", explica Gortazar, que ha participado en la elaboración de esta estrategia nacional.

Los objetivos fijados por el actual Gobierno para los próximos años pasarían por introducir un modelo de certificación competencial del aprendizaje al final de la ESO y rediseñar las pruebas de acceso a la universidad tras el Bachillerato (EBAU), consolidar las evaluaciones-diagnóstico, promover una evaluación continua orientada a la mejora de cada docente y del centro educativo, desarrollar un sistema estatal de indicadores para chequear en tiempo real el estado de la educación y crear una institución independiente que conecte la evidencia científica con las políticas y las prácticas educativas.

Ni opacidad ni sospecha hacia las evaluaciones en educación, sino todo lo contrario: datos abiertos, transparencia e intercambio. Gortazar defiende que la reacción ante las imperfecciones del sistema no puede ser matar al mensajero. A su juicio, hay que "consolidar una cultura de la evaluación que en el sector de la educación está bastante ausente. En España en general se evalúan poco las políticas públicas pero se evalúan todavía menos en el sector educativo". En un [artículo en prensa](#) reciente, el investigador señala que España tiene una oportunidad única para cambiar la cultura de la evaluación con el impulso de los fondos europeos de recuperación Next Generation.

Los docentes consultados por DatosRTVE coinciden en estas prioridades y en que la evaluación no es un fin en sí mismo, sino una herramienta de aprendizaje: "Cada vez se valora más la capacidad del alumno para afrontar situaciones y entonces utilizar lo que sabe. La educación obligatoria no puede consistir solo en acumular contenidos y volcarlos en un examen", afirma Raimundo de los Reyes.

Y al margen de los instrumentos de medida, estos docentes también subrayan la importancia de basar cualquier modelo educativo futuro en una mayor confianza en el profesorado y la autonomía de los centros, al margen de que se les exija rendir cuentas con la inspección educativa y las evaluaciones externas e internas, en un equilibrio más virtuoso que el habido hasta ahora.

"La sociedad está demandando que se hagan las cosas con rigor, que se sepan las cosas que funcionan, recoger información en tiempo real y ponerla no al servicio de los rankings y la competitividad, sino de la mejora educativa y la implicación de los padres en la educación", afirma el consultor Lucas Gortazar. Para ello, está convencido de que se debe usar "la mejor ciencia disponible" para diseñar políticas con un verdadero impacto en la sociedad. "Es un imperativo".

europapress.es

Los beneficios de la enseñanza presencial superan los riesgos, según un estudio

MADRID, 5 Nov. (EUROPA PRESS) -

Los beneficios de la escolarización presencial con las medidas de protección en vigor superan los riesgos del COVID-19 para los niños, según una nueva investigación publicada en la revista 'Science'.

Los cierres de escuelas desde el comienzo de la pandemia han afectado no sólo a la educación de los niños, escriben los autores, sino también a su bienestar social y emocional, y además han limitado su acceso a los servicios sociales y de bienestar, a las comidas escolares y a las vacunas en la escuela.

Los autores, el investigador de Public Health England, de la Universidad St. George de Londres, Shamez N. Ladhani y el equipo de investigación de sKIDs, destacan en una Perspectiva varios estudios de sistemas escolares realizados desde 2020 que muestran que el riesgo de contraer el SRAS-CoV-2 en la escuela sigue siendo muy bajo, al igual que el riesgo de que los casos procedentes de las escuelas provoquen brotes en la comunidad.

Subrayan que las razones de la menor transmisión por parte de los niños en comparación con los adultos siguen siendo inciertas, pero incluyen tasas más altas de infección asintomática, menor capacidad pulmonar y menor duración de la excreción viral que en los adultos.

Aunque el riesgo de COVID-19 grave en los niños y sus hogares es bajo, sigue preocupando el Covid largo en los niños, y la aparición de variantes más transmisibles preocupantes plantea retos adicionales para los entornos educativos.

Sin embargo, la vacunación de los adultos protegerá al personal y a los miembros de la familia contra el COVID-19, y la consiguiente reducción de las tasas de infección en la comunidad debería conferir una protección indirecta (de rebaño) que ayudaría a reducir el riesgo de infección en los niños, afirman los autores.

"Ahora hay que centrarse en evaluar y aplicar medidas de mitigación basadas en la evidencia para reducir el riesgo de infección en las escuelas, no sólo para proteger a los estudiantes y al personal, sino también para minimizar la interrupción de la educación y el acceso a servicios adicionales", afirman.

EL PAIS

Wayne Holmes, experto en inteligencia artificial: "Se debería estar investigando en un exoesqueleto para maestros en lugar de tutorías inteligentes"

El profesor del University College de Londres asegura que "la digitalización de la escuela es importante, pero no es la solución por sí misma"

J.A. AUNIÓN. 06 NOV 2021

El profesor del University College de Londres Wayne Holmes suele mostrar en sus conferencias la fotografía de un bebé junto a la de un chip. Acto seguido, pregunta a la audiencia: si vamos a seguir basando la educación únicamente en transmitir conocimientos, ¿por qué no ponemos simplemente todo el conocimiento de Wikipedia en un chip y se lo implantamos a los bebés? Es algo que se podrá hacer, asegura, en un futuro relativamente cercano. Así que, insiste, si la educación se trata únicamente de transmitir conocimiento, pongamos el chip en los cerebros y cerremos la escuela, porque ya no hará falta. "Obviamente no es así. Se va a la escuela a aprender conocimientos, pero también a ser un ser social, a entender cómo interactuar con otros, cómo desarrollar habilidades críticas, creatividad...", explica Holmes (Ontario, Canadá, 62 años). Experto en inteligencia artificial aplicada a la educación, asesor de organismos internacionales como la Unesco, participó en la última edición del foro Enlighted, que reunió el mes pasado a 150 expertos mundiales en educación y tecnología. Poco antes, atendió a este periódico por videoconferencia.

Pregunta. ¿Suele insistir en sus ponencias en que los profesores deben involucrarse en el debate sobre la inteligencia artificial en la educación? ¿Qué pasará si no lo hacen?

Respuesta. En el campo de la tecnología de la educación, contamos con especialistas, técnicos, ingenieros en inteligencia artificial que son muy buenos en lo que hacen. Están muy bien formados. Son expertos. Y, a la hora de ver dónde aplican su experiencia, piensan: '¿Educación? Yo entiendo esto de la educación. Fui a la escuela, mis hijos van a la escuela, entiendo la educación'. Pero, en realidad, tienen unos conocimientos muy superficiales, así que lo que intentan es automatizar cosas, pero cosas que no deberían. Por ejemplo, en los últimos casi 50 años, ha habido una comunidad de investigadores en inteligencia artificial aplicada a la educación que han logrado grandes cosas. Pero en los últimos ocho años, el ámbito académico ha decaído y ahora son empresas las que lo están haciendo. Y lo que está pasando es que la aplicación más común ahora mismo es lo que se denomina "sistema de tutoría inteligente". Con esta tecnología, el niño se sienta frente a la pantalla e interactúa con el ordenador, porque el ordenador sabe más, claro. Y la computadora lleva al estudiante por un camino que se adapta a sus logros y dificultades para conducirlo hasta la respuesta correcta. El problema es que, de alguna manera, aseguran que eso es mejor que un maestro. Pero no lo es; eso es absurdo. Pueden ser útiles, de acuerdo, para complementar el trabajo del docente con los deberes para casa o con tareas para hacer en el autobús de camino a la escuela, por ejemplo.

P. ¿Y en qué se debería estar trabajando entonces?

R. Creo que la mayoría de los profesores son muy buenos en lo que hacen y que la educación y el aprendizaje es una actividad social en la que uno más uno hace tres. Aprendemos juntos. Y el problema es que estas tecnologías nos separan. ¿Has visto esas fotos absurdas de 30 estudiantes mirando fijamente la computadora individual, ignorando al niño a su derecha y a la izquierda, ignorando al maestro? ¿Y eso es supuestamente mejor? Entonces, ¿qué podríamos hacer? Podríamos concentrarnos en apoyar al maestro para que sea más fuerte. ¿Quién está investigando un exoesqueleto virtual de Inteligencia artificial para los profesores? ¿Has visto estos exoesqueletos que ayudan a levantar un gran peso? A eso me refiero, ¿por qué no tenemos uno virtual de esos para profesores? Pondré un ejemplo concreto en el ámbito del aprendizaje colaborativo. Sabemos que cuando los estudiantes aprenden juntos lo hacen mejor que solos. Pero también sabemos que es muy difícil para un maestro configurar ese aprendizaje. ¿Cómo hacer las agrupaciones adecuadas? Así, una herramienta muy sencilla sería una que hiciera esas agrupaciones [en función de sus características, sus resultados]. Aunque luego el maestro puede mover o cambiarlo, esto podría ahorrarle 10 minutos en cada clase y facilitar ese aprendizaje colaborativo.

P. ¿Hay alguien trabajando en ese tipo de tecnología?

R. No, que yo sepa.

P. Estas son las aplicaciones que, en su opinión, debería tener la inteligencia artificial para mejorar el modo de enseñar. Pero ¿debería tener un impacto también en el contenido de la enseñanza?

R. En primer lugar, creo que deberíamos ayudar a todos nuestros estudiantes a comprender qué es la inteligencia artificial. En mi opinión, lo que le hace cualitativamente distinta a las primeras tecnologías es que parece hacer cosas por sí misma, aunque en realidad no es así. Siempre está programada por un humano y necesitamos que todos nuestros estudiantes comprendan lo que eso significa, qué impacto puede tener [las decisiones de esos seres humanos] en nuestros trabajos, en nuestras vidas. Y no se trata solo de la tecnología. ¿Cómo se puede hacer que la inteligencia artificial sea útil? ¿Cuáles son las consecuencias humanas? Y lo deberíamos enseñar en distintas materias. Por ejemplo, en Música, podríamos mostrar una pieza musical escrita por un humano y otra escrita por un *bot* y preguntar al alumno: ¿qué piensas? ¿Cuáles son los retos que esto nos plantea? En Lengua, lo mismo, pero con un poema escrito por una máquina... En general, tenemos que ir más allá del modelo en el que el profesor le da conocimientos a los alumnos. Porque los ordenadores son muy buenos para mantener el conocimiento correctamente. Y acceder a ese conocimiento mediante una búsqueda en Google es muy fácil. Entonces, la posesión del conocimiento ya no es en lo que deberíamos centrarnos, sino en ayudar a nuestros jóvenes a entender cómo evaluar el conocimiento.

P. Estas ideas en torno a los cambios radicales que traen las tecnologías en la escuela llevan muchos años, décadas, dando vueltas. Primero, con los medios audiovisuales, sobre todo con el vídeo, luego con los ordenadores e internet. Pero la verdad es que la escuela no ha cambiado demasiado. ¿Cree que la inteligencia artificial va a transformarla esta vez de verdad?

R. Hay un libro, *Máquinas de enseñanza: la historia del aprendizaje personalizado*, de Audrey Watters (*Teaching Machines: The History of Personalized Learning*, MIT Press, 2021) que repasa las tecnologías educativas desde hace 85 años. Y resulta que muchas de las afirmaciones que escuchamos hoy en torno a la inteligencia artificial, sobre el ahorro de trabajo para los docentes, sobre la enseñanza personalizada, se proclamaban ya hace 85 años. Y aquí estamos. Sin embargo, ¿creo que la tecnología puede ser útil en la escuela? Sí, desde luego. Pero no para hacer estas cosas ridículas que la gente sigue reclamando. ¿La inteligencia artificial cambiará las escuelas? No, al menos hasta dentro de muchos años. Durante la pandemia, todo el mundo dijo que la situación iba a cambiar la educación para siempre, que cambiaría los exámenes para siempre. Pero aquí estamos, 18 meses después, y hemos vuelto a la escuela a hacer exactamente lo mismo.

P. Entonces, ¿cree que cuando pase definitivamente la pandemia volveremos a estar dónde estábamos antes?

R. Creo que sí. Había tanta gente optimista [con el cambio] y tantas organizaciones, como la OCDE o la UNESCO, organizando grandes eventos sobre la oportunidad que suponía la crisis para mejorar la educación... Alabo ese entusiasmo y el hecho de que la gente lo esté intentando, pero realmente no ha pasado nada. Absolutamente nada.

P. Ahora está llegando a España mucho dinero de la Unión Europea para digitalizar el sistema educativo [el proyecto de Presupuestos Generales del Estado para 2022 computa algo más de 1.400 millones de euros]. ¿Qué le diría a los administradores que tienen que diseñar los programas para gastar todo ese dinero?

R. Lo primero es que creo que la digitalización es importante, pero no es una solución en sí misma. Es cierto que sí hay algunas cosas que tienen que garantizarse, como la infraestructura, que debe ser la adecuada, por ejemplo, si queremos que los niños puedan trabajar en casa y conectarse. La otra cuestión es la formación, el conocimiento específico. En el Reino Unido, durante la pandemia, el Gobierno dio ordenadores portátiles a los alumnos que no tenían, pero podrían haberlas tirado a la basura, eran inútiles, porque no les dieron a esos chicos ni a sus padres formación ni apoyo. Tampoco se aseguraron de que los portátiles tuvieran instalados los materiales adecuados, ni les ofrecieron soporte informático. Es todo un ecosistema el que tiene que estar preparado. Y la formación de los docentes vuelve aquí a ser la clave. Así que la clave para gastar el dinero es que la parte dedicada a la compra de tecnologías no debería suponer más de la mitad de todo el presupuesto. Porque la otra mitad debe ayudar a la gente a especializarse, a comunicarse entre sí. Y si colocas la tecnología en ese escenario, tal vez tengas una oportunidad de que funcione. Pero si simplemente la colocas en la

escuela, vas a conseguir que algunos profesores realmente hábiles hagan algo asombroso, pero el 98% restante no lo hará. Esa es la tragedia. Y lo hemos visto antes.

P. ¿Tiene algún consejo para ese profesor que está recibiendo la tecnología pero nadie le ha explicado realmente qué hacer con ella?

R. En primer lugar, mi corazón está con él porque es una situación muy compleja. Y parte del problema es que, para empezar, no hay evidencias, buenas evidencias, de que muchas de las tecnologías realmente hagan lo que prometen. Pero, incluso para el pequeño número de casos en los que sí hay evidencia, ¿cómo se traduce eso para un profesor? Es necesario que traduzca el lenguaje tecnológico en educativo, es necesario que los maestros trabajen juntos para construir comunidades y que compartan la experiencia del uso de la tecnología. Así que, a ese profesor en particular le diría: aférrase a los que ya sabe y vaya desarrollándolo de forma gradual. Tenga confianza en lo que está haciendo y luego intente otras cosas. Hable con otros profesores. Busque en los foros en línea, pero no crea en el *marketing*, porque no es cierto.

europapress.es

Plataforma Escuela con Clásicos se concentra ante el Ministerio de Educación y pide la obligatoriedad de la asignatura

MADRID, 6 Nov. (EUROPA PRESS) -

Profesores aglutinados en torno a la plataforma Escuela con Clásicos se han concentrado este sábado 6 de noviembre ante el Ministerio de Educación para reclamar la obligatoriedad de la asignatura después de que, como denuncian, no se haya aceptado "la propuesta de obligatoriedad de una sola de estas asignaturas en al menos un curso".

Como señala la plataforma en su página web, "ante la extrema gravedad de los borradores publicados por el Ministerio, donde tanto la Cultura Clásica como el Latín y el Griego quedan diluidos en una enorme amalgama de materias, y sin que se haya aceptado la propuesta de obligatoriedad de una sola de nuestras asignaturas en al menos un curso, la plataforma Escuela con Clásicos, a la que está adherida la asociación Cultura Clásica, ha convocado una concentración ante el Ministerio de Educación y Formación Profesional".

Con esta concentración, "se pretende poner freno a un proyecto que amenaza con reducir aún más la presencia en el sistema educativo de materias que se encontraban en claro riesgo de extinción, como la Cultura Clásica o el Griego, antes de su definitiva aprobación y puesta en marcha".

Consideran que esta decisión supone el "enésimo golpe contra las Humanidades no afecta únicamente al profesorado de Latín y Griego, sino también al de la Universidad, al alumnado de Clásicas o al de cualquier otro ámbito relacionado con las Humanidades".

Los manifestantes han reivindicado de este modo las materias clásicas y se han mostrado en contra el borrador del Decreto de Enseñanzas Mínimas para el desarrollo de la LOMLOE al considerar que supone una amenaza para las materias clásicas en la educación secundaria. En las pancartas se han leído frases como "Gracias a las clásicas somos lo que somos", "En España no me dejan aprender griego", "Humanidades sin latín... ¿Estás de coña?" o "No son lenguas muertas, las estáis matando".

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

"Los jóvenes se están dando cuenta de que la FP es una fuente de empleo"

El sector educativo y las empresas coinciden en la necesidad de crear colaboraciones para mejorar los ciclos formativos, en un nuevo encuentro sobre ODS organizado por Levante-EMV

Miriam Bouiali | València | 07-11-21

Los estudios de Formación Profesional están en auge y así lo demuestran los más de 102.000 estudiantes — un 3,5 % más que en 2020-21— que este curso han apostado por los ciclos para seguir con su formación, más allá de la educación obligatoria. Se trata de una enseñanza con plazos más cortos que la universitaria; más práctica; y más cercana a la realidad del mundo laboral, además de con una mejor y más rápida inserción en el mercado de trabajo, un hecho que se ha constatado los últimos cursos y también nota el alumnado.

Sobre estas y otras cuestiones relacionadas con el impulso de la FP —que beneficia tanto al alumnado como al sector productivo, al obtener trabajadores cualificados— se centró un nuevo desayuno informativo organizado por Levante-EMV, dentro del ciclo que gira en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) enmarcados en la Agenda 2030.

El número cuatro —centrado en la educación de calidad—, marca que se debe «asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad».

Otro reto de este punto marcado por la ONU indica la necesidad de «aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento».

Estas son algunas de las cuestiones que se debatieron en Levante-EMV con el patrocinio de Caixa Popular, la Fundación Valenciaport y Facsa, en un acto que contó con la presencia de Manuel Gomicia, director general de FP de la Conselleria de Educación; Fran Machado, especialista en universidades y centros educativos de Caixa Popular; Ana Rumbeu, directora de Formación de la Fundación Valenciaport; Laura Gabín, responsable de Formación de Facsa; y Cristina Vicente, directora de Campus Cámara FP; con la moderación del periodista Julio Monreal, director general de Relaciones Institucionales de Prensa Valenciana.

Para el crecimiento de la FP, además de la voluntad de la Administración y de la apuesta de las familias, también es importante el trabajo conjunto con las empresas, responsables de una parte de la formación del alumnado. Estas prácticas en empresa irán incrementándose en un futuro, cuando se plantea que toda la FP pase a la modalidad Dual, con más horas fuera de los centros como marca la nueva ley estatal que prepara el Gobierno y que protagonizó parte de la mesa.

Los invitados al encuentro cuentan con notables experiencias en sus sectores que demuestran los resultados de esta colaboración público-privada y que también defiende Manuel Gomicia, que cree que la FP «tiene que ser colaboración». «No se basa solo en el criterio de la Dirección General, también debe tener en cuenta el sector económico; la base fundamental es la colaboración entre la empresa y la administración», defiende.

Un ejemplo de los resultados de estos tandems es el de los grados de FP que ha impulsado Facsa. Necesitados de incluir en su plantilla trabajadores con una formación que no encontraban, apostaron por crear los grados medio de Mantenimiento de Redes y el superior de Técnico de Gestión del Agua, para formar los perfiles que requerían.

Laura Gabín explica que, en un sector con tanta solera como el de la gestión del agua, las labores eran más artesanales y «muchos trabajadores de producción no tenían una formación específica». No obstante, con el paso de los años y la evolución tecnológica, esto ya es un requerimiento. «Por el cambio generacional, para ampliar plantilla o porque hacía falta que estuvieran mejor formados, necesitábamos contratar profesionales, pero no los encontrábamos en el sistema educativo», expone. Así, empezaron formando y especializando a estudiantes de grados ya existentes hasta que decidieron impulsar unos ciclos adhoc.

«Hace tres años pusimos en marcha el grado medio y ahora va el superior, y la colaboración ha sido un éxito, estamos muy contentos con esta Administración, que trabaja y nosotros les ayudamos y transmitimos lo que sabemos hacer», afirma la formadora.

La de Valenciaport es otra iniciativa de la cual ya se ven los frutos. Ana Rumbeu reconoce que, tradicionalmente y durante décadas, la formación del puerto de València se había dirigido más hacia las universidades —sobre todo a la hora de formar a directivos y mandos intermedios—, pero se observó que las navieras y los operadores logísticos, entre otros, necesitaban a titulados de FP —como Comercio Internacional o Transporte y Logística— que, generalmente, desconocían la realidad portuaria.

Por esto, «creando sinergias y con el compromiso de las empresas», la fundación cuenta con un programa de «inmersión portuaria», en el que selecciona a los mejores estudiantes de los ciclos de cuatro centros públicos de València (los IES Luis Suñer Sanchís, Pere Boil, Ausiàs March y Abastos) y cada curso les ofrece 100 horas de formación sobre el funcionamiento del puerto, y otras 100 directamente en empresas, con prácticas remuneradas.

Entre otras cosas, esto ofrece a los estudiantes «un 100 % de posibilidades de acceso directo al mercado laboral», asegura Rumbeu. Además, esta formación específica también llega a una veintena de docentes, para que la trasladen a sus clases en las aulas.

Se trata de una apuesta que ya estudian ampliar a otros ciclos más allá de los de Comercio Internacional y Transporte y Logística, y que pretende «enriquecer la FP e impulsar el sector, para que sean los IES los que lo lideren con el apoyo de las empresas», afirma.

En cuanto al Campus Cámara FP —el centro de formación de la Cámara de Comercio de Valencia—, estar al lado de las empresas les brinda una visión de cuáles son sus necesidades de contratación, asegura Cristina Vicente.

Así, en 2020 decidieron hacer una «apuesta decidida» por la FP y crear tres ciclos —de Comercio Internacional, Marketing y Publicidad, y Desarrollo de aplicaciones multiplataforma—, «con un modelo educativo diferente al tradicional», cuidando mucho al profesorado; desarrollando las competencias transversales y habilidades del alumnado; y la internacionalización.

Una apuesta que ha sido bien acogida, ya que Campus Cámara FP ya cuenta con 113 estudiantes que, como defiende Cristina Vicente, «serán los responsables de que los ODS sean una realidad». Por eso, apela a la «responsabilidad» de los centros educativos en la formación de los estudiantes. Además, ha constatado que los jóvenes «se están dando cuenta de que la FP es una fuente de empleo».

Unir empleo y formación

Precisamente por la empleabilidad, la FP no se limita solo a alumnado que acaba la Secundaria. Como apunta Fran Machado, cada vez es más necesario «el aprendizaje permanente durante toda la vida», tanto para acreditar conocimientos en el caso de los trabajadores que no cuenten con una titulación; o «como herramienta de adaptación a los cambios» de la sociedad actual.

Por eso destaca que desde el sector de la banca han percibido un aumento de interés por las líneas de financiación para destinar fondos a la enseñanza, tanto por parte de centros educativos como de empresas que apuestan por ofrecer formación a sus plantillas.

Esta es una de las cuestiones que ya impulsa el Consell —que, en dos años, plantea reconocer las aptitudes de unos 20.000 trabajadores— y que también se verá recogida en la nueva ley estatal. Según Gomicia, esta será «una de las leyes más modernas de Europa» y, entre otras cosas, incluirá diferentes niveles en las carreras profesionales.

Así, las expectativas hacia estas normas son elevadas. Ana Rumbeu —como Laura Gabín— espera que la ley sea «flexible» y permita «mezclar varias familias profesionales». En la misma línea se manifiesta Cristina Vicente, que cree que la nueva legislación debe integrar empleo y formación. «El sistema educativo debe ser permeable», recalca, además de permitir una formación de «ida y vuelta», a lo largo de la vida, con un modelo de FP «más aterrizado a lo que la empresa necesita». Por poner un ejemplo, afirma que «la universidad dice qué hay que hacer y la FP cómo hacerlo».

Fran Machado también apoya una «ley más flexible» pero, incide sobre todo en que la FP debe verse como una «carrera profesional para toda la vida» y ser percibida por la sociedad «como una salida digna» para lo que hay que hacer un «trabajo importante de percepción», además de «promover el emprendimiento».

Por otro lado, aún queda camino por recorrer en cuanto a la promoción y mejora de la FP, a pesar del salto adelante que el sistema educativo valenciano ha dado especialmente los últimos cursos.

Entre los deberes, todos los participantes del debate coinciden en que hay que mejorar la formación de los docentes, además de ofrecer más orientación en los institutos. «Los profesores necesitan nuevas competencias y queremos que sea gente que ha estado en empresas, para que el alumno tenga esa visión», detalla Cristina Vicente. Para Laura Gabín, también es un «punto de mejora» en la FP, ya que siguen sin encontrar al perfil ideal para cubrir todas las necesidades y la docencia de los ciclos que han puesto en marcha.

EL PAIS OPINIÓN

La carrera espacial

Hay que dejar el nombre de esos colegios e institutos que nadie conoce en las biografías de quienes pusimos, de algún modo, un pie en la Luna

ANA IRIS SIMÓN. 07 NOV 2021

Estudí en el CP Vicente Aleixandre primero y en el IES Alpajés después, pero cuando lo incluyo en las biografías que me piden para dar una charla o poner en la contraportada de un libro me lo suelen quitar. Es un gesto tonto y supongo que comprensible —“nadie los conoce”, me dijeron una vez—, pero a mí me da mucha rabia porque si hubiera estudiado en el Pilar, en el Colegio Británico o en el Estudio, incluso si hubiera ido al Ramiro de Maetzu, que es público pero de postín, me lo dejarían. Y me lo dejarían porque, aunque tampoco los conoce mucha gente, sí quien tiene que conocerlos: las clases medias y altas, sobre todo las de Madrid.

Sus cachorros se identifican los unos a los otros, entre otras cosas, por sus colegios; esto lo aprendí cuando empecé a mezclarme con ellos, de adolescente. Una de las primeras preguntas que se hacían, nada más conocerse y ya fuera en una discoteca o en una manifestación, era que de qué colegio eran. Y los reconocían, como supongo que los siguen reconociendo en eventos culturales, comités de empresa y despachos de instituciones públicas varias.

Lo que sí me dejan siempre en esas breves semblanzas que me piden es la universidad en la que estudié. Incluso si tuviera, como muchos de mi quinta, un par de másteres, seguro que me los dejarían también, todos ellos con sus correspondientes instituciones expedidoras y por mucho que tuvieran, como casi todos los másteres, nombres ridículos o incomprensibles. Y esto, claro, también me da rabia, porque sin el esfuerzo de muchos en esos colegios e institutos que nadie en los comités de empresa conoce, otros muchos no habríamos llegado a la universidad.

Los del Estudio, el Colegio Británico y el Liceo van a la universidad. Los de los colegios e institutos que no lucen bien en las biografías, en muchas ocasiones llegamos. Así se lo oímos decir a nuestras familias, “llegar a la universidad”, como si la universidad fuera la Luna. Y es que, durante mucho tiempo, para los nuestros lo fue.

En nuestra carrera espacial pusieron los cimientos maestros que tuvieron que enseñarnos no solo a leer y a escribir, sino también por qué algunos teníamos más regalos que otros el día de Reyes y porque había quien, incluso, no tenía ninguno. Nos enseñaron a soportar la gravedad cero profesores que suplieron el frío de las aulas prefabricadas con infinito cariño y tener cada año más críos por curso con infinita paciencia. A calzarnos la escafandra nos ayudaron jefes de estudios y directores que lidiaron no solo con los recortes sino también con los caprichos y las ocurrencias del gobierno de turno.

Y que me perdonen todos esos profesores de colegios que quedan bien en las contraportadas de los libros, que seguramente desempeñan una gran labor con esos chavales para quienes el centro de estudios es un signo de estatus. Que me disculpen, pero el día D, cuando el cohete partió, seguramente no despidieron a sus alumnos sabiendo que, a pesar de su trabajo y su amor, muchos no llegarían. Por eso hay que dejar el nombre de esos colegios e institutos que nadie conoce en las biografías de quienes pusimos, de algún modo, un pie en la Luna.



La altas tasas de fracaso escolar entre los chicos, la otra brecha de género

En España, el 60% de los que repiten en la primera etapa de educación secundaria son chicos.

EFE.MADRID 07/11/2021

La brecha de género en las carreras técnicas y científicas -faltan chicas matriculadas en estas áreas-, tiene una cara complementaria menos conocida: las preocupantes tasas de repetición de curso y fracaso escolar entre los chicos, mucho más altas en comparación con las de sus compañeras. En España, el 60% de los que repitieron en la primera etapa de educación secundaria son chicos, un porcentaje ligeramente inferior a la media de la OCDE del 61%, por tanto no es una "anomalía" de nuestro país, afirma Lucas Gortazar, asesor del Banco Mundial y coordinador de educación del Centro de Políticas Económicas de Esade, un laboratorio de ideas independiente.

Actualmente, Gortazar y su equipo están trabajando en un proyecto de investigación sobre el fracaso escolar entre los varones y cómo reducirlo, cuyos resultados se conocerán a final de curso. "Está ocurriendo en muchas partes del mundo que hay brechas de género en ambas direcciones y que se manifiestan de manera distinta. Obedece a factores estructurales, de madurez y a normas sociales, pero en el caso de España la cuestión es particularmente aguda o llamativa".

En esta realidad, explica Gortazar, asesor del Gobierno en el Plan 2050, concurre que en España "hay una cultura educativa basada en contenidos muy amplios y al mismo tiempo muy superficial", donde se produce "una dejación del alumnado más rezagado, que el sistema va expulsando".

De la felicidad a la desafección

Al contrario que en los países de influencia alemana, donde a los alumnos se les dirige a una edad temprana a la Formación Profesional, en España tiene mayor influencia el modelo francés, en donde es prevalente el sistema de repetición de curso, sobre todo en 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Los estudiantes llegan de Primaria y se enfrentan a una realidad completamente nueva -el currículum, los docentes con formaciones distintas...-. Ahí empieza una "carrera de obstáculos, más academicista, que genera desafección hacia la escuela, más acentuada entre los chicos.

Cuando el equipo de Gortazar redactó uno de los capítulos del Informe 2050 uno de los aspectos que les llamó la atención es que una encuesta de la OMS reflejaba que a los niños españoles de Primaria les gustaba mucho la escuela, pero a los 14 años había "un salto enorme". Pasa de ser de los más altos del mundo a los más bajos. El consultor del Banco Mundial explica que en todos los países, los varones adolescentes presentan una mayor actitud "anti-escuela", pero el rechazo es mayor en España y Europa.

Demanda de empleo de baja cualificación

Otros factores que explican el mayor número de repetidores varones tienen que ver con los factores de comportamiento sociales y económicos de la sociedad española: su estructura económica y la demanda de empleo de baja cualificación hace que durante "mucho tiempo haya habido una demanda de mano de obra que no estaba mal remunerada -sector de la construcción antes de la crisis del 2008-.

A ello se añade que en nuestro país, desde hace años, no hay una suficiente oferta de plazas de Formación Profesional, una enseñanza por la que los varones muestran más interés. "Si a todo esto le sumas la anomalía de que en nuestro país si no te dan el título de la ESO te quedas fuera del sistema, en vía muerta, y hay un discurso fuerte de 'cómo le voy a dar a un niño un título que no entiende un texto'... cuando la educación es un derecho constitucional", subraya Gortazar. El problema del fracaso escolar -añade- es que después tiene consecuencias para toda la vida, genera desigualdades, "entras al mercado laboral sin una formación media y vas encadenando contratos temporales toda tu vida".

La solución reside en "pasar de una cultura selectiva, basada en el suspenso y en la repetición que aplicamos indiscriminadamente a chavales de 12 años, a una cultura más inclusiva y a un currículum más razonable, y

acompañarlo de más apoyo a los rezagados desde edades más tempranas (desdobles, adaptaciones curriculares o tutorías en pequeños grupos...).

Concluye el asesor del Banco Mundial que en España se carece de una "política sistemática para los rezagados en las edades claves de Primaria que es cuando se aprende a leer, a estar en la escuela, cuando asienta todas las bases que luego uno va a desplegar".

europapress.es

Alegría garantiza que las familias de niños con discapacidad podrán elegir centro con la LOMLOE

Destaca que los PGE prevén un plan de 43 millones para la educación inclusiva

BARCELONA, 8 Nov. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha garantizado que la nueva ley de educación, la LOMLOE, permitirá que las familias con hijos con discapacidad puedan elegir centro, y que el objetivo de la nueva regulación es "mejorar el grado de inclusión" de los jóvenes estén donde estén. "Si el padre o la madre de un niño con espectro autista o síndrome de Down quieren que se escolarice en un centro ordinario lo podrán hacer porque esa escuela tendrá recursos y medios.

En aquellos casos que no sea posible o no sea conveniente la escuela ordinaria, esos niños serán escolarizados en la educación especial", ha afirmado en una entrevista en 'El Periódico' este lunes recogida por Europa Press. Alegría ha sostenido que eso va a ser así "ahora y dentro de 10 años", y ha destacado que los Presupuestos Generales del Estado (PGE) prevén un plan dotado con 43 millones de euros para la educación inclusiva. Con este plan, que desarrollarán junto a las comunidades autónomas, aspiran a que los colegios "ordinarios dispongan de más recursos personales y materiales", como mediadores y fisioterapeutas, y ha negado que la LOMLOE busque el cierre de los centros especiales.

Según ella, "lo que dice la ley no es otra cosa que mejorar la atención que reciben" los niños con necesidades educativas especiales por razón de alguna discapacidad, en el centro que mejor se adecue a sus necesidades y con la participación de las familias.

En cuanto a las asignaturas, ha asegurado que la nueva regulación incluirá Historia moderna de España y currículos similares a los de otros países europeos, incidiendo en las competencias: "Tenemos comunicación fluida con las comunidades y con cientos de profesionales de la educación para afrontar la reforma."

MASCARILLA EN EL PATIO

Sobre la posibilidad de retirar las mascarillas en los patios, ha dicho que "a lo largo de toda la pandemia, la prudencia ha sido una gran aliada" y que de momento la norma obliga a llevarla en el exterior si no se puede respetar la distancia de 1,5 metros. "Las medidas de flexibilización hay que aprobarlas cuando la situación sea estable. La prudencia nos ha traído hasta aquí y ha sido buena consejera. Los menores de 12 años, además, no están vacunados", ha añadido.

FORMACIÓN PROFESIONAL

En cuanto a la ley de FP --ya en tramitación parlamentaria-- ha dicho que es "una deuda pendiente" y que es clave para garantizar un empleo de calidad entre los jóvenes, y darles la formación que demandan las empresas. El modelo contará con contratos remunerados: "En el caso de la FP intensiva, habrá un 35% como mínimo de prácticas. El tipo de contrato lo estamos estudiando ahora en la reforma laboral".

EL PAIS

El Gobierno plantea un vuelco a la enseñanza de Lengua: menos análisis sintáctico y más aprender a comunicarse

El Ministerio de Educación potencia el aprendizaje de la comprensión lectora y la expresión oral y escrita y reduce el tiempo dedicado a la técnica tradicional de analizar oraciones

IGNACIO ZAFRA. Valencia 08 NOV 2021

El Gobierno planea un cambio profundo en la manera en que se enseña la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la educación obligatoria (de los seis a los 16 años) y el Bachillerato. El borrador del nuevo currículo, que es la norma que regula cómo debe impartirse la materia, pone el acento en desarrollar la capacidad de los alumnos para comunicarse oralmente y por escrito, así como su comprensión lectora, en detrimento del tradicional análisis sintáctico de las oraciones. La enseñanza de la literatura también cambia, con un enfoque que trata de evitar que consista en un relato histórico en el que se suceden autores y obras a

un ritmo tan rápido que los alumnos con frecuencia no tienen tiempo de leerlas. Los cambios, pendientes de su publicación en el *Boletín Oficial del Estado*, empezarán a aplicarse el curso que viene.

Dos de las personas que han elaborado y revisado el borrador, Guadalupe Jover, que ha sido profesora de Lengua y Literatura en institutos durante 35 años, y Rosa Linares, que lleva siéndolo 17, subrayan que el planteamiento no es en realidad tan novedoso. Muchos docentes llevan tiempo aplicando buena parte de los elementos de este modelo de enseñanza más competencial, impulsado por la Unión Europea y la OCDE, y que la mayoría de los países desarrollados han implantado en los últimos años.

Jover destaca dos de las cuestiones en las que hace hincapié el nuevo currículo. La primera es “la enseñanza de la lectura”, un objetivo en el que, además del profesorado de Lengua, deben participar los docentes del resto de áreas y etapas, al tratarse de una competencia común que trasciende las fronteras de las disciplinas. “En los últimos años hemos aprendido mucho acerca de la complejidad del acto de leer, los diferentes obstáculos que encontramos en la comprensión de un texto y las estrategias que podemos desplegar para superarlos. Esto debe enseñarse de manera explícita, planificada, coordinada y sostenida: no puede darse por supuesto. La falta de destrezas de comprensión lectora está en la entraña misma del fracaso escolar”, afirma Jover.

Sin quitarle importancia al resto de apartados que componen el currículo —como la producción de textos escritos—, la profesora menciona como segundo elemento que gana protagonismo la enseñanza de la comunicación oral, tanto en su vertiente formal, esto es, la capacidad de los chavales de realizar exposiciones o participar en mesas redondas y debates, como en los usos informales: “Aprender a decir lo que queremos decir sin meter el dedo en el ojo al de enfrente; discrepar, o incluso quejarnos o protestar de manera constructiva y respetuosa con el interlocutor; aprender a resolver de manera dialogada los conflictos, etcétera”. El nuevo currículo de la materia establece 10 competencias que los alumnos deben adquirir al concluir la etapa, ocho de las cuales están relacionadas con la capacidad de comunicación de los alumnos, incluida de aprender a “seleccionar y contrastar información, evaluando su fiabilidad y pertinencia”.

El estudio de las reglas de la lengua también está recogido en el currículo, pero pierde peso la técnica del análisis de oraciones que, por su experiencia escolar, muchas personas identifican en gran medida con la asignatura. “Venimos de una tradición que ha reservado al análisis sintáctico un lugar hegemónico, dominado por rutinas de clasificación, etiquetaje y procedimiento. Horas y más horas de práctica en las que el análisis y sus convenciones se convierten en un fin en sí mismo”, dice Linares. “La construcción de un saber gramatical es esencial”, sigue Jover, “pero ha de suscitarse a través de la reflexión de los estudiantes: la formulación de hipótesis, la búsqueda de contraejemplos, las generalizaciones... Queremos que sean capaces de transferir esos aprendizajes a la mejora de sus propias producciones escritas, a la solución de problemas de comprensión lectora, a la mejor adecuación entre lo que quieren decir y lo que efectivamente dicen”.

Una queja habitual entre los profesores de Lengua, y también entre los alumnos, es que muchos contenidos se repiten cada año. El nuevo currículo intenta evitar la sensación de bucle y la compartimentación de los elementos a aprender, intentando que varios de ellos coincidan en la misma tarea. “Por ejemplo”, dice Linares, “las relaciones semánticas entre las palabras deben ser atendidas todos los cursos. Pero esto no significa que cada año debamos someter al alumnado a memorizar las definiciones de sinonimia, polisemia, antonimia..., sino habilitar contextos comunicativos de complejidad creciente en los que el alumnado vaya ampliando y enriqueciendo su acervo léxico a partir de tareas de lectura y escritura”.

Hacer leer a los adolescentes

El nuevo currículo plantea que los alumnos realicen dos tipos de lecturas, una más autónoma y otra seleccionada por el profesorado, que debe incluir obras “del patrimonio nacional y universal” (en la ESO) y “relevantes de la literatura española e hispanoamericana” (en Bachillerato). “Hay que acertar a combinar la lectura guiada en el aula, que allana caminos, vence resistencias, facilita el acceso a formas de fruición más conscientes y elaboradas, y la lectura autónoma, cuidadosa y delicadamente acompañada desde una cierta distancia”, dice Jover.

La profesora es partidaria de basar la educación literaria en itinerarios que comiencen con textos cercanos al “horizonte lector” de los alumnos, y que avancen “desarrollando los saberes que permiten acceder a obras y lecturas más complejas”. En su opinión, esta selección debe mezclar la literatura juvenil y los títulos canónicos, e incluir, como ha hecho Francia en su currículo, textos literarios y no literarios, antiguos y recientes. “Los mitos griegos”, añade Jover, “la literatura de aventuras, *Romeo y Julieta* o la poesía de Wislawa Szymborska son textos que conectan estupendamente con el horizonte lector adolescente”.

Defensa de las “variedades meridionales del español”

La decena de competencias que los alumnos deben adquirir se repiten en los currículos de Lengua Castellana y Literatura de primaria, ESO y Bachillerato, con la diferencia de que su complejidad aumenta a medida que avanzan los cursos. Una de las competencias consiste en que los alumnos conozcan “la diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe de España, así como “las principales variedades dialectales” del castellano, para “combatir los estereotipos y prejuicios lingüísticos y valorar la diversidad como fuente de riqueza cultural”.

La coautora del currículo Guadalupe Jover defiende este planteamiento. “La desafección que en gran parte de España existe hacia las otras lenguas peninsulares, hacia determinadas variedades geográficas del español, e

incluso hacia las lenguas maternas del alumnado de origen inmigrante nace del desconocimiento. Y lo que es más grave, es causa en ocasiones de rechazo o menosprecio del otro". La escuela, sigue Jover, "es un factor esencial para la cohesión social, y favorecer el sentimiento de pertenencia requiere reconocernos en nuestra diversidad".

Las variedades "meridionales del español", continúa la profesora, "como el andaluz, el murciano, el extremeño o el canario, son muchas veces objeto de burla o desprecio, como si fueran menos correctas, lo cual no se sostiene lingüísticamente". Ello tiene consecuencias graves, cree Jover, "porque el desprecio dialectal implica el desprecio de quien lo habla, y porque los propios hablantes de estas variedades socialmente desprestigiadas" pueden acabar interiorizando que su manera de hablar "se aleja de la norma culta", y ello traducirse en "inseguridad a la hora de tomar la palabra".

europapress.es

Pilar Alegría asegura que la LOMLOE no recoge "ningún ataque" a la educación especial

Prevé aprobar los decretos de infantil y primaria antes de final de año, y el de secundaria y bachillerato en el primer trimestre de 2022

MADRID, 9 Nov. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha asegurado que la nueva ley de educación, la LOMLOE "en ningún momento recoge ningún ataque contra la educación especial". "Es verdad que en su momento se generó un debate sobre esta cuestión.

A título personal me generó cierta desazón porque en ningún momento la LOMLOE recoge ningún ataque contra la educación especial, lo que la ley trata es de posibilitar la mejor educación que se adapte a las necesidades de los niños con necesidades educativas por su discapacidad", ha subrayado Alegría este martes, en una entrevista en IB3 Ràdio, recogida por Europa Press.

La ministra, que visita este martes dos colegios de educación especial en Baleares, ha asegurado que quiere "reconocer y agradecer" el trabajo que realizan los profesionales de estos centros en toda España en los que se forman 35.000 niños y niñas. Por ello, preguntada por las familias que quieran seguir llevando a sus hijos a estos colegios especiales, la ministra ha asegurado que "podrán" seguir haciéndolo y que eso "será así ahora y dentro de 10 años" porque la educación especial juega, a su juicio, "un papel fundamental".

No obstante, también ha insistido en la necesidad de facilitar con recursos que los padres que quieran llevar a sus hijos con discapacidad a colegios ordinarios, también puedan hacerlo.

Sobre la escuela concertada, Pilar Alegría ha defendido el deber del Gobierno de "priorizar la educación pública" porque son "titulares de la misma" y porque es "la que llega a cada rincón" pero ha precisado que esto "en absoluto va en detrimento de la educación concertada" que, a su parecer, juega "un papel muy importante".

Respecto a un posible Pacto de Estado sobre educación, la ministra considera que "en estos momentos es muy difícil" pero no renuncia a ir consiguiendo "pequeños avances".

En cuanto a la reducción de las horas de la clase de Religión en favor de otras materias, Alegría ha puntualizado que desde el Gobierno han hecho una propuesta de unos mínimos y después serán las comunidades autónomas las que los "completarán".

MENOS SINTAXIS Y MÁS COMPRENSIÓN LECTORA

Sobre la asignatura de lengua castellana, la ministra ha subrayado que hay que ser "más valientes" a la hora de trasladar estas competencias a los estudiantes, "centrarse más en una comprensión de escritura, lectura, exposición pública" y "plantearse si la parte de sintaxis debe dar paso a otra forma de enseñar".

Atendiendo al calendario, la ministra prevé que los decretos de educación infantil y primaria estén aprobados por Consejo de Ministros antes de final de año, y el decreto de educación secundaria y bachillerato, en el primer trimestre de 2022.

eldiario.es

Caos e infracciones: la muerte de una niña en Madrid dispara la exigencia de seguridad vial en los colegios

Apenas una minoría de alumnos llega a su escuela en vehículo privado, pero diferentes estudios sostienen que en los entornos escolares no se respetan los límites de velocidad y se concentran los atropellos a estudiantes

Daniel Sánchez Caballero. 9 de noviembre de 2021

La muerte accidental de la pequeña María, de seis años, el pasado jueves en Madrid en la puerta de su colegio ha puesto en primera línea un debate que ya venía cogiendo fuerza en los últimos meses entre los vecinos: los entornos de algunos colegios son un caos de coches en las horas de entrada y salida, pese a que con carácter general son minoría los que acuden en vehículo privado a los colegios. Pero las dobles y triples filas son una realidad. Y no solo en las grandes ciudades.

El movimiento *Revuelta Escolar* lleva meses de campaña para pacificar los alrededores de los centros educativos, con las protestas señalando el peligro que supone la concentración de vehículos, pero también los altos niveles de contaminación que provocan. El accidente del jueves, poco habitual pero no el primero, vino a confirmar los peores augurios de este movimiento, que el viernes tiñó sus habituales protestas de negro.

"La principal razón de ser de la Revuelta Escolar es el riesgo implícito para niñas y niños de los entornos escolares debido a la presencia de vehículos motorizados. Además, el cada vez mayor número y tamaño de estos multiplica los riesgos, tanto por atropellos y accidentes en general, como por los niveles de contaminación que se generan", recordaron el viernes.

El "cada vez mayor número" de coches es probable que no tenga respaldo científico, aunque la intuición podría llevar a pensar que la implantación del distrito único en Madrid, por el que el principal criterio para adjudicar el colegio ya no es la proximidad, ha provocado un aumento. Lo que sí se sabe es que llegar a los colegios en vehículo privado no es la opción mayoritaria.

"En los colegios del centro hablamos de cifras [de uso del vehículo privado para llegar al colegio] del 5%, pero luego ves la distribución del espacio, a ese 5% le dedicamos un 80% o 90% del espacio", lamenta Álvaro Fernández Heredia, experto en movilidad, "con todas las connotaciones que eso tiene, también pedagógicas, cuando enseñamos a los niños que reservamos la ciudad para una minoría".

El uso del coche es minoritario, pero también depende mucho de la zona en la que esté el centro educativo. Así, según la Encuesta Domiciliaria de Movilidad 2018 del Consorcio de Transportes de Madrid, en Mirasierra, la zona en la que está ubicado el colegio Montealto, donde ocurrió el fatal accidente y que es una zona acomodada y de grandes avenidas, un 26% de los desplazamientos se hacen en coche por motivo de "estudios", mientras un 31% son andando y el restante 43% es en transporte público. Sin embargo, en Lavapiés, un barrio popular del centro con calles pequeñas y restringido al tráfico, apenas el 3% de los desplazamientos son en coche. El ejemplo contrario –distrito adinerado de las afueras– sí refleja un uso mayoritario del coche como método de transporte preferido: dos de cada tres viajes en Aravaca se hacen en coche, según datos de la misma encuesta recogidos por el consultor de movilidad del Instituto de Movilidad de Berlín Miguel Álvarez.

En Catalunya, cuna de la revuelta escolar que se ha extendido a otras ciudades, la encuesta de movilidad devuelve unos resultados similares. Son gruesos porque todos los "estudios" entran en la misma categoría, pero solo el 19,4% de los estudiantes afirma acudir en vehículo privado a su lugar de estudios, mientras un 35,8% lo hace en métodos no motorizados y casi la mitad en transporte público.

Solo el 24% cumple

Otra de las cuestiones sobre las que llama la atención habitualmente la Revuelta Escolar es que, aparte del volumen de coches, en general no se respetan los límites de velocidad alrededor de los colegios. Un estudio de Mapfre, realizado a partir de mediciones reales en entornos escolares, cifraba en un 74% el porcentaje de infractores en este sentido, y uno de cada seis excedía en 16 kilómetros por hora o más el límite.

El respeto a las reglas va por ciudades. Bajando al desglose, en Ávila todos los vehículos analizados sobrepasaron el límite alrededor de los colegios, en Madrid los infractores fueron el 90% y en Córdoba, un 60%.

Causalidad o correlación, los entornos escolares son foco de atropellos a menores de 14 años, al menos en Madrid, dando más argumentos a la Revuelta Escolar. Un análisis de los datos de siniestralidad del Ayuntamiento realizado para la web *En bici por Madrid* señala que uno de cada seis adolescentes que ha sufrido un atropello lo ha hecho en el entorno de un centro escolar. Dicho de otra manera, explican desde el portal, el 1% del viario (las calles comprendidas alrededor de los colegios e institutos) concentran el 17% de los accidentes con menores de 14 años implicados. "Se trata de la consecuencia lógica de concentrar maquinaria peligrosa y multitud de niños en un espacio reducido a las mismas horas", valoran.

La contrapartida de esta estadística es que "restringiendo el tráfico en una parte pequeña del viario a unas horas muy concretas, el beneficio para la seguridad de los menores se multiplica exponencialmente". Es lo que viene reivindicando Revuelta Escolar y, recuerda Fernández Heredia, es lo que dice la ordenanza municipal de Madrid en su artículo 10.

"Se protegerá especialmente a las personas menores de edad, a las de edad avanzada, a las personas dependientes, a las personas con discapacidad y a las personas con movilidad reducida, y se adoptarán en particular medidas de protección en cuanto al diseño viario, la señalización y el control de la disciplina viaria en los espacios y vías que éstas utilicen en torno a guarderías, colegios, centros de mayores, hospitales, centros de salud y otros servicios utilizados especialmente por las mismas", dice el primer punto del citado artículo.

Heredia explica que en el colegio del centro de Madrid al que lleva a sus hijos, durante la pandemia se solicitó utilizar la acera de enfrente para ampliar el espacio en los alrededores y ganar espacio de seguridad. Tres solicitudes, tres negativas. "Se aprobó con el apoyo de todos los grupos, pero ha pasado un año y no se ha hecho nada", lamenta. "Si no van a cumplir su propia ordenanza, que lo quiten de ahí", pide mientras recuerda que la misma banda de aparcamiento que se les negaba a ellos sí se cedía a los bares para instalar terrazas.

Buenos ejemplos

Existen ejemplos de que pacificar entornos escolares es posible. En Gijón, explica Fernández Heredia, se han ampliado las zonas peatonales alrededor de muchos colegios. Pontevedra, ejemplo de ciudad peatonalizada, tiene varias rutas del conocido como camino escolar, una iniciativa para que los pequeños caminen hasta el cole (idealmente solos). Barcelona también ha anunciado que va a realizar 66 actuaciones este año para pacificar entornos escolares. También hay casos, anecdóticos, en Madrid.

Fuera de nuestras fronteras también hay ejemplos quizás más completos. En Londres, la versión británica de la revuelta escolar ha conseguido que casi 500 colegios prohíban llegar a ellos en coche con el beneplácito de las autoridades. El gesto ha supuesto una reducción del 23% de los niveles de dióxido de nitrógeno (NO₂) en las zonas donde se encuentran las escuelas y sus alrededores.

En Madrid, lamenta Fernández Heredia, "hay una especie de indulto generalizado" para aparcar de cualquier manera en los alrededores de los colegios. "A nadie se le ocurre dejar el coche encima de la acera en ningún otro sitio, pero en los colegios sí", explica mientras recuerda que cuando era gerente de la Empresa Municipal de Transportes de Madrid, "la gente nos escribía pidiendo que se moviera la parada del autobús, que molestaba porque estaba justo en la puerta del colegio".

EL PAIS **OPINIÓN**

Una escuela con más emoción

No debemos volver a la normalidad, más bien debemos crear una nueva realidad donde se prioricen los contenidos, se empleen nuevas metodologías para la enseñanza y donde, sobre todo, se fomenten las habilidades socioemocionales

XÓCHITL PATRICIA ALDANA. 09 NOV 2021

Con motivo de la actual pandemia, los niños y adolescentes han sido víctimas invisibles de esta tragedia mundial, ya que, si bien no es la población que ha tenido la mayor cantidad de decesos causados por la covid-19, sí pueden desarrollar la enfermedad de manera grave. Incluso recientemente la Organización Panamericana de la Salud (OPS) ha declarado que las hospitalizaciones en este grupo etario se han incrementado y, junto con ello, el número de decesos en comparación con el 2020.

Asimismo, sabemos que, con el cierre de escuelas en el mundo, niños y adolescentes dejaron de convivir con sus iguales en un espacio que, además de ser de esparcimiento, también representa, en muchos casos, la única vía para su alimentación. Derivado del confinamiento y de la complicada situación económica también han sido víctimas de violencia doméstica, han dejado de asistir a sus controles de salud y servicios comunitarios y, por supuesto, han tenido pocas oportunidades para gozar plenamente de su derecho a la educación.

En ese sentido, estudios que se han desarrollado, como la Encuesta de Seguimiento de los Efectos del COVID-19 en el Bienestar de las Niñas, Niños y Adolescentes #ENCOVIDInfancia de 2020, realizada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en México, Unicef, el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo con Equidad de la Universidad Iberoamericana (EQUIDE-UIA) y Acción Ciudadana Frente a la Pobreza, han demostrado que las familias con hijos en edad escolar han sufrido 73,5% la reducción de sus ingresos y, por ende, el aumento en los niveles de estrés en los hogares, lo que, en algunos casos, desembocó en violencia intrafamiliar. Este hecho se incrementó de manera desbordada, principalmente, entre las mujeres y los menores de edad.

Sin duda, toda esta situación ha afectado de manera catastrófica a nuestros niños y jóvenes, manifestándose principalmente en la gran pérdida de aprendizajes, pero también en problemas en su salud mental, llevándolos a sufrir de ansiedad, miedo, incertidumbre, estrés, duelos y depresión.

Esto ha conducido a que algunos estudiantes no quieran regresar a las aulas. No obstante, la escuela es un espacio de socialización y sensibilización hacia el otro, es un espacio de convivencia y esparcimiento que no puede ser sustituido. Por ello, el alumnado necesita reconectar con ella.

Así, la tarea que tiene el personal docente no es sencilla, y más cuando también han sufrido los propios estragos de la pandemia. El trabajo en las aulas debe reconfigurarse. No debemos volver a la normalidad, más bien debemos crear una nueva realidad donde se prioricen los contenidos, se empleen nuevas metodologías para la enseñanza-aprendizaje y donde, sobre todo, se fomenten las habilidades socioemocionales que son necesarias para hacer frente a los retos de este siglo.

Desde la educación humanista se plantea la posibilidad de crear ambientes de seguridad psicológica en el aula, es decir de aceptación, respeto y confianza como herramientas potentes para los docentes en este retorno a las aulas.

Las habilidades socioemocionales nos permiten conectar con los demás, influyen en la manera en que percibimos el mundo y nos adaptamos a los cambios de la vida, así como a los resultados que obtenemos como personas y en comunidad. Para la WilliamT. Grand Foundation, *ser emocionalmente competente implica que desarrollemos habilidades como identificar y reconocer las emociones, evaluar su intensidad, gestionarlas, retrasar la gratificación, controlar impulsos y reducir el estrés.*

Para la OEI, la educación socioemocional es un tema que importa. Así lo han puesto de manifiesto Ernesto Treviño, Cristóbal Villalobos y Carolina Castillo, miembros de su Consejo Asesor, en el artículo *La educación tras la COVID-19. Cuatro claves para la transformación de los sistemas educativos de Latinoamérica* dentro del libro *La Educación del mañana: ¿inercia o transformación?* En él señalan que el desarrollo emocional debe ser un aspecto central de todos los sistemas escolares, pues de ello depende que se realicen aprendizajes significativos. "Conocimiento, emoción y socialización se entienden como procesos interrelacionados que se dan durante el aprendizaje y permiten a los estudiantes comprender, situar, distinguir, analizar, cuestionar y, por qué no, transformar el mundo en el que vivimos", dicen.

Recientemente, en 2019, desde la OEI en México acompañamos a la Secretaría de Educación Pública en el *Seminario Internacional La Educación Socioemocional, Cívica y Ética en el Currículo* que tuvo como objetivo establecer un diálogo con especialistas, nacionales e internacionales, que aportara orientaciones útiles para avanzar en el proceso de revisión, reforma y propuesta curricular que considerara como eje articulador la educación socioemocional y la formación cívica y ética.

En esta línea, se hará un análisis del programa vigente en educación básica, específicamente en materia de educación socioemocional, para desarrollar propuestas de trabajo para los Consejos Técnicos Escolares, así como estrategias en materia de currículo para la educación básica. De esta manera, se podrán señalar los énfasis y aprendizajes fundamentales que deberían incluirse en la asignatura de Educación Socioemocional, haciendo hincapié en personas con discapacidad y con aptitudes sobresalientes.

Fomentar en los estudiantes habilidades socioemocionales les brinda bienestar personal y social, les ayuda en el desarrollo de su pensamiento crítico y en su toma de decisiones porque, en la medida en que un alumno o alumna sea capaz de gestionar sus emociones será capaz de gestionar también sus aprendizajes.

europapress.es **COMUNITAT VALENCIANA**

Las plazas de 2 años serán gratis en todas las guarderías públicas y privadas desde el próximo curso

Apuesta por la cultura para la "recuperación emocional" y avanza el estreno de las 'recetas' deportivas

VALÈNCIA, 9 Nov. (EUROPA PRESS) -

El conseller de Educación, Cultura y Deporte, Vicent Marzà, ha anunciado este martes que el presupuesto de su departamento para 2022 prevé que todo el alumnado escolarizado en la etapa 2-3 años tenga plaza gratuita en las guarderías valencianas públicas y privadas a partir del próximo curso, con el objetivo de "acabar con las desigualdades de origen".

Esta medida afectaría a unos 24.000 niños, gracias a un incremento de nueve millones de euros. En términos globales, el proyecto de presupuesto de la Conselleria asciende a 5.202,7 millones (+7,6%) y Educación se lleva la mayor parte (4.907 millones, +6,3%), según ha presentado en la comisión de Presupuestos de Les Corts antes de que las cuentas inicien su tramitación.

Marzà ha reafirmado su apuesta por contribuir a la transformación desde la educación y por una sociedad "más feminista, igualitaria, democrática y cualificada", como una salida justa a la crisis. Ha puesto como ejemplo que el dinero de su departamento ha aumentado un 53% desde que se estrenó en 2015 y que las plantillas se han incrementado en 15.000 docentes. Asimismo, ha reafirmado su compromiso por actuar contra el abandono escolar, al tiempo que ha recalcado que ya está por debajo de la media y que la Comunitat "empieza a ser referente en Educación en España".

En Educación, el proyecto prevé impulsar más aulas públicas de 2 años en centros de Infantil y Primaria y reforzar el bono infantil para las familias con niños de 0-2 años, junto al objetivo de extender la gratuidad de las guarderías para 2-3 años. De momento, este año ya hay un total de 939 aulas con estas características con 18.189 plazas.

Para el Pla Edificant, de mejora de infraestructuras y equipamiento educativo, hay consignados 425 millones de euros (17 millones más que en 2021), mientras XarxaLlibres cuenta con una partida de 60,98 millones que se incrementa para renovar todos los bancos de libros gratuitos escolares porque en 2022 cambiarán los currículums con la nueva ley estatal de educación, la LOMLOE.

Otras de las medidas son la recuperación de las estancias docentes en el extranjero tras su paralización por la pandemia, con un 27% más de presupuesto a formación para que sigan formándose en lenguas, más dotación para los comedores escolares hasta 74,5 millones o la intención de captar un 30% más de estudiantes de FP.

NUEVA EOI VIRTUAL

También se prevé la puesta en marcha de la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) virtual, uno de los objetivos marcados por el gobierno del Botànic en sus seminarios, sobre la base del plan de aprendizaje de lenguas para el profesorado y del programa de inglés a distancia 'That's English!'.

Esta nueva EOI virtual tiene la vocación de ser un centro público, con varias sedes y la previsión de empezar a funcionar este curso con la oferta de valenciano e inglés. La certificación será equivalente a la presencial.

MÁS AYUDAS A LIBRERÍAS

Por su parte, las cuentas de Cultura ascienden a 170,4 millones (+18,8%) sumados a los 25,7 millones asignados de los nuevos presupuestos participativos. Marzà ha destacado la importancia de esta área para ayudar a la "recuperación emocional" como "garantía de libertad" y ha apostado por consolidar la producción artística valenciana.

Para ello, al fomento de la actividad cultural y a la financiación de las entidades del sector público se consignan 95,3 millones (+9,5%), junto una línea de 150.000 euros destinada a las localidades que sean capital cultural valenciana para que puedan diseñar sus programaciones.

Dentro del 'Pacto valenciano por la lectura', el sector del libro recibirá previsiblemente 12,29 millones (+12%) y se crean nuevas líneas de ayudas a las librerías para potenciar la lectura y la venta de libros de editoriales valencianas.

Otras de las partidas que ha resaltado Marzà son el aumento de la oferta cultural en áreas no urbanas o que el Palau de Les Arts superará por primera vez los 20 millones de presupuesto, mientras el Consorci de Museus tiene 6,3 millones consignados. Además, ha avanzado líneas para la compra del antiguo cine Ideal de Alicante o del monasterio de Aigües Vives de Carcaixent.

RECETAS DE "DEPORTE GRATIS"

Y el área de Deporte aumenta un 2,5% hasta 36 millones de euros, sumados a 5,5 millones del plan de recuperación del Gobierno central, con la intención de fomentar su práctica como herramienta de cohesión social y salud física y emocional.

Una novedad será el programa 'Recepta esportiva' para que recetar "deporte gratis" como tratamiento de cura y de prevención de enfermedades, destinado a "quienes pasan un mal momento para que puedan de verdad mejorar su salud". "Estamos seguros de que será un éxito", ha augurado el conseller.

Este proyecto contará con una partida de medio millón de euros que se repartirá entre los ayuntamientos que se sumen, para que los profesionales de salud de los ambulatorios dispensen posteriormente las recetas.

Paralelamente, en el proyecto aumentan las líneas de impulso al deporte base, acompañamiento a los deportistas, mejora de instalaciones, apoyo a federaciones y clubes o potenciación del deporte femenino. Marzà ha ligado estas subidas con la liquidación de "todas las deudas del anterior gobierno" en este ejercicio.

LA OPOSICIÓN CARGA CONTRA MARZÀ

Tras la presentación, la oposición ha cargado contra un presupuesto que, a su parecer, "sube partidas pero cada vez beneficia a menos alumnos", según el PP, que hace un "copia y pega" del de 2021, en palabras de Cs, y que es de las consellerías que menos aumenta, en opinión de Vox. Los tres grupos también han vuelto a criticar las ayudas a "asociaciones catalanistas", mientras tanto PSPV como Unides Podem han saludado las cuentas y la gestión de los últimos años.

En su réplica, Marzà, de Compromís, ha asegurado que no le sorprende que "la derecha no se preocupe por la cultura" y ha rebatido las críticas por el estado de las obras del Pla Edificant asegurando que hay 115 millones ejecutados este año en comparación a los 21 del último año del PP.

"Claro que hay partidas ideológicas porque un presupuesto plasma la ideología de un gobierno", ha recalcado, y ha negado las críticas por las líneas "ficticias" o reivindicativas recordando que el gobierno de Andalucía (PP-CS) también ha incluido un fondo de mil millones similar al del Botànic, además de proclamar que "defender a los docentes es no acusarles de adoctrinamiento"

DIARIO DE NAVARRA

Navarra reducirá la enseñanza de religión al horario mínimo de la Lomloe

Carlos Gimeno ha destacado también que "el apoyo al programa Skolae es total"

EFE. 10/11/2021

El Departamento de Educación del Gobierno de Navarra reducirá en el nuevo currículum la enseñanza de religión al horario mínimo establecido en la Lomloe, según ha informado este miércoles en comisión parlamentaria el consejero Carlos Gimeno.

El consejero ha anunciado que, además, el nuevo currículum navarro recogerá los acuerdos del futuro Plan de Empleo, a través de la competencia clave de emprendimiento.

Gimeno, quien ha destacado que "el apoyo al programa Skolae es total", ha comentado que, en la renovación de los conciertos de educación primaria, se ha exigido el requisito de no separar a los alumnos por sexo, algo que no han cumplido dos de ellos, Miravalles-El Redín e Irabia-Izaga, por lo que el Departamento ha iniciado el procedimiento administrativo para determinar el alcance de los hechos constatados por la Inspección Educativa.

Si se confirma el incumplimiento y por tanto debiera extinguirse el concierto, ha señalado, "teniendo en cuenta razones pedagógicas, de dificultad de adaptación del alumnado y la falta de capacidad del sistema educativo en la zona que les corresponde", el Departamento de Educación planteará demorar al 31 de agosto de 2022 la fecha de la extinción del concierto de estos centros.

No obstante, el Departamento de Educación propondrá al Gobierno de Navarra que se prorroguen esos conciertos para garantizar la continuidad del alumnado actualmente matriculado en los mismos hasta la finalización de las etapas educativas obligatorias que están cursando.

Gimeno ha subrayado en su intervención el "elevado" grado de cumplimiento del acuerdo programático en materia educativa y ha valorado actuaciones referidas al incremento "relevante" de la financiación, la norma para la igualdad de oportunidades y eliminación de desigualdades en la admisión, el avance "decisivo" en digitalización o la mejora de infraestructuras.

Tras resaltar que el Gobierno "sigue trabajando por una escuela pública de excelencia", ha manifestado que, si en 2018 el presupuesto del Departamento suponía el 3,24 % del PIB navarro, en 2022 será del 4,26 % (792,8 millones, un 7,5 % más que en 2021).

Respecto al nuevo decreto de admisión, ha aseverado que los resultados se verán en el futuro dada su complejidad, aunque, en relación al alumnado desfavorecido, ha apuntado que "se empieza a corregir su incremento sistemático en determinados centros".

El parlamentario de Navarra Suma Pedro González ha considerado que en la intervención del consejero ha habido "mucho medalla, cero autocrítica" y ha censurado "la utilización de la educación con fines políticos". Para González, "lo tremendamente grave en estos dos años es el incumplimiento de los acuerdos de este Parlamento", como el referido a la negociación con los cuidadores educativos.

Por el PSN, Jorge Aguirre ha pedido a González que no "tergiversen" la realidad y ha recordado que la pandemia, que fue "una situación sobrevenida", tensó el sistema educativo navarro "hasta un límite insospechado". Ha mostrado el "apoyo absoluto" de su grupo a medidas como las relacionadas con Skolae, la enseñanza de religión o los centros que segregan al alumnado por sexo.

María Solana, de Geroa Bai, ha opinado que la comparecencia del consejero "llega tarde, más incluso que el Debate sobre el Estado de la Comunidad" y por tanto "debe una disculpa a esta Cámara". Además, ha afirmado que Gimeno "llega mal, llega sin ganas" y "nos deja fríos" con su análisis sobre el estado de la educación y el cumplimiento del acuerdo presupuestario.

La parlamentaria de EH Bildu Bakartxo Ruiz ha apreciado "bastante autocomplacencia" en el balance del consejero y ha echado de menos "que se hable de los retos a futuro" de la educación. Ha hecho una "valoración agridulce" de estos dos años de legislatura y ha censurado en concreto aspectos como la "imposición" de la jornada continua, la gestión del transporte escolar o la enseñanza en euskera.

europapress.es

Los Estados Miembros de la UNESCO se comprometen a asignar entre el 15% y el 20% del gasto público a la educación

MADRID, 10 Nov. (EUROPA PRESS) -

Los jefes de Estado y de Gobierno y los ministros de Educación de más de 40 países han adoptado este miércoles la Declaración de París, un llamamiento mundial iniciado por la UNESCO y Francia para aumentar la inversión en educación tras la crisis de la COVID-19.

En la Declaración se insta a todos los gobiernos a "cumplir sin demora" los compromisos asumidos en el Foro Mundial de la Educación, celebrado en Incheon (Corea del Sur) en 2015 y en la Reunión Mundial sobre la Educación de octubre 2020.

Estos compromisos son: asignar a la educación entre el 4% y el 6% del PIB y/o al menos entre el 15% y 20% del gasto público total; dedicar a la educación una proporción adecuada de los planes de estímulo para la recuperación nacional, en particular para el apoyo específico a la (re)matriculación de estudiantes marginados,

la recuperación del aprendizaje y el bienestar socioemocional, así como el desarrollo de competencias para el empleo.

También recuerda el compromiso de aumentar el volumen, la previsibilidad y la eficacia de la ayuda internacional a la educación a través del cumplimiento de destinar el 0,7% del PIB de los donantes para la ayuda oficial al desarrollo (AOD) de los países en desarrollo y aumentando la participación de la AOD destinada a la educación como porcentaje del total de la AOD.

ESCUELAS CERRADAS EN 65 PAÍSES

Según recuerda la UNESCO, en el fragor de la pandemia, 1.600 millones de niños y adolescentes quedaron fuera de la escuela. De ellos, 500 millones de estudiantes, principalmente en países del Sur, no tienen acceso a la enseñanza a distancia. La UNESCO se movilizó rápidamente reuniendo a los Estados, las organizaciones internacionales y las empresas en el seno de una Coalición Mundial por la Educación, que permitió garantizar la continuidad educativa en 112 países.

A pesar de esta movilización sin precedentes, la situación sigue siendo "preocupante" a juicio de la organización. Según el último recuento de la UNESCO, las escuelas siguen cerradas total o parcialmente en 65 países, lo que afecta a 750 millones de alumnos.

Además, en los países en los que se están reabriendo las escuelas, también es "preocupante" que algunos niños no vuelvan a clase. Este es el caso, sobre todo, de las niñas, cuya escolarización ya era un logro en algunos países de renta baja. La UNESCO calcula que 11 millones de niñas en todo el mundo corren el riesgo de no volver a la escuela después de la pandemia.

Estos riesgos para la escolarización de los niños se inscriben en un contexto mundial de falta de inversión en educación. Desde 2015, los Estados Miembros de la UNESCO acordaron financiar la educación a un nivel de entre el 4% y el 6% del PIB o entre el 15% y el 20% del gasto público, pero la mayoría de los países aún no han alcanzado este umbral.

Además, parece que sólo el 1% del importe de los paquetes de estímulo posteriores a la COVID-19 se destina a la educación en los países de bajos ingresos y sólo el 2,9% en los países desarrollados.

REPENSAR LOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN

También este mismo miércoles, la directora general de la UNESCO, Audrey Azoulay, y el presidenta de Etiopía, Sahle-Work Zewde, han presentado el nuevo Informe prospectivo sobre la educación. Resultado de dos años de trabajo de una comisión internacional independiente, se basa en las contribuciones de más de un millón de ciudadanos y en la experiencia de 400 Escuelas Asociadas y 200 Cátedras UNESCO en todo el mundo.

Con el título 'Repensar juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social para la educación', el informe pide que se reformen los planes de estudio y los métodos de enseñanza para tener en cuenta tres grandes cambios recientes en las sociedades: los relacionados con la mundialización, el desafío climático y la revolución digital.

En particular, propone: una educación basada en los derechos humanos y el respeto a la diversidad cultural; la integración de la educación ambiental en todos los programas escolares; y la enseñanza de las herramientas digitales para permitir tanto su dominio manual como para inculcar a los alumnos el espíritu crítico y la distancia necesarios para su correcta utilización.

"La elección que nos espera es difícil. O seguimos por un camino insostenible, o cambiamos radicalmente de rumbo. Creo firmemente que la educación es una de nuestras herramientas más valiosas para construir un futuro sostenible. Acojo con satisfacción este informe de la UNESCO como una contribución vital a los debates que deben tener lugar en la ONU y en todo el mundo. Es una referencia fundamental para la Cumbre sobre la Transformación de la Educación prevista para el segundo semestre de 2022", ha señalado el secretario general de la ONU, António Guterres, al conocer la iniciativa.

EL PAIS

1,8 billones de horas de aprendizaje perdidas: lo que la covid nos dejó

Los efectos inmediatos de la pandemia son demoledores en el ámbito educativo, pero las consecuencias futuras para Iberoamérica pueden ser aún peores si no se pone remedio cuanto antes

MARIANO JABONERO BLANCO. 11 NOV 2021

Más allá del titular, la cifra proporcionada por Unicef de clases presenciales perdidas por causa de la pandemia, 1,8 billones de horas, da la medida real del impacto de la crisis en la educación. La Unesco informa que en todo el mundo las escuelas han estado cerradas entre 3,5 y 5,5 meses, cierres que han penalizado con especial saña a los sistemas educativos de países con mayores riesgos de exclusión. Es el caso de algunas naciones de Iberoamérica, hoy, 20 meses después del inicio de la pandemia, aún no ha retornado la actividad

presencial. Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, tres de cada cinco escolares que ya han perdido un curso completo viven en América Latina.

170 millones de niños, niñas y jóvenes quedaron confinados en sus hogares en nuestra región: todos han sufrido una forzada e indeseable desescolarización. Entre marzo de 2020 y febrero de 2021, además de los normales periodos vacacionales, las escuelas y universidades de la región han estado cerradas durante 158 días.

Pudimos pensar que la educación virtual iba a ser una alternativa a este confinamiento masivo, creencia que no pasó de ser una mera ilusión en la mayor parte de los casos, ya que casi el 50% de esos estudiantes no tienen en sus hogares ni conectividad ni tecnología.

Los efectos son demoledores. Se ha producido lo que ya se califica como “pobreza de aprendizajes”. A título de ejemplo, dos de cada tres estudiantes de educación secundaria tendrán rendimientos mínimos por debajo de lo esperado, la probabilidad de completar la educación secundaria caerá del 56% al 42% y la incapacidad para leer o comprender un relato en menores de 10 años pasará del alarmante 51% actual al 62,5 %: escolares que parecen condenados a ser analfabetos funcionales. En fin, a las graves tasas de desescolarización ya existentes, se sumarán otros 3,1 millones de estudiantes que, según la Comisión Económica para América Latina de Naciones Unidas (Cepal), quedarán excluidos de la educación; en su mayoría de la educación infantil y de la educación terciaria. A lo descrito hay que añadir los trastornos socioemocionales que el confinamiento y la ausencia de educación presencial han producido en las familias y en sus hijos: en muchos casos se han visto obligados a convivir en espacios reducidos o sufrir de cerca enfermedades y fallecimientos, circunstancias que en muchas ocasiones han venido acompañadas de situaciones de malos tratos, matrimonios tempranos e incremento de trabajo infantil.

Catástrofe generacional

Los datos son muy preocupantes, pero las consecuencias pueden ser aún peores. Según un reciente informe de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la estimación global del impacto económico con origen educativo en la pandemia (la referida pobreza de aprendizajes) puede suponer a medio y largo plazo una caída entre el 12% y 18% en los niveles de rentas nacionales de los países más pobres, es decir, aquellos a los que la educación puede beneficiar más. Y que hará falta una media de 11 años para recuperar el aprendizaje perdido.

Una catástrofe generacional, en palabras de António Guterres, secretario general de la ONU, frente a la que el incremento de apoyo financiero está siendo hasta ahora irrelevante: según Unesco, solo el 0,78% de los paquetes de ayuda financiera poscovid se están destinando a la educación.

No sirve pasar página ante la magnitud de una crisis. No es un incidente coyuntural que con el tiempo se convertirá en un mal recuerdo. Los graves efectos negativos tienen impactos estructurales y estratégicos, y no solo en la educación, también en la política y en el desarrollo social. Es evidente que las prioridades han sido la salud y asegurar ingresos familiares, pero, a continuación, el siguiente apremio es la educación, área en la que existe un amplio consenso en cuanto a cuáles son las prioridades en la inversión.

En primer lugar, es preciso garantizar el regreso a la presencialidad para asegurar una atención educativa que favorezca el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes. Que haga efectiva además su socialización y madurez socioemocional.

En segundo lugar, resulta imperativo evaluar el impacto que la pandemia ha tenido en cada estudiante y programar su recuperación de la manera más rápida, eficaz y eficiente. Una tarea ya iniciada por algunas — pocas — administraciones educativas que debería universalizarse cuanto antes. El regreso a la escuela no va a compensar por sí mismo los graves déficit y efectos negativos generados por la crisis. La inacción y la ausencia de diagnóstico, de producirse, solo servirá para consolidar indeseables abandonos y rezagos.

En tercer lugar, hay que adoptar cuanto antes medidas pedagógicas, metodológicas y tecnológicas para superar los efectos de la crisis, a través de un nuevo modelo de educación híbrido o combinado, que garantice educación presencial y virtual para todos y todas y, no solo, como ha ocurrido hasta la fecha, para una minoría. Medidas que darían cumplimiento al Objetivo de Desarrollo Sostenible nº 4, de la Agenda 2030 de la ONU, es decir, universalizar la educación de calidad, equitativa e inclusiva.

Tres medidas que servirán para superar la tentación de caer en la inercia de regreso a la situación previa a la pandemia, caracterizada por su inequidad y carencia de calidad y, frente a ello, apostar por un futuro de transformación educativa digital. ¡Ahora o nunca!

Mariano Jabonero es el secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Educación quitará el lenguaje inclusivo de los libros de texto a partir del próximo curso

La consejera Campuzano considera que el "forzamiento" de este tipo de expresiones "dificulta la comprensión del alumno"

Alberto Sánchez. 11-11-2021

El lenguaje inclusivo ha tenido un debate largo estos últimos días en la Región a cuenta de una moción presentada ayer por los expulsados de Vox en la Asamblea regional y que fue descafeinada por un texto alternativo del grupo parlamentario del PP, ya que pasaba de pedir sanciones para quien usara el lenguaje inclusivo en la Administración regional a multar a quien no hable bien español. Este jueves la consejera de Educación, María Isabel Campuzano, ha señalado durante la presentación del proceso de elecciones a los consejos escolares que su departamento quitará el lenguaje inclusivo de los libros de texto una vez el Ministerio de Educación haya actualizado y aprobado los nuevos currículos escolares para Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Algunos de estos currículos deben entrar en vigor a partir del próximo curso en distintos cursos escolares, por lo que Educación optará por escoger nuevos libros de enseñanza donde no se incluya estas formas de expresión que abarcan las referencias para masculino y femenino. Campuzano ha defendido que su departamento quería abordar esta cuestión como ya lo han hecho "países como Francia o Alemania" y también comunidades como Andalucía. "Hemos propuesto corregir en los libros de texto lo que dificulta la comprensión de los alumnos", subraya la consejera, ya que para ella esto es "una cuestión educativa que le debe importar a la Consejería".

La consejera Campuzano, que pertenece al grupo parlamentario de Vox aunque está expulsada de este partido, ha señalado que la intención es apostar por libros de texto donde no exista "ese forzamiento del lenguaje que se hace muchas veces para introducir el lenguaje inclusivo perjudica a la comprensión de los alumnos", una línea de trabajo que la titular de Educación califica de "sentido común". Por otro lado, el director general de Centros Educativos, Jesús Pellicer, ha remarcado que los nuevos consejos escolares escogerán un representante que impulse en el centro acciones o medidas educativas que favorezcan la "igualdad real y efectiva" entre hombres y mujeres, algo que también contemplará "el lenguaje inclusivo".

En referencia al periodo que se abre para presentar candidaturas a los consejos escolares de los centros, Pellicer ha destacado que la mitad de la población de la Región, según estimaciones de la Consejería, está llamada a participar en las elecciones del próximo 24 de noviembre. El objetivo de la Consejería es que haya una participación de al menos el 30% de la comunidad educativa de cada centro, incluido alumnos, ya que en las pasadas elecciones de 2019 ese porcentaje no superó el 10%. La pandemia paralizó las elecciones el pasado año, ha recordado la consejera.

Campuzano también ha recordado que la nueva ley de educación o Lomloe del Ministerio da más poder y voz a los padres dentro de los consejos escolares, por lo que esperan que este hecho logre aumentar la participación de los progenitores, ya que tendrán más fuerza en la toma de decisiones que afectan al ámbito académico de los centros.

Reacciones de la FAPA

La FAPA Juan González ha respondido a las declaraciones de la consejera Campuzano recordando que el lenguaje inclusivo "no dificulta la comprensión de los alumnos y alumnas". En tal caso, señalan, "lo que dificulta la competencia lectora es no invertir en profesorado, ni en bajadas de ratios, ni en educación pública". La Federación regional de AMPAs se encuentra inmersa también en la promoción de las elecciones a los consejos escolares con el fin de aumentar la participación el próximo 24 de noviembre. "Con la Lomloe se vuelve a poder votar y aumenta el peso de los padres y las madres en las decisiones y el funcionamiento" de estos órganos internos de los centros, por lo que creen que "es una oportunidad que hay que aprovechar para trabajar junto a los claustros por la mejora de la educación".

eldiario.es

Por qué las escuelas de entornos pobres deberían recibir más financiación que las de ricos

Un informe de la Fundación Bofill elabora por primera vez una propuesta de reparto asimétrico de los recursos económicos que reciben anualmente los centros educativos para combatir las desigualdades

Pau Rodríguez. 11 de noviembre de 2021

Uno de los principios de la equidad consiste en dar más recursos —a través de becas, por ejemplo— o quitarle menos —el caso de los impuestos— a quienes están en una peor situación económica. Siendo esto así, ¿por qué nunca se ha cuestionado que la financiación de las escuelas públicas sea esencialmente la misma para todas, sin distinguir entre las que están en entornos acomodados y las de barrios desfavorecidos?

Un estudio de la Fundación Jaume Bofill, presentado este jueves en Barcelona, propone por primera vez revisar esta constante del sistema educativo español. Esta entidad reclama avanzar hacia un modelo de financiación escolar asimétrico: es decir, dar de entrada más recursos a los centros con familias vulnerables, para que estos puedan contar más plantilla de profesorado y combatir el fracaso escolar con mejores recursos.

"Los bajos resultados académicos no son aleatorios, sino que se concentran en determinados alumnos y centros socialmente desfavorecidos, que tienen necesidades que deben ser acompañadas", advertía Ismael Palacín, director de la fundación, durante la presentación del informe *La fórmula de la equidad*. De acuerdo con los datos de PISA, por poner un ejemplo, los alumnos de hogares con rentas más bajas tienen un nivel de competencias matemáticas o lingüísticas hasta 50 puntos inferior. "Es un fenómeno internacionalmente documentado: aquellas familias con más recursos económicos lo tienen mucho más fácil para apoyar educativamente a sus hijos", detallaba Miquel Àngel Alegre, coautor del estudio junto a Marcel Pagès.

Aun así, actualmente la principal y casi única variable que tiene en cuenta la Administración para transferir el dinero a los miles de centros educativos es la cantidad de alumnos y grupos aula de que dispone. Es decir, su tamaño. "Invertimos lo mismo en todas las escuelas y luego les hacemos algunas compensaciones: ahora un aula de acogida aquí, ahora un técnico de integración social allá... Como si fuese un parche", ha ejemplificado Palacín.

En este sentido, en Catalunya existen programas, como el de Mejora de las Oportunidades Educativas, o los que impulsan los propios ayuntamientos, que hacen que los centros más desfavorecidos tengan algo más de recursos. Según este estudio, de media son 800 euros más por alumno y año. Pero este "suplemento", según Alegre, "no es significativo" para mejorar resultados.

Para darle la vuelta a este modelo, la Fundación Bofill ha diseñado una fórmula matemática para repartir los fondos públicos de acuerdo con muchas más variables que tienen en cuenta la realidad socioeconómica de las escuelas, como el número de alumnado vulnerable o con necesidades educativas especiales. Así ocurre ya en otros países como Holanda, Reino Unido, Finlandia o Australia, según los académicos autores del estudio.

La propuesta de la Fundación Bofill se circunscribe a Catalunya, puesto que este es su ámbito de estudio, y plantea además tres escenarios de actuación en cuanto a las posibilidades de inversión presupuestaria que supondría este modelo. Ellos apuestan por el que llaman "de garantías", puesto que equivaldría a una inversión de 643 millones de euros, un montante cercano a los 576 millones de los recursos extraordinarios vinculados a la pandemia. De esta forma, y según los cálculos de la Fundación Bofill, la redistribución que defienden permitiría aportar más dinero a los centros de entornos desfavorecidos sin tener que quitárselo a los de zonas acomodadas.

"El momento es óptimo, porque estamos en período de crecimiento", ha defendido Palacín, que ha explicado que ya han pedido una reunión con el Departamento de Educación y con los partidos políticos en el Parlament para trasladarles la propuesta de financiación.

Caso práctico: 1.400 euros más por alumno y año

Una de las particularidades del estudio es que el algoritmo que han diseñado para calcular la financiación de los centros permite simular casos prácticos en función de los distintos escenarios presupuestarios. Un instituto de Secundaria considerado de "muy alta complejidad", con 468 alumnos de los que 99 tienen necesidades educativas especiales y 102 un rendimiento bajo, actualmente dispone de 6.992 euros por alumno al año. Con una financiación "por fórmula", tal como la denominan en el estudio, y en un contexto en el que se mantuviesen los refuerzos COVID-19, este instituto aumentaría un 21% su financiación hasta los 8.482 euros por escolar.

Esta inyección de recursos sí sería suficiente para empezar a mejorar resultados, según los investigadores, puesto que permitiría contratar a un profesor por cada dos aulas —es decir, reducir ratios significativamente—, un docente de aula de acogida, uno especialista en educación inclusiva, dos técnicos en integración y hasta ocho educadores sociales.

En este sentido, la propuesta de reparto asimétrico, según defienden sus impulsores, no solo permitiría que los centros con más dificultades tuviesen más recursos, sino que pudiesen contar con ellos desde el principio —no en función de determinados programas sociales, autonómicos o locales— y con mayor libertad para decidir en qué gastarlos. Según recordaba Palacín, en algunos centros de máxima complejidad, que se han reforzado con más profesorado, a veces su mayor necesidad era la de contar con más administrativos, porque lo que necesitan es liberar al equipo directivo, que se pasa muchas horas dedicándose a ayudar a familias a rellenar formularios de ayudas sociales.

"En esta fórmula matemática hay mucha ingeniería y puede abrumar un poco, pero al final es de sentido común: que cada centro tenga los recursos que necesita", resume Palacín.

THE CONVERSATION

¿Cómo enseñar a los inmigrantes a hablar el idioma del país receptor?

M. Carmen Fonseca Mora. Catedrática de Universidad, Grupo ReALL, Enseñanza de lenguas, Centro de Investigación Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO), Universidad de Huelva, Universidad de Huelva

Análí Fernández Corbacho. Profesora Ayudante Doctor en Lingüística Aplicada. Miembro del grupo de investigación ReALL y de COIDESO, Universidad de Huelva

Esther Cores Bilbao. Investigadora del Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO), Universidad de Huelva

La continua afluencia de inmigrantes y refugiados dentro de las fronteras europeas es un desafío para el que aún no estamos suficientemente preparados. Uno de los retos que nos plantea es el de facilitar el aprendizaje de nuestra lengua, una lengua adicional para las personas multilingües que traspasan fronteras y quienes la necesitan para comunicarse.

Conocer la lengua y la cultura de un país es, en cierto modo, un kit de supervivencia para quien desea comenzar una nueva vida. La lengua en su versión oral y escrita nos permite comprender, interpretar lo que nos dicen, intercambiar ideas, crear lazos, y, en definitiva, participar plenamente en la sociedad. Por el contrario, las personas con bajos niveles de alfabetización están, en muchos casos, abocadas a la exclusión social.

Se trata de personas adultas con pocas destrezas comunicativas en la lengua del país de acogida, que a menudo también tienen docentes en situaciones laborales inestables y con bajos ingresos. Además, se une otra de las frecuentes dificultades, y es que muchos adultos migrantes, tras su llegada, han de enfrentarse a un sistema legal para regularizar su estancia en una lengua y una cultura distintas de las de su país de origen.

La enseñanza de español a migrantes

Participar en programas de formación en la lengua del país es un paso clave para una inserción satisfactoria. Pero no todos los países prestan atención institucional desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas a la población vulnerable, quedando esta formación solo en manos de diferentes ONG o Servicios Sociales.

Con respecto a la formación educativa de los inmigrantes, apenas aparece alguna mención específica a esta población en las leyes nacionales de educación. En cambio, las leyes relacionadas con los derechos y libertades de los extranjeros y su integración social disponen que los inmigrantes de 16 a 18 años tienen el mismo derecho a la educación que los españoles; la situación de los inmigrantes de más edad depende de si tienen permiso de residencia. Las autoridades regionales son las encargadas de gestionar el acceso de los inmigrantes a la educación.

Sin programas de alfabetización

Como hemos mencionado anteriormente, no existen programas institucionalizados de alfabetización en español para los inmigrantes. Por lo general, son las ONG las que se encargan de su impartición. El acceso de la población poco alfabetizada a estos cursos es irregular, y la participación de las mujeres es especialmente baja. Conciliar horarios de trabajo y de familia con desplazamientos para acceder a los cursos no es tarea fácil.

Además, la covid-19 ha empeorado aún más la situación, no solo por la reducción del gasto público, sino también porque muchos de los materiales con los que se trabaja en el aula no pueden ser compartidos. Lo tecnológico se ha abierto campo en la enseñanza de lenguas pero la brecha digital es especialmente notoria en esta población. Esta brecha se deriva de la falta de acceso a ordenadores, de la inexistente o mala conexión a las redes y de la escasa competencia digital de los alumnos.

La formación del futuro profesorado de idiomas suele incidir en la enseñanza al alumnado convencional, por lo que los docentes no siempre están preparados para tratar con adultos con diferentes niveles de alfabetización y orígenes socioculturales. Esto es lo que denunció el sociólogo Vázquez Aguado: la escasez de estudios que consideran "la perspectiva de inclusión de los miembros que realmente tienen que trabajar con estas poblaciones vulnerables". Sigue siendo un reto pendiente.

Mediación y cooperación

En este contexto, se ha propuesto la mediación educativa como un cambio de paradigma para mejorar la aceptación de la alteridad y evitar las desigualdades entre grupos sociales.

Sin embargo, es igualmente importante incorporar tareas cooperativas que estimulen los aspectos relacionales del aprendizaje entre iguales, ya que inducen al intercambio de ideas y experiencias, situando la comunicación en el ámbito social al que es inherente.

Los docentes actúan como mediadores pedagógicos en este proceso, ya que proporcionan apoyo con nuevos conocimientos, información y andamiaje. Además, al adoptar pedagogías basadas en la cooperación de los estudiantes en las tareas de proyectos y actividades de colaboración, puede estimular no sólo el desarrollo cognitivo de sus estudiantes, sino también propiciar su bienestar emocional. Algo que cimentará los aspectos sociales del trabajo en equipo y el sentido de comunidad en el aula.

Multialfabetizaciones

En este sentido, la adquisición de competencias multimodales podría ser de ayuda. En realidad, la Pedagogía de las Multialfabetizaciones, diseñada por el New London Group (1996), se adapta bien a las necesidades de esta población de adultos, ya que el consumo y la producción de elementos multimodales, como los visuales, los auditivos, los gestuales y los lingüísticos, afectan al procesamiento del significado y repercuten en el desarrollo de la alfabetización.

En resumen, existe un creciente interés en la investigación sobre la multialfabetización en lenguas adicionales que reclama nuevos enfoques y recomienda una práctica pedagógica inclusiva. En esto trabajan actualmente los miembros de nuestro proyecto "**Multiliteracies for adult at-risk learners of additional languages**" (MultiLits), porque el conocimiento de la lengua y la cultura del país de acogida es un elemento enriquecedor desde el punto de vista personal y profesional, y además, un medio eficaz de integración social.

La importancia de la etapa de 3 a 6 años en el futuro rendimiento académico

Esperanza Bausela. Profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Pública de Navarra

"La Educación Infantil es la base del sistema educativo y debe ser considerada como tal."

Estas son las palabras con las que la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) reclama la importancia de la Educación Infantil y más concretamente el primer ciclo de Educación Infantil.

Objetivos en Educación Infantil

La Educación Infantil es la primera etapa educativa a la que acceden los niños y niñas desde el nacimiento hasta los 6 años. Aunque es una etapa de enseñanza no obligatoria, en la actual Ley de Educación se insta a las Administraciones públicas a que desarrollen progresivamente una oferta suficiente de plazas en el primer ciclo (de 0 a 3 años) y se dispone que puedan establecer conciertos para garantizar la gratuidad del segundo ciclo (de 3 a 6). El objetivo es garantizar el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro por padres o tutores legales.

En esta primera etapa educativa se pierde el carácter asistencial que tiene la atención previa en guarderías y escuelas infantiles, para dar una asistencia educativa a partir de los 3 años en los colegios. Tiene como principal objetivo fomentar el desarrollo psicomotor, afectivo, emocional, social, comunicativo-lingüístico y cognitivo.

Esta fase contribuye también a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:

- Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- Desarrollar sus capacidades afectivas.
- Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Estos objetivos se desarrollan a través de tres áreas curriculares que se proponen para los dos ciclos de esta primera etapa del Sistema Educativo:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
- Conocimiento del entorno
- Lenguajes: comunicación y representación

Es una etapa que puede contribuir a reducir las desigualdades sociales y a preparar al escolar para la enseñanza obligatoria (Educación Primaria).

Matemáticas en infantil

Las matemáticas incluyen un sistema de reglas que permiten realizar correctamente determinados cálculos. Sin embargo, el aspecto fundamental de las matemáticas no es el cálculo sino el razonamiento matemático. Este se ha constituido en el lenguaje común de la ciencia y tienen un papel muy relevante desde el punto de vista social, tecnológico y económico. Las matemáticas son críticas para el desarrollo del individuo.

En Educación Infantil se trabajan en dos de las áreas anteriormente mencionadas. En el área de **Conocimiento del entorno**, uno de los objetivos que se persigue es iniciarse en las habilidades matemáticas, manipulando funcionalmente elementos y colecciones, identificando sus atributos y cualidades, y estableciendo relaciones de agrupamientos, clasificación, orden y cuantificación. Estas competencias están en consonancia con el desarrollo cognitivo (etapa de las preoperaciones) propuesto por Jean Piaget.



Jean Piaget y Enseñanzas Sistema Educativo.

En el área *Lenguajes: comunicación y representación* se trabajará también el lenguaje matemático.

Matemáticas en estudios PISA

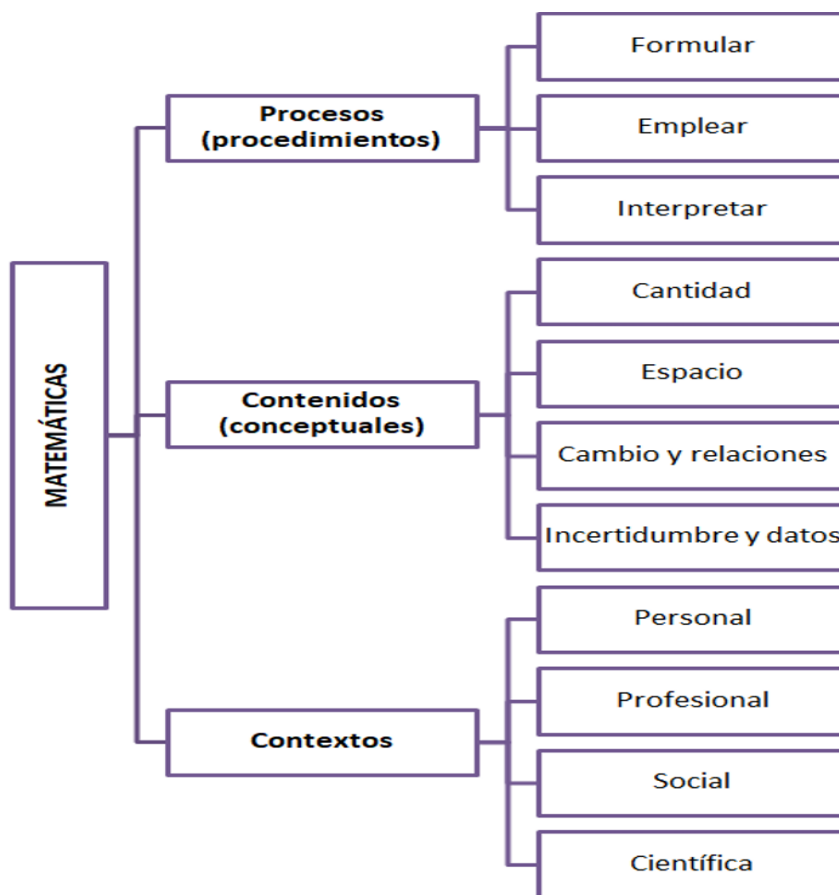
El estudio PISA (Programme for International Student Assessment) evalúa a jóvenes de 15 años de 65 países de la OCDE en relación a tres competencias básicas: matemáticas, lectura y ciencias (estas últimas incluyen biología, geología, física, química y tecnología).

La prueba evalúa lo que el alumno ha aprendido en el ámbito escolar (enseñanza formal) y fuera del ámbito escolar (enseñanza no formal). También analiza cómo los estudiantes extrapolan su conocimiento a contextos diferentes en los que han sido adquiridos, y que serán a los que se tendrá que enfrentar fuera del ámbito escolar en su vida diaria.

En cada edición de PISA el foco de interés hacia las competencias varía y se complementa con la versión de evaluación en formato digital. En 2012, el foco de interés se centró en la Competencia en Matemáticas. La prueba constó de 9 bloques de preguntas: 3 bloques de enlace, 4 bloques estándar (con diferente nivel de dificultad) y 2 bloques fáciles.

La definición de competencia matemática de PISA 2012 incluye tres aspectos interrelacionados:

1. "Procesos matemáticos", que describen lo que hacen los estudiantes para relacionar el contexto del problema con las matemáticas y de ese modo resolverlo, y las capacidades que subyacen a esos procesos.
2. "Contenido matemático" específico que va a utilizarse en las preguntas de la evaluación.
3. "Contextos", en los que se insertan las preguntas de la evaluación.



Matemáticas_PISA 2012.

Matemáticas y asistencia

En los países de la OCDE, los alumnos que asistieron a educación infantil suelen venir de contextos más favorecidos que aquellos que no lo hicieron. El rendimiento temprano en matemáticas es un indicador altamente predictivo del rendimiento posterior en matemáticas según diferentes investigaciones.

En los propios estudios PISA se observan diferencias entre los estudiantes que asistieron a Educación Infantil y los que no lo hicieron, así como el número de años que asistieron a esta etapa educativa.

En consonancia con estos resultados, hay estudios que se señalan que la asistencia a Educación Infantil reduce el riesgo de repetir a lo largo de su vida académica.

Conclusiones y discusiones

Nuestros datos señalan que se cumple el papel que la etapa de Educación Infantil tiene como compensador de diferencias desde los primeros pasos educativos. Coinciden con los aportados por otras investigaciones, y sugieren que el riesgo de tener bajo rendimiento en la competencia matemática en los estudios PISA se reduce si el estudiante ha cursado Educación Infantil.

Consideramos necesario apostar por incrementar las tasas de matriculación en Educación Infantil de todos los niños y niñas y particularmente entre los escolares pertenecientes a contextos más desfavorecidos.

Ética y filosofía en la ESO: el aire que necesitamos respirar

Roberto R. Aramayo. Profesor de Investigación IFS-CSIC (GI TcP Ética, Epistemología y Sociedad). Historiador de las ideas morales y políticas. Proyectos: INconRES (PID2020-117219GB-I00), RESPONTRUST (CSIC-COV19-207), ON-TRUST CM (HUM5699) y PRECURITYLAB (PID2019-10), Instituto de Filosofía (IFS-CSIC)

“No se aprende filosofía; se aprende a filosofar” (Immanuel Kant).

Últimamente se ha reavivado el debate sobre la presencia, o más bien creciente ausencia, de algunas materias en la enseñanza secundaria. Los profesores de latín y griego denuncian su paulatina extinción, manifestándose junto a quienes imparten filosofía y ética.

Resulta llamativo que la filosofía deba defenderse o tenga que justificar su mera existencia, cuando ésta se ve bien acreditada por un periodo de tiempo superior al del cristianismo, sin ir más lejos. Dos docenas de siglos certifican su buena salud, al margen de las circunstancias históricas que hayan podido rodearla.

Quizá porque siempre ha sabido hacer de la necesidad virtud y ha sobrevivido a cuanto quiso disputarle su puesto. En *Hacia la paz perpetua*, por ejemplo, Kant se permite bromear con la imagen medieval de una filosofía convertida en sierva del interés teológico (*ancilla theologiae*), volviendo el símil del revés. La ironía es una de sus mejores armas, como demuestra Voltaire.

Faros de larga distancia

En una época donde todo es cada vez más efímero, y los acontecimientos caducan a una vertiginosa velocidad, hay afortunadamente cosas que permanecen y nos permiten adoptar la óptica espinosista del enfoque *sub specie aeternitatis*. Un enfoque de larga distancia. Desde la perspectiva de una rentabilidad económica maximizada sin escrúpulos, la filosofía y la ética no sirven absolutamente para nada, salvo como relleno de alguna publicidad que pretende ser ingeniosa o como barniz que recubra los entuertos de un pésimo andamiaje interior.

Sin embargo, ambas disciplinas, la filosofía y la ética, se ven más demandadas que nunca. Hay secciones radiofónicas con el significativo título de *Más Platón y menos WhatsApp*, como si se tratara de hábitos antagónicos, el de leer a los clásicos del pensamiento y utilizar las aplicaciones cuya momentáneo suspenso parece quebrar el orden establecido. Lo cierto es que, aun cuando quepa combinar esas dos actividades, no dejan de ser algo radicalmente diverso.

El mensaje instantáneo de corto recorrido temporal no puede compararse con la meditación reposada del diálogo interno que nos hace comunicarnos mejor, al permitir comprender más cabalmente los intereses ajenos.

Considerar al otro y evitar tutelas

Si algo caracteriza específicamente a la ética es el esfuerzo por conciliar intereses y perseguir nuestra propia finalidad sin dañar los objetivos ajenos. Da igual que su corte sea utilitarista o deontológico. Ya pongan el acento en las consecuencias o en la intención de nuestros actos, los partidarios de ambas tendencias éticas comparten esa misma meta.

Por su parte, la filosofía nos hace intentar comprender las razones de todo y no asumir nada de modo acrítico, sin pasarlo por el cedazo del escrutinio y la contrastación de los datos.

El espíritu crítico que configura la reflexión ético-filosófica suele ser una eficaz vacuna contra las tutelas demagógicas y los conformismos de toda laya. Conviene decir *cómo no debieran ser las cosas* para que al menos no empeoren demasiado, sin arrojar la toalla por un hipotético baño de realismo.

Este baño de realismo es lo que, de un modo inquietante, ha propuesto un influyente youtuber con diez millones de seguidores nada menos. Reconoce sin ambages el desastre del cambio climático, pero añade a renglón seguido que ya no podemos hacer nada para remediarlo. Una curiosa manera de respaldar las tesis negacionistas con un discurso que aparenta hacer justamente lo contrario y supone un giro especialmente peligroso de la infodemia. Nada puede resultar más nocivo que dar gato por liebre y que triunfe la estratagema.

El patrimonio inmaterial de la cultura

Mensajes como este requieren verse filtrados por un adiestramiento que sólo proporciona el familiarizarse con la ética y la filosofía, dos de las manifestaciones culturales que mejor nos permiten blindarnos ante los abusos de cualquier tipo y estimar las ventajas del altruismo.

Como bien señaló Cassirer, el ser humano es un animal simbólico que construye su propio universo y eso le permite trascender su entorno accediendo a una infinitud inmanente. Puede hacerlo gracias al ejercicio de la libertad, entendida esta en los términos kantianos de no asumir nada como imposible. Ejercida cuando merece la pena intentarlo, para mejorar el mundo con que nos es dado soñar desde una perspectiva utópica. Así nos lo recordaba Javier Muguerza.

Una sociedad que apueste por la deliberación democrática y el afianzamiento de una libertad que no se vea condicionada por desigualdades extremas ni flagrantes agravios no debería desentenderse del papel absolutamente transversal que juegan la filosofía y la ética en el proceso educativo. Educación y cultura son, junto al sistema sanitario y el de asistencia social, las inversiones más rentables a largo plazo que un país puede hacer pensando en el bienestar de su ciudadanía.

El aire que respiramos

Estudiar latín y griego nos capacita, mediante la etimología, para conocer mejor muchas de las lenguas vivas que utilizamos, además de invitarnos a preservar la riqueza del vocabulario vernáculo. De igual modo, nuestras formas de vida y convenciones han ido fraguándose con ideas filosóficas que han sobrevivido al paso del tiempo y nuestras costumbres van cincelándose con las controversias éticas que todos mantenemos, merced a nuestra praxis, aun cuando ni siquiera lo advirtamos.

Preguntarse para qué sirven la ética y la filosofía es tanto como cuestionarse si necesitamos el aire que respiramos. Más bien deberíamos plantearnos qué seríamos al margen de su concurso y, sobre todo, qué perdemos marginándolas o menospreciándolas. Tras haberle tocado vivir la experiencia del nazismo, Ernst Cassirer nos advierte de que los climas político-sociales no pueden disociarse del trasfondo ético-filosófico, y por eso resulta vital tenerlo en cuenta.

El gran laberinto de lo bueno y lo malo

Según Fichte, cada cual elige la filosofía que mejor se compadece con su carácter, pero no es menos cierto que nuestra forma de ser y vivir tiene como caldo de cultivo un entramado ético-filosófico que forja nuestros talentos colectivos e individuales. No parece poca cosa. Nos jugamos el diseño del futuro. Abstengámonos de banalizar la ética y minusvalorar todo cuanto le debemos a la filosofía

Parafraseando a Machado, la moral puede mostrarnos cómo deambular por el intrincado “laberinto de lo bueno y lo malo, de lo que está bien y lo que está mal, de lo que estando bien pudiera estar mejor, de lo que estando mal pudiera empeorarse”. Respecto al adagio latino de *primum vivere, deinde philosophari* (“primero vivir, después filosofar”), Juan de Mairena daba este consejo a sus alumnos:

*“Contra el consabido latín, yo os aconsejo el **primum philosophari** de toda persona espiritualmente bien nacida. Sólo el pensamiento filosófico tiene alguna nobleza. Porque él se engendra, ya en el diálogo amoroso que supone la dignidad pensante de nuestro prójimo, ya en la pelea del hombre consigo mismo. En este último caso puede parecer agresivo, pero, en verdad, a nadie ofende y a todos ilumina”.*

MAGISTERIO

El millón de alumnos de Formación Profesional debe duplicarse en cuatro o cinco años

El millón de alumnos que en este momento cursan Formación Profesional en España, que suponen el 20 por ciento de los estudiantes que siguen la vía académica, debería, como mínimo, duplicarse en los próximos cuatro o cinco años para acoplarse al sector productivo.

REDACCIÓN 5 de noviembre de 2021

El presidente de la Asociación de Centros de Formación Profesional (FP Empresa), Luis García, ha explicado este jueves a periodistas, en el séptimo Congreso de Formación Profesional que se desarrolla en Toledo, que en este momento “la mayor parte” de los contratos de empresas demandan titulados en FP, que han superado a las demandas de trabajo para titulados universitarios.

Actualmente, hay alrededor de un millón de alumnos matriculados en FP, que representan el 20 por ciento de los que siguen la vía académica, y “necesitamos más titulados de Formación Profesional que conformen unos sectores productivos, digamos, más sanos”, ha dicho Luis García. En este sentido, ha argumentado que la FP da respuesta a perfiles muy concretos: “no porque alguien tenga una titulación universitaria en ese mismo rango puede cubrir con exactitud” ese perfil, ha concretado. A su juicio, en un plazo de cuatro o cinco años España debería contar, como mínimo, con dos millones de estudiantes de Formación Profesional.

Entre los retos que tiene por delante la FP, está el de ser capaz de hacer una oferta suficiente para que todos aquellos que quieran estudiar lo puedan hacer, lo que incluye instalaciones, equipos o profesorado. Por ello, García ha dicho que en algunas especialidades ligadas al ámbito tecnológico (informática, mantenimiento, electricidad electrónica o logística, entre otras) “nos cuesta” encontrar profesores que cumplan los requisitos y tengan los conocimientos adecuados porque los titulados en ingenierías, que serían estos docentes, deciden irse al mundo laboral, con mejores condiciones.

Otro reto “importantísimo” es mejorar la orientación al alumnado y las familias; es decir, que tengan suficiente información y que se conozca “la diversidad” que tiene la Formación Profesional y “que no es un camino con final sino que se puede llegar incluso a la universidad”. Al hilo de este planteamiento, García ha señalado que “es verdad no tiene el mismo prestigio social un obrero manual o técnico que otras profesiones de titulados superiores” pero ahí ha incidido en una “pata importante” que tendrá que cambiar, la de acomodar los salarios para incentivar estos empleos. “Estamos en un sistema de mercado, tendremos que incentivar a esos trabajadores con mejores condiciones laborales, de salarios y de contratos. Es el asunto clave”, ha manifestado.

En el ámbito de la igualdad y la brecha de género, ha dicho que todavía hay mucho camino por recorrer ya que las chicas apenas demandan profesiones técnicas y científicas, y hay títulos en los que hay un 80 por ciento de alumnos frente a un 20 por ciento de alumnas, o incluso un porcentaje menor. De ahí el reto de orientar e informar, ya que, además, estas profesiones tecnológicas tienen mejores condiciones económicas que otras del sector servicios.

Sobre el VII Congreso de Formación Profesional, al que acuden 500 profesores, profesionales de empresas y agentes sociales, Luis García ha dicho que busca hablar del reto que tiene por delante esta educación como lo tiene todo el sistema económico y el conjunto de la sociedad, ligado a los cambios estructurales, tecnológicos, económicos y sociales. El objetivo es poner la FP en el lugar que merece y que debe ocupar si se mira, por ejemplo, a países vecinos.

Castilla y León reducirá la ratio de alumnos por aula y horas lectivas

La Junta de Castilla y León reducirá a partir del próximo curso la ratio máxima de alumnos por grupo en las enseñanzas de régimen general –desde la Infantil a Bachillerato–, y mejorará el horario lectivo de los docentes de modo que puedan desarrollar su labor en las mejores condiciones.

EFE Lunes, 8 de noviembre de 2021

El presidente del Gobierno autonómico, Alfonso Fernández Mañueco, ha anunciado la decisión este lunes en Salamanca, donde ha participado en la apertura del foro 'Diálogo sobre el futuro de la Educación' promovido por el Gobierno de España, y ha explicado que ya se negocia con los agentes sociales. "Un sistema educativo sólo se mantiene en cabeza si su línea de mejora es global y constante", ha explicado Fernández Mañueco, quien ha recordado que Castilla y León también sigue innovando en metodologías didácticas y refuerzo a los alumnos que lo precisen, pues "no se trata de bajar el listón" sino de "ayudar a todos los alumnos a superarlo sin rebajarlo", ha apuntado.

Para aumentar la atención personalizada a todo el alumnado, el presidente del Gobierno autonómico ha anunciado que para el próximo curso se rebajará la ratio máxima de alumnos por grupo y se mejorará el horario lectivo de los docentes "de modo que puedan desarrollar su labor en las mejores condiciones", ha argumentado. Fernández Mañueco ha destacado también "el valor supremo que en la Comunidad se otorga al mérito, esfuerzo, capacidad y conocimiento de los alumnos".

Durante su discurso, ha reclamado un examen de EBAU único "como cauce de acceso a un distrito universitario único y con criterios de evaluación que no discriminen a unos estudiantes respecto a otros". "Nosotros creemos en atenuar las desigualdades socioeconómicas no mediante una menor exigencia, sino reforzando a todos los alumnos que lo precisan y apostando por el paradigma de la Educación inclusiva de calidad", ha agregado.

Asimismo ha recordado que en Castilla y León se está culminando un "gran avance tecnológico", al señalar que todos los colegios ya están conectados "con velocidad ultrarrápida y, precisamente hoy se licitan 30 millones de euros dirigidos a extender esta tecnología a las más de 16.000 aulas de toda la Comunidad".

Mañueco ha vuelto a explicar la medida que entrará en vigor el próximo curso, como es la gratuidad de la Educación para niños de 2 a 3 años, "haciendo así realidad una aspiración de las familias".

El presidente de la Junta de Castilla y León ha reclamado, por último, un pacto "de todos" para llevar a cabo "la adecuada regulación de la Universidad, pues es una cuestión de Estado, que debe impulsar el Gobierno contando con las autonomías, las universidades y las fuerzas políticas".

Las organizaciones sindicales valoran el anuncio de la Junta de bajar ratios

Las cinco organizaciones sindicales con representación en la Mesa Sectorial de Educación (CSIF, STECYL-i, ANPE, CCOO y UGT) valoran el anuncio hecho por el presidente de la Junta aunque admiten que la propuesta planteada este lunes en la Mesa de Negociación está "alejada" de lo que reclaman. Según un comunicado, valoran "positivamente" que la Junta haya anunciado su compromiso con la bajada de ratios y la reducción de horario lectivo del profesorado, ya que para las cinco organizaciones sindicales es "fundamental" el proceso de negociación "con el objeto de recuperar algunos de los aspectos perdidos durante la crisis".

Según la nota de prensa, la propuesta hecha en Mesa Sectorial esta mañana está "muy alejada" de la propuesta conjunta elevada por los cinco sindicatos el pasado 18 de octubre, en la que se pide recuperar "todos los derechos perdidos durante la crisis en un plazo máximo de dos cursos, siendo así acuerdos de legislatura". Hay que tener en cuenta que el resultado de esta negociación se materializaría en el curso 2022-23, por lo que "entendemos que tenemos aun un recorrido para poder seguir mejorando las propuestas iniciales", afirman en el comunicado.

"El profesorado de la Educación pública de Castilla y León se merece un acuerdo a la altura de su compromiso con la Educación pública de esta Comunidad y el trabajo diario que realizan con gran profesionalidad", concluyen.

Lucio Calleja: "El interés de Educación y Universidades es adaptar la EBAU al nuevo modelo competencial"

Al Ministerio le gustaría que los alumnos que empiecen el próximo curso el Bachillerato Lomloe lo hagan sabiendo ya cómo será la prueba de acceso a la universidad. Los trabajos a través del grupo conjunto con el Ministerio de Universidades están a punto de arrancar.

SARAY MARQUÉS Martes, 9 de noviembre de 2021

Lucio Calleja Bachiller ha sido profesor de Secundaria, director de instituto durante más de 10 años y jefe de servicio de Secciones Bilingües y Programas Europeos en la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha. Desde febrero de 2021 es el subdirector de Ordenación Académica del Ministerio. Dependiente de la Dirección

General de Evaluación y Cooperación Territorial, es el departamento encargado de la concreción curricular de la reforma educativa. Hablamos con él sobre el currículo de Bachillerato.

¿Está garantizada la evolución hacia un Bachillerato más competencial? Ya hay comunidades que han anunciado que alegarán porque creen que este currículo devalúa los conocimientos.

—Creo que sí está garantizada la implantación del modelo con lo que establece el real decreto. Hemos definido claramente el punto donde hay que poner el foco, y la referencia es fundamentalmente la parte competencial. Todos los reales decretos de mínimos giran en torno al perfil de salida y en torno a las competencias clave en base a la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 y a las competencias específicas de cada una de las materias, enfocadas a la consecución de las competencias clave. Ese es el referente del nuevo modelo.

En consecuencia, los saberes básicos aparecen de una forma más globalizada, por ese carácter más competencial. Y ahí están las comunidades autónomas, en sus reuniones de coordinación, en la comisión de ordenación académica, en sus grupos de trabajo. Saben que tienen margen de maniobra a la hora de perfilar esos saberes básicos, de aterrizarlos en su realidad. Que se puedan concretar más o menos o asociar a determinados niveles o incluso a determinadas competencias específicas no tiene por qué desvirtuar el modelo, que está construido sobre la base del perfil de salida y las competencias, no pensando en los contenidos que los alumnos tienen que aprender. Se trata de cómo esos contenidos o saberes básicos necesarios se han de poner en funcionamiento en el entorno de situaciones de aprendizaje para ser competente en o desarrollar una habilidad que el alumno de una forma potencial ya tiene. No nos preocupa en exceso esa concreción autonómica.

¿Y los centros? ¿Harán falta documentos de apoyo por parte del Ministerio para trasladar este nuevo modelo a las aulas?

—Somos muy conscientes desde que empezamos a trabajar de que cualquier cambio en Educación supone un esfuerzo de transmisión hacia los docentes y el resto de la comunidad educativa, los verdaderos protagonistas de ese cambio. Este no puede llevarse a cabo si se queda en la literatura del real decreto o de los decretos de currículo que las administraciones educativas desarrollen. Si queremos que triunfe y que impregne el día a día es necesaria una labor acompañamiento, una explicación de todos y cada uno de los nuevos conceptos.

El Ministerio de Educación cuenta con un plan de elaboración de documentos de apoyo a lo largo de este curso, con la selección de personal encargado, expertos y profesorado, en la primera fase. Los documentos de apoyo no van a surgir desde los despachos, sino más bien desde la experiencia, y serán muy variados, aproximadamente unos 200 materiales entre monográficos referidos al perfil de salida, cuestiones por áreas y materias en las diferentes etapas, metodologías, ejemplificaciones de situaciones de aprendizaje, constituyendo una batería de herramientas y documentos de trabajo sin carácter de norma que sustenten la filosofía del real decreto y la nueva estructura curricular y faciliten al profesorado el desarrollo del nuevo modelo que queremos poner en práctica. Tenemos la intención de apoyarlo, en la medida de lo posible y en paralelo, con un plan de formación a través del Intef, en la próxima convocatoria de acciones formativas, y está previsto que esta formación que se desarrolle desde Intef tenga su impacto en los diferentes planes formativos autonómicos de las diferentes consejerías, las competentes a la hora de desarrollar el currículo.

¿Debería ser muy distinta la EBAU con este enfoque de Bachillerato?

—Efectivamente, cuando se aborda un cambio de estilo de este calado debería extenderse y llegar a todas las circunstancias asociadas a lo que es el desarrollo educativo y curricular. La EBAU es una cuestión que tenemos que abordar. Sabemos que las características de la prueba y sus posibles modificaciones son siempre una piedra de toque en todos los cambios en los últimos y no tan últimos años.

En este momento entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Universidades existe buena sintonía y la intención de revisar cuáles han de ser las condiciones de la prueba y hacia dónde debe dirigirse para alinearla con el modelo competencial de la enseñanza obligatoria y postobligatoria. Ya se han iniciado los primeros contactos con el Ministerio de Universidades, también con los decanos de las facultades, incipientes aun, y tenemos la intención de crear un grupo de trabajo interministerial para abordar los cambios que han de asociarse a esta prueba de acceso a la universidad.

No es algo de una urgencia inminente. La urgencia ahora es la publicación de los reales decretos, pero nos tiene ya comprometidos y lo tenemos en mente, porque sí nos gustaría antes del inicio de la implantación del currículo de Bachillerato, del primer trimestre del curso próximo, tener ya una prueba o las características de una prueba para que sea conocida por los alumnos desde el momento en que inician esos estudios. Estamos a punto de iniciar esos trabajos a través del grupo interministerial.

¿Y los rectores?

—Sí, todas estas cuestiones están en un primer momento de tramitación o negociación, pero por supuesto que se va a dar voz a todos aquellos estamentos que puedan tener que ver con la elaboración de la prueba. No podemos dejar a los rectores fuera. Ellos son los primeros interesados en que la prueba surta los efectos que tiene que surtir, que garantice una buena selección del alumnado y un procedimiento de acceso objetivo y transparente, y que responda no solo a cuestiones de ocupación de plazas, sino al nivel con el que los alumnos llegan a la universidad.

Todos los sectores que puedan estar interesados en el diseño y características de la prueba van a ser considerados y se les va a dar voz, pero el interés del Ministerio de Educación, compartido por el Ministerio de Universidades, es el de revisar y adaptar la prueba y sus características al nuevo modelo competencial de la enseñanza en Bachillerato.

Este modelo de Bachillerato se concibió en un principio para la enseñanza básica, con su perfil de salida al fin de la misma.

—Cuando hablamos de perfiles en realidad hay un único perfil. Se ha diseñado un perfil de salida como referente del sistema educativo. Se asocia al fin de los estudios obligatorios, pero se construye en los términos de las competencias que el Consejo de Europa ha definido. Son los objetivos o el nivel que pretendemos que el alumno alcance al finalizar las enseñanzas obligatorias. Sí, también hay un planteamiento competencial que afecta a las etapas de Infantil y Bachillerato, que no son obligatorias, porque para el Consejo de Europa son unas competencias como ciudadanos en constante proceso de evolución, asociadas por tanto a la formación a lo largo de la vida. En ese sentido, lo que se establece como perfil competencial en Infantil es un primer acercamiento al crecimiento de los niños, y lo que se dispone en Bachillerato es una evolución del perfil de salida. Se trata de conseguir a lo largo de su desarrollo como ciudadano, como persona, en el ámbito académico y social o ciudadano, que vaya creciendo en la consecución o el desarrollo de esas competencias: lingüística, científica, ciudadana... Se trata de lograr que el alumno sea una persona capaz de seguir avanzando, en la enseñanza y en su vida como ciudadano. Lo que se define para Bachillerato no es un perfil de salida, es una evolución, porque el alumno sigue creciendo en adquisición de competencias.

El real decreto ofrece un Bachillerato muy a la carta para los alumnos, pero esta gran oferta puede chocar con la realidad de los institutos.

—Las modalidades del Bachillerato mantienen una estructura bastante aproximada a la anterior, con una diferencia relevante: una nueva modalidad (General) y una clara definición de dos vías en el Bachillerato artístico.

Estamos en un momento en que las enseñanzas postobligatorias y las necesidades del mercado laboral son tan cambiantes que el Bachillerato, principal vía de acceso a la enseñanza superior, universitaria, a los ciclos formativos de grado superior, debe posibilitar una flexibilidad para adaptarse a las condiciones previas del alumno, a sus perfiles e intereses, y a cómo va evolucionando en sus preferencias a futuro, de cara a su proceso formativo posterior. Nosotros hemos querido que fuera una ordenación flexible, capaz de adaptarse a los cambios en la demanda del mercado laboral o en la formación superior a la vuelta de unos años. El Bachillerato General quiere facilitar que el alumno pueda tener un Bachillerato acorde a sus necesidades y no creemos que vaya en contra de la organización de los centros ni que les genere grandes dificultades.

Existe tal diversidad de centros, son tantas las variables, que en un real decreto de mínimos creíamos que no debíamos restringir las posibilidades porque se puedan ver comprometidas total o parcialmente en determinado tipo de centros, de espacios. Sí, esta organización será más o menos viable dependiendo de las características del centro, pero esta como las anteriores, y las administraciones autonómicas serán las que definan las condiciones para que una determinada organización se pueda llevar a cabo, para que una modalidad se oferte, a partir de qué número de alumnos, o si determinada asignatura se puede cursar online, como ya recogía la Lomce.

Se trata de dar a las administraciones educativas la posibilidad de responder con medidas más flexibles en centros con una ubicación geográfica más apartada, una matrícula más reducida, una plantilla más pequeña, para que esto no impida a los alumnos acceder a las propuestas recogidas en la ley. A las comunidades les corresponde facilitar al máximo esta flexibilidad, esta adaptación de la etapa a los alumnos para garantizar ese principio fundamental del sistema que es la equidad y no privarles de determinados beneficios en función de la localidad donde viven, el centro donde cursan sus estudios o condiciones ajenas al sistema.

¿Cómo ve que determinados colectivos se sientan "afectados por la Lomloe"?

—El reparto horario que estableció la Lomce era distinto al de la Lomloe. La Lomce fijaba un porcentaje para las troncales, cerraba, y dejaba al criterio de las comunidades autónomas el resto de materias. Había una clara intención de garantizar la presencia de unas determinadas materias, y se dejaba al albur de las decisiones de cada comunidad autónoma la presencia de otras. Con el planteamiento de la Lomloe se vuelve a la estructura original de la LOE de 2006. El Ministerio garantiza una presencia mínima de todas las áreas recogidas en el real decreto de enseñanzas mínimas y las comunidades deben complementar los tiempos que el Ministerio establece como tiempos mínimos. Por ello, no puede establecerse una comparativa de la presencia de todas las materias respecto a lo que había.

Sí es verdad que en los procesos de cambio y negociación todo el mundo trata de incrementar su presencia, pero las horas reales de clase son las que son y tenemos que adaptar las horas a las materias que entendemos que son necesarias para la formación integral del alumno y a los elementos básicos e imprescindibles para el desarrollo de esas materias. Determinados colectivos están demandando más presencia, pero no todos los colectivos lo demandan con la misma intensidad ni todas las asociaciones

demandan lo mismo dentro de aquellas que puedan estar cercanas a un determinado perfil. Dentro de cada colectivo de profesores de Tecnología, Educación Física o Matemáticas hay quienes defienden unas cosas y quienes defienden otras. No hay uniformidad de criterios en las demandas.

Es algo lícito. Son cuestiones con las que uno sabe que tiene que lidiar cuando se embarca en estos procesos de cambio. En la ordenación del sistema educativo el Ministerio de Educación considera que el foco debe ponerse en los alumnos, pero somos conscientes de que esta va asociada a otros intereses de todo el personal implicado en la puesta en práctica. Y ahí es evidente que todos en momentos de cambio quieren tener más presencia, igual que en las negociaciones sobre los elementos esenciales que deben conformar el currículo de las materias había un sentir general de que los currículos en todas las etapas estaban sobredimensionados, la clara idea de que debía reducirse la carga de aprendizaje, pero cuando se empieza a trabajar y a tener reuniones con los colectivos profesionales al final todos quieren incrementar su carga de conocimientos en su materia más cercana.

Es un constante tratar de buscar equilibrios, pensando en los alumnos al conformar la carga o los tiempos de cada materia para que se desarrollen esos saberes básicos, delimitando qué se entiende por saber básico, una cuestión relevante y a la que hemos dedicado mucho tiempo.

Se trata de aquilatar qué es absolutamente necesario que un alumno sea capaz de usar en una materia para que esto sea relevante en su formación. Creo que con carácter general se ha logrado un alto grado de consenso y nuestra sensación, más allá de posibles opiniones discordantes, es que de manera mayoritaria existe satisfacción por cómo ha resultado el reparto en cuanto a horas mínimas y presencia de materias.

¿Entiende la preocupación de ciertas comunidades porque no les va a dar tiempo a hacer su parte?

—Hemos de ser conscientes de lo que supone el desarrollo de cuatro reales decretos, sobre todo cuando hemos trabajado con una premisa: tratar de que surjan del diálogo, del consenso, de las aportaciones, tanto de las comunidades como de los colectivos profesionales. Esto lleva un tiempo de análisis, de reflexión, de compartir documentos, de discutir sobre las aportaciones, y es a lo que hemos estado dedicados los últimos seis o siete meses.

No vamos con un calendario más tardío que en el desarrollo de otras leyes orgánicas. Si se miran las fechas de publicación de los reales decretos de currículo con la Lomce los tiempos son similares o incluso más tardíos de lo que pretendemos. Nuestra intención es que a lo largo de este año 2021, antes de que termine, si no la totalidad esté la gran parte de los reales decretos. Pudiera ser que uno se retrasase a la primera quincena mes de enero, pero tenemos la intención de publicarlos en este año.

Además, gracias a las reuniones de trabajo colaborativo con las comunidades, estas han tenido constancia del avance de los borradores. Independientemente de los procesos de tramitación, que tienen sus tiempos, y en algunas comunidades requieren más plazo, pueden ir trabajando en conformar sus borradores. Las hay que van más avanzadas en el desarrollo de su proyecto curricular, que llevan ya tiempo trabajando y tienen sus documentos bastante adelantados.

Si no hay ningún inconveniente de última hora, si cumplimos con los calendarios previstos, no habrá grandes problemas para que las comunidades autónomas, en el primer semestre de 2022, o en todo caso antes de que empiece el curso 2022-23, tengan publicados sus decretos.

El real decreto de Infantil ya ha pasado por el Consejo Escolar del Estado, ya hay fecha para Primaria, el de ESO se verá esta semana en Comisión General y tanto el de ESO como el de Bachillerato se van a sacar ya a información pública. Cada uno está en un momento del proceso de tramitación, pero vamos avanzando de una manera razonable, adecuada.

Juan Carlos Tejeda: “En la FP adquieres competencias profesionales; en las etapas educativas, conocimientos”

CEOE se muestra satisfecha con la nueva Ley de FP a pesar de jugar en campo contrario (en Educación y no en Empleo). Que la Ley venga con el pan debajo del brazo facilita las cosas.

JOSÉ M^a DE MOYA Miércoles, 10 de noviembre de 2021

Juan Carlos Tejeda no solo representa a los empresarios sino que lo es por acción, formación y convicción. Por eso, como buen ejecutivo, no se anda con rodeos al considerar que la FP está para formar en competencias, que la educación y el conocimiento son cosa de la escuela y que a la hora de elegir carrera o ciclo lo importante es la empleabilidad.

Pregunta. ¿Se está viviendo por fin la eclosión de la FP?

Respuesta. —Indudablemente. Es que la FP está también en el debate político, social y económico porque da soluciones a problemas como el desempleo juvenil.

Dicen que ha explotado ahora porque se ha acertado con el diagnóstico y en el tratamiento en la nueva Ley de FP... Y por el maná de los fondos europeos.

—En efecto, el diagnóstico nos dice que a pesar de que haya un desempleo juvenil cercano al 40%, el 60% de las empresas no encuentra trabajadores ajustados a esas demandas. Es un síntoma evidente de que algo no va bien.

Otro de los pilares de la nueva Ley de FP es que unifica los dos subsistemas: formación para el empleo y FP.

—Bueno, la realidad es que siguen existiendo dos modelos diferentes. Hasta que la Formación Profesional no se integre de verdad en el otro subsistema, o viceversa, no avanzará.

¿Los empresarios seríais partidarios de la unificación total?

—Sí, pero con dos condiciones. Ver quién la lidera y que en esa unificación el centro sea la empresa.

¿Qué otros aspectos mejorables tiene la ley?

—Nos ha gustado mucho que se avance en la gobernanza de los agentes sociales, pero se debería mejorar el procedimiento porque es complejo, habría que simplificarlo. Otro tema que nos preocupa es el del contrato de aprendizaje vinculado a la FP Dual. Tiene que ser muy flexible, si no, no funcionará.

¿Es necesario un contrato específico para la FP Dual intensiva?

—Totalmente. El que hay no vale y esperamos que la reforma que se está trabajando lo cambie.

Hay quien critica que los empresarios quieran dar un enfoque muy utilitarista a la FP, ¿existe ese riesgo realmente?

—Por supuesto, no podemos desatender lo que ahora se llaman las “soft skills”, competencias blandas... Pero el ser buena gente o saber controlar bien la frustración, eso lo tienes o no lo tienes. Desde mi criterio, en la Formación Profesional lo que adquieres son competencias profesionales; en la etapas educativas, conocimientos.

¿Ha sido el CEOE un agente fundamental en la nueva ley de FP?

—Sí. Tenemos que reconocer que la secretaria general, Clara Sanz, ha montado una mesa de diálogo social que ha sido un ejemplo en cuanto a procedimiento y resultados.

Y eso, jugando en el terreno de Educación, ¿CEOE no ha sentido que jugaba en campo contrario?

—Al principio sí que íbamos con cierto resquemor. Pero hemos ido viendo que nos necesitan, tanto a patronales como a sindicatos.

¿Os hubierais sentido más cómodos negociando con Empleo?

—Dentro de mis filas hay muchos que dicen que la FP tendría que estar en Empleo. Pero esto no es una cuestión de dónde se esté, sino del contenido.

¿Empleo se enfadó un poco cuando perdió ese pedazo de la tarta de la formación para el empleo?

—Hemos pedido de forma reiterada una mesa de diálogo social conjunta. Se lo dijimos a Celaá y a Yolanda Díaz y no nos lo han concedido. Hubiera sido mucho mejor y no estar en dos, como estamos ahora.

¿Por eso la CEOE se ha incorporado a la Alianza por la FP que ha impulsado el Ministerio?

—Sí, esperamos que esta alianza sirva para algo. La vemos como una llamada al mundo empresarial para que se acerque lo más posible a la FP.

Porque, ¿cómo se puede corregir esa desvinculación entre oferta de ciclos y demanda de empleo?

—Es necesario saber qué es lo que requiere el mercado laboral de este país. Para ello hay que mirar previamente a los clientes, hacer una prospección previa del sistema productivo.

¿En qué debería fijarse un joven a la hora de elegir carrera o ciclo: en lo que le gusta, en lo que se le da bien o lo que tiene salida?

—Todo está muy vinculado pero, si no quieres tener frustración el día de mañana, la empleabilidad la ponderaría más que los otros factores. ¿Podrá ser feliz un joven que no va a poder trabajar en lo que le gusta?

Miguel Soler: "La ratio más significativa es el número de alumnos que hay por cada profesor"

Miguel Soler es secretario autonómico de Educación en la Comunitat Valenciana, que se ha reconocido, durante la pandemia, como un referente por respuesta anticipada.

PABLO ROVIRA Martes, 9 de noviembre de 2021

Miguel Soler es secretario autonómico de Educación... y algo más. Dentro del mestizaje que rige el Pacto del Botánico, forma un tándem político con el consejero Vicent Marzà que gestiona la Consejería de Educación. Como referente educativo, uno de ellos, del PSOE, ha participado activamente en los cambios normativos del sistema educativo puestos en marcha por el actual Govern.

Pregunta. Vivimos un período escolar excepcional por la pandemia. ¿qué cree que permanecerá de esa época?

Respuesta.—Una de ellas la desaparición del concepto de aula informática. Se ha acelerado un proceso de digitalización que estaba en marcha, pero se ha acelerado. Cuando el profesorado tuvo la necesidad de hacerlo quien no estaba habituado a ello, porque también se puso las pilas. Ahora ya existen cursos de

formación. Este año hemos cogido un montón de formadores para ir por todos los centros organizando planes específicos de formación en la competencia digital es decir que esto sería un engranaje se ha producido un cambio que ha venido para quedarse. Después, todo lo que hemos estado debatiendo en torno a la evaluación, promoción, titulación etcétera. Bueno porque también hay que ver que precisamente las medidas adoptadas durante estos últimos años, por ejemplo, respecto a lo que fuera el equipo de profesores quien toma las decisiones ya están recogidas en el real decreto de promoción.

Otro tema que ha venido para quedarse: eso de realizar muchas actividades al aire libre. También el trabajo por ámbitos, pensando no en el alumnado con dificultades sino pensando en todo el alumnado. Lo cierto es que los resultados son muy positivos.

Sin embargo, una decepción para los docentes fueron los ratios, que volvieron a las cifras prepandémicas.
—Yo creo que el ratio más significativo es el número de alumnos que hay por cada profesor en el centro, no cuántos alumnos por aula. Si tú dices partiremos un grupo en dos, puedes hacer dos grupos o que entran dos profesores en el aula. El ratio sigue siendo 30, pero con dos profesores. Es evidente que la inversión económica es la misma, por tanto, la clave es cómo es la mejor manera de poder trabajar con esos alumnos durante todo el año o en una parte del curso. Si el ratio fuera un elemento tan general en toda la zona rural sacarían excelentes de media y no es el caso. ¿Es importante? Claro, es bastante evidente, pero también se puede incrementar el número de profesores que hay en un centro y en el centro darle autonomía para que decida. Creo que es bastante más relevante incrementar el número de profesores. Hoy en la Comunitat estamos en 10 en Secundaria y Bachillerato y en 11,2 en Primaria. Ese ratio año no ha subido por el incremento de profesores.

Hubo una percepción de que la Comunidad Valenciana era referente de gestión durante la pandemia ¿A qué lo atribuye?

—Creo que existen dos causas fundamentales. Una, el ser consciente de la necesidad de planificar con tiempo una historia de esa envergadura. Al ser conscientes de que era necesario planificarlo con tiempo, una vez que se tomó la decisión de que para poder afrontar el curso 2020-21 era necesario incrementar el número de profesores, hacer los protocolos correspondientes y tal, todo ello lo hicimos en verano...y eso no lo hizo ninguna comunidad autónoma porque estaban aún esperando en el ministerio.

Segundo, que en esa planificación se haya escuchado a todos. Es decir, yo creo que hemos venido a más reuniones que en la vida con todos los sectores. Creamos además el foro de Educación, que yo creo que fue fundamental porque era tener un espacio donde estar juntos la vez. Por eso, se logró un acuerdo tanto con la pública como con la concertada en plena pandemia.

Ahora están en proceso de debate los currículos y su enfoque competencial está siendo polémico.
—Yo creo que hay ciertas cosas que se han instalado en el imaginario colectivo que no se corresponden con la realidad. Es más, a mí me siguen pareciendo excesivos. Los currículos nunca los han hecho los políticos ¿Quién se sienta a escribir el Currículum de Matemáticas? El profesor de Matemáticas. No se ha producido un recorte de algo. El cambio fundamental está en introducir las competencias clave. La lista de contenidos de los currículums propuestos ahora es muy similar a la de siempre. Yo creo que en muchas ocasiones el debate público, más allá de compartir o no determinadas cuestiones, no se centra en lo que de verdad es el cambio curricular, sino en otras cosas.

Existe un cambio muy valenciano, que ha sido el nuevo modelo de orientación.

—Sí, lógicamente un cambio de esa dimensión cabe esperar un poco para poder hacer una valoración rigurosa de éste, pero estamos profundamente convencidos de que la incorporación de la figura del orientador en los centros cambia un poco la perspectiva de trabajo. Ya no es alguien que por mucho que fueran muchos días es una persona ajena al centro. Ahora está siendo participe de la toma de decisiones en torno al proyecto del centro. El cambio es espectacular, otra forma de concebir la integración en el centro. Se ha intentado rescatar la parte positiva de coordinación, con la parte positiva de que estén integrados en el día a día. Las posibles pegas al modelo que hay en un principio estoy convencido de que en un par de años estarán más que asumidas.

La Lomloe permitiría el retorno de las líneas íntegramente en valenciano ¿Existe previsión de cambiar la ley de plurilingüismo?

—No.

Otro importante cambio que llega es la nueva Ley de Formación Profesional.

—La nueva ley que ahora se está negociando va en la línea que creemos que es la línea del futuro sobre todo pensando en la formación a lo largo de la vida y que nadie va a acabar de estudiar. Por eso es una ley potente del futuro que va acompañada de un impulso económico potente. La ley plantea un modelo que pueda hacer posible de verdad que todos los alumnos sigan estudiando hasta los 18... en Bachillerato o en Formación Profesional o combinando formación y empleo. Y que no existen itinerarios impermeables. No puede que a los 16 años los alumnos tomen la opción de FP, universidad o ponerse a trabajar y después ya les sea imposible cambiar. El reconocimiento y acumulación de los aprendizajes forma también parte del nuevo modelo de FP.

“EL DIARIO de la EDUCACIÓN

CCOO anuncia movilizaciones para presionar al Gobierno sobre la situación de los empleados públicos

El sindicato busca, a través de concentraciones en todo el territorio, presionar al Ministerio de Hacienda y Función Pública para que se recupere la negociación de aspectos relacionados con los salarios, así como para que se cumplan los diferentes acuerdos en materia de estabilidad laboral.

Redacción - Diario de la Educación. 05/11/2021

La pérdida de poder adquisitivo de los empleados públicos, cifrada en un 18%, y la inestabilidad dentro del sector (en educación está rondando el 25% con grandes diferencias territoriales) son los dos elementos básicos que escriben desde CCOO para anunciar las primeras movilizaciones para presionar al Gobierno central a cumplir con algunas medidas que están pendientes de llevar a cabo.

Los representantes de la Confederación de CCOO han sido claros. El Gobierno no está cumpliendo los acuerdos firmados en 2018 ni en julio de este año, para la estabilización del empleo público y está dejando de lado a los sindicatos a la hora de tomar decisiones relativas a la subida salarial del personal, cifrada en un 0,9% este año y un 2% el próximo. El IPC previsto para 2022 es del 2,5% aproximadamente. El sindicato, que cifra la pérdida de poder adquisitivo desde 2008 en un 18% de media, le afea al Gobierno de Pedro Sánchez la falta de negociación.

Después de tres años de gobierno socialista en coalición con Unidas Podemos, es la primera vez que el sindicato promueve movilizaciones en contra de las políticas sobre empleados públicos del Ejecutivo.

Junto a la falta de negociación en relación a la pérdida de poder adquisitivo de las y los empleados públicos, se encuentra otra de las piedras en el zapato. Se trata de la inestabilidad del empleo público. A pesar de los diferentes acuerdos, ya desde el Ejecutivo de Mariano Rajoy, de reducirla al 8%, no ha habido una apuesta real por reducir la temporalidad que, al menos en educación, tiene una media del 25%, con importantes diferencias entre comunidades autónomas.

Son estas las que han de convocar los procesos de empleo público que han de reducir drásticamente una situación que, según portavoces de todos los sindicatos desde hace años, está impactando en la calidad de los servicios que prestan las administraciones.

Desde CCOO también se ha exigido que el Gobierno negocie con los sindicatos los diferentes puntos que quedan por desarrollar del Estatuto Básico del Empleado Público. Hay que recordar, en un sentido similar, que en poco más de dos meses el Gobierno, de manos de la ministra de Educación y FP, Pilar Alegría, debe presentar a la comunidad educativa un borrador de texto que desarrolle la carrera profesional del profesorado. Una especie de Estatuto del Personal Docente. Es uno de los mandatos impuestos por la Lomloe del que, a la fecha, no se conoce nada en absoluto.

Deseducación y determinismo social **OPINIÓN**

Andreu Navarra. 09/11/2021

Hacia 1912, Jose Ortega y Gasset escribió que “el determinismo conduce a una existencia quietista. Afloja las almas. Vacía la sociedad de heroísmo”. El fragmento procede de un manuscrito que no fue editado hasta 2014, tras una versión actualizada de *Meditaciones del Quijote* (1914), que fue el primer libro del autor para la editorial Alianza. Por lo tanto, quedó semienterrado casi cien años y, al poder volverse a él, me ha suscitado un reguero de reflexiones sobre la situación actual de la deseducación en nuestro país.

Es más, las palabras de Ortega quizás me hayan aportado la clave del problema, la raíz común a todas las problemáticas trenzadas que no dejan que se aflojen las ansiedades que atenazan tanto a familias como a docentes e, incluso, a buena parte de nuestro alumnado. No es la primera vez que escribo que esta situación actual de provisionalidad eterna me recuerda al ambiente de 1890, momento en que estaban de moda las ideas-acción, y momento también en el que se iban abriendo paso el irracionalismo y el pragmatismo como alternativas al desierto espiritual heredado del positivismo.

El agotamiento evidente de las propuestas oficiales, basadas en tsunamis de burocracia invasiva en los que ya nadie cree ha de retrotraernos a los períodos en que estaba todo por hacer, o bien porque la escolástica había agotado todo su crédito (1700), o bien porque el Estado liberal había mostrado ya todas sus limitaciones y timideces (1900). El desinterés podría estar en la base de la explicación de muchos de los fenómenos que observamos en las aulas cada día. Desinterés derivado de la seguridad factual con que nos rodea la sociedad en una suerte de regreso al determinismo cognitivo y social.

Expliquémonos. Si el alumnado ordinario sabe perfectamente qué nota va a sacar con el mínimo esfuerzo posible; si el alumnado diagnosticado sabe en qué etiqueta refugiarse para exigir un determinado trato, que ha de ser uniforme y sólo puede ser uno; si la vida ya no puede ofrecer encontronazos, ni alternativas, ni aventuras; si a la juventud le ordenamos no sólo lo que ha de ver y escuchar, sino también cómo se ha de vestir o qué es lo que debe sentir y cuándo; si ningún docente cree ya con alguna sinceridad que la situación educativa pueda cambiar; si son tan desesperantemente idénticas las recetas promovidas desde el poder para negar las dificultades y construir un simulacro de progreso; si la vida educativa se ha convertido en una sucesión de simulacros, simulacros estáticos de enseñanza y simulacros igualmente estáticos de aprendizaje; si ya hemos decretado cómo funcionan los cerebros de todos los seres humanos, a través de qué etiquetas y teoremas sofisticados; si cada estudiante ha de fingir que aprende y cada docente ha de fingir que enseña; si sucesivas inyecciones de burocracia no logran otra cosa que registrar y amoldar cada paso, cada gesto y cada actividad de clase; si ya se impone no sólo lo que se ha de estudiar sino también cuáles han de ser la evaluación y el resultado final, en un contexto en que los docentes han de declarar cuántos de sus alumnos van a suspender en previsión, antes de que empiecen los cursos, es decir, antes incluso de conocer a su alumnado; si todo ha de ser registrado antes y después de su realización en la realidad; si cada alumno sabe ya cuál es el papel que le corresponde en la sociedad; si el objetivo político es lograr la menor cantidad de quejas con la menor cantidad posible de dinero público, ¿cómo vamos a generar dinamismo, conocimiento o flexibilidad?

A la hipernormatividad sólo podrá sucederle el caos estático actual.

Lo único que estamos haciendo es afianzar un sentido rígido y rutinario de la existencia, reflejado en nuestro sistema educativo y en nuestra vida misma. Cuando tenía veintitrés años, un día fui a abrirme un plan de ahorro. Recuerdo que el director de la sucursal me miró de abajo a arriba, y luego dijo: "Bien hecho, así con treinta años conviertes este capital en un plan de hogar y a los cuarenta te compras un piso". El señor ignoraba que yo ya hacía unos seis meses que vivía de alquiler, y seguramente también ignoraba que hoy, que tengo exactamente cuarenta años, a su entidad bancaria se la habría llevado el viento.

Actualmente, hasta el futuro hemos monetizado. En 2002, escribía Marina Garcés que "lo nuevo es que se nos ha vuelto imposible pensar y vivir en relación a un mundo otro".

El quietismo del que hablaba Ortega se aprecia claramente si uno observa en qué se basa el tiempo mercantilizado de ocio en que se emplea la clase adulta: comprar cosas con el teléfono o el portátil desde el sofá de casa (una imagen, por otra parte, que patrocina la publicidad al uso), ver videos o series y chatear desde la más total inmovilidad cíclica. Con un completo desinterés de la comunidad en torno.

De algún modo hemos vuelto al mundo barroco de los autos de Calderón, a los paneles sociales que se anunciaban en verso a través de obras como *El gran teatro del mundo*. Todo el mundo sabe qué se espera de cada uno, y apartarse del guión es pecado. No se puede dudar de las instrucciones emanadas desde las corporaciones supranacionales o desde las multinacionales que nos gestionan. Ya hemos integrado que nuestro poder de acción sobre la política general no existe. Ya hemos integrado lo bien que tenemos que portarnos con nuestros padres patrios. Cada usuario puede criticar las normas, para eso están los confesionarios instalados en las redes, pero no dudar de su legitimidad a la hora de moldearnos la vida. Convertimos nuestras escuelas en redes sociales y nadie se pregunta si eso forma parte de un objetivo específicamente pedagógico. Preguntar por los resultados o los objetivos de los recetarios llegados desde nuestros nuevos oráculos no es algo que esté previsto en este modo totalmente determinista de entender la deseducación.

Y esto ocurre porque el objetivo de nuestra política no es garantizar una educación de calidad, sino generar el menor número posible de quejas y reclamaciones. Hace unos meses pensaba que estábamos confundiendo pedagogía con márketing, pero el texto de Ortega me ha abierto los ojos: lo que confundimos adrede en la actualidad es la pedagogía con la garantía jurídica.

Por eso se abren expedientes a profesores díscolos o autónomos, por eso se persiguen las prácticas eficaces o desburocratizadas, espontáneas o culturales. Por eso se demonizan la improvisación y la creación. Por eso se extirpan las filosofías, las literaturas y las tecnologías. Conviene que nadie sepa nada, conviene también que nadie sepa hacer absolutamente nada. Naturalmente, el grado de autenticidad que alcancen las vidas de nuestros jóvenes dependerá de su capacidad por buscar brechas y salirse de nuestros guiones burdamente mercantilizados.

El sistema educativo no ha de ser percibido como tal, no ha de servir para que nos pongamos a pensar, y mucho menos para que nos pongamos a crear: su objetivo es otro, es el quietismo: hacer pensar al alumnado y a sus familiares que continúan en el sofá, realizando compras o eligiendo videos, y ya que ese ideal doméstico quietista no puede existir porque continuamos (¡maldición!) en una cultura de la remuneración por el trabajo, toda la juventud en masa ha de ser concentrada cada mañana en centros de ocio y entretenimiento que se auto avergüencen cada vez más de poseer preocupaciones académicas, científicas, humanísticas o sociales.

A la escuela no estamos yendo para emanciparnos y ser conscientes de qué papel se nos ha reservado en la gran comedia social. Acabará estando prohibido hablar de clases sociales, de estamentos o de condiciones laborales en clase. Acabará estando prohibido incluso hablar de la realidad, por ser ésta problemática, imprevisible, invendible, como está empezando a estar judicializada la muerte o la sexualidad. Nadie explicará nada porque las palabras pueden ofender, despertar, mecer, agitar, inducir a inoportuno movimiento o crisis.

No hay que estudiar economía, hay que emprender a toda costa, sin reflexión, sin preguntarnos por los orígenes de los capitales acumulados, sin preguntarnos por los desniveles económicos de origen o de cómo rayos nos aprobarán un crédito si no tenemos nómina.

Toda la operatividad infra académica se habrá trasladado ya a redes y videojuegos de interacción mutua. La delegación y el envío de todo a la tercera realidad minimizada del mundo digital es la respuesta que propone nuestro sistema, trufado de desinterés. Los problemas de los votantes son un engorro para la clase política. La ansiedad de un alumnado obviamente estafado es un engorro para las instituciones educativas. La precariedad de los docentes, otro enfadoso problema que ojalá no estuviera aquí. Para todos estos problemas: ignorancia, analfabetismo funcional, identidades agresivas, machismo, ansiedad, tiene nuestra sociedad una respuesta idéntica: enviar todo esto allí, allí donde nadie mire, donde nadie pueda encontrar nada en un océano de datos, nadando en la insignificancia. Que nadie se aparte ni media casilla de su puesto. Si naces mísero, no cambies ni de calle: no te esfuerces, ya te daremos paliativos, ya te enseñaremos a gestionar tu frustración y tu odio. Ya te enseñaremos a aplaudir a tus explotadores. Y sin embargo, ¿cómo evitar que se desinteresen docentes obligados a desarrollar los contenidos con los que serán sustituidos, docentes prescindibles, todos idénticos entre sí, totalmente intercambiables? ¿Cómo evitar su desinterés cuando llevan asistiendo cinco años al mismo curso de formación, con diferente título, cuando leen los mismos titulares acusatorios cada mañana, cuando han de rellenar cada hora de cada día de cada curso idénticos formularios grotescos? ¿Cómo evitar que se desinteresen alumnos que asisten cada días y cada de una de sus horas lectivas a idénticos ritos, a idénticas banalidades, con idénticos contenidos y procedimientos? Por eso acabo siempre prefiriendo ir a parar a primero de ESO, entre alumnado aún vivaz y espontáneo, libre de ansiedad burocrática y libre de sobreestimulación apocalíptica.

Por no tener, esta juventud no tiene ni futuro, sólo sabemos proporcionarle apocalipsis, amenazas, moralinas y exigencias sonrientes. Les decimos que nunca podrán dejar de formarse, porque nunca podrán trabajar. Descansar será un desafío antisistema en la nueva cultura generalizada del rendimiento. No proporcionamos límites, pero sí un sentido del rendimiento totalmente insoportable. Todo el mundo ha de ser ángel o ejecutivo, cuando todo el mundo lo que está esperando es volver al sofá para intentar poner la mente en blanco con otro baño de información ruidosa y conflictividad irreal.

Que nadie se comunique. Que nadie pulule o lea o pierda el tiempo haciendo cosas raras como comentar un mito o reflexionar sobre un filosofema. La realidad nos importará un pimiento. Un pimiento casi tan grande como el que le importa al sistema la educación y el futuro de nuestra juventud, que acaba de ser vendido al peor postor.

Héctor Ruiz: “Al crear puentes entre la investigación y el aula, surgen oportunistas pseudocientíficos”

Hablamos con el biólogo y experto en psicología cognitiva sobre el boom de la neuroeducación, un término que no le gusta porque, bajo su paraguas, se confunden disciplinas variopintas y se cobija un número creciente de oportunistas e intrusos. Héctor Ruiz Martín admite que la ciencia nunca podrá responder a algunas preguntas educativas fundamentales. Pero sí ha logrado hallazgos sólidos. Por ejemplo, que aprender de verdad implica dar sentido a lo que aprendemos.

Rodrigo Santodomingo. 11/11/2021

Biólogo de carrera, a Héctor Ruiz Martín siempre le picó el gusanillo de la educación. Desde muy joven le asaltaron los grandes interrogantes pedagógicos, con el cómo aprendemos a la cabeza. Buscó respuestas en la docencia, habiendo sido profesor de instituto y universidad. Durante un tiempo intentó diseccionar los misterios del aprendizaje a través de la neurociencia. Y cuando descubrió los encantos de la psicología cognitiva, se produjo algo así como un flechazo intelectual. Autor de varias obras con un enfoque divulgativo, hoy dirige la International Science Teaching Foundation, con sede en Barcelona.

¿Cómo das el salto de la neurociencia a la psicología cognitiva? ¿Fue una transición gradual o una especie de iluminación repentina?

Un poco ambas cosas. Yo descubro, a través de la neurociencia, que se pueda hacer ciencia del aprendizaje. Me meto en este ámbito con mucha fascinación. Pero en el fondo, más allá de mi interés fundamental como biólogo, siempre he buscado poder responder a las preguntas que nos hacemos como docentes y estudiantes, en especial cómo aprender más y mejor. Cuanto más me meto en la neurociencia (su estudio del cerebro a nivel molecular, celular, bioquímico), más me doy cuenta de que esta no puede responder a estas preguntas. Este proceso fue progresivo. Y luego está ese momento en el que descubro, cuando vivía en EEUU, la psicología cognitiva, un ámbito del que en España hay muy poca tradición. Veo que, al dedicarse a estudiar el cerebro como procesador de información pero más desde el comportamiento, resulta mucho más interesante en esa búsqueda de respuestas.

¿Hay desconfianzas, recelos entre ambos ámbitos? Quizá la neurociencia se arroga una especie de legitimidad de pureza empírica. Y la psicología cognitiva, una mayor capacidad de trasladar al aula sus hallazgos.

Nunca he visto neurocientíficos que resten validez a la psicología cognitiva, que en realidad tiene un enfoque más cercano a las ciencias naturales que a las sociales: causa-efecto, herramientas cuantitativas... Lo que sí observo es que, para el público general, todo es neurociencia, todo es neuroeducación, un término que personalmente no me gusta. La neurociencia tiene más **sex-appeal**, más caché, viene como con un sello de objetividad. Pero, en realidad, la inmensa mayoría de cosas bajo el paraguas de la llamada neuroeducación — digamos, más en rigor, de las ciencias del aprendizaje— vienen de la psicología cognitiva. Al atribuir a lo neuro esa preponderancia, hay psicólogos que se sienten ninguneados. Lo importante, en cualquier caso, es que ambas disciplinas interactúan, se retroalimentan continuamente.

Aprovechando esa fiebre neuro y esa confusión de términos, se cuelan muchos supuestos gurús que lanzan propuestas metodológicas barnizadas de pseudociencia.

Intrusos y oportunistas siempre ha habido. Incluso en ámbitos como la medicina —que tiene algo de arte pero se basa fundamentalmente en el conocimiento científico— sigue habiendo mucha pseudociencia. Con más razón en la práctica educativa, donde no hay una fuerte tradición investigadora. Y ocurre precisamente ahora, cuando se está tratando de crear puentes entre la investigación y el aula. Como en la publicidad, suelen ser propuestas que combinan emoción y razón (supuestamente científica) en un **pack** listo para vender.

¿Corremos el riesgo de menospreciar, en aras del rigor científico, ese componente artístico de la docencia: la intuición, la experiencia del profesor...?

Los propios científicos somos conscientes de las limitaciones de la ciencia. A destacar, que la ciencia solo puede responder a preguntas científicas. Esto deja fuera, por ejemplo, cuáles deben ser los objetivos de la educación, que siempre será un debate ideológico. Pero sí puede ayudar a informar sobre la manera más probable de alcanzar —en función del contexto, los recursos, etc.— esos objetivos. No hay que olvidar tampoco que la ciencia va avanzando, resolviendo cuestiones, consiguiendo un conocimiento cada vez mejor, pero nunca perfecto, absoluto. Cuando entran en juego variables que la investigación aún no ha tenido en cuenta, poco puede aportar la ciencia. Pero tampoco hemos de olvidar que la experiencia personal también tiene limitaciones. La primera es que está sesgada por nuestras preconcepciones. El famoso sesgo de confirmación, que nos empuja a sacar las conclusiones que ya queríamos sacar. Por ejemplo al llevar a cabo una actividad en el aula, cuyas conclusiones sobre el desarrollo y resultado tratará el docente de encajar en lo que ya pensaba. Ahí la evidencia científica puede complementar la experiencia docente.

Si tuvieras que destacar un hallazgo científico sólido sobre el aprendizaje, ¿cuál sería?

Permíteme decir más de uno. El primero es que la clave para aprender es dar sentido a lo que aprendemos. No hay nada más importante que implicarse cognitivamente en lo que uno está aprendiendo, que al final significa interpretar el nuevo conocimiento a la luz de nuestros conocimientos previos. Es uno de los principios básicos de la psicología cognitiva: la memoria se construye conectando lo que sabemos con lo que estamos aprendiendo. Resulta clave para el profesor: si una actividad en el aula no va a hacer que los alumnos piensen sobre lo que están aprendiendo, no lo van a aprender.

El segundo, que aprender es un acto generativo, no meramente receptivo. Que el aprendizaje se consolide depende de lo que hacemos después en nuestra cabeza, de si somos capaces de recuperar, usar, evocar en definitiva —en un proceso de dentro afuera— lo aprendido. El tercero es que, para aprender, necesitamos diversos episodios, mucho mejor si se espacian en el tiempo en lugar de masificarse.

Justo lo contrario de la norma en España: currículos sobrecargados y sesiones de estudio maratonianas con un enfoque evaluativo puramente memorístico.

El aprendizaje no elaborado, sin oportunidades para la generación y la aplicación, resulta siempre efímero. Las estrategias de evaluación que animan al estudio masificado solo consiguen que lo supuestamente aprendido (o así parece en el examen) se olvide en dos días.

Me llama la atención que utilizas con frecuencia, al explicar las dinámicas de la memoria y el aprendizaje, la noción de evocar, que suele tener un matiz poético, en absoluto científico.

Llevar a la consciencia, a tu memoria de trabajo algo que ya sabes (y que permanece en tu memoria a largo plazo, en algún lugar del subconsciente) es técnicamente, según la RAE, evocar. Evocar un recuerdo, un conocimiento. En inglés, la palabra para referirse a este proceso es **retrieval**, algo así como recuperación, que en educación tiene otras connotaciones. Cuando decidí divulgar la psicología cognitiva en español, tuve que tomar una decisión sobre cómo traducirla. Me llevó tiempo y, tras ver las opciones, me decanté por evocación, que ciertamente se suele utilizar desde una óptica más poética.

Por una parte, es más fácil aprender sobre un campo concreto cuanto más sabemos. Por otra, a partir de cierta edad, el tiempo juega en nuestra contra. ¿O la idea del niño esponja es un mito?

Son dos procesos independientes. Uno nos lleva a que cada vez seamos, en nuestros ámbitos predilectos, mejores aprendientes (término en desuso que también me gusta utilizar, más correcto que aprendiz, que se refiere al aprendizaje de un oficio). Otro tiene que ver con la mayor capacidad para aprender durante la infancia y la juventud, ya que la neuroplasticidad —que es la base del aprendizaje— es mucho mayor en esas edades. Yo, a mis 40 años, aprenderé más fácilmente cosas nuevas sobre psicología cognitiva que un neófito en la

materia de 20 años. No solo a nivel de comprensión. También me será más fácil recordar lo aprendido. Pero en un ámbito completamente nuevo para mí, el joven de 20 años partiría con ventaja. Por otra parte, con la edad solemos ganar en autorregulación: esfuerzo, ser capaces de evitar la tentación de hacer otras cosas, de aplazar las recompensas... Son capacidades muy importantes para el aprendizaje, y aquí la edad suele jugar a nuestro favor.

Esa distracción permanente o saltos de atención continuos entre los jóvenes —la mal llamada multitarea— es campo abonado para la pseudociencia. Se escucha de todo. Que las nuevas generaciones son, cognitivamente, casi como superhombres. O lo contrario: que ese ir de una cosa a la otra les va a descalabrar el cerebro con secuelas irreversibles.

La visión científica es que ni una cosa ni la otra. Los jóvenes de ahora no son diferentes a los de hace 30 años. El cerebro es plástico, sí, pero los mecanismos cognitivos solo pueden cambiar a partir de la evolución biológica, y esto requiere de mucho tiempo. A los jóvenes siempre se les ha dado mejor ese cambio veloz de tarea, tienen una mayor velocidad de procesamiento, aunque está demostrado que, en el cambio continuo, el desempeño de cada tarea se ve afectado. Con la edad, las habilidades cognitivas van, en general, a la baja. De la misma forma, también sabemos que este entorno lleno de tecnología tampoco está cambiando negativamente el cerebro. Los alumnos de hoy en día siguen teniendo la misma capacidad de prestar atención, aunque también tienen más oportunidades para distraerse, más estímulos para elegir y evitar el aburrimiento, que es algo muy humano.

¿Y ese infinito surtido de estímulos no afecta a la concentración, la paciencia, la tolerancia a la frustración? Quizá a nivel más emocional, pero con efectos cognitivos que influyen en el aprendizaje, aunque estos no sean permanentes.

Más importante resulta la ausencia de momentos para desconectar de nuestra vida social. Antes, cuando volvías a casa, tu vida social se reducía a tu familia, que es mucho más fácil de manejar en cuanto a las preocupaciones por la imagen que proyectamos a los demás, cuál es nuestra posición en el grupo, qué piensan de nosotros. Con las redes sociales, nunca dejas de estar sobre el escenario, y esto es difícil de gestionar. Se genera un estrés que puede afectar no solo a tu capacidad de aprender, sino a tu vida en su conjunto. Podríamos conjeturar que nuestro cerebro no está preparado para, digamos, ponernos continuamente a prueba ante el grupo, y que esto está generando dinámicas negativas.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

«La neuroeducación nos ayuda a entender por qué hay propuestas educativas que funcionan»

Anna Forés, pedagoga y escritora. Asegura que la educación emocional debería estar presente transversalmente en todo el currículum. Desde bien pequeños

Noelia García

La neurociencia al servicio de la educación. Sea cierto o no, la neurociencia está de moda. No es de extrañar, dados los grandes avances de los últimos años en la comprensión de la formación y funcionamiento del cerebro humano, y su relación con la vida intelectual, el comportamiento y la cognición. Esta disciplina se ha convertido en un campo extremadamente emocionante, con el ambicioso objetivo de cerrar la brecha entre los investigadores en el laboratorio y los educadores en el mundo real. Es decir, nos permite estudiar cómo funciona el cerebro para comprender mejor cómo ayudar a los estudiantes a aprender.

Anna Forés Miravalles es profesora de la UB, doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y licenciada en Pedagogía por la Universitat de Barcelona (UB). Para ella, la práctica neuroeducativa se refleja en «cómo miramos a nuestros chicos, cómo trabajamos juntos como maestros y cómo concebimos la idea de comunidad educativa».

Anna también es directora adjunta de la cátedra de Neuroeducación UB-edu1st. Apasionada de la educación y por cómo se aprende, además es autora de artículos y más de 16 libros sobre temática educativa.

¿Las neurociencias han entrado significativamente en la sala de clase?

La neuroeducación está entrando, queda mucho camino por recorrer, pero cuando escribíamos en el 2007 sobre esto, no había mucha literatura ni bibliografía ni experiencias en el aula sobre neuroeducación ni neurodidáctica, ahora sí, ahora hay muchos estudios, muchos artículos y libros. Los últimos avances tecnológicos han permitido que los descubrimientos de las neurociencias se pongan al servicio de la educación, poco a poco, con humildad y con precaución.

¿Por qué considera que es relevante para un docente conocer los principios de la neurociencia?

La neuroeducación nos aporta el conocimiento científico que nos ayuda a entender por qué hay propuestas educativas que funcionan o no en educación. A través de ella (la neuroeducación) nos ayuda a comprender con profundidad el proceso de aprender. Por eso es relevante para el profesorado conocer cómo aprende nuestro cerebro y además que estos conocimientos los pueda compartir con sus estudiantes.

¿Qué estrategias puede utilizar el docente para despertar la curiosidad?

Hay miles de estrategias según la edad de los estudiantes que tengamos delante. Pero el primero que debe tener curiosidad es el maestro. Si los estudiantes ven maestros apasionados, que se creen lo que enseñan, eso hace que quieran saber más sobre aquello. Dirigir la mirada hacia cosas desconocidas también aumenta la curiosidad. O aproximarnos a conceptos abstractos desde rasgos personales también activa la curiosidad. Por ejemplo, para tratar/explicar un teorema, una teoría o una fórmula, explicar brevemente quien es la persona que está detrás de esa fórmula o teoría, ¿Cómo llegó hasta ella?, hace que se recuerde después mejor la teoría y tener curiosidad por su proceso de descubrimiento o creación.

¿Cómo se lleva a la práctica la neurociencia en el aula?

No es una cuestión de creencia, sino de evidencia. Y mucha prudencia.

Ahora sabemos gracias a las tecnologías avanzadas realmente que está haciendo el cerebro cuando aprende. Eso antes lo intuíamos, hacíamos inferencias. Ahora lo podemos comprobar. He ahí su importancia.

La práctica neuroeducativa se lleva desde como miramos a nuestros chicos, como trabajamos juntos como maestros y como concebimos la idea de comunidad educativa. Las prácticas pedagógicas basadas en principios de la neuroeducación ya están presentes en 0-3 hasta adultos mayores.

¿Por qué es importante tener en cuenta los hallazgos de la neuroeducación para transformar la forma de aprender?

La ciencia siempre nos ayuda a avanzar, en este caso la neuroeducación nos ayuda a poder enseñar con más seguridad en la toma de decisiones educativas. Nos da fundamentos teóricos para mejorar la práctica educativa. Los estudios nos ayudan a mejorar la comprensión sobre el proceso de aprendizaje.

¿Cómo aprende un niño a ser emocionalmente inteligente?

Las emociones son claves para el aprendizaje, esto siempre lo enfatiza el gran maestro Francisco Mora, y es cierto que desde la neuroeducación las emociones han sido reconocidas por su función en el proceso de aprendizaje. Desde la educación emocional, hace años que se dan buenas orientaciones para que los chicos sepan no sólo reconocer sus emociones, sino regularlas, gestionarlas y saber conectar con los sentimientos propios y ajenos. La educación emocional también debería estar presente transversalmente en todo el currículum desde bien pequeños hasta la formación de mayores.

¿Cómo evoluciona el cerebro en la primera etapa de la vida?

Esta pregunta necesitaría un libro para responderla, en sí hay cientos de libros que dan respuesta a esta pregunta. Simplificando terriblemente sabemos que la etapa 0-3 es clave. Por eso es importante que las políticas educativas contemplen esta etapa. Cada experiencia es un aprendizaje siempre, pero en esta etapa 0-6 lo es más. Se van a formar las grandes redes neuronales. Sabemos también la importancia del apego seguro en esta primera época vital. Garantizar lazos afectivos seguros es también nuestra responsabilidad educativa.

¿El planteamiento escolar mutila la creatividad?

Escuelas en el mundo hay muchas, como maestros, por tanto no se puede caer en afirmaciones tan contundentes. Una escuela puede mutilar o puede mejorar la creatividad de sus chicos. Sabemos desde la neuroeducación de las tres redes neuronales presentes en la creatividad. Cuantas más experiencias tengan nuestros chicos: vean, jueguen, descubran, experimenten, manipulen, observen más creativos serán. Que se invierta tiempo en dejar que sean creativos en permitir que los niños sean niños. Tan obvio que lo olvidamos. Nuestros grandes referentes pedagógicos ya lo decían desde Montessori a Rosa Sensat.

¿Cuál cree que es el principal problema de la escuela? ¿Cree que se puede solucionar con la neurodidáctica?

Muchos son los problemas de la escuela, con la pandemia, muchos problemas se agudizaron o salieron al descubierto. La Neurodidáctica no es la única la respuesta a los problemas de la escuela, pero sí la que nos orientará, la que nos marca la guía de nuestra acción docente desde las aportaciones sustentadas en evidencias. En el momento de post pandemia las escuelas se deberían abrir a la naturaleza, como también ocurrió en Europa a principios del siglo XX.

¿Cree que tiene sentido que la escuela moderna incentive el trabajo cooperativo cuando lo que les espera en la edad adulta es un mundo altamente competitivo?

Me encanta esta pregunta la contestaré desde la mirada de: Samuel Bowles nos facilita algunas pistas desde la evidencia. ¿Cooperar o competir? Cooperamos compitiendo por el reconocimiento de los demás. Quizás debemos aprender a fomentar las igualdades (erradicar las desigualdades del mundo) y por tanto aprender cooperando y no compitiendo. A las personas nos gusta más que nos aprecien que nos controlen sea en la escuela, en casa o en el trabajo.

¿Cuál es el principal cambio que debe afrontar el sistema educativo actual?

Muchos son los cambios por afrontar. A nivel mundial potenciar la educación, reconocer su papel fundamental en y para la sociedad. Y eso implicaría reconocer por ejemplo el papel crucial de los maestras y maestros.

Mejorar sus condiciones laborales, su presencia en la toma de decisiones políticas educativas, mejorar la formación previa y permanente. Potenciar intercambios de docentes que pudieran inspirarse e inspirar en otras experiencias. Y a nivel local que cada escuela, cada centro sean lugares donde todos queramos ir porque allí se aprende, se vive, su disfruta. Hacer más participes a los niños de las decisiones de las comunidades educativas.

Bruselas aboga por un entorno educativo "inclusivo" pero aclara que no tiene competencias sobre el 'pin parental'

La vicepresidenta comunitaria defiende que la igualdad es "un valor fundamental" en la UE y apunta que el pasado año la Comisión Europea adoptó una estrategia de igualdad LGTBIQ que incluye, entre otras iniciativas, su disposición de favorecer el intercambio de buenas prácticas entre países y expertos para "asegurar un entorno educativo seguro e inclusivo para todos los niños, jóvenes y adultos".

Agencia Europa Press

La Comisión Europea ha aclarado que no tiene competencias para pronunciarse sobre el controvertido 'pin parental' promovido en la región de Murcia si bien ha expresado la importancia de ofrecer un entorno educativo "seguro e inclusivo" a "todos los menores, jóvenes y adultos", como parte de la nueva estrategia de la UE para proteger el respeto de los derechos del colectivo LGTBIQ.

Así lo ha explicado la vicepresidenta del Ejecutivo comunitario responsable de Democracia y Demografía, Dubravka Suica, en una respuesta parlamentaria a una cuestión presentada por los eurodiputados del PSOE en la Eurocámara el pasado junio, en la que la delegación socialista pedía a Bruselas que se pronunciara sobre el derecho a veto de contenidos educativos que los padres tienen en la Región de Murcia.

Los socialistas españoles equiparaban la situación en los colegios murcianos con la reforma del Gobierno húngaro para prohibir contenidos relacionados con el colectivo LGTBIQ en las escuelas del país, una medida muy criticada desde las instituciones de la UE por considerar que estigmatiza al colectivo y que viola principio fundamentales de la Unión.

En su respuesta, la vicepresidenta comunitaria aclara que el ámbito de actuación en ambos casos difiere por que en Murcia se trata de una norma educativa y en Hungría de una ley que "censura la difusión de contenidos".

Bruselas, que sí ha denunciado ante la Justicia europea al Gobierno húngaro por su ley anti LGTBIQ, concluye que en el caso del 'pin parental' no tiene competencias porque la Educación recae en el poder exclusivo de los Estados miembro.

Los Tratados de la UE, indica Suica, establecen que en ámbito de la educación la UE solo dispone de competencias para "apoyar, coordinar o complementar la acción de los Estados miembro" y por tanto es tarea de los países decidir sobre los contenidos y organización de los sistemas educativos sin que la Comisión pueda actuar para armonizar las disposiciones legales y reglamentarias nacionales en ese ámbito.

Por tanto, concluye la responsable comunitaria, "la Comisión no es competente para revisar las iniciativas de las autoridades nacionales en este ámbito" sino que "corresponde a los Estados miembro, incluidas sus autoridades judiciales, garantizar el respeto y la protección efectivos de los derechos fundamentales".

Suica, además, aprovecha su respuesta a los eurodiputados para recordar que, aunque sea competencia de los Estados miembro hacerlo cumplir, "la igualdad y la no discriminación por razón de sexo y orientación sexual están previstas en los artículos 20 y 21 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea". También los derechos a la libertad de información, a la libertad académica y a la educación están consagrados en otros artículos del texto.

Finalmente, la vicepresidenta comunitaria defiende que la igualdad es "un valor fundamental" en la UE y apunta que el pasado año la Comisión Europea adoptó una estrategia de igualdad LGTBIQ que incluye, entre otras iniciativas, su disposición de favorecer el intercambio de buenas prácticas entre países y expertos para "asegurar un entorno educativo seguro e inclusivo para todos los niños, jóvenes y adultos".

La pobreza y la exclusión social afectan a la salud mental de los niños

Un estudio del proyecto INMA asocia los problemas socioeconómicos de las familias con ciertos trastornos emocionales y del comportamiento en los más pequeños

Mar Lupión Torres

Resulta casi imposible negar que las circunstancias socioeconómicas de las personas influyen en prácticamente todos los ámbitos de la vida. Ahora, un estudio de la Unidad Mixta de Investigación en

Epidemiología, Ambiente y Salud FISABIO, la Universidad Jaume I de Castellón y la Universidad de Valencia, analiza cómo la pobreza y la exclusión social pueden afectar a la salud mental infantil.

La investigación, que se enmarca dentro del proyecto INMA (Infancia y Medio Ambiente), ha seguido de cerca a 400 niños y niñas de entre 7 y 11 años de Gipuzkoa y Valencia para comprobar cómo les afecta su contexto familiar y social. Como conclusión, se establece una relación directa entre un mayor riesgo de pobreza y exclusión social con un incremento en los problemas de salud mental en la infancia. Otros factores que juegan un papel importante son el estrés familiar, el perfil parental y el contexto físico y social.

Para sacar adelante este trabajo, se han empleado diferentes parámetros de evaluación. El riesgo de pobreza o exclusión social se ha medido mediante el indicador AROPE, definido por la Unión Europea. Para valorar el contexto familiar, se ha empleado una escala propia, denominada HEFAS-7-11, que utiliza ítems de la escala HOME, pero también el Historial de Desarrollo de Pettit, Bates y Dodge. La salud mental infantil se ha evaluado a través del cuestionario de comportamiento CBCL, cumplimentado por las madres de los niños que han participado en el estudio. Se trata de un método que distingue entre problemas internalizantes o emocionales (por ejemplo, síntomas de ansiedad, depresión o somatizaciones) y problemas externalizantes o conductuales (como son síntomas de comportamiento y de agresividad).

El estrés de los padres afecta a los hijos

Llucía González es investigadora del CiberESP (Consortio de Investigación Biosanitaria en Red de Epidemiología y Salud Pública) ubicada en Fisabio-Salud Pública. Ella es una de las firmantes del estudio y nos aclara que «se trata de una investigación que utiliza el número de síntomas como un continuo, por lo que no podemos presentar prevalencias de un problema determinado. Aportamos información sobre dos grandes grupos de problemas, como son los internalizantes y los externalizantes». Por tanto, nos explica que «no podemos decir que hay más niños y niñas diagnosticados con ansiedad en el grupo de hogares en riesgo de pobreza o exclusión social. Lo que sí podemos afirmar es que existe una correlación entre ambos elementos, que es más fuerte y de mayor magnitud en el caso de problemas externalizantes».

El estudio explora tres factores fundamentales que influyen en el estado de los niños: el entorno físico y social, el perfil parental y el estrés parental. Sobre este último, González nos cuenta que «existe una teoría que defiende que aquellas madres y padres sometidos a un mayor estrés económico, tendrán a su vez un mayor estrés psicológico. Esto repercutirá en la relación con sus hijos, promoviendo estilos de crianza más autoritarios y, por tanto, dificultando el control del comportamiento de los niños».

En cuanto a los resultados, se observa que el riesgo de pobreza y exclusión social se relaciona con el entorno físico y social para problemas emocionales. Es decir, «a peor calidad de contexto, más influía el AROPE en los problemas emocionales. Eso sí, para los que tenían una calidad de contexto alta, el AROPE no supuso ningún riesgo para problemas emocionales».

En relación con el estrés y el perfil parental, «los factores del entorno familiar mediaron la relación entre AROPE y problemas emocionales en un 42%. En el caso de problemas conductuales, llega al 62%. Por tanto, se observa que parte del efecto de la pobreza sobre la salud mental se transmite a través del contexto familiar».

Prevención estructural y estrategias a corto plazo

Una vez conocemos los datos, cabe preguntarse qué se puede hacer para prevenir esta relación y proteger la salud mental infantil. Los autores del estudio plantean una serie de medidas que inciden en dos niveles: el más lejano y estructural, donde radica el riesgo de pobreza y exclusión social; y el más cercano e inmediato, el entorno familiar.

Para el primero de ellos, «se necesitan reformas del sistema productivo y laboral», defiende Llucía González. Algunos ejemplos de esos cambios serían «incrementar el salario mínimo interprofesional, favorecer el acceso al Ingreso Mínimo Vital o potenciar la empleabilidad, impulsar medidas que faciliten la conciliación familiar y laboral». Sin embargo, se trata de modificaciones que requieren de tiempo y que no solucionan el problema de las generaciones que viven su infancia y adolescencia actualmente. Es por eso que «son necesarias otro tipo de estrategias a corto plazo, como pueden ser las escuelas de parentalidad positiva enfocadas a todos los miembros de la familia, donde madres y padres puedan expresar sus dudas e inquietudes y donde los niños puedan hablar de sus emociones y sentimientos».

González recuerda que la ansiedad y la depresión no son trastornos que se den únicamente en adultos, sino que afectan a niños y niñas. Insiste en que, en las etapas de desarrollo, «existe un gran componente relacional en el que la salud mental está relacionada con la de sus madres y padres, así como con las características de los procesos comunicativos y de aprendizaje entre ambos. Estos dos factores, junto con el carácter o personalidad de los niños, modulan su salud mental».

La ansiedad y la depresión, presentes en la infancia

Hemos hablado con otros expertos en psicología infantojuvenil para analizar esta investigación. Mireia Orgiles, catedrática en Psicología Infantil y Juvenil de la Universidad Miguel Hernández apunta a que «en aquellas zonas en las que hay más exclusión social, los padres tienen menos recursos a su alcance y eso hace que se incremente su estrés. No es lo mismo los padres que tienen determinados ámbitos de su vida satisfechos y pueden emplear tanto su tiempo como sus recursos en favorecer que el menor tenga un bienestar emocional, a los padres que no se lo pueden permitir». Insiste en que los niños son capaces de percibir las dificultades que

atravesan sus progenitores, aunque no se les hable de ellas y advierte de que «cuando al niño no se le explica lo que está ocurriendo, dentro de su imaginación quizá incluso puede crear un escenario que es a veces hasta peor que la realidad. Les afecta mucho porque, además, en muchos casos no tienen la capacidad cognitiva suficiente para entender lo que está ocurriendo».

Orgiles defiende que los trastornos emocionales, tanto la ansiedad como la depresión, están muy presentes en la infancia y en la adolescencia. Alude a que «pensamos que son problemas que solo les ocurren a los adultos porque no entendemos qué preocupaciones pueden tener los niños. Asimilamos siempre la infancia como un período feliz y realmente no siempre es así». De hecho, según la Organización Mundial de la Salud «casi el 50% de los trastornos psicológicos se inicia antes de los 14 años. Los problemas de ansiedad tienen su inicio, de media, a los 6 años; la depresión, a los 13».

Orgiles destaca el papel de la escuela como elemento clave a la hora de prevenir y tratar los problemas de salud mental en los niños, asociados o no al riesgo de exclusión social. Considera que «es el lugar idóneo para la detección e intervención en problemas de salud mental. En estos días, la OMS ha hecho público un informe que dice que los centros educativos no tienen que ser estrictamente un lugar para el aprendizaje de conocimiento, sino también para adquirir habilidades emocionales y sociales». Esto es así porque «allí es donde está la mayor parte de los niños, allí no hay diferencias de exclusión, son todos iguales y es el lugar perfecto para proporcionar recursos psicológicos que necesitan, tanto a nivel de detección de problemas que puedan tener, como también de intervención».

Niños felices, adultos emocionalmente sanos

Nuria García, fundadora del centro de psicología infantil Ayudarte, cree que la pandemia ha puesto de manifiesto que la ansiedad y la depresión también afectan a los más pequeños: «han aguantado mucho, pero también están pagando un peaje por ello. Muchos han empezado a tener fobias, pero también ansiedad y depresión porque, por ejemplo, han perdido a una figura importante para ellos como es la de los abuelos. Por otro lado, han dejado de ver a sus amigos. Siempre digo que las emociones se contagian. Si a mi consulta viene un niño con depresión, intento siempre buscar en la familia si existe esa depresión en otro miembro e intento atajarla con los dos».

En cuanto a la prevención, García destaca el papel de las asociaciones, puesto que «ayudan a los niños a ser niños. Muchas veces, la mejor manera de tratar esos trastornos es evitar que los niños pasen tiempo solos en casa. Lo mejor es que haya un adulto responsable que les pueda ayudar y en el que se puedan apoyar».

No cabe duda que la salud mental de los niños de hoy será la de los adultos de mañana. Es por esto que resulta clave abordar los problemas lo antes posible. Nuria García subraya que «si tú no sabes gestionar un problema de pequeño, es difícil que de mayor seas capaz de hacerlo. Hay que prevenir las enfermedades mentales, pero tenemos que ser conscientes de que hay muchas familias que no pueden permitirse ir a un psicólogo».

Mireia Orgiles, en la misma línea, advierte de que «los problemas de ansiedad tienen una comorbilidad alta con la depresión. Esto quiere decir que, cuando un niño tiene ansiedad, es muy probable que también desarrolle síntomas depresivos. Cuando padece esto en la infancia, es precursor de trastornos psicológicos en la edad adulta». Asegura que «para tener adultos emocionalmente sanos, hay que empezar desde la infancia. Es importante detectar los problemas de salud mental en los niños desde muy pequeños, lo antes posible. Si no lo hacemos así, la probabilidad de que desarrollen un trastorno cuando son adolescentes o adultos es elevada y el pronóstico será mucho peor».