ÍNDICE

El TSJM suspende la circular de Madrid sobre la organización de la ESO para el próximo curso Concluye que puede generar perjuicios a las comunidades educativas porque limita la autonomía pedagógica **EUROPA PRESS**

Un comedor público universal para alumnos de primaria es económicamente viable, según Educo **ELDIARIO.es**

La inmersión lingüística, la izquierda y la ley del más fuerte **EL PAÍS**

Un total de 209.691 personas se presentan mañana a las oposiciones para 17.756 plazas de docentes **EUROPA PRESS**

"Los niños se asan": así habrá que adaptar los colegios para que resistan el cambio climático **EL PAÍS**

Editores de libros de texto solicita a Comunidad de Madrid que retire su recomendación de no utilizar los libros nuevos **EUROPA PRESS**

"Es urgente actuar ante la depresión de los jóvenes porque si no se corre el riesgo de que el problema se cronifique". **LA OPINIÓN de Murcia**

Sin plan para septiembre: los retrasos con la Ley de Educación dejan en el aire las novedades del próximo curso **ELDIARIO.es**

El Consejo de Ministros aprobará mañana 58 millones de euros para apoyar a las familias en la compra de libros de texto **EUROPA PRESS**

"Los profesores no van a cambiar de golpe su forma de trabajar el curso que viene por la nueva ley educativa" **EL PAÍS**

¿Por qué los jóvenes se autolesionan más ahora que antes de la pandemia? **EL DEBATE**

España tiene más de 22.000 menores ucranianos escolarizados y Educación prevé 10.000 nuevos escolarizados en septiembre **EUROPA PRESS**

Invierno demográfico, ¿aulas vacías? **EL DEBATE**

El PSOE dice que la educación pública en Madrid "es un despropósito" y el PP responde que la LOMLOE es "un esperpento" **EUROPA PRESS**

Un aula de Vallecas se rebela contra los libros de texto que silencian a las mujeres **EL PAÍS**

Politécnica de Cataluña, Pompeu Fabra y Carlos III de Madrid, mejores universidades de España según U-Ranking 2022 **EUROPA PRESS**

La 'euskaldunización' en el colegio se queda corta: a por el «ecosistema extraescolar» **EL DEBATE**

CCOO pide reforzar medidas de prevención en centros de FP después de que un alumno sufriera una descarga en La Rioja **EUROPA PRESS**

El Congreso aprueba la reforma de la Ley de Ciencia: "Las crisis tienen que afrontarse con más conocimiento e investigación". **EL MUNDO**

El Congreso insta a reducir ratios en las aulas, universalizar la educación pública de 0-3 años y cuidar la salud mental **EUROPA PRESS**

El compromiso cívico en el currículo de historia **THE CONVERSATION**

Las ventajas de crecer con Internet: adolescentes y participación **THE CONVERSATION**

Alegría: La futura EBAU será "perfectamente respetuosa" con las comunidades **MAGISTERIO**

Ideología y Educación **MAGISTERIO**

Más de la mitad de los jóvenes cree que ha sufrido algún problema mental en el último año **MAGISTERIO**

Pilar Alegría defiende el concurso de méritos para los docentes interinos **MAGISTERIO**

Entender la realidad migrante para actuar con ella **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Los centros de nuevas oportunidades nos cuestionan: ¿Reformimo o transformación? **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

La formación como factor clave para la capacitación y la integración **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

La Ministra de Educación destaca el "modelo de éxito" de la formación dual en Euskadi, "clave" para una FP "exitosa" **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Centros públicos integrados 3-16 **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

europapress.es

El TSJM suspende la circular de Madrid sobre la organización de la ESO para el próximo curso Concluye que puede generar perjuicios a las comunidades educativas porque limita la autonomía pedagógica

MADRID, 17 Jun. (EUROPA PRESS) –

El Tribunal Superior de Justicia de Madrid (TSJM) ha acordado mantener la suspensión cautelar de la circular de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid a los centros educativos sobre la organización de las asignaturas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) para el próximo curso a instancias de CCOO.

Así consta en un auto, al que tuvo acceso Europa Press, en el que los magistrados mantienen la medida cautelarísima acordada por esta Sala el pasado 30 de mayo y, por tanto, mantienen la suspensión de la aplicación del apartado segundo de dicha circular, exclusivamente en relación a la organización de la ESO. El Alto Tribunal reitera que los centros educativos no pueden ver limitada su autonomía para organizar los contenidos de la ESO en ámbitos, tal y como solicitaba CCOO en su recurso contencioso-administrativo contra la circular del 23 de mayo de 2022 sobre ordenación y organización de las enseñanzas de ESO en el curso académico 2022/2023.

La resolución responde a las alegaciones presentadas por la Comunidad de Madrid contra la suspensión inicial y considera que la aplicación de la circular de la Consejería de Educación puede generar perjuicios a las comunidades educativas porque limita la autonomía pedagógica de los centros educativos y los derechos del profesorado y del alumnado. Los magistrados subrayan que "tal configuración de cada proyecto educativo se ha de realizar, en su caso, por la decisión adoptada por el Claustro que integra, de modo colegiado, al conjunto del Profesorado de cada centro docente". La Sala recalca que es "visible para esta Sala la afectación de las funciones que, según la Ley Orgánica de Educación, correspondería ejercer al Profesorado del centro".

En consecuencia, queda temporalmente sin efecto la circular vinculante de la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial, en tanto el TSJM dicte sentencia.

Por tanto, los centros, en su autonomía pedagógica y organizativa, podrán organizar las materias en ámbitos, atendiendo a la legítima demanda de sus comunidades educativas, según ha subrayado CCOO en un comunicado.

"UNA GRAN NOTICIA"

Al respecto, la secretaria general de la Federación de Enseñanza de CCOO Madrid, Isabel Galvín, ha señalado que el fallo supone "una gran noticia". "Lo que aquí está en juego es la libertad, que no se nos olvide. La libertad de cátedra, la libertad de los docentes de elegir proyecto educativo, la libertad de elegir método pedagógico. Son decisiones en las que la Consejería de Educación no pueden entrar porque están blindadas por nuestra Constitución. Todas estas maniobras de Isabel Díaz Ayuso, que por suerte estamos consiguiendo parar, son ataques frontales contra la libertad de enseñanza", ha destacado.

CCOO ha apelado "a la cordura, al sentido común" y le pide a la presidenta de la Comunidad, Isabel Díaz Ayuso, que "deje de intentar intervenir en los centros educativos, que deje de intentar prohibir, censurar, condicionar el trabajo de los docentes en Madrid" Galvín ha incidido en que "lo que necesitan los madrileños es que Ayuso deje de intentar meter mano donde no le corresponde, más allá de sus competencias, y deje de gastar tiempo en estas 'batallitas' estériles contra la LOMLOE".

También le ha exigido que se dedique a "solucionar los problemas reales de la educación madrileña". "Siguen faltando plazas públicas a todos los niveles, siguen sin bajar las ratios, sigue habiendo amianto por toda la región, y para colmo, estamos en medio de una ola de calor y no hay ningún plan de contingencia para las altas temperaturas en las aulas", ha agregado

eldiario.es

Un comedor público universal para alumnos de primaria es económicamente viable, según Educo

La ONG calcula que ofrecer comidas gratuitas en los colegios costaría al Estado 1.664 millones de euros anuales

P. Pérez. 17 de junio de 2022

El Estado podría pagar el comedor a todos los alumnos que cursan primaria en una escuela pública con una inversión del 0,13% del PIB. Según un estudio presentado por la ONG Educo, una comida diaria a los alumnos costaría a España 1.664 millones de euros anuales. Es decir, 1.472 millones adicionales a los 191 que ya paga el Estado por este servicio. Es la primera vez que un estudio recoge cuánto costaría hacer que las comidas en los colegios fueran gratuitas a nivel estatal y, también por comunidades autónomas.

El informe *Comedor escolar universal y gratuito: un objetivo alcanzable y urgente*, explica que asisten ahora al comedor escolar 861.928 niños y niñas en centros públicos, lo que supone un coste de 737 millones de euros. 191 los pagan las administraciones a través de ayudas, y el resto lo costean las familias de sus bolsillos.

“Cuando nosotros hablamos de comedor escolar”, explica Pilar Orenes, directora general de *Educo*, “estamos garantizando una comida al día. Pero es mucho más, estamos asegurando una educación equitativa”. “El comedor escolar lo consideramos una estrategia integral”, cuenta la directora que asegura que con este servicio, se facilita la asistencia y se previene el absentismo escolar.

Una apuesta política

“Si queremos cambios a largo plazo, necesitamos voluntad política”, añade Orenes. Sin embargo, la competencia de los comedores escolares es de las comunidades autónomas y los datos entre unas y otras varían considerablemente.

“En España sólo un 44,8% del alumnado de primaria recibe este servicio", explica Macarena Céspedes, directora de Incidencia Política de Educo. La cifra, asegura, es de por sí baja y difiere cuando se habla de cada comunidad autónoma.

En el extremo con mejores datos está el País Vasco, con un 78% de asistencia, o la Comunidad Valenciana con un 70%. En el extremo opuesto estarían Melilla y Ceuta con un 4% y un 9% respectivamente.

Otro factor fundamental a tener en cuenta para el estudio, según Céspedes, es la cobertura, es decir, saber cuántos centros ofrecen este servicio en cada Comunidad. Y es que “el 17,8% de los centros educativos de primaria en España no tienen comedor escolar”, afirma Céspedes. Pero la cobertura también varía entre comunidades, del 100% de País Vasco al 51% de Extremadura.

Riesgo de pobreza: los primeros pasos hacia un comedor universal

Con estos factores, en Educo han hecho una estimación que permite acercarse a la cifra de cuántos alumnos no pueden acceder a este servicio. Pero Céspedes remarca que no necesariamente la cobertura va ligada a la asistencia. En Baleares, por ejemplo, con un 79% de cobertura, “solo asisten al comedor escolar un 17% de los niños matriculados”.

El precio medio por día y comida es, según la ONG, otro de los datos determinantes. En España ronda los 4,6 euros de media al día, muy por encima de sus vecinos europeos en los que, además, explica Céspedes, existen una serie de baterías y medidas para que los más vulnerables puedan acceder al servicio.

“En nuestro país uno de cada tres niños está en riesgo de pobreza y exclusión” un dato, asegura la directora, que debería hacernos reflexionar. Aunque el 11% de los alumnos de primaria tiene una beca, esa cifra, según Céspedes, contrasta con la pobreza infantil en España :“No hace falta ser matemático para ver que no todos los niños que están en riesgo de exclusión y en etapa de educación obligatoria están recibiendo una beca”.

“Unos 480.000 niños y niñas en riesgo de pobreza son los que a pesar de necesitarlo no pueden ir al comedor escolar”, lamenta Orenes que cuenta que desde la organización trabajan junto a las instituciones para empezar paso a paso y poner fin primero a este problema, que solo requeriría una inversión de “en torno a los 882 millones más, sumados a los 191 millones que ya aporta el Estado”.

Las necesidades de los niños no tienen vacaciones

Para Orenes, un momento clave es la llegada del verano, cuando muchas familias con una mala situación económica tienen que hacer frente a las comidas de sus hijos. “Por eso es importante lanzar el informe en estas fechas de junio”, cuenta la directora. “Podemos hacer más evidente lo que el comedor ha aportado durante el año, y explicar qué es lo que pasa cuando se quedan sin ese recurso clave”.

Vivian Mariza Muñoz, de 38 años, cobraba 650 euros de sueldo mínimo en su momento y era lo único que tenía para pagar el alquiler del piso y la comida de su hija, Alma. “Poco y nada” le daban las instituciones, cuenta Vivian, que se alegró al enterarse de las becas comedor de Educo “me quedé alucinada”.

La organización ofrece, desde 2013, Becas Comedor para garantizar la correcta alimentación de los niños y niñas más vulnerables en la escuela, y también durante el verano. Según Educo, con la llegada del periodo estival, 700.000 niños se quedan sin el apoyo económico de la administración.

La ONG ha dado desde entonces 52.000 becas y ha facilitado 4,3 millones de comidas en España. “Hemos garantizado al menos, una comida nutritiva y completa para todos los niños y niñas que lo necesitan”, apunta Orenes.

EL PAIS OPINIÓN

La inmersión lingüística, la izquierda y la ley del más fuerte

La defensa por una parte del progresismo del sistema de exclusión del castellano en la enseñanza en Cataluña forma parte de la disonancia cognitiva

DANIEL GASCÓN. 17 JUN 2022.

La defensa de una parte de la izquierda del sistema de exclusión del castellano en la enseñanza en Cataluña forma parte del más bello espectáculo del mundo: la disonancia cognitiva. Que los alumnos puedan estudiar unas horas en castellano sería una causa inequívocamente de izquierdas si no se hubieran introducido elementos de confusión basados en falacias y posicionamiento sectario.

En los primeros años de la democracia se reivindicaba la presencia de lenguas cooficiales en la enseñanza porque eran la lengua materna de muchos alumnos. Un informe de la ONU señala que la enseñanza en la lengua de la minoría, combinada con el idioma oficial, “es más rentable a largo plazo, reduce las tasas de abandono escolar y repetición de curso, conlleva unos resultados académicos notablemente mejores, en particular entre las niñas; mejora los niveles de alfabetización y la fluidez tanto en el idioma materno como en el oficial o mayoritario; genera un aumento de la participación y el apoyo de la familia y la comunidad”. No ocurre con el castellano, parece. Olivas, Rama y Santana han mostrado que la mayoría de la población catalana se inclina por un modelo mixto con más de una lengua vehicular. No importa.

La exclusión tiene un componente de clase y lo refuerza. Aunque algunos hayan defendido el modelo pensando que potenciaría la integración, no ha cumplido ese objetivo. Se intuía hace tiempo: un estudio de la fundación Jaume Bofill de 2009 revelaba la disparidad de resultados entre los alumnos según la lengua hablada en casa. Calero y Choi han mostrado que el sistema perjudica sobre todo a los varones hispanoparlantes. También han señalado, a partir del Informe PISA 2015, que los hablantes de castellano obtenían peores resultados que los catalanoparlantes. Es la comunidad donde más alumnos hispanoamericanos no se sienten integrados en la escuela; la tasa triplica las de Madrid, Aragón o Navarra. Otro elemento de clase es que muchas familias castellanoparlantes no pueden permitirse una enseñanza privada para evitar el sistema, a diferencia de muchos defensores de este modelo.

La disonancia cognitiva obliga a buscar fórmulas imaginativas: así, es un problema que no existe (algo que exige borrar a las familias que protestan) o que no deben resolver los tribunales (aunque la cuestión central es que no se respeta la legalidad). Quien pide que no se apliquen las normas democráticas acepta que impere la ley del más fuerte.

Daniel Gascón (Zaragoza, 1981) estudió Filología Inglesa y Filología Hispánica. Es editor responsable de Letras Libres España. Ha publicado el ensayo 'El golpe posmoderno' (Debate) y las novelas 'Un hipster en la España vacía' y 'La muerte del hipster' (Literatura Random House).

europapress.es

Un total de 209.691 personas se presentan mañana a las oposiciones para 17.756 plazas de docentes

CSIF ve la oferta "insuficiente" y avisa de que deja fuera a 26.061 docentes del cuerpo de maestros, pendientes de estabilizar su plaza

MADRID, 17 Jun. (EUROPA PRESS) -

Un total de 209.691 personas optan este sábado a las 17.756 plazas convocadas para distintos cuerpos docentes en todas las comunidades autónomas, salvo en la Comunidad Valenciana donde ya se realizaron la semana pasada, y Cataluña, que las llevará a cabo en próximas fechas.

Ante estas cifras, la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) considera que esta oferta de empleo es "insuficiente, teniendo en cuenta que la interinidad actualmente se sitúa en un 25,16%".

Además, el sindicato ha destacado que la convocatoria de este sábado corresponde a las plazas de la tasa de reposición (la cobertura del personal que se ha jubilado a lo largo de los dos últimos años), por lo que "quedan fuera 26.061 docentes del cuerpo de maestros del total de 65.966 plazas pendientes de estabilizar de aquí a diciembre de 2024, como marca la Ley 20/2021 de Estabilidad".

CSIF ha llevado a cabo un estudio sobre la situación de interinidad que pone de relieve que se han convocado 65.966 plazas conforme a esta Ley, que se deberán ejecutar a lo largo de 2023 y 2024. Por otra parte, quedan 45.850 plazas por convocar derivadas de la tasa de reposición y de nueva creación que, según señala, "no darán tiempo a realizarse por la falta de liderazgo del Ministerio de Educación y e intereses políticos de las CC.AA. que han impedido que puedan sumarse ambas convocatorias en un solo modelo de acceso".

FALTA DE PREVISIÓN DEL GOBIERNO

"Esta circunstancia, generada por la falta de previsión del Gobierno, va a mantener la precariedad en la Educación, que sigue registrando unas tasas de interinidad inasumibles", ha manifestado CSIF, que ha agregado que, tras estos procesos de estabilización la interinidad docente, se mantendrá en un 16,95%, incumpliéndose el objetivo de reducción por debajo del 8% marcado en la ley para 2025.

Asimismo, ha explicado que en este proceso participarán más de 13.170 docentes que formarán parte de los tribunales de oposiciones, compaginando esta tarea con las actividades lectivas y no lectivas del último trimestre del curso escolar, "enfrentándose a una labor compleja, de gran responsabilidad y muy poco reconocida".

Por otra parte, CSIF ha mostrado su preocupación por "la situación de incertidumbre" en la que se producen estas oposiciones, "teniendo en cuenta las diferencias entre organizaciones políticas, Gobierno y comunidades autónomas sobre el desarrollo de la LOMLOE". "Esta situación perjudica tanto a docentes como a familias y alumnado", ha criticado.

"Se da la circunstancia de que ninguna comunidad autónoma ha desarrollado en su totalidad los currículos y previsiblemente el curso que viene arrancará sin la adaptación de estos contenidos. El profesorado se verá una vez más sobrecargado de burocracia en la implementación de una Ley, que deben poner en marcha sin haber sido ni siquiera consultados", ha argumentado.

Desde CSIF, han exigido al Ministerio de Educación y Formación Profesional que "abra ya un proceso de negociación con las organizaciones sindicales para mejorar la educación pública" del país, teniendo en cuenta la opinión de los profesionales.

En concreto, una vez que el Boletín Oficial del Estado ha publicado la orden para elaborar los Presupuestos Generales del Estado para 2023, CSIF considera que se debe abordar ya el incremento de la financiación en la Educación para acercarnos al 7 por ciento del PIB.

Además, ha reclamado planificar un refuerzo progresivo de las plantillas y reducción de las ratios, eliminando la tasa de reposición y acelerar los procesos selectivos para estabilizar plazas, de manera paralela a los concursos de traslados.

"Es imprescindible el mantenimiento de los apoyos y refuerzos que se han podido realizar durante dos cursos, así como el mantenimiento de las contrataciones realizadas que, como hemos demandado desde el comienzo de la pandemia, deben mantenerse en el sistema educativo", ha detallado.

También ha solicitado la aprobación de una Ley del Profesorado que recoja el Estatuto Docente y una carrera profesional que "reduzca las diferencias retributivas actuales entre comunidades autónomas, que ascienden a los 500 euros".

CSIF ha advertido de que "ya está pulsando la opinión del profesorado y si el Ministerio no abre este proceso negociador, el sindicato valorará el inicio de movilizaciones". Además, el próximo 22 de junio, el Sector Nacional de Educación de CSIF participará en las concentraciones convocadas por el sindicato en toda España en defensa de la calidad de los servicios públicos y la mejora de las condiciones de las/os empleados públicos, que arrastran ya una pérdida del poder de compra en torno al 20 por ciento, con motivo de la inflación.

EL PAIS

“Los niños se asan”: así habrá que adaptar los colegios para que resistan el cambio climático

Las altas temperaturas en la escuela disparan los mareos y desmayos entre los niños. Familias, profesores y expertos piden un plan para acondicionar los centros. El aire acondicionado, coinciden, debe ser el último recurso

IGNACIO ZAFRA. Valencia. 18 JUN 2022

Silvia recibió este viernes una llamada para que fuera a recoger a su hijo al colegio de Madrid en el que estudia primaria porque le dolía mucho la barriga. “Es posible que fuera un virus, porque tenía compañeros que también estaban malos. Pero cuando he llegado a la clase he visto que hacía muchísimo calor. Los niños estaban de verdad asados. Con esa temperatura no me extraña que se encuentren mal”, cuenta. La temprana ola de calor que barre la península está provocando que numerosos niños y adolescentes sufran mareos y desmayos, y ha levantado protestas de familias y profesorado desde Andalucía a Cataluña. En Madrid, CC OO ha presentado una denuncia ante la Inspección de Trabajo tras recibir “cientos de denuncias” durante la semana. Las previsiones indican que el cambio climático hará que las olas de calor sofocante sean más frecuentes e intensas. Un horizonte ante el que expertos y representantes de la comunidad educativa reclaman un plan para adaptar los centros educativos a la nueva realidad, así como flexibilidad para tomar medidas urgentes cuando sea necesario.

Instalar sistemas de aire acondicionado de forma permanente, coinciden las fuentes consultadas, debe reservarse como último recurso, para el caso de que las soluciones arquitectónicas que no implican un consumo energético sostenido fallen.

En España hay unos 30.000 centros educativos públicos y privados. Y de entrada, afirma Marta Vall, presidenta del Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos de España, deben hacerse “estudios detallados de las

necesidades centro por centro", porque cada uno es diferente y el problema del calor varía mucho de unas zonas a otras, incluso dentro las mismas comunidades autónomas. "A veces, las mejoras no son tan caras de realizar, pero teniendo en cuenta el número de centros educativos, se trata de un proyecto de gran envergadura", añade. Construir los colegios de forma que soporten mejor las olas de calor y otros fenómenos climáticos extremos es clave. El arquitecto David Baena, que ha diseñado varios, cree que las exigencias que imponen al respecto las Administraciones no son suficientes, aunque han aumentado en los últimos años. Los nuevos centros educativos no van, en todo caso, a solucionar el problema. La fuerte caída de alumnado como consecuencia del descenso de la natalidad hace prever que, con excepciones en algunas zonas, las instalaciones escolares van a tender a sobrar. Las actuaciones deben pasar, por tanto, por actuar prioritariamente sobre los que existen, afirman ambos arquitectos.

La reciente actuación realizada en 11 escuelas de Barcelona reúne casi todos los elementos que recetan las fuentes consultadas. La iniciativa del Ayuntamiento, iniciada en 2019 y financiada con fondos europeos, tomó colegios ya construidos para rehabilitarlos y adaptarlos al cambio climático. En los patios se sustituyó parte del cemento que lo cubría por zonas de tierra y suelos más verdes que al retener la humedad resultan más frescos. Se añadieron sombras, mediante vegetación y pérgolas fotovoltaicas. Y se instalaron puntos de agua para que los niños pudieran refrescarse. Dentro de los edificios se actuó sobre todo en las fachadas, aislándolas térmicamente e instalando protecciones solares, como toldos, porches y persianas, además de mejorar la ventilación cruzada de las aulas para que corriera más aire.

El análisis del efecto en la temperatura y la calidad del aire de las escuelas todavía no se ha presentado, pero según Irma Ventanyol, directora de la Oficina de Cambio Climático y Sostenibilidad del Ayuntamiento de Barcelona, los primeros datos son positivos "y las escuelas donde se ha intervenido están muy contentas". Los patios de los colegios se utilizan ahora, además, los fines de semana de julio y agosto, como "refugios climáticos" abiertos al vecindario (entre semana no, porque los colegios barceloneses acogen esos meses escuelas de verano para los niños). Irma Ventanyol, bióloga especializada en ingeniería y gestión ambiental, añade que en ninguno de los centros se han instalado aires acondicionados. "Si tienes un edificio muy mal aislado, necesitarías un consumo energético enorme para contrarrestarlo así. Lo primero que hay que hacer es rehabilitar energéticamente el edificio. Y si aun así no se consigue una confortabilidad térmica interior, es cuando habría que plantearse otro tipo de soluciones activas, que es como se llama a las que consumen energía", afirma.

Guardar el aire acondicionado como última bala es recomendable, coinciden las fuentes, porque generalizar su uso agravaría la crisis climática y de energía que vive el país. Y también, afirma Carmelo Jené, portavoz de la federación de familias de alumnos Giner de los Ríos de Madrid, porque la escuela es un lugar importante para inculcar una conciencia de la sostenibilidad en los chavales.

El ejemplo de Barcelona también puede servir como orientación económica del reto que supone adaptar las escuelas. Actuar en los 11 colegios barceloneses costó cinco millones de euros. Extrapolando esa cifra (que incluye una parte de investigación sobre los resultados y un proyecto pedagógico entre el alumnado), intervenir en el 15% de los centros españoles costaría unos 2.000 millones de euros. El portavoz de la federación de familias de Madrid cree que, dada la magnitud del problema, debería aprovecharse el fondo de recuperación europeo para impulsar esta renovación escolar.

¿Cambiar el calendario escolar?

¿Hay que cambiar también la jornada o el calendario escolar? El secretario de enseñanza de CC OO, Francisco García, cree que es un debate que hay que tener, pero que no ha llegado el momento de tomar decisiones generales, porque aunque las olas de calor van en aumento, no todos los años se producen en las mismas fechas. "Lo que sí tenemos que hacer es estar preparados para actuar con flexibilidad. Y si un año viene una ola de calor como la actual y todavía no ha dado tiempo para adaptar los centros, puedan tomarse rápidamente medidas para modificar la jornada o incluso para decidir que alumnos y profesores se queden un par de días en casa y se pase a la docencia online".

En tanto llega la adaptación, el pediatra Quique Bassat considera que las administraciones educativas y los centros también pueden tomar medidas básicas, como alterar el horario de las clases, evitando que las sesiones de Educación física tengan lugar avanzada la mañana, aumentar en lo posible la ventilación y procurando que los alumnos beban un trago de agua cada más o menos media hora.

europapress.es

Editores de libros de texto solicita a Comunidad de Madrid que retire su recomendación de no utilizar los libros nuevos

MADRID, 18 Jun. (EUROPA PRESS) -

La Asociación de Editores de Libros y Contenidos Educativos (ANELE) ha registrado un escrito en el que solicita a la viceconsejera de Educación de la Comunidad de Madrid que rectifique su recomendación, enviada el pasado 14 de junio, de no proceder a renovar los libros de texto correspondientes a los cursos impares.

En un comunicado, los editores recuerdan que tal propuesta "carece de amparo normativo" y, además, "contradice los propios actos de esa Administración".

En concreto, mencionan que el 7 de junio se dictaron 'Instrucciones para la aplicación en el curso 2022-2023' en el que se anuncia "la obligada modificación del artículo 2 de la Orden 3616/2019 del Consejero de Educación, por el que se establece el calendario de renovación de los libros de texto y el material curricular, derivada de la LOMLOE, por lo que en el curso 2022-2023 se modificará el currículo, organización y objetivos de las siguientes enseñanzas: Cursos Impares de Educación Primaria (1º, 3º y 5º), ESO (1º y 3) y 1º de Formación Profesional Básica".

Además, apuntan que, en esta propuesta de modificación de la Orden, se justifica la modificación del calendario de renovación del curso 2022-2023, como consecuencia de los cambios curriculares introducidos por la LOMLOE.

En su escrito, ANELE señala que la propuesta de la Viceconsejería "introduce de forma innecesaria confusión en los centros escolares e incertidumbre en el mercado". Además, se opone a la norma que se está tramitando en esa misma Consejería.

"Asimismo, se vulnera de forma directa la Disposición Adicional Cuarta de la Ley Orgánica de Educación y conculca la libertad pedagógica de centros y profesores a la hora de seleccionar los libros más idóneos adaptados a los cambios curriculares derivados de la LOMLOE", apunta la asociación.

En este contexto, recuerda que el TSJ de Castilla y León, en una sentencia de abril de 2016, ya declaró nula una decisión similar de la Consejería de Educación de esta comunidad. "Este Tribunal consideró que la Consejería había incurrido en una clara vía de hecho y, como tal, nula, arbitraria y alejada de una utilización racional del marco jurídico vigente", precisa.

Los editores apuntan que el retraso en el desarrollo curricular "no puede servir de excusa" cuando el currículo de Educación Primaria ya se encuentra en su última fase para aprobación y el de ESO, ya ha finalizado el trámite de audiencia. Por ello, destacan que, en todo caso, corresponde a las editoriales procurar la adaptación a los nuevos currículos como establece la normativa vigente.

De mantener la propuesta realizada por la viceconsejera, consideran que se estaría "dinamitando" el esfuerzo inversor realizado por las editoriales cuando ya se están ultimando los libros y materiales adaptados al currículo y a los proyectos de los centros escolares y "se estarían vulnerando principios tan esenciales como los de libertad pedagógica, pluralismo educativo o libertad de empresa".

La Opinión de Murcia www.laopiniondemurcia.es

"Es urgente actuar ante la depresión de los jóvenes porque si no se corre el riesgo de que el problema se cronifique"

Un caso de baja autoestima puede pasar a convertirse en ideación suicida y de ahí a trastorno suicida

Ana García. 19·06·22

El coordinador del estudio PsiCE en la Región de Murcia, el psicólogo Juan Pedro Martínez, reconoce que la pandemia de covid ha pasado factura a la salud mental de los jóvenes de forma muy preocupante, ya que las cifras de ideación suicida y de tentativas se han disparado. «Tras la etapa del desconfinamiento es lógico que las cifras sigan siendo altas y se espera que vayan decreciendo poco a poco, pero no conseguiremos llegar a los niveles iniciales que teníamos antes del covid», apunta este especialista.

Para Martínez, es urgente actuar en este ámbito ya porque de lo contrario se corre el riesgo de que el problema se cronifique.

Un caso de baja autoestima puede derivar en una ideación suicida si no se trabaja con el alumno, «pero con una intervención rápida y precoz se podría resolver una situación que de lo contrario se cronificaría y pasaría a ser un trastorno», apunta.

Entre los problemas más habituales que los alumnos de entre 12 y 19 años les han trasladado en el estudio que están desarrollando en cinco institutos de la Región de Murcia destacan, por ejemplo, los pensamientos o ideación suicida, las tentativas de suicidio, ansiedad, depresión, baja autoestima, consumo de sustancias ilegales y problemas para la gestión del estado de ánimo, entre otros.

«Uno de cada dos estudiantes nos dice estar desanimado, son pesimistas de cara al futuro», indica el investigador, mientras que un 23,3 por ciento reconoce sentir angustia.

«Se trata de porcentajes demasiado altos en los que la intervención precoz resulta fundamental, ya que cuando se detecta un síntoma hay que actuar para cortarlo de raíz», afirma el coordinador del estudio en la Región de Murcia.

Según explica a La Opinión, «hay, hemos detectado, una sintomatología depresiva o ansiosa, pero no está desarrollado aún el trastorno depresivo o ansioso y es en ese momento cuando debemos actuar, antes de que el problema avance y sea mucho más complicado abordarlo».

La justificación del estudio se centra en que las dificultades psicológicas de tipo emocional (ansiedad y depresión) en los jóvenes se erigen como un problema de salud pública, tanto por su prevalencia y morbilidad asociada, como por el riesgo de prolongarse hasta la adultez y las consecuencias personales, familiares, educativas, laborales, sociales y sanitarias que llevan asociadas.

Concretamente, estas problemáticas pueden tener un efecto negativo en el rendimiento académico y en los procesos de aprendizaje a corto, medio y largo plazo. De ahí que los especialistas insistan en que desde la psicología y la sociedad hay que darles respuesta.

Juan Pedro Martínez también recuerda que España es uno de los países de Europa donde más se abusa de los medicamentos para abordar este tipo de situaciones y plantea que una solución para reducir ese consumo de fármacos, la mayoría ansiolíticos, será el hacer un abordaje inicial y precoz de la enfermedad.

eldiario.es

Sin plan para septiembre: los retrasos con la Ley de Educación dejan en el aire las novedades del próximo curso

La Lomloe augura un verano de mucho trabajo para la comunidad educativa por los problemas para su implantación antes de que comience el próximo curso, en septiembre

Daniel Sánchez Caballero. 19 de junio de 2022

La principal asociación de directores de institutos: “Estamos intranquilos, a estas alturas necesitaríamos más concreción, que la ley estuviera planificada para el próximo curso”. Un Ampa: “Las familias llaman preocupadas, entre unos y otros está la casa sin barrer”. Un sindicato: “Pedimos a las comunidades autónomas que avancen en sus desarrollos normativos”. Una directora: “Va a ser un septiembre movidito, entiendo que a una parte del profesorado le tocará trabajar en verano”. Una profesora: “Cuando empiece el curso empezarán a sacar las cosas deprisa y corriendo y saldrán de aquella manera”. Una orientadora: “No podemos asesorar al alumnado en temas muy importantes, como a qué carreras va dirigido el nuevo Bachillerato general”.

La comunidad educativa está preocupada por la lenta implantación de la Lomloe, que debe aterrizar en los centros ya a la vuelta del verano en algunos cursos, pero que entre unos y otros no acaba de ponerse en marcha. Estamos en junio, rezongan los responsables a pie de aula, y prácticamente no hay comunidad autónoma que haya publicado los desarrollos normativos que permitan a la comunidad educativa empezar a preparar el año académico 2022-2023. Las clases empiezan en septiembre y nadie sabe a ciencia cierta las materias que tendrá, la carga horaria de cada una o el currículo que tendrán que impartir. Tampoco ha llegado al profesorado la necesaria formación para adaptarse a las nuevas metodologías docentes que propone la ley.

“Necesito conocer las asignaturas”

En los centros educativos están esperando la publicación de la normativa autonómica para organizarse de cara a septiembre, explica Toni González Picornell, presidente de la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Fedadi: “Necesitaríamos que estuviera publicada, planificada para el próximo curso. Esto está creando cierta intranquilidad con los equipos directivos. Yo necesito conocer las asignaturas y las horas que tendrá cada una para pedir los profesores especialistas que necesito en mi centro”.

Pero las comunidades no están aprobando sus decretos, y aunque se vayan filtrando los borradores, esto no acaba de servir. ¿Quién es responsable? Las comunidades señalan al Ministerio de Educación por publicar tarde los currículos de mínimos sobre los que tienen que basar sus desarrollos autonómicos. Desde el departamento que dirige Pilar Alegría replican que ha pasado tiempo suficiente desde que se publicó el primero en febrero (el de Infantil) e incluso el último en abril (Bachillerato) y pese a ello prácticamente ninguna región ha sacado los suyos. “La Comunidad de Madrid, por ejemplo, protesta mucho, pero acaba de publicar el decreto de Infantil. Cuatro meses han tardado”, explican. El Gobierno de Ayuso ha llegado a pedir que el próximo curso se utilicen los mismos libros de este, petición que los libreros le han recriminado.

No es la única, y no es, o no solo al menos, una cuestión de que el PP esté boicoteando la implantación de la Lomloe. En Aragón, socialista, la directora de instituto Eva Bajén explica que la consejería ni siquiera había filtrado los borradores y se tuvo que buscar la vida para conseguirlos y poder ir adelantando trabajo. En Canarias, también gobernada por el PSOE, la plataforma de directores de instituto ha lanzado una nota protestando porque no haya currículos. Y sin saber qué van a tener el año próximo difícilmente pueden explicárselo al alumnado para que tome sus decisiones futuras. “No podemos orientar en la elección de algunas materias que son optativas porque desconocemos su contenido. Por ejemplo, en tercero de la ESO con las nuevas asignaturas, comunicadas hace solo unos días, de Cultura y Ciudadanía Digital o Economía Personal y Social y lo mismo pasa en cuanto a la atención al alumnado que no curse la materia de Religión, solo tenemos las nociones muy generales del real decreto”, ilustran. Aquí un director resume la situación tirando de ironía:

La orientación es esa (a menudo) gran olvidada que está sufriendo buena parte del retraso, según confirma Ana Cobos, presidenta de la asociación Copoe. Y este año es más necesaria que nunca, con la introducción de un nuevo tipo de Bachillerato, el llamado general, que hay que definir. “Las preinscripciones [de cara al curso que viene] se suelen hacer en marzo, al menos en Andalucía. Para poder pedir el Bachillerato en marzo tenemos que hacer la orientación de 4º de ESO en febrero”, ilustra. Obvio que no ha sido posible. ¿Cómo se recomienda a un alumno que coja tal o cual rama de estudios si se desconocen sus fines o los temarios que incluye cada asignatura?

El Bachillerato general es el perfecto ejemplo de la situación. Creado de nuevo cuño como alternativa a los de Ciencias o Artes, debería empezar a ofrecerse a partir de septiembre por toda España. Ya se advirtió en su momento que lo más probable era que tuviese una escasa difusión fuera de los grandes núcleos urbanos, como le sucede al de Artes según dónde. Finalmente, a día de hoy solo cinco comunidades han instado a todos sus centros a ofrecerlo, según publicó *El País*. No se sabe tampoco, por ejemplo, cómo se van a ponderar los resultados de las asignaturas optativas de esta modalidad en la prueba de acceso a la Universidad, razón que González Picornell cree que está detrás de la indefinición.

De aquellos barros, estas prisas

¿Cómo se ha llegado a este punto? Por un lado hay un retraso en la publicación de la normativa y por otro una imposibilidad de postergar los plazos de aplicación de la Lomloe.

La ley se publicó en el BOE en diciembre de 2020. El ministerio ha tardado más de un año desde entonces en publicar los reales decretos de desarrollo, que empezaron a llegar a principios de este año. A partir de ahí les toca a las comunidades, que han empezado a filtrar sus borradores, pero de los 72 decretos de desarrollo que hay que aprobar en España (cuatro etapas educativas por 18 administraciones, las 17 comunidades más Ceuta y Melilla, dependientes del ministerio) la semana pasada solo estaba aprobado uno: el de Infantil de Madrid. Caso extremo es el de Andalucía, que en abril anunció que iba a posponer un año la implantación de la Lomloe, aunque parece estar echándose atrás y ha publicado los borradores del currículo. Desde el ministerio tienen claro que es un farol: “Saben que no pueden hacerlo, es una ley orgánica”, advierten.

Los editores de libros, uno de los colectivos que antes protestó por el retraso, explican que parte del origen de las prisas que se viven hoy se encuentran en un fracaso político del PP ocurrido hace 18 años. Corría 2004 y el segundo Gobierno de José María Aznar apuraba la legislatura mientras implantaba la que iba a ser la primera ley educativa del PP, la LOCE. La norma, elaborada por el ministerio que dirigía Pilar del Castillo, estaba aprobada por las Cortes y se estaba desplegando por el sistema, aunque todavía no había bajado a las aulas. El PP no lo sabía entonces, pero había cometido un error que le costaría caro: reguló el calendario de implantación a través de un Real Decreto.

El partido de Aznar perdió aquellas elecciones generales contra todo pronóstico tras el 11-M y el nuevo presidente, José Luis Rodríguez Zapatero, tardó apenas dos semanas en suspender la aplicación de la norm**a**, haciendo bueno el adagio político de que gobernar a base de reales decretos es más fácil –se ahorran trámites parlamentarios y se gana en agilidad–, pero también es más sencillo de deshacer. La LOCE no se llegó a implantar y dos años después el PSOE aprobó la LOE. Todo el mundo tomó nota de aquello.

Cuando el PP volvió a gobernar, el ministro José Ignacio Wert se aseguró de que no le pasaría lo mismo que a Del Castillo. ¿La solución? Incluir el calendario de la aplicación de su Lomce en el articulado de la ley, blindándolo. Cambiar una ley orgánica no es fácil. Hace falta una mayoría absoluta en el Congreso y un largo trámite parlamentario, lo cual asegura de facto que no se va a cambiar de un día para otro. También se ha ido reduciendo el tiempo de implantación: en leyes anteriores se iba haciendo de manera gradual durante cuatro cursos. La Lomce lo bajó a tres. El PSOE le ha dado una vuelta más y lo ha reducido a dos. Los plazos están en la ley y hay que cumplirlos sí o sí. Y de aquellos barros estas prisas, explican desde ANELE. “Siempre habíamos tenido tiempo para elaborar los libros, pero en las dos últimas leyes tenemos que trabajar a marchas forzadas”, lamentan los editores.

De profesores a directores

Las quejas llegan desde todos los sectores. Los directores porque no pueden avanzar en la planificación. Los libreros por las dificultades para elaborar los materiales. El profesorado porque no puede programar (*bajar* los currículos al nivel de lo que se va a enseñar en el aula, con actividades específicas) porque no tiene los contenidos oficiales.

Eva Iturri, profesora de Historia en el IES El Bohío, en Cartagena, se lo toma con resignación. “Esto ya me lo sé”, cuenta con la perspectiva que dan 24 años de carrera y varias leyes educativas a sus espaldas. “Estamos en junio, el curso empieza en septiembre y no tenemos ni idea de lo que tenemos que enseñar. Qué más da –dice, irónica–. En septiembre aprobarán los decretos a todo trapo, llenos de errores y nos tendremos que buscar la vida”. Pero detrás del cinismo de quien ya ha vivido la situación también hay molestia “por la burocracia absurda de hacer programaciones, que es un trabajazo, para luego nada”.

Este comentario da pie a Mario Gutiérrez, presidente de la sección educativa del sindicato CSIF, a observar que “las programaciones se deberían hacer cada 20 o 30 años”, que es la frecuencia con la que debería

cambiarse la ley educativa, opina. Más allá de eso, porque esta es otra cuestión, sí recuerda Gutiérrez que en anteriores cambios de ley los currículos solían estar aprobados en enero o febrero para que el profesorado pudiera adaptarse. “A las comunidades se les puede reprochar la tardanza, pero el Gobierno también ha tardado mucho en sacar el suyo. De hecho, ni siquiera ha aprobado aún los de Ceuta y Melilla”, observa.

Otro elemento que está pendiente de cara al próximo curso es la formación que se anunció necesitarían los docentes para adaptarse a las nuevas metodologías que propone la ley. La directora Bajén asegura que no se está realizando, al menos en su entorno. “Va a hacer falta y me imagino que habrá un plan, pero de momento no sabemos nada”. La faena se les acumula a los docentes: “Tendrá que combinarse con todos los cursos de digitalización en los que estamos inmersos... Esperemos que sea antes de que empiece el curso”, lanza al viento.

Septiembre puede ser un mes excepcionalmente intenso para los profesores: formarse y programar, esperan, a la vuelta del verano. Eso quien esquive la bala, se resignan algunos directores, que recuerdan contra el tópico de las vacaciones docentes que para ellos trabajar en agosto no es una anomalía. “Y sí, va a ser un septiembre movidito”, cierra la directora.

europapress.es

El Consejo de Ministros aprobará mañana 58 millones de euros para apoyar a las familias en la compra de libros de texto

MADRID, 20 Jun. (EUROPA PRESS) -

El secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar Cendón, ha adelantado que este martes el Consejo de Ministros aprobará, a propuesta del Ministerio, una partida presupuestaria de 58 millones de euros para apoyar a las familias en la compra de libros de texto, por lo que considera contradictorio disponer de fondos para ayudar a las familias en la compra y decir que se mantengan los libros del año pasado.

"Esa medida de 58 millones en ayudas a las familias es una excelente noticia y que va en la línea de conseguir un sistema más equilibrado y que dé mayor igualdad de oportunidades a nuestros niños, por tanto que no haya familias que por dificultades económicas no puedan adquirir libros de texto o materiales de apoyo", ha manifestado este lunes Bar Cendón en declaraciones a los medios en la sede del Ministerio tras un encuentro con periodistas.

El crédito se destinará a la adquisición de estos materiales de los cursos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria del alumnado de centros sostenidos con fondos públicos.

Las comunidades autónomas también podrán destinar parte de dichos fondos para conceder ayudas en los cursos de Bachillerato y Formación Profesional.

Andalucía, Cataluña y Valencia, son las regiones que más fondos reciben, por delante de Madrid, que se sitúa en cuatro lugar. Concretamente la distribución por comunidades autónomas es: Andalucía, 16.095.947 euros ; Aragón, 1.239.670 euros; Asturias, 1.071.632 euros; Baleares, 965.950 euros; Canarias, 3.563.569 euros; Cantabria, 610.309 euros; Castilla y León, 1.889.306 euros; Castilla-La Mancha, 3.316.396 euros; Cataluña, 8.125.736 euros; Comunidad Valenciana, 7.548.435 euros; Extremadura, 1.994.246 euros; Galicia 3.005.209 euros; Madrid, 6.087.622 euros; Murcia, 2.745.423 euros; y La Rioja, 298.160 euros.

NUEVA EBAU

Por otro lado, ha descartado que la nueva Evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad (EBAU), cuyo borrador se presentará en la primera quincena de julio, vaya a ser una prueba única en toda España.

Durante el encuentro con periodistas, ha señalado que el documento que se presentará en julio estará lo más consensuado posible y ha apostado porque la nueva prueba tenga "mayor equilibrio y homologación". "Ir a una prueba única eso ahora mismo no es posible porque la propia ley no lo permitiría porque estaríamos invadiendo competencias de otras administraciones", ha asegurado en declaraciones a los medios tras el encuentro Bar Cendón, quien se reunirá este lunes con el Ministerio de Universidades y el miércoles con el presidente de la CRUE, Juan Romo, para hablar sobre la nueva EBAU.

En sus palabras, modificar la prueba de acceso a la universidad "es un clamor popular" ya que "está todo el mundo interesado en ello". Así, ha afirmado que los nuevos diseños curriculares "empujan a que hay que adaptar lo que se enseña en los institutos y colegios a lo que luego se evalúa".

En este punto, el secretario de Estado de Educación ha subrayado que el proceso de cambio "debe ser un proceso de cambio consensuado, muy dialogado con todas las administraciones, con la CRUE, con la Conferencia de Rectores, con el Ministerio de Universidades y con otros agentes sociales, incluso el alumnado".

No obstante, ha evitado lanzar alguna propuesta sobre la nueva prueba ya que, a su juicio, "sería cerrar parte de ese diálogo", aunque ha adelantado que "en breves días" empezarán a ver la luz alguna de las propuestas.

"Hay una cierta preocupación con algunos posibles desequilibrios, propuestas en el sentido de que las pruebas tengan mayor equilibrio, mayor homologación entre ellas", ha apuntado Bar Cendón, destacando que hacer una

parte común en la nueva EBAU sería posible "si todo el mundo estuviese de acuerdo en el ámbito de sus competencias".

PIDE A AYUSO RESPETAR LA LIBERTAD DE CÁTEDRA Y DE PUBLICACIÓN

Sobre si la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, ha realizado censura al recomendar a los colegios que no utilicen los nuevos libros de texto que incluyen los currículos aprobados por el Gobierno en el desarrollo de la LOMLOE, Bar Cendón ha afirmado que no lo sabe pero que "ojalá no".

En este sentido, ha pedido que los principios esenciales, que son la libertad de cátedra del profesorado a la hora de elegir los proyectos editoriales y la libertad de publicación por parte de las editoriales, sean "respetados". "Hay todo un procedimiento que no empieza con la confrontación, empieza con el diálogo.

Cuando la alta inspección ve algún desajuste suele hacerse una carta de colaboración. Intentemos dialogar, colaborar, si no hay una respuesta en ese sentido y continúan detectándose incumplimientos pues ahí el requerimiento, todavía no hemos llegado al ámbito judicial", ha explicado.

Para el secretario de Estado de Educación, la reforma educativa "va a avanzar" confiando unos en otros y en la comunidad educativa. "Los libros de texto son materiales de apoyo a la docencia, no son el currículo. Los decretos no se han publicado tampoco", ha apuntado en referencia a los decretos que tienen que aprobar las comunidades autónomas.

PRIMEROS DIÁLOGOS PARA LA REFORMA DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Otro de los retos que tiene pendiente el Ministerio de Educación es la reforma de la profesión docente, con el objetivo de mejorar el sistema educativo mejorando la docencia. Así, tras la publicación de las 24 propuestas para mejorar la docencia, el Ministerio abrirá en los próximos días sucesivas mesas de diálogo.

El diálogo para llevar a cabo la reforma de la profesión docente será con todo el abanicos de agentes, con la CRUE, con el ministerio de Universidad, aunque sin un calendario fijo.

El Ministerio de Educación quiere mejorar la docencia, dotando a los profesores de herramientas, de instrumentos para que mejore el sistema educativa, una tarea que considera "muy compleja" que no será rápida pero sí estará muy consensuada y que puede no aprobarse a lo largo de esta legislatura.

Asimismo, el Ministerio está trabajando en los primeros borradores de la ley de enseñanzas artísticas, que llevará un desarrollo más pausado porque los colectivos son muy heterogéneos.

EDUCACIÓN SE OFRECE A COLABORAR PARA COMBATIR EL CALOR EN COLEGIOS

En referencia a la posibilidad de modificar los horarios de los colegios debido a las altas temperaturas y aprobar un plan nacional de climatización ante esta situación, el Ministerio de Educación apuesta por colaborar, estudiarlo y, si es posible, hacerlo.

Sin embargo, Educación recuerda que la flexibilización de horarios está dentro del ámbito competencial de las comunidades autónomas y que las condiciones climatológicas no son iguales en todas, por los que algunas no tienen el problema de las altas temperaturas, pero abre la posibilidad a mejorar las condiciones, mejorar la climatización de los centros, estudiar el tema y ver por dónde atajarlo.

EL PAIS

“Los profesores no van a cambiar de golpe su forma de trabajar el curso que viene por la nueva ley educativa”

El Leonardo da Vinci de Albacete, un macrocentro con 1.700 alumnos, resume cómo llega la escuela a la gran transformación en la forma de enseñar. Los docentes se dividen entre el escepticismo y las ganas de cambio

IGNACIO ZAFRA. Albacete 20 JUN 2022

“Nos espera un mes de julio intenso”, advierte el director Juan Luis García mientras recorre el pasillo central de su instituto, el Leonardo da Vinci de Albacete: un macrocentro con 1.700 alumnos, baldosas verdes en las paredes, tuberías a la vista y la atmósfera general de búnker que caracteriza cierta arquitectura educativa pública de los años ochenta. El Leonardo da Vinci, como cerca de 30.000 escuelas e institutos españoles, se enfrenta a la implantación en septiembre de los grandes cambios educativos que trae la nueva ley educativa, la Lomloe, de forma un tanto precaria. Los decretos del Gobierno que desarrollan la ley se publicaron tarde. Los de las comunidades autónomas, que deben concretarlos en cada territorio, todavía no han sido aprobados. Y los centros se preparan para el salto de modelo de enseñanza con borradores.

García parece, pese a ello, tranquilo. Otras docentes de su centro expresan mayor preocupación. “Está siendo todo precipitado”, afirma Isabel Martínez, una de las jefas de estudios, “hay una mezcla de agotamiento, de muchas novedades que no están del todo claras, de otras que no caen bien…”. Y Araceli Ruiz, profesora de Geografía e Historia, añade: “Todo esto nos pilla desbordados de trabajo, como siempre a final de curso. Hasta julio no tendremos la normativa de la comunidad autónoma y ahí nos pondremos a mirar algo, pero hasta

septiembre no empezaremos con las modificaciones de las programaciones de las clases y demás. Eso abruma porque es mucha burocracia. Dicho esto: ¿hay ganas de cambio? Pues sí. Al menos algunos las tenemos, porque hace falta".

El Leonardo da Vinci ha tomado varias decisiones para ganar tiempo. Los alumnos se matricularán del curso que viene sin tener del todo claro qué materias tendrán en septiembre, especialmente los que pasan a primero de Bachillerato. Pero el centro considera que los cambios que introduce la ley en las asignaturas son manejables utilizando los borradores de los decretos autonómicos. La elección de los libros de texto también se ha aplazado a septiembre, cuando los departamentos puedan ver qué editoriales se adaptan mejor a los contenidos aprobados por Castilla-La Mancha.

El director admite que los profesores del centro están "un poco verdes" respecto al cambio más importante que persigue la ley educativa: implantar una forma de aprender más competencial, en la que los alumnos interioricen los conocimientos de forma más profunda, sepan aplicarlos y relacionarlos entre sí. Un giro para el cual no han sido preparados. "Se necesitará formación y tiempo para que realmente cale. El año que viene no creo que en ningún instituto el profesorado cambie de repente radicalmente su forma de trabajar porque haya cambiado la ley. Eso lleva mucho detrás".

Al mismo tiempo, García que es profesor de Informática en Formación Profesional, unas enseñanzas que por su naturaleza tienden desde hace tiempo a ser mucho más competenciales que la ESO y el Bachillerato, cree que el cambio en la manera de dar clases resulta "inevitable": "Y no solo porque lo diga la ley educativa, sino porque es la sociedad la que cambia. No puedes permanecer estático porque los alumnos que tienes delante no lo hacen".

Las reformas educativas generan siempre escepticismo y resistencias en el profesorado, dicen los docentes del Leonardo da Vinci. Y si se implantan precipitadamente, con la experiencia de haber visto caer otras leyes anteriores y con la perspectiva de que la nueva también será sustituida si cambia el color del Gobierno, más. La jefa de estudios general, Isabel Martínez, considera que lo que más dudas genera en su centro es el nuevo sistema para pasar de curso y titular, que ya no depende de un número de suspensos. "La teoría es muy lógica. Tenemos que decidir en función de las competencias y los objetivos alcanzados por el alumno, pero es nuevo para nosotros. Al profesorado le gustaría saber con cuántas asignaturas repite: dos, tres, cuatro… Pero no podemos transmitirle esa instrucción porque la normativa no lo permite". Martínez ve en ello un problema de igualdad: "Ahora el equipo docente es el órgano decisor. Pero equipos educativos hay muchos y es posible que ante situaciones similares respondan de forma distinta. Eso genera la sensación de no saber si estás actuando bien, perjudicando a un alumno o beneficiando a otro".

Los cambios son vistos con otra perspectiva por otra jefa de estudios del Leonardo da Vinci, Maribel Cebrián, encargada de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato. "Yo creo que la ley trata, sobre todo en la ESO, de que el alumno se titule, de que obtenga el graduado". La Lomloe intenta que la repetición sea algo excepcional (un objetivo que las normas anteriores también enunciaron, sin lograrlo), como sucede en los países del entorno de España. También prevé que cuando se decida que un alumno debe repetir, los docentes expliquen en un informe el por qué, algo que Cebrián considera acertado: "Hay compañeros que dicen: 'Vaya burocracia'. Pero yo creo que es como si eres médico y vas a dejar tu puesto: lo suyo es que dejes por escrito que a Juan García lo han operado de tal, has probado con esta medicación…, para cuando llegue tu sustituto. Si un alumno repite, tenemos que saber en qué ha fallado para empezar a construir desde ahí".

"Lo que hacemos ahora es muy teórico, lo olvidamos pasado el examen"

¿Y los alumnos? Carlos Tapias, que está a punto de acabar cuarto de la ESO en el instituto de Albacete, se plantea ser ingeniero, y no tiene claro qué asignaturas tendrá el curso que viene en primero de Bachillerato, admite que sobre los cambios que vendrán en septiembre le suena sobre todo la polémica que se montó en torno a la filosofía. Preguntado sobre el cambio en la forma de enseñar que pretende la nueva ley, contesta: "Me parece bien, porque al final lo que hacemos es todo muy teórico. Está claro que tenemos que aprender, pero con tanta teoría, al final hacemos un examen y lo olvidamos al cabo de un tiempo. A lo mejor este sistema ayuda a que se nos quede en la memoria".

Antonio Parada, profesor de Historia en el Leonardo da Vinci afirma que la metodología no soluciona por sí sola los problemas que los docentes se encuentran en el aula, pero ayuda. A Parada le gusta el planteamiento general de la nueva ley: "Ir hacia una educación menos memorística, más comprometida con las necesidades, capacidades e intereses del alumnado. Evaluar las destrezas…". Pero no le agrada tanto el currículo de su asignatura, en el que echa en falta una mayor concreción y una estructura más cronológica, "al menos en Bachillerato". Su compañera, Araceli Ruiz, cree que la nueva ley facilita una enseñanza más enfocada a que los alumnos aprendan "a pensar y a razonar", pero advierte de que ello requiere formación, tiempo para coordinarse con otros departamentos y más profesorado para que, entre otras cosas, pueda haber en ciertos momentos dos docentes en la misma clase.

EL DEBATE

¿Por qué los jóvenes se autolesionan más ahora que antes de la pandemia?

Si la adolescencia es de por sí un tramo complicado de la vida, la pandemia de la covid parece haber hecho más mella en la estabilidad mental de algunos de ellos

El Debate. 20/06/2022

Hablar de la salud mental de jóvenes y adolescentes en tiempos de pandemia se ha convertido en algo obligado, tras demostrarse que las ideas autolíticas han aumentado en este grupo poblacional en los últimos tiempos.

María Jesús Álava, psicóloga especializada en niños y adolescentes, comentaba recientemente en un vídeo para el canal '*Haciéndote preguntas*', del CEU, que la adolescencia «es una franja de edad muy vulnerable». Y añadía: «es una etapa donde se produce un cambio hormonal importante que afecta al sistema nervioso. La juventud es otro tramo que tras la pandemia está siendo muy vulnerable».

«Va a ser difícil que volvamos a tener otra oportunidad tan buena como la pandemia para aprender», aconsejaba Álava. «Los adolescentes experimentan estrés o ansiedad o inseguridades, lo que ha cambiado quizás es la intensidad».

«La pandemia ha hecho que los jóvenes y adolescentes se hayan venido abajo», continúa. ¿Y esto por qué se produce? La psicóloga añade que: «Cuando esto se da, normalmente es porque no han tenido una buena educación emocional. Es decir, no están preparados para resolver estas dificultades».

El suicidio en los jóvenes

El suicidio es la primera causa de muerte no natural entre los jóvenes.

Los datos son alarmantes. En el año 2019 se quitaron la vida 309 personas de edades comprendidas entre los 15 y los 29 años, tal y como se plasma en las estadísticas de defunción por causa de muerte del Instituto Nacional de Estadística.

Los problemas de salud mental se han señalado como la causa principal de que tantos jóvenes se quiten la vida, más concretamente la depresión, la ansiedad y el estrés. Según el informe sobre el Estado Mundial de la Infancia de UNICEF, uno de cada siete jóvenes de entre 10 y 19 años padece un trastorno mental diagnosticado. Esto representa 86 millones de adolescentes de entre 15 y 19 años, y 80 millones de entre 10 y 14.

La Asociación Española de Pediatría publicó un comunicado en junio de 2021 donde advertía de que las urgencias pediátricas de psiquiatría habían aumentado en un 50 %.

Por su parte, Mercedes Bermejo, vocal de la junta de gobierno del Colegio Oficial de la Psicología de Madrid, denunciaba que los centros de salud públicos y privados tienen una lista de espera de meses para atender problemas psiquiátricos. «No puede ser que los jóvenes estén sufriendo y no se les pueda ayudar. Los estudios hablan de que, si hay un problema de salud mental a nivel infantojuvenil, si no se previene, lo que hará es que tengamos una sociedad con enfermedades mentales crónicas. Como sociedad nos va a salir caro».

El Instituto de la Juventud (Injuve) señaló en su Revista de Estudios de Juventud que «los datos han llevado a investigar en los últimos años si existe una epidemia de depresión en niños y adolescentes».

europapress.es

España tiene más de 22.000 menores ucranianos escolarizados y Educación prevé 10.000 nuevos escolarizados en septiembre

MADRID, 20 Jun. (EUROPA PRESS) -

España tiene escolarizados a más de 22.000 menores ucranianos, que han llegado al país tras la invasión rusa el pasado mes de febrero, y el Ministerio de Educación prevé que en septiembre haya 10.000 nuevos niños ucranianos escolarizados.

Así lo ha trasladado el secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar Cendón, en un encuentro con periodistas celebrado este lunes en el Ministerio.

Estos alumnos ucranianos proceden de un escenario guerra porque llegan con un gran impacto emocional, por lo que el secretario de Estado ha destacado la importancia de las "voces amigas" para ayudar en su integración.

Los niños ucranianos empezaron a llegar a España desde el pasado mes de marzo, y desde entonces el Ministerio de Educación ha intentado acogerlos y protegerlos, ante la incertidumbre de cómo va a avanzar el conflicto bélico.

Ante esta incertidumbre del conflicto, el Ministerio no sabe si muchas familias ucranianas regresarán a su país o permanecerán en España, por lo que es posible que en septiembre haya escolarizaciones que no ha habido hasta ahora. En este sentido, el secretario de Estado de Educación cree que casi todas las solicitudes de escolarización de niños ucranianos llegarán fuera de plazo, por lo que apuesta por ir planificando a lo largo del verano.

Precisamente, ha resaltado que habrá que dotar de profesorado y que allí donde haya más alumnos habrá que desdoblar grupos. El Ministerio tendrá una actividad "de mucha proximidad" con las comunidades autónomas para integrar a los niños ucranianos en el sistema educativo y va a seguir día a día la evolución la situación.

Por último, el secretario de Estado ha afirmado que habrá una respuesta presupuestaria por parte del Ministerio de Educación para ayudar en la escolarización de los niños ucranianos, aunque no ha detallado cifras.

EL DEBATE

Invierno demográfico, ¿aulas vacías?

La pandemia ha acentuado dramáticamente la disminución de los nacimientos. Los datos son sobrecogedores

Eugenio Nasarre. 21/06/2022

El «invierno demográfico» azota a España como un vendaval. La pandemia ha acentuado dramáticamente la disminución de los nacimientos. Los datos son sobrecogedores, como se ve en el cuadro siguiente:

NACIMIENTOS EN ESPAÑA

- 1970 - 663.667
- 2010 - 486.575
- 2015 - 420.290
- 2019 - 360.617
- 2020 - 341.315
- 2021 - 336.811

Retengamos los datos más relevantes:

a) Nacen la mitad de niños que hace cincuenta años.

b) La disminución de la natalidad se ha acelerado en la última década. Entre 2010 y 2021 la pérdida de nacimientos es del 31 % de media en España, pero hay regiones que se acerca al 35 %.

c) La tasa de fecundidad, que en 1970 era de 2,84 hijos por mujer, ha descendido en 2021 a 1,19, muy lejos del nivel que asegura el remplazo generacional. Es una tasa que, de persistir, conduce al suicidio de nuestra sociedad.

d) La estructura de las familias se ha modificado substancialmente. Ahora las familias con un solo hijo son ya la mitad de las unidades familiares que tienen descendencia. En cambio, las familias numerosas (con 3 o más hijos) representan tan solo el 8 % de los hogares con hijos, una franca minoría, que la sociedad no aprecia.

Sabemos que la demografía es un factor determinante para la realidad de un país y su futuro. Condiciona todas las políticas públicas (mercado de trabajo, pensiones, vivienda, fiscalidad, etc.). Y, desde luego, va a condicionar nuestra realidad educativa en la próxima década. Ya en el curso 2020-21 hubo 70.000 alumnos menos en los cursos de la enseñanza básica. Se calcula que a lo largo de la década la disminución será en torno a un millón de alumnos, un 15 % menos de los escolarizados en el último curso.

¿Qué deberíamos hacer ante este substancial cambio que afecta al mundo educativo de los próximos años? ¿Lo afrontamos con la política del avestruz? ¿Dejamos que cada cual se las apañe como pueda? ¿Que se cierren aulas porque los alumnos no aparecen? ¿Que se desate una batalla entre la escuela de titularidad pública y la de iniciativa social? ¿Que derrochemos los recursos, siempre escasos, que destinamos a la educación? ¿Que, instalados en nuestro ensimismamiento, persistamos en litigios estériles?

La conciencia de esta dramática situación demográfica debe llevarnos a reflexionar. Urge un gran debate nacional. En el ámbito educativo se nos presenta, no obstante, una oportunidad, que no deberíamos desaprovechar. Habría que procurar un acuerdo nacional sobre las políticas educativas a desarrollar en esta década, con visión de futuro y con luces largas.

La prioridad debería ser extender la condición de «enseñanza básica» (art. 27.4 de la Constitución) a todos los itinerarios formativos hasta los 18 años; habría que dar el definitivo salto de una Formación Profesional orientada al empleo; sería necesario reordenar los efectivos dedicados a la educación buscando la eficiencia y la calidad (potenciando la función docente); habría que acomodar la oferta a las nuevas condiciones demográficas bajo el criterio superior de la libertad. Quien lidere este programa-acuerdo hará un gran servicio al futuro de España.

Pero sería un error olvidar la dimensión familiar con arreglo a nuestras condiciones demográficas. Hoy la sociedad española se está dividiendo en «mayorazgos» y «proletarios». Los nuevos mayorazgos son los hijos

únicos, herederos universales, mimados por la sociedad y sus padres. Los nuevos proletarios son los hijos de familias numerosas, que han de compartir y abrirse camino con menos facilidades que aquellos. Es necesaria una política compensatoria, que favorezca a las familias numerosas de manera clara y no tibia, como hasta ahora.

El «invierno demográfico» es nuestro mayor desafío. No se resuelve ni con fuegos de artificio ni con medidas populistas. Requiere abordarlo con un análisis sosegado, realista y con perspectiva de largo alcance. En todo caso, ha de ser un factor determinante para diseñar las políticas educativas de los próximos tiempos, que la sociedad española demanda.

Eugenio Nasarre *es ex secretario general de Educación y expresidente de la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados*

europapress.es

El PSOE dice que la educación pública en Madrid "es un despropósito" y el PP responde que la LOMLOE es "un esperpento"

MADRID, 21 Jun. (EUROPA PRESS) -

La diputada del Grupo Parlamentario Socialista María Luz Martínez Seijo ha advertido de que la situación en la Comunidad de Madrid con la educación pública "es un despropósito", y el diputado del Partido Popular Óscar Clavell López ha respondido que la LOMLOE, conocida como 'Ley Celaá', es un "auténtico esperpento".

Así lo han manifestado este martes ambos diputados durante el debate de la proposición no de ley del Grupo Parlamentario Socialista sobre la defensa y promoción de la escuela pública.

Para la diputada socialista, la educación pública "ha sido abandonada" por el gobierno autonómico de la Comunidad de Madrid. "Madrid es el caso más dramático, pero el maltrato de la derecha a la educación pública es generalizado allá donde gobierna. Mucho predican libertad, pero la libertad de enseñanza brilla por su ausencia cuando se trata de escuela pública", ha sentenciado.

En este punto, ha señalado que estando en un Estado autonómico también "se debe garantizar el cumplimiento de las leyes orgánicas y no jugar a interpretaciones interesadas de la normativa actual" como, a su juicio, ha sucedido con órdenes en Madrid, Murcia o Andalucía "que han impulsado continuar con el modelo LOMCE que permite que los centros seleccionen al alumnado y no al revés".

Asimismo, Martínez Seijo ha alertado de que "no todas las administraciones aportan los recursos ni el apoyo suficiente" a la educación pública. "La escuela pública no es de izquierdas ni de derechas, tiene la labor de formar pero también de integrar ciudadanos y debe contar con los recursos adecuados", ha apuntado.

Ante estas acusaciones, el diputado del Grupo Parlamentario Popular ha acusado al Gobierno de convertir la educación "en un laboratorio de ingeniería social y una fábrica de adoctrinamiento", destacando también que hay un "abandono educativo del 26,3%, 17 modelos de acceso a la universidad diferentes y que la LOMLOE impide que los mismos padres puedan elegir un colegio público u otro".

Clavell López también ha cargado contra los socialistas por "reducir la nómina de los profesores un 5%, atacando directamente a los docentes" o "incumplir su compromiso de llegar al 5% del PIB de Educación". "Podrán vestir con las mejores galas la LOMLOE pero la hecatombe está servida y lleva su firma", ha apostillado.

En referencia a la iniciativa presentada por el grupo socialista, ha asegurado que "no aporta nada nuevo" y que el PSOE "se ha quedado sin propuestas". "Ha pasado año y medio desde la entrada en vigor de la LOMLOE y evidencian que estamos ante una pésima ley que no da respuesta a los problemas de la educación. Presentando estas iniciativas reconocen que su ley educativa es un auténtico esperpento", ha dicho.

En la misma línea, el diputado del Grupo Parlamentario Vox, Joaquín Robles López, ha ridiculizado al grupo socialista por "presentar una PNL al Gobierno socialista para que desarrolle una ley hecha por los socialistas": "No sé si esto es darse autobombo o es un ejemplo de estas clases de masturbación que quieren dar a los niños de diez años".

Desde Vox han presentado varias enmiendas, de las cuales ninguna ha sido aprobada, a la proposición no de ley presentada por el PSOE con el objetivo de, entre otras medidas, elevar el nivel académico en el currículo de todas las etapas educativas; retirar de los currículos de Primaria, ESO y Bachillerato "todas las doctrinas acientíficas del género que persiguen el adoctrinamiento ideológico"; dotar a los centros de educación especial de los recursos necesarios para seguir desarrollando la atención especializada; o configurar una prueba de acceso a la universidad única para todo el territorio nacional.

PLANES DE SALUD MENTAL Y REBAJAR LOS RATIOS EN ESCUELAS PÚBLICAS

La única enmienda aceptada por el grupo socialista ha sido la presentada por Unidas Podemos, que ha propuesto añadir que hay que implementar planes de salud mental en los centros de educativos, extender la educación 0- 3 de titularidad pública y rebajar las ratios en las escuelas públicas

"La derecha desmantela la escuela pública y la izquierda fomenta la escuela pública, al PP se le llena la boca de hablar de libertad pero se olvida que sin educación pública de calidad esa libertad es una quimera. Este Gobierno tiene que ser valiente en la defensa de la educación pública y no nos tenemos que acomplejar frente a la acción de la derecha", ha manifestado el diputado de Unidas Podemos Joan Mena Arca.

Por su parte, la diputada de Ciudadanos Sara Giménez Giménez ha resaltado que tanto PP como PSOE "lo hacen mal" porque "hay dos grandes brechas, que son el fracaso escolar y la segregación escolar". "Eso es lo que condiciona el futuro de nuestra nueva generación, son dos lacras que tenemos que combatir y condicionan las generaciones y los vinculan con los ciclos de la pobreza", ha dicho.

La formación naranja propone, según ha explicado Giménez Giménez, un programa de cooperación territorial para financiar en colaboración con las comunidades autónomas tutorías individualizadas en horarios extraescolares. "Cs hace una propuesta de una política útil educativa para disminuir la brecha en las clases extraescolares", ha concretado.

Desde el PdeCAT, el diputado Sergi Miquel i Valenti ha subrayado que han presentado una enmienda porque creen que el sistema de educación de Cataluña "es un sistema de éxito" y quieren defenderlo. La enmienda presentada por el PdeCAT tiene el objetivo de proteger también la escuela concertada.

Durante su intervención, la diptuada de JxCAT-JUNTS Mariona Illamola ha preguntado por la financiación de las propuestas de la iniciativa socialista: "¿Cómo se va a pagar? ¿Todo va a ser a cargo de las comunidades autónomas?".

Por último, Montserrat Bassa Coll, del Grupo Republicano, ha destacado que una verdadera escuela pública "debe tener los suficientes recursos para cubrir sus necesidades" y ha añadido que la financiación "es responsabilidad del Estado que prefiere recortar en educación antes que subir los impuestos a las grandes empresas y fortunas"; y Joseba Andoni Agirretxea, de EAJ-PNV, ha criticado que "desde Madrid se pretenda tutelar a las administraciones educativas".

GARANTIZAR PLENAMENTE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La iniciativa registrada por el grupo socialista insta al Gobierno, en el ámbito de sus competencias y en colaboración con las comunidades autónomas, a "continuar reforzando el carácter vertebrador de la escuela pública como la red que garantiza plenamente el derecho a la educación, recogido en la Constitución española".

De este modo, solicita continuar incrementando la financiación educativa para garantizar un servicio de calidad, como suma de "excelencia y equidad", en las distintas etapas obligatorias y no obligatorias; ampliar la oferta de actividades complementarias y extraescolares en la oferta educativa que atiendan a la formación integral de los estudiantes; o seguir incrementando la creación de centros integrados de educación que comprendan todos los niveles escolares, desde la educación infantil al bachillerato.

En la misma línea, la iniciativa socialista apuesta por incrementar en los centros ordinarios los recursos humanos y materiales para poder atender en las mejores condiciones la diversidad y al alumnado con necesidades educativas especiales; impulsar el desarrollo profesional del profesorado y la carrera docente; velar por el cumplimiento de todos los criterios de admisión y equilibrio en la escolarización heterogénea del alumnado, entre los diferentes centros educativos según se recoge en la LOMLOE; y fortalecer la intervención de familias, profesorado, alumnado y del conjunto de la comunidad educativa en la gestión y control de los centros públicos a través de los órganos colegiados de gobierno y participación recogidos en la ley de educación.

EL PAIS

Un aula de Vallecas se rebela contra los libros de texto que silencian a las mujeres

Los alumnos de 4º de la ESO del instituto Tirso de Molina mandan cartas al Ministerio de Educación y al de Igualdad por una foto de la Generación del 27 que solo incluye a hombres

FERNANDO PEINADO / DAVID EXPÓSITO. Madrid - 22 JUN 2022

Muchas generaciones de estudiantes en España han aceptado como lo más normal del mundo que el hombre fuera el protagonista absoluto de sus libros de ciencia, historia o literatura. Pero esto parece estar cambiando. Hace unos días, una clase de un instituto de Vallecas, en Madrid, se rebeló contra uno de sus manuales.

El cabecilla fue un chico de 16 años que interrumpió a la profesora, Julia Olmedo, mientras ella daba la lección sobre la Generación del 27. En una diapositiva que la maestra había preparado, aparecía una fotografía de ese grupo de escritores, que incluía a las autoras conocidas como las *sin sombrero,* junto a sus nombres, sus obras y sus premios. El estudiante se extrañó porque en el libro aparecía solo otra imagen, la foto colectiva de algunas de las figuras de aquel grupo artístico en el homenaje a Góngora en Sevilla. Es una de las instantáneas más famosas de la literatura española, 10 hombres y ninguna mujer. Esto molestó al alumno.

—Profe, ¿por qué no están esas escritoras en el libro si son tan importantes?—.

—Es una pregunta que aún nos hacemos muchos profesores. No sabemos por qué no las incluyen—.

El libro, de Lengua castellana y Literatura de la editorial McGraw Hill, no dice ni una sola palabra sobre las *sin sombrero.* Tampoco cuenta nada significativo sobre escritoras de otras épocas de la literatura en español. No era la primera vez que en esta clase de 4º de la ESO del instituto Tirso de Molina de Vallecas se hablaba de la falta de visibilidad de las mujeres en los libros de texto. En Geografía e historia, a los alumnos ya les había llamado la atención leer un relato de reyes y conquistadores sin apenas presencia femenina. En Biología y geología, hicieron un trabajo sobre mujeres científicas y tuvieron que rebuscar la información en internet. Pero esta foto incompleta de la Generación del 27 fue la gota que colmó el vaso.

Varias alumnas se sumaron a la protesta. El libro solo muestra fotos de escritores masculinos. Carmen Laforet, ganadora del primer Premio Nadal en 1944, aparece mencionada de pasada en un recuadro al margen del texto principal. “La indignación fue creciendo”, recuerda lo ocurrido Olmedo semanas después. Los alumnos pidieron hacer algo y la profesora les sugirió que podían escribir una carta a las ministras de Educación, Pilar Alegría, y de Igualdad, Irene Montero. La profesora redactó la carta y ellos lanzaron ideas desde sus pupitres mientras leían el texto proyectado sobre la pantalla. Olmedo empezó: “Los alumnos de 4º de la ESO C del instituto Tirso de Molina, de Madrid, nos dirigimos a usted…”.

—“¡No, profe! Alumnos y alumnas”—, la interrumpieron.

La carta advierte de la omisión de las *sin sombrero* y luego continúa: “Sabemos que usted comparte nuestra preocupación acerca de la lucha contra la desigualdad de género y consideramos que el aula es el mejor escenario para partir hacia la búsqueda de equidad. La educación es la base de nuestra sociedad y, si no crecemos de la mano de unos cimientos igualitarios, la información se nos ofrece incompleta”.

“Por ello, queremos solicitarle su colaboración e iniciativa para que, desde lo que esté en su mano, pueda actuar para que en los libros de texto aparezcan de manera equilibrada mujeres y hombres. Quisiéramos no esperar a los días conmemorativos o temáticos para realizar trabajos sobre el papel de las mujeres en la Ciencia, la Historia, la Filosofía, etc. Queremos participar en la formación de una sociedad donde la relevancia para obtener un lugar en la historia no dependa del género”.

Cinco semanas después no han recibido respuesta, pero el Ministerio de Igualdad responde a este periódico que lo considera una iniciativa valiosa: “Es una carta que nos hace sentir mucho orgullo como país. Queda mucho por hacer y hay relevo”. Una portavoz del Ministerio de Educación dice que no han podido encontrar la carta. Las autoridades de ambos departamentos son conscientes de que hay una fuerte demanda social para visibilizar a las mujeres, como atestiguan las campañas en la plataforma *online* de protestas Change.org, que han obtenido más de 60.000 apoyos. Una fue lanzada hace un año por una profesora de instituto que criticó que los 10 filósofos que estudian sus alumnos en la EVAU son todos hombres. Otra, que reivindicaba a las artistas olvidadas, fue iniciada en 2020 por una aspirante a profesora de Historia del Arte.

Solo el 7,5% de las referencias aparecidas en 115 libros de 19 asignaturas hacen mención a mujeres, según el estudio *Análisis de la ausencia de mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada,* de Ana López Navajas, con quien colabora el Instituto de la Mujer. Materias como Física y Química o Ciencias Sociales son las que menos referentes femeninos contienen.

El cambio en los institutos debería comenzar a notarse el curso que viene como consecuencia de los nuevos currículos para ESO (12-16 años) y Bachillerato (17 y 18 años), que han sido publicados esta primavera en sendos reales decretos para desarrollar la *ley Celaá* de 2020. Estas normas contienen peticiones específicas para acabar con el olvido histórico del papel de mujeres destacadas. Las editoriales están en proceso de revisión de sus libros para cumplir con ambas normas estatales y con el desarrollo que haga la Comunidad de Madrid, a la que corresponde en un 40% la competencia de elaboración del currículo educativo.

La presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, le ha declarado la guerra a esos y otros cambios, que considera producto del “adoctrinamiento” y ha animado a los centros educativos a usar los libros previos a esta reforma. También ha recurrido el decreto de Bachillerato estatal al Tribunal Supremo. Pero no queda claro que su campaña pase de un pataleo mediático. Ocurrió con el real decreto de la ESO, cuyo desarrollo en mayo en un proyecto de decreto autonómico madrileño contiene las expresiones “ecofeminismo”, “ecosocial” o “perspectiva de género”, que el Gobierno de Ayuso había prometido eliminar.

“Fútbol femenino”

Los alumnos de 4º de ESO del Tirso de Molina parecen ajenos a los pormenores de esa batalla política, pero no son impasibles ante muchas situaciones de su vida donde las mujeres son invisibilizadas o relegadas. Los alumnos notan cosas que pasan inadvertidas para los mayores. “Al fútbol femenino siempre lo llaman así, pero el fútbol masculino es fútbol a secas”, dice una estudiante durante una lección, semanas después de la rebelión contra el manual de Literatura.

Durante una visita de este periódico, dedicaron la hora de Valores éticos a debatir y reflexionar sobre su acción conjunta de enviar una carta a los máximos responsables de Educación e Igualdad. “Mujeres como las *sin*

sombrero fueron exitosas en su momento y el peso de la historia las ha aplastado y arrinconado. No solo a ellas. Acabamos de dar a Carmen Laforet, escritora española durante el franquismo, que aparece en una esquina del libro de texto en la categoría de otros autores. Teníamos que intentar algo para reivindicarlas", explica una alumna.

"La desigualdad se aprende indirectamente en todas partes", añade otro compañero. "Aunque tus padres y profesores te eduquen con los valores adecuados, cualquier serie o película te enseña lo contrario. El protagonista siempre es un hombre. La mujer tiene el papel de acompañante que está enamorada de él", lamenta.

La profesora Olmedo, de 34 años, cuenta que tampoco se encontró a las *sin sombrero* durante sus años de estudiante, ni siquiera cuando se formó en Filología Hispánica hace una década. Ha sido posteriormente cuando este grupo de autoras ha empezado a ser reivindicado. Un documental de 2015 puso en valor la obra de estas mujeres, que expertos consideran en determinados casos superior a la de otros compañeros masculinos que sí figuran en los libros de texto. Hombres y mujeres de la Generación del 27 mantuvieron una relación muy estrecha, una circunstancia que hace más hiriente el silencio sobre la mitad femenina de ese grupo.

En estos últimos años también ha cambiado mucho la mentalidad de los adolescentes, dice Olmedo. "El chico que inició el cuestionamiento del libro tiene una situación complicada y eso te emociona más, pero es que el grupo entero estaba de acuerdo con la idea de enviar las cartas", explica. Este instituto vallecano tiene una fuerte convicción en la tolerancia y la solidaridad. Durante el curso 2021-2022 el profesorado ha desarrollado un proyecto anual, *Ecualitirso,* en el que participan todos los alumnos para fomentar la igualdad y la integración de las más de 30 nacionalidades que están presentes en el centro entre todos los cursos. Una gran bandera arcoiris da la bienvenida en el vestíbulo. El Tirso de Molina está catalogado como centro de difícil desempeño, lo que implica que en el entorno hay un número importante de familias desestructuradas o perceptoras de subsidios.

A veces, estos alumnos chocan con los valores tradicionales de sus padres. "Vuelves a casa y comentas, por ejemplo, que Margarita Manso, Luisa Carnés o Concha Méndez fueron tan importantes como Lorca o Alberti, pero que no aparecen en el libro de Lengua, que su foto existe y que no la han incluido", apunta una alumna. "Entonces, tus padres ponen en duda lo que dices o incluso ni te creen".

europapress.es

Politécnica de Cataluña, Pompeu Fabra y Carlos III de Madrid, mejores universidades de España según U-Ranking 2022

MADRID, 22 Jun. (EUROPA PRESS) -

La décima edición del U-Ranking confirma la presencia destacada de las universidades públicas en el Sistema Universitario Español (SUE) en las primeras posiciones, con la Universidad Politécnica de Cataluña, la Universidad Pompeu Fabra y la Universidad Carlos III de Madrid a la cabeza del ranking general, según ha informado la Fundación BBVA.

La edición de 2022 de este proyecto conjunto de la Fundación BBVA y el IVI analiza 72 universidades españolas, 48 públicas y 24 privadas, que representan el 98% del SUE.

En el segundo grupo del ranking se sitúan la Universidad Politécnica de Valencia y la Autónoma de Barcelona. La primera institución privada aparece en el tercer grupo de universidades destacadas de U-Ranking y se trata de la Universidad de Navarra, que comparte posición con cinco públicas: Universidad Autónoma de Madrid, Universitat de Barcelona, Universitat Rovira i Virgili, Politécnica de Madrid y Universidad de Cantabria.

El ranking general de rendimiento compara los resultados que obtiene cada universidad en los indicadores de docencia y de investigación e innovación, teniendo en cuenta su disponibilidad de recursos (humanos y financieros).

En el ranking de rendimiento las universidades se clasifican en grupos cuando sus resultados son muy similares (nota metodológica tras el siguiente cuadro). Los tres primeros grupos están dominados por las universidades públicas, que ocupan 10 de los 11 primeros puestos.

Si se consideran por separado los dos grandes ámbitos de actividad, la docencia por un lado y la generación de conocimiento mediante la investigación y la innovación por otro, los resultados varían. Mientras que las universidades públicas dominan las primeras posiciones en el ámbito de la investigación y la innovación, las universidades privadas son mayoritarias en las primeras posiciones del ranking de docencia.

Entre las siete instituciones integradas en el grupo de cabeza del ranking docente aparecen tres públicas (las universidades politécnicas de Valencia y Cataluña y la Universidad Carlos III de Madrid), junto a cuatro privadas: la Universidad Europea de Madrid, la Universidad de Navarra, la Universitat Ramon Llull y la Universidad Internacional de La Rioja. Y entre las 16 primeras, 5 son públicas.

Así, el rendimiento global de las universidades privadas en el ámbito de la docencia se sitúa 10 puntos por encima de la media de las universidades públicas. Por el contrario, el rendimiento promedio en investigación e innovación de las universidades públicas es 48 puntos mayor que el de las privadas.

El ranking de investigación e innovación lo encabeza la Universitat Pompeu Fabra. En el segundo grupo se sitúan la Universitat Autónoma de Barcelona y la Universitat Politécnica de Cataluña. La primera universidad privada en esta clasificación no aparece hasta el séptimo grupo, por detrás de 18 universidades públicas.

EL SISTEMA UNIVERSITARIO CATALÁN LIDERA EL RANKING

El sistema universitario catalán, con once universidades, lidera el SUE con niveles medios de rendimiento superiores a la media. Por encima de la media aparecen también los sistemas universitarios de Cantabria, Navarra, Comunidad Valenciana, Madrid, La Rioja y Galicia.

La décima edición de U-Ranking incorpora en su informe anual un análisis de la situación de la formación de máster y doctorado en las universidades españolas y las diferencias en el desempeño de cada institución en estas titulaciones de posgrado. El informe aborda la evolución de estos estudios en la última década y su diferente estructura según la titularidad de la universidad y la rama de enseñanza.

Mediante la elaboración de un índice sintético a partir de 12 indicadores que evalúan el funcionamiento del proceso formativo, la calidad, la internacionalización y la inserción laboral de las titulaciones de posgrado, se construyen seis rankings que ordenan a las universidades españolas en función del rendimiento de su posgrado en cinco ramas de enseñanza y en el conjunto de las ramas.

La Universitat Pompeu Fabra se sitúa también en el primer puesto del Ranking de formación de posgrado. Le siguen en un segundo grupo dos universidades privadas, la Universidad de Navarra y la Universitat Ramon Llull, junto con la Universitat Autónoma de Barcelona. El tercer escalón está integrado por seis universidades: Universitat Rovira i Virgili, Universidad Carlos III de Madrid, Universidad de Salamanca, Universitat de Barcelona, Pontificia de Comillas y la Politécnica de Cataluña.

EL SISTEMA CATALÁN TAMBIÉN EL MEJOR EN FORMACIÓN DE POSGRADO

Si se tiene en cuenta las posiciones en el ranking de formación de posgrado, de nuevo es el sistema catalán el que obtiene mejores resultados, ya que de las 10 universidades que encabezan la clasificación global, seis están en Cataluña, dos en Madrid, una en Navarra y otra en Salamanca.

En cuanto a los cinco rankings específicos por rama de formación, la Universitat Rovira i Virgili ocupa en solitario el primer puesto en Artes y Humanidades, mientras que en Ciencias es la Universitat Politécnica de Cataluña la que lidera la formación de posgrado.

En la rama de Ingeniería y Arquitectura comparten la primera posición tres universidades privadas y tres públicas (Universitat Ramon Llull, Universitat Rovira i Virgili, Universidad Carlos III de Madrid, Universidad de Navarra, Universitat de Girona y Universidad Pontificia de Comillas).

En la rama de Ciencias de la Salud la formación de posgrado más valorada es la de la Universitat Pompeu Fabra y la Universitat Autònoma de Barcelona. Por último, en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas la Universitat Pompeu Fabra se coloca en primera posición. (Ver tablas al final)

Esta última rama es la que aporta mayor número de estudiantes de posgrado al sistema universitario español y su peso es muy superior en las universidades privadas, ya que representan el 80,2% de los egresados en máster, frente al 54,1% que suponen en las públicas.

En cambio, las universidades privadas apenas tienen egresados de máster en Ciencias (0,4%) o en Artes y Humanidades (3%). En Ingeniería y Arquitectura los egresados en universidades privadas representan el 7,3%, un porcentaje también muy alejado del peso en el sistema público (17,1%).

EL DEBATE

La ‘euskaldunización’ en el colegio se queda corta: a por el «ecosistema extraescolar»

El Gobierno vasco quiere imponer un registro «municipio a municipio» para conocer los hábitos de los ciudadanos y construir «la política lingüística que se necesita».

El Debate. 23/06/2022

Hace unos meses, el Gobierno vasco sacaba adelante un acuerdo para sacar adelante las bases de una próxima Ley de Educación que pretende convertir el euskera en un «agente activo de cohesión social». Pero la imposición lingüística apenas ha tenido efecto más allá de las escuelas por lo que ahora pretenden extenderlo «en todo el ecosistema extraescolar».

Lo ha revelado la viceconsejera de Política Lingüística del Gobierno Vasco, Miren Dobaran, quien ha reconocido en una entrevista para Bizkaia Irratia que la mayor parte de los actuales vascoparlantes y que el uso del euskera no pasa del colegio, por lo que hay que «construir algunos registros».

«Hay que acertar con las nuevas generaciones y saber que solo con el proceso escolar no se puede. La escuela da una base, pero después necesitamos una inmersión. Tenemos que ofrecer a las siguientes

generaciones oportunidades para que en todo el ecosistema extraescolar puedan hablar también euskera, para que tengan más facilidad y se sientan mejor con esta lengua fuera del ámbito académico», ha señalado.

Para asegurarse que estas medidas tengan efecto, la viceconsejera de Política Lingüística considera que las instituciones públicas deben realizar «un estudio municipio a municipio con cada servicio de euskera y construir la política lingüística que se necesita, viendo qué hábitos de vida tienen los ciudadanos, dónde lo hacen, qué clase de relación tienen y, en función de ello, hacer una política lingüística».

«Todo es diferente, y tenemos que saber gestionar esa diversidad y construir una política lingüística casi localidad a localidad. Ya lo están haciendo, y los servicios de euskera merecen un reconocimiento por ello», ha añadido.

Además, para construir esta política lingüística, Dobaran ha asegurado que es necesario involucrar no solo a los técnicos de euskera, sino también a los de urbanismo y turismo. «Si queremos tener éxito, debemos hacerlo, convencerles de que ese también es su trabajo: incorporar nuestra lengua oficial a sus políticas, y construir cualquier política urbanística o turística teniendo en cuenta la lengua».

Pobres resultados

Un informe del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, dependiente de la Consejería, reveló que los alumnos de esta comunidad habían obtenidos los peores resultados de la última década. Especialmente sangrante era el retroceso del nivel de euskera, ya que solo el 1,1 % había mejorado el nivel de este idioma al acabar el primer ciclo de la ESO.

A pesar de que el euskera es de facto la lengua vehicular del País Vasco, el 20 % de los alumnos de Secundaria lo utilizaba fuera del ámbito educativo. Pero más allá de la significación política que se le quiera dar al asunto lingüístico, lo verdaderamente preocupante del informe es que ponía de relieve los bajos niveles de competencia de los estudiantes vascos en todas las materias.

europapress.es

CCOO pide reforzar medidas de prevención en centros de FP después de que un alumno sufriera una descarga en La Rioja

MADRID, 23 Jun. (EUROPA PRESS) –

La Federación de Enseñanza de CCOO (FECCOO) ha exigido reforzar las medidas de prevención en los centros de Formación Profesional tras el suceso ocurrido ayer en La Rioja, en el que un alumno del IES Cosme García de Logroño recibió una descarga eléctrica mientras realizaba un examen. Por ello, el sindicato ha mostrado, a través de un comunicado, su solidaridad y apoyo al estudiante y a su familia y ha exigido que se otorgue un reconocimiento a los docentes que le atendieron tras el accidente con "rapidez y diligencia". A la vez, alerta de la "falta" de recursos humanos y económicos en los centros educativos de FP, lo que deriva en el aumento del riesgo de sufrir accidentes, poniendo en peligro la seguridad y salud de toda la comunidad educativa (alumnado, personal docente y no docente).

Además, manifiesta que el aumento de horas en la empresa que plantea la nueva Ley de FP "requiere un refuerzo de la formación en riesgos laborales en el centro educativo y un aumento de plantilla docente que garantice el seguimiento de dicha formación". Por ello, FECCOO exige la renovación de los equipos técnicos de los centros que imparten FP, tanto de maquinarias como de materiales, porque "es urgente" dotarles de espacios e instalaciones adecuadas a la tecnología actual, dejando atrás los equipamientos desfasados.

También demanda la reducción de ratios y desdobles de grupos, de manera que se logre una atención más personalizada al alumnado, mejorando así la prevención de riesgos asociados. De igual manera, el sindicato insta a las administraciones educativas a contratar personal de atención para el alumnado con necesidades educativas, así como personal sanitario para los grandes centros de FP. CCOO cree que es urgente invertir en formación técnica y de prevención de riesgos laborales, fomentar el diseño y elaboración de las evaluaciones de riesgo y de planes de prevención, y dotar a los centros de equipos de atención y desfibrilación, con personal formado adecuadamente para su utilización en caso de necesidad. "Escatimar en recursos aumenta la siniestralidad. Aumentemos entre todos la seguridad y la salud de la comunidad educativa. Es nuestra responsabilidad y nuestro derecho", concluye el sindicato.

EL MUNDO

El Congreso aprueba la reforma de la Ley de Ciencia: "Las crisis tienen que afrontarse con más conocimiento e investigación".

La ministra Diana Morant celebra el "amplio" consenso con la Ley de Ciencia, aprobada con 261 votos a favor y 59 abstenciones

EL MUNDO. Madrid. Jueves, 23 junio 2022

La ministra de Ciencia e Innovación, Diana Morant, ha celebrado el "amplísimo consenso" que ha habido con el proyecto de reforma de la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, aprobada este jueves en el Congreso de los Diputados por 261 votos a favor (PSOE, PODEMOS, PP, ERC y Cs) y 59 abstenciones (Vox, PNV, Junts, BNG y CUP).

"Esta ley ha estado muy dialogada con los actores del sistema de investigación, también muy trabajada con los grupos políticos, recoge un amplísimo consenso. Es prácticamente una anomalía parlamentaria", ha señalado en declaraciones a los medios desde el Congreso la ministra, que le ha dedicado la ley a los científicos.

Morant ha recordado a aquellos que han tenido que abandonar España en la última década porque "su país le daba la espalda": "Estamos hablando de toda una generación, la más talentosa de la historia de España, con más méritos, que no tenía espacio en nuestro país porque la receta de recortes y austeridad no permitían que la ciencia tuviera un lugar en nuestro país".

ENMIENDAS Y VOTOS PARTICULARES

A su paso por el pleno, último trámite en el Congreso, se han aprobado dos enmiendas presentadas por el diputado de Más País-Equo Íñigo Errejón, aunque no ha contado con el apoyo de los socios de Gobierno, por lo que se ha incluido en el texto el reconocimiento al personal de gestión como parte del personal de investigación, así como para que, en la aplicación del Estatuto Básico del Empleado Público al personal de investigación, se puedan dictar normas singulares para adecuarlo a sus peculiaridades.

También se ha aprobado una enmienda presentada por el Grupo Confederal de Unidas Podemos-En Comú Podem-Galicia En Común. Con esta novedad**,** la Ley de Ciencia obligará a la contratación indefinida para los investigadores que trabajen en proyectos financiados con fondos europeos competitivos**,** y que se encontraban exentos de esta modalidad de contratación.

Según fuentes de Podemos, de esta forma se garantiza que la reforma laboral sea una realidad efectiva para este personal de investigación, incluyendo a todo el sistema público, universidades, OPis y fundaciones, algo que para la formación es una cuestión de "justicia". Citando datos de CC.OO, los morados señalan que esta enmienda reducirá la temporalidad a menos de la mitad. Por ejemplo en el CSIC, con 13.500 trabajadores, se espera pasar del 45% de temporalidad al 20-24%.

Los socialistas finalmente retiraron dos votos particulares que presentaron contra dos enmiendas añadidas al texto en trámites parlamentarios anteriores que no contaron con su apoyo, referidas a la estabilizar al personal investigador universitario y vincular el gasto público en I+D al PIB, y que se mantienen en la norma.

Durante los trámites de Ponencia y Comisión que preceden al debate del texto en el pleno de la Cámara Baja, se aprobaron once enmiendas nuevas y siete transaccionales de las más de 400 presentadas por los grupos parlamentarios. Por ello, a lo largo de su tramitación, se han incorporado algunos cambios como permitir que los contratos indefinidos se celebren con personas con experiencia y competencias acordes al puesto independientemente de su nivel de formación.

UNA LEY PARA ARREGLAR EL SISTEMA

El Gobierno, según ha apuntado Morant, "tiene claro" que las crisis y los retos se tienen que afrontar "con más ciencia, más conocimiento, más investigación". "Se tienen que generar en nuestro país, no tenemos que ser compradores de innovación", ha defendido.

En este punto, ha indicado que, más allá de unos Presupuestos "históricos para la ciencia", era necesaria una ley "que arreglara el sistema". Así, ha afirmado que la ley aprobada este jueves "arregla el sistema, arregla los fallos que existían frente a la carrera científica, dando más derecho al personal investigador".

En concreto, Morant ha destacado que los investigadores ahora tienen indemnizaciones "que no tenían" y tienen reconocida una carrera "estable y predecible", además de rebajar las cargas burocráticas, una de las "grandes quejas" de los investigadores españoles.

PRECARIEDAD

Previamente, Morant ha intervenido en el Pleno en el que finalmente se ha aprobado la nueva norma, donde ha sostenido que la ley "tiene grandes avances y fortalezas, ataja la precariedad con un nuevo contrato indefinido, mejora las condiciones laborales de los investigadores jóvenes y reduce las cargas administrativas en la justificación de las ayudas".

Para la ministra, el "valor más importante" de la norma es que es un texto "que nace del diálogo", ya que es una ley "participada, consensuada y trabajada por todos". En sus palabras, aporta "grandes avances y

fortalezas", refuerza los aspectos sociales, con avances en igualdad de género y conciliación, protegiendo la diversidad y actuando contra el acoso.

"Damos impulso a la ciencia e innovación conectando nuestro sistema con Europa y el mundo tras una década de retroceso y de recortes. La calidad de la ciencia española depende de nuestra capacidad para atraer y retener a los nuestros", ha concluido.

europapress.es

El Congreso insta a reducir ratios en las aulas, universalizar la educación pública de 0-3 años y cuidar la salud mental

MADRID, 23 Jun. (EUROPA PRESS) -

El pleno del Congreso ha aprobado una proposición no de Ley del PSOE, que incoporada una enmienda de Podemos, por la que pide reducir las ratios en las aulas, unviersalizar la educación pública de 0 a 3 años y cuidar la salud mental. La iniciativa ha salido adelante con el apoyo de PSOE, Unidad Podemos y varios de sus socios parlamentarios y ha sido rechazada por PP y Vox.

De ese modo, el texto aprobado finalmente insta al Gobierno a "impulsar un marco de acompañamiento a las comunidades autónomas para reducir el ratio de profesores-alumnos, fortalecer los mecanismo para dar cumplimiento a la estrategia de extensión de la educación 0-3 de titularidad pública y garantizar la atención necesaria para la salud mental".

También insta al Ejecutivo, en colaboración con las comunidades autónomas, "a continuar reforzando el carácter vertebrador de la escuela pública como la red que garantiza plenamente el derecho a la educación".

Para ello, pide al Gobierno incrementar la financiación educativa, ampliar la oferta de actividades complementarias y extraescolares en la oferta educativa que "atiendan a formación integral de los estudiantes" así como aumentar la creación de centros integrados de educación que comprendan todos los niveles escolares, desde la educación infantil al bachillerato e incrementar en los centros ordinarios "los recursos humanos y materiales para poder atender en las mejores condiciones la diversidad y al alumnado con necesidades educativas especiales".

Además, el texto señala la necesidad de "impulsar el desarrollo profesional del profesorado y la carrera docente" y velar por el cumplimiento de todos los criterios de admisión y equilibrio en la escolarización heterogénea del alumnado, entre los diferentes centros educativos.

Esta iniciativa no legislativa insta al Gobierno a fortalecer la intervención de familias, profesorado, alumnado y del conjunto de la comunidad educativa en la gestión y control de los centros públicos a través de los órganos colegiados de gobierno y participación recogidos en la LOMLOE.

THE CONVERSATION

El compromiso cívico en el currículo de historia

Cosme Jesús Gómez Carrasco. Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia

En marzo de 2022, el Ministerio de Educación y Formación Profesional publicó el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de Geografía e Historia para la ESO. Este currículo organizó los saberes básicos en tres bloques:

1. Retos del mundo actual. Este bloque, además de contenidos geográficos, plantea los desafíos del presente: emergencia climática, problemas demográficos, concentración y distribución de la riqueza, o la sociedad de la información.

2. Sociedades y territorios. Este bloque plantea los conocimientos históricos desde una perspectiva procedimental (las fuentes históricas y el método del historiador), cronológica (desde la prehistoria hasta el presente), y transversal (el poder, el conflicto, las conexiones económicas, los olvidados de la historia, mundo rural y mundo urbano, sociedad, demografía o ciclos de vida).

3. Compromiso cívico. Este último bloque, que también está presente en las asignaturas Historia del Mundo Contemporáneo e Historia de España de Bachillerato, está compuesto por los siguientes contenidos:

1. Conciencia y memoria democrática.
2. Reconocimiento de la diversidad identitaria.
3. Igualdad de género.
4. Valoración y respeto a la diversidad social, étnica y cultural.
5. Los valores del europeísmo

6. Solidaridad y cooperación.
7. Conservación y difusión del patrimonio histórico.

Para comprender la inclusión de estos saberes en las asignaturas de Geografía e Historia, debemos adentrarnos en el enfoque sobre conciencia histórica, y en los compromisos internacionales de España con el Consejo de Europa.

Enseñanza de la historia y conciencia histórica

El 18 de abril de 1966, el filósofo alemán Theodor W. Adorno dio una conferencia titulada *La educación después de Auschwitz*. En esta conferencia afirmaba lo siguiente:

"La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación. (…) Cualquier debate sobre ideales de educación es vano e indiferente en comparación con este: que Auschwitz no se repita".

La memoria de la violencia y de las víctimas se convirtió en el nuevo imperativo de las democracias de posguerra.

En el centro y este de Europa, donde los traumas de la II Guerra Mundial, limpiezas étnicas, las tensiones en los Balcanes, y la desintegración de la URSS, han tenido gran impacto, se ha incidido en un enfoque conocido como conciencia histórica. Se entiende con ello la forma en que las sociedades valoran su pasado, y que condiciona su comprensión y sus formas de actuar en el presente. Esto conlleva la reflexión sobre hechos históricos controvertidos y traumáticos, el contraste de narrativas diversas, la recuperación de la memoria de minorías, y el compromiso cívico y democrático.

Europa, derechos humanos y cultura democrática

Paralelamente, el Consejo de Europa, como parte de su atención a la educación, elaboró un *Compass* (*Brújula*, en español), un manual para la educación en derechos humanos, el fomento de la igualdad y la dignidad; y detalló las *Competencias para la Cultura Democrática (CDC)*: las habilidades que deben adquirir los estudiantes para participar y convivir de manera efectiva en sociedades culturalmente diversas.

En el contexto de esas propuestas, el consejo publicó en 2001 una serie de recomendaciones para la enseñanza de la historia, basadas en los principios de tolerancia, reconciliación, reconocimiento mutuo entre pueblos, y el impulso de los derechos humanos y la democracia.

Las recomendaciones del Consejo de Europa

En 2018 este organismo volvió a publicar otro informe sobre calidad en educación histórica con principios y pautas para plantear un currículo de historia:

1. Desarrollo de currículos flexibles y pedagogías interactivas que reconozcan las diferencias culturales y la igualdad de género.
2. Enseñar y aprender sobre la compleja historia de la democracia.
3. Reconocimiento de los diferentes orígenes culturales, religiosos y étnicos.
4. Valorar las identidades múltiples.
5. Proporcionar al alumnado herramientas intelectuales para evaluar fuentes históricas.
6. Introducir temáticas controvertidas en el aula.

Como culminación de estas preocupaciones, el Observatorio de Enseñanza de la Historia en Europa publicó en enero de 2022 un informe sobre educación histórica en el que se insiste en el pensamiento histórico (evaluación de fuentes) y el compromiso cívico (valores democráticos, multiperspectividad, identidades múltiples y análisis de pasados traumáticos).

Objetivos controvertidos

Esta propuesta curricular ha traído mucha controversia. Algunas comunidades autónomas han planteado eliminar contenidos del bloque de compromiso cívico, tildando a la memoria democrática, la igualdad de género o el respeto por otras culturas como propaganda política de la izquierda.

La Real Academia de la Historia publicó un manifiesto en el que hablaba de un currículo demasiado centrado en la Edad Contemporánea, politizado, y con muchos conceptos que provenían de la sociología, ciencia política o economía.

Educación histórica, batalla cultural

Estas manifestaciones muestran cómo la educación histórica se ha convertido en un campo de batalla cultural para agitar intereses que poco tienen que ver con los fines educativos de la historia.

A esta agitación política se une el peso que tradicionalmente ha tenido la narrativa nacional en las clases de historia. El abuso de este relato en el aula ha ignorado en ocasiones una pregunta clave: ¿por qué y para qué debe el alumnado aprender historia? Así lo planteaba el historiador Juan Sisinio Pérez Garzón hace 20 años en su libro *La gestión de la memoria*:

"¿Por qué ese empeño por enseñar quiénes fueron Carlos V o Felipe II, y no por explicar la relación del pasado europeo, de la monarquía de los Austrias, entre otros, con los procesos que abocaron a la trágica carga de la deuda externa que hoy aplasta a los países latinoamericanos, africanos y asiáticos? (…) ¿O es que se pretende que la juventud española estudie los Reyes Católicos, a Carlos V o sus descendientes porque son un conocimiento valioso en sí mismo?"

Modernización e interdisciplinariedad

La introducción de conceptos y métodos de análisis procedentes de la sociología, la economía y la ciencia política en el currículo, en contra de la opinión de la Real Academia de la Historia, es el resultado y herencia del esfuerzo de interdisciplinariedad y modernización llevado a cabo en nuestro país en las décadas de 1970 y 1980 por historiadores tan relevantes como Tuñón de Lara, Pierre Vilar o Santos Juliá.

Aunque no es un currículo perfecto, ha centrado su foco en la sociedad, en el origen de las desigualdades, en los valores democráticos, y en los derechos humanos. Ha propuesto la combinación de conceptos de pensamiento histórico (planteados en otros currículos de referencia como Inglaterra, Ontario o Australia), con los valores cívicos y democráticos.

Esto colisiona con una visión de la historia basada en la nación como sujeto histórico, el patriotismo, la adhesión a héroes nacionales, y otro tipo de valores como el culto a las batallas heroicas, o el caudillismo.

La historia de los olvidados

La enseñanza de la historia debería tener como objetivo formar ciudadanos críticos. Y esto implica, como ha recomendado el Consejo de Europa, combinar la enseñanza de los grandes procesos históricos (que están presentes en el currículo) con la compleja historia de la democracia, las identidades múltiples, y la lucha contra la injusticia o la desigualdad.

Esto puede y debe plantearse desde la larga duración, ampliando la concepción actual, y a veces miope por su foco en los procesos contemporáneos, de la memoria democrática. Hay que rescatar las historias de aquellos que tradicionalmente han sido olvidados por los currículos y libros de texto: los "perdedores" en los procesos de cambio, esclavos, minorías, mujeres o personas en situación de dependencia.

Como defendió el historiador Edward Thompson en su libro *La formación de la clase obrera de Inglaterra*:

"Trato de rescatar al pobre tejedor de medias, al tundidor ludita, al 'obsoleto' tejedor de telar manual, al artesano 'utópico'. (…) Es posible que sus oficios artesanales y sus tradiciones estuviesen muriendo. Es posible que su hostilidad hacia el nuevo industrialismo fuese retrógrada. Es posible que sus ideales comunitarios fuesen fantasías. Es posible que sus conspiraciones insurreccionales fuesen temerarias. (…) En algunas de las causas perdidas de las gentes de la Revolución Industrial podemos descubrir percepciones de males sociales que todavía tenemos que sanar."

Este artículo ha sido elaborado junto con Félix González Chicote, profesor de secundaria de Geografía e Historia y coordinador de las pruebas de EvAU de la materia de Historia de España en Castilla-La Mancha.

Las ventajas de crecer con Internet: adolescentes y participación

Sara Osuna-Acedo. Profesora Catedrática de Universidad - Comunciación y Educación, UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia

El desarrollo de las tecnologías digitales, y el consiguiente cambio sociocultural, ha animado a la población adolescente hacia la participación en entornos virtuales.

Esta permanente conexión y supuesta dependencia de sus teléfonos inteligentes y sus redes digitales despierta recelo, cuando no preocupación, por parte de quienes no crecimos en una situación similar. Pero hay otra manera de analizar y entender el fenómeno: nunca en la historia de la humanidad los jóvenes habían manifestado tanta inquietud por participar en la cultura de su época y habían tenido tantas facilidades para hacerlo.

El gusto por el uso de las tecnologías digitales ha sido una característica propia de las generaciones más jóvenes, que ven internet, en general, y las redes sociales y las tecnologías móviles, en particular, como su hábitat natural de actuación. Sus relaciones sociales se organizan de forma autónoma en diferentes grupos, donde comparten una narrativa digital a través de TikTok, Instagram, YouTube, WhatsApp, etc.

La población adolescente desarrolla sus estrategias virtuales de compartir, resolver problemas, desarrollar tareas, construir colaborativamente el conocimiento y potenciar canales de comunicación dinámicos. Asimismo, la adolescencia manifiesta abiertamente una tendencia hacia el aprendizaje informal en las redes sociales, que los convierte en sujetos interactuantes, despiertos y socialmente digitales.

Digitalmente creativos

La adolescencia se empodera en el espacio digital y se apropia de la autoridad suficiente para participar en la inteligencia colectiva, que decía Lévy.

Con el desarrollo de las tecnologías digitales, la población adolescente ha visto las puertas abiertas hacia la creación, viéndose abocados a esto para no caer en el riesgo de exclusión por parte de sus semejantes.

Intercreatividad

Así, las generaciones jóvenes están llevando a cabo procesos de intercreatividad, un paso más allá de la creatividad, donde unen en sus relaciones con iguales dos conceptos muy importantes, creatividad e interactividad. Desde esta perspectiva de comunicación horizontal, es posible el desarrollo de su propio aprendizaje y contribuir a construir el conocimiento social.

Los adolescentes tiene la capacidad de relacionarse de forma exitosa en los entornos analógicos y digitales y necesitan formar parte de grupos sociales para modificar su entorno y, al mismo tiempo, enriquecer y madurar su mundo interno. Se manifiesta así su capacidad de posicionarse de manera intercreativa ante la realidad que la rodea.

En esta etapa evolutiva cobra vital importancia el ámbito social, donde se consideran actores principales, a modo de los héroes mediáticos a los que siguen, como los *youtubers* y otros *influencers*, que se han convertido en los modelos a seguir con gran influencia en la creatividad y pensamiento adolescente.

Narrativa transmedia

En la sociedad postdigital, los adolescentes interactúan a través de las tecnologías de forma innata y desde grupos organizados, siendo cada vez más conscientes de sus capacidades y de las posibilidades de la cultura del conocimiento.

Las múltiples pantallas abren paso a la cultura participativa, ejercitando narrativas colaborativas para crear y expresar opiniones y sentimientos, asumir responsabilidades y tomar decisiones en un escenario transmedia.

Recordemos que una narración transmedia se desarrolla a través de múltiples plataformas y que cada texto conforma un nodo específico de información valioso para la totalidad del mensaje.

Falta de educación

La escasa educación mediática que reciben los más jóvenes se había centrado, hasta ahora, en el desarrollo de competencias que les posibilitase la interpretación crítica de aquellos mensajes emitidos por los medios de comunicación.

Sin embargo, en la actualidad, las prácticas transmedia en contextos juveniles precisan no sólo de ese análisis crítico del discurso, sino la incorporación de la creación transmedia de historias y la capacidad y competencia para gestionar el flujo de información que reciben.

Conflictos y gestión

Algunos adolescentes no son del todo conscientes de los riesgos que implica la participación en determinados espacios digitales: no sólo a nivel de seguridad y control, sino también de gestión de los conflictos interpersonales que se originan.

Integrar las tecnologías digitales en el día a día del aula, con el *planteamiento conectivista de Siemens*, permite experimentar propuestas de aprendizaje desde los videojuegos, la realidad aumentada, el metaverso o las distintas producciones de narrativas transmedia que invitan a la creación y potencian canales idóneos para el empoderamiento adolescente.

Es común que generaciones anteriores consideren a los adolescentes inmaduros e incapaces de aceptar e integrarse en el “mundo adulto”. Pero los jóvenes han demostrado hoy más que nunca que tienen recursos para establecer una relación personal con los demás a través de la integración de su novedoso mundo social digital con atractivos horizontes.

Eso sí, necesitan acompañamiento experto en alfabetización mediática para evitar los posibles engaños y manipulaciones a los que puedan estar abocados.

MAGISTERIO

Alegría: La futura EBAU será "perfectamente respetuosa" con las comunidades

La ministra de Educación, Pilar Alegría, ha manifestado este jueves que el modelo para las futuras pruebas de acceso a la Universidad por el que el Gobierno tiene "mayor interés" será "perfectamente respetuoso" con las competencias de las universidades y de las comunidades autónomas, a la vez que valorará la homogeneidad de los exámenes.

REDACCIÓN, 17 de junio de 2022

Alegría, que ha hecho estas declaraciones a los periodistas en San Sebastián antes de inaugurar un congreso mundial de Formación Profesional, ha recordado que su departamento se encuentra todavía "en un proceso de escucha activa, tanto a la Conferencia de Rectores como a los propios decanos de Educación y a las comunidades autónomas".

La ministra ha señalado que, entre los distintos borradores que están estudiando, el Gobierno espera aprobar el definitivo este mes de junio, de forma que ya afectará "directamente" a los estudiantes que inicien el próximo curso primero de Bachiller y que se examinarán de la nueva selectividad en 2024.

El consejero vasco de Educación, Jokin Bildarratz, que ha abierto el congreso junto a la ministra, ha dicho que el "único conocimiento" que ha tenido su departamento ha sido a través de los medios de comunicación, por lo que no se ha pronunciado sobre los documentos que baraja el Gobierno. No obstante, no tiene "ninguna duda" de que el Ministerio y su Consejería "hablarán, debatirán y acordarán" y serán "capaces de resolver en el mejor sentido de todos".

"Pero no creo que sea a través de los medios como vayamos a comunicarnos. Todavía no conocemos nada, estoy seguro que la ministra nos hará llegar el documento con el que están trabajando para que también podamos trabajar, aportar, crear y construir. La relación que tenemos los dos gobiernos es muy buena", ha destacado.

Ideología y Educación OPINIÓN

Francisco López Rupérez. 17 de junio de 2022

Probablemente se encuentren las ideologías entre las construcciones del espíritu más típicamente humanas, pues alcanzan, a un tiempo, el pensamiento y el sentimiento, la cognición y la emoción, el mundo de la razón y la esfera de los valores; y, por ello, se desenvuelven de la mano tanto de argumentos, como de opciones personales. No es, por tanto, de extrañar que la ideología desempeñe un papel, en ocasiones relevante, en el mundo de la educación.

Y es que en educación –como hemos señalado en otro lugar–, junto con las políticas operan las *metapolíticas;* esto es, visiones de carácter sea instrumental sea esencial en las que aquéllas se incardinan. En el primer caso –el de las *metapolíticas instrumentales*– estaríamos simplemente ante políticas de *orden dos* –como dirían los matemáticos–, pues se trata de políticas u orientaciones sistemáticas para concebir y desarrollar buenas políticas educativas. En el segundo caso –el de las *metapolíticas esenciales*– nos encontramos, sin embargo, ante elementos más profundos de la visión que transcienden lo meramente instrumental y aportan un significado intelectual, moral y político.

Por su naturaleza y por su posición en un más alto nivel jerárquico, las *metapolíticas* condicionan, en ocasiones fuertemente, la concepción de las políticas y terminan por afectar a los resultados a través de su implementación. Son esos condicionantes de corte ideológico los que forman parte de lo que hemos denominado más arriba *metapolíticas esenciales*.

Llegados a este punto, podría argumentarse que todas las inspiraciones ideológicas de las políticas educativas están en un mismo plano, en cuanto a su naturaleza y a sus efectos sobre la realidad. Por ello resulta necesario establecer una distinción precisa entre las ideologías políticas, y esas otras visiones más amplias del mundo y del hombre. Las primeras constituyen un conjunto de ideas y postulados que caracterizan a los partidos políticos y que se orientan, en definitiva, al ejercicio del poder. Las segundas son amplios marcos de referencia –cosmovisiones como nos dirán los filósofos– que son propias, habitualmente, de una civilización. Frente a las primeras, de las que participan tan solo un grupo o fracción de la sociedad, las segundas son compartidas por una gran mayoría de los ciudadanos, pues conforman una cultura, entendida en un sentido amplio, consolidada en el tiempo; una suerte de atmósfera intelectual y moral que nos envuelve y en la cual los individuos "vivimos, y nos movemos, y somos".

Por tanto, ni por su naturaleza y origen, ni por su amplitud y su coherencia como marcos de referencia, ni por su pervivencia histórica, ni por su aceptación, sea explícita y consciente, sea tácita o inconsciente por parte de amplias capas de la sociedad, las ideologías políticas y esas cosmovisiones son comparables en el sentido de situarse en el mismo plano o considerase, a la postre, equivalentes.

Pero, además, y como se ha apuntado más arriba, el impacto de estos dos tipos de marcos de referencia en el ámbito de las políticas educativas es también potencialmente diferente. Como nos anticipara el filósofo y Premio Nobel de economía Friedrich Hayek, existen relaciones profundas entre las ideas políticas que se profesen y las concepciones epistemológicas que se tengan, entendiendo en este caso lo epistemológico como lo concerniente a las relaciones entre conocimiento y realidad; por ejemplo, en lo relativo a la posición que se adopte sobre la falibilidad de nuestros postulados ideológicos, o sobre el respeto por los hechos, o sobre el valor de la crítica. Pero esa conexión profunda entre ideología y epistemología –que está sólidamente avalada por la experiencia– tiene una transcendencia capital en el ámbito educativo, pues influye tanto en la formulación como en la implementación de las políticas, y condiciona notablemente su grado de acierto.

En el caso que nos ocupa, nuestro marco cultural de referencia no es otro que el de la civilización occidental, heredera de las aportaciones fundamentales tanto greco-latinas como judeo-cristianas, y en cuyo seno han emergido la Ilustración y la revolución científica y se ha desarrollado, a un ritmo acelerado, el progreso

humano, tal y como rigurosos análisis de evolución histórica, basados en datos y en evidencias, han puesto de manifiesto.

Esa epistemología, que es característica de nuestra civilización, le confiere una clara ventaja comparativa a la hora de condicionar las políticas educativas, pues es capaz de inspirar *metapolíticas instrumentales* más efectivas. Sin embargo, algunas ideologías políticas –con sus dosis de dogmatismo anejo– al adscribirse a diferentes formas de *racionalismo constructivista,* según el cual los postulados ideológicos se sitúan en un plano superior al de la realidad de los hechos, dan la espalda de un modo a veces expreso, aunque casi siempre tácito, a esa racionalidad que está en la base del desarrollo y del progreso.

En el debate sobre el papel de la ideología, a la hora de inspirar la educación, se puede sostener desde una posición crítica que toda educación es, en esencia, una manipulación inspirada en uno u otro marco ideológico. Incluso aceptando la validez de ese aserto, lo específico de un enfoque humanista es que se trataría, en todo caso, de una manipulación precisamente para no ser manipulado. El filósofo francés Jacques Maritain consideraba la *razón* y la *libertad* como los dos pilares básicos de una educación humanista. Y esta orientación, que es característica de una educación en los fundamentos, se ha convertido en un desafío contemporáneo de gran envergadura.

En los tiempos actuales, la educación se halla confrontada a una encrucijada decisiva. Puede muy bien o ser el instrumento de esta nueva "revolución cultural" en ciernes, en la cual una ideología política socave las bases de una forma de pensar y de ser ampliamente compartida, y propia de la civilización occidental; o, por el contrario, puede convertirse en el legítimo valladar de una sociedad ilustrada y liberal, y en el vehículo para una formación del individuo que, en un contexto de cambio, de confusión y de creciente complejidad, le sirva de guía en el ejercicio pleno de su autonomía intelectual y moral. Esta es mi convicción personal y, salvo que alguien desde sólidos fundamentos logre convencerme de lo contrario, seguiré contribuyendo a su defensa hasta el último aliento.

_____

(*) Este texto es una adaptación de mi intervención en la presentación del libro *Por una educación humanista. Un desafío contemporáneo* (Eugenio Nasarre (Ed.). Narcea Ediciones-StampUCJC, 2022).

Francisco López Rupérez es director de la Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC

Más de la mitad de los jóvenes cree que ha sufrido algún problema mental en el último año

Casi la mitad de los jóvenes españoles no pidió ayuda profesional por motivos económicos o por subestimar el problema. De entre el 36,2% que declara haber sido diagnosticado alguna vez por un profesional, destacan los diagnósticos de depresión (16,9%) y de trastornos por ansiedad, pánico o fobias (16,5%).

REDACCIÓN Lunes, 20 de junio de 2022

La percepción que los jóvenes españoles tienen de su salud física y mental es peor que hace cinco años. Un deterioro que ya se observó en 2019 y que la situación de pandemia no ha hecho más que prolongar. Esta es una de las conclusiones del Barómetro Juvenil. Salud y Bienestar, de Fundación Mutua Madrileña y Fundación FAD Juventud realizado en 1.500 jóvenes de entre 15 y 29 años. Un 36,2% declara haber sido diagnosticado alguna vez de un trastorno mental por un profesional sanitario. Los más frecuentes son la depresión y los trastornos por ansiedad, pánico o fobias, siendo la depresión más frecuente entre los más mayores, el grupo de entre 25 y 29 años.

Sobre el autodiagnóstico que se hacen los jóvenes, el 56,4% cree haber sufrido problemas psicológicos, psiquiátricos o de salud mental en los últimos 12 meses. Sin embargo, casi la mitad (49%) no pidieron ayuda profesional, aludiendo principalmente motivos económicos (37,3%) y por subestimar o quitar importancia al problema pensando que lo podían resolver solos (34%). En este sentido, otro 27,2% de chicos piensan que "no es un problema tan grave". En suma, más del 61% de chicos que expresan síntomas psicológicos están, quizás, infravalorando su salud mental y las consecuencias de no tratar de forma adecuada estas afecciones. Las mujeres y los más jóvenes (hasta los 19 años) se decantan más por razones como la vergüenza o el coste.

No obstante, hasta ocho de cada diez jóvenes de entre 15 y 29 años declaran haber experimentado síntomas de malestar emocional durante el último año. Los más frecuentes fueron: sensación de tristeza o desesperanza, poco interés en hacer las cosas y problemas de concentración. Por sexo, ellas experimentan la sensación de estar tristes, decaídas o desesperanzadas casi 20 puntos porcentuales por encima que ellos (ellas 66,3% vs ellos 47,6%), de nuevo con especial incidencia en el grupo de mayor edad.

Ideas suicidas

Uno de cada tres chicos y chicas (35,4%) ha experimentado ideas suicidas al menos una vez o con cierta frecuencia en el último año y un 8,9% las ha experimentado continuamente o con mucha frecuencia. Es decir,

un 44,3% de jóvenes ha pensado en ello alguna vez, lo cual supone un aumento significativo respecto de 2019, cuando la cifra se situaba en el 40,1%.

Quienes tienen entre 15 y 19 años eran en 2019 los que menos frecuencia declaraban sobre estas ideas (el 5,5% indicaba haber experimentado ideación suicida continuamente o con mucha frecuencia) y en 2021 son las y los que más (un 12,3%). “Es especialmente preocupante este aumento en adolescentes, todo indica que la población juvenil es la que más ha padecido el efecto de la pandemia sobre su salud mental”, tal y como señala Lorenzo Cooklin, director general de la Fundación Mutua Madrileña.

Entre las mujeres jóvenes es más habitual experimentar ideas de suicidio, pero la frecuencia con la que las experimentan es mayor entre los hombres: un 9,6% de ellos, frente al 7,8% de ellas que las sufren continuamente o con mucha frecuencia.

Medicamentos sin receta

El consumo de fármacos sin receta está bastante extendido entre la juventud española. Así, más de la mitad de los jóvenes (53,7%) ha consumido medicamentos sin prescripción médica en el último año. De ellos, el 15% toma medicamentos de forma sistemática (diariamente, varias veces a la semana o una vez a la semana) sin receta. Por sexos y por edad, es algo mayor la proporción de hombres más mayores que asumen esta práctica.

Si nos limitamos a los psicofármacos, uno de cada cuatro jóvenes (24,9%) los ha consumido con o sin prescripción médica en el último año. Los hombres son los que más han tomado pauta farmacológica de este tipo sin prescripción médica

Percepción de la salud física

La percepción de la salud física sigue siendo buena entre la juventud. Así un 54,6% de los jóvenes se perciben con un nivel óptimo de salud. No obstante, desde 2017 hay un descenso continuado en las percepciones positivas sobre la salud física. Si en 2017, el 86,7% declaraba su estado de salud como “muy bueno o bueno”; en 2019 lo hacía un 77,5%; y en este 2021 baja bruscamente hasta el citado 54,6%.

Preguntados si consideran que su estilo de vida es o no saludable, casi la mitad (49,4%) se decanta por declarar este estilo de vida como “*bastante saludable*”; y añadidos los que consideran que es “*muy saludable*” (11,1%), suman el 60,5% que se reconocen en pautas sanas de vida. Una mayoría que tampoco debe obviar a los que se posicionan al contrario, de menor pero significativa presencia, sobre todo los que definen a su estilo de vida como “*poco saludable*” que representan el 34,9%. Este peor estilo de vida es declarado con más frecuencia entre las mujeres más jóvenes (hasta 19 años).

Estrés, preocupación y visión de futuro

Al ser preguntados por los problemas de su generación que más les preocupan personalmente, los jóvenes mencionan la precariedad laboral, el paro y los bajos salarios. Estas tres preocupaciones siempre han ocupado los primeros puestos en los anteriores barómetros, si bien en esta ocasión, la crisis originada por la pandemia motiva además que su mirada al futuro no sea optimista y que solo dos de cada diez (21,4%) piense que estos problemas mejorarán en el futuro. De hecho, uno de cada tres (32,3%) opina que empeorarán y un 40% que seguirán igual. El pesimismo es mayor en los chicos y chicas de mayor edad dentro de la franja estudiada.

La situación futura del país, según piensan chicos y chicas, tampoco es excesivamente halagüeña, en correspondencia con las escasamente optimistas perspectivas personales. Un 71,5% apuestan que España irá, o bien a peor (34,2%), o que se mantendrá igual que hasta ahora (37,3%). Solamente el 23,9% –un porcentaje parecido al 21,4% que anteriormente pensaba que sus problemas mejorarían– creen que la situación del país mejorará.

En cuanto a su grado de estrés, una elevada proporción de chicos y chicas manifiestan altos niveles de este en muchos elementos de su vida cotidiana; un 63% declara sentirse “muy o bastante estresado” con el trabajo o estudios (de 7 a 10 en la escala) y un 51,4% con su “situación económica”. Las mujeres jóvenes son quienes más señalan estos elementos estresantes. “Ante las situaciones de estrés, uno de cada diez jóvenes no lo comparte con nadie y evita que los demás conozcan que tiene algún problema, especialmente las y los más jóvenes lo cual nos debería resultar preocupante como sociedad”, enfatiza Beatriz Martín Padura, directora general de la FAD.

Pilar Alegría defiende el concurso de méritos para los docentes interinos

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha defendido el concurso de méritos establecido para el personal docente interino para consolidar su puesto de trabajo y terminar con la interinidad, en su repuesta al PRC en el Congreso.

EFE Jueves, 23 de junio de 2022

Respondía así en el pleno a una pregunta del diputado del PRC, José María Mazón, sobre las previsiones del Gobierno para aceptar la propuesta de Cantabria de establecer con carácter preceptivo y simultáneo en cada autonomía la celebración de “un acto de presentación para la participación en el concurso excepcional de méritos” para estabilizar al personal interino en el ámbito docente. En opinión del diputado, ese concurso planteado por el ministerio ocasionará problemas “por el mecanismo”, que permite inscribirse en todas las comunidades autónomas y el ministerio coordinará la baremación y resolución.

La ministra ha precisado que si su departamento, en coordinación con las comunidades, lidera el concurso excepcional, es porque así se lo han pedido las comunidades.

Mazón ha argumentado que desde el Ministerio se podrían "evitar problemas e injusticias" si se asumiera la propuesta de Cantabria de hacer un acto de llamamiento "preceptivo y simultáneo" en cada comunidad autónoma para arrancar el proceso de estabilización del concurso de méritos para la estabilización de los profesionales interinos de la docencia. Mazón ha precisado que, de no hacerlo, habrá desplazamiento de interinos y litigios y que la igualdad se verá afectada.

Alegría ha recordado que un 26 por ciento de los profesores son interinos y que el concurso de méritos trata de estabilizar a estos profesionales, ya que durante la etapa en la que gobernó el PP no hubo ese tipo de pruebas. A su juicio, la alternativa que se ofrece ahora mejorará el sistema educativo y también a las escuelas rurales, además de estar avalada por el Consejo de Estado y recoger "los principios de mérito, capacidad e igualdad".

Para Alegría, exigir la simultaneidad del concurso en cada comunidad "eliminaría posibilidades" a los docentes y de lo que se trata es de "resolver un problema y estabilizar a los profesores, que conseguirían una plaza".

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Entender la realidad migrante para actuar con ella

El 20 de junio es el Día Internacional de las Personas Refugiadas. España es país receptor desde hace muchos años; convertido en frontera sur de Europa y, en los últimos meses, en refigio para decenas de miles de personas que huyen de la guerra en Ucrania. El conocimiento de ciertos síntomas puede ayudar a niñas, niños y adolescentes llegados a nuestras aulas a la hora de llevar a cabo su proceso de inclusión.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 20/06/2022

Las razones por las cuales millones de personas salen de sus hogares, de sus entornos cercanos y conocidos para recorrer cientos o miles de kilómetros son extremadamente variadas. Desde razones económicas, climáticas o por pura supervivencia ante situaciones de guerra y persecución. Esto vale tanto para personas adultas como menores de edad.

En los últimos meses las imágenes de decenas de miles de mujeres y menores saliendo a la carrera de Ucrania se han vuelto cotidianas. Y en localidades de Alidante, Cataluña, Madrid o Málaga, más, puesto que ya eran el lugar de residencia de una gran cantidad de población de este país del este. También lo fueron aquellas durante la salida apresurada de las tropas norteamericanas y de países aliados cuando abandonaron Afganistán a su suerte. O más recientemente, ese confuso «asalto» promovido por las autoridades marroquíes y protagonizado por menores.

A estos colectivos se suman, por supuesto, también muchas familias que vienen de América Latina para intentar tener alternativas de vida y cientos, si no miles, de jóvenes (muchos menores de edad) que se juegan la vida (y la pierden) intentando cruzar el Mediterráneo.

En muchos de estos casos opera eso que se conoce como duelo migratorio que se produce cuando se está entre el pís de salida y el de acogida, la adaptación a situaciones completamente diferentes, en entornos que pueden ser más o menos hostiles.

A María Ángeles Plaza, responsable del equipo de Psicología de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR), una de las organizaciones con más solera en el trabajo con personas solicitantes de protección internacional, en el caso de las personas refugiadas prefiere no hablar duelo migratorio puesto que en lo migratorio parece subyacer cierta voluntad de cambio o mejora, mientras que para las personas que solicitan protección internacional y el reconocimiento de su estatus de refugiado, «no ha habido elección».

Catalina Perazzo, directora de Incidencia Social y Política en Save the Children, señala algunas herramientas que pueden ayudar al profesorado a lidiar con chicas y chicos que vengan de otros países cargados con vivencias más o menos traumáticas. Cree que aunque «confiamos en la resiliencia» de las y los menores, «hace falta un cierto conocimiento especializado para entender qué han pasado y cuáles son sus problemáticas».

Además de que cree interesante que el profesorado conozca algunos de los mimbres de los países de origen de chicas y chicos para dimensionar sus posibles vivencias, es importante saber que pueden llegar cargados hasta el punto de tener estrés postraumático y que este aparezca con «síntomas curiosos: que tengan frío cuando no lo hace; disociación de la realidad causada por el trama vivido; intento de borrar la experiencia traumática; que tengan mucho sueño o que parezca que mientien» al contar parte de su realidad. «Son

mecanismos de defensa que se manifiestan así. Es muy característico con menores solicitantes de protección internacional», asegura.

Perazzo también señala otros elementos como bastante característicos, aunque es posible que estos estén más presentes en menores migrantes y no en solicitantes de protección internacional. Elementos como una mayor madurez que, aunque puede ser causada por diferencias culturales, se acentúa por el hecho de haber pasado una elevada cantidad de tiempo viajando solos.

Plaza habla de conductas agresivas, irritabilidad, menores que están callados, que no se relacionan. «Cualquier indicador anormal en un menor puede ser indicador de que algo pasa». «Debemos acercarnos con reconocimiento de la situación; ser comprensivos». Se puede, comenta, hablar con las y los menores de las consecuencias que pueden estar viviendo como consecuencia de las situaciones que han vivido. Pero, sobre todo, «hacer que se sientan seguros».

María Ángeles Plaza comenta que en los últimos tiempos es cuando han empezado a recibir con mayor frecuencia a menores, principalmente, con su núcleo familiar. CEAR trabaja, principalmente, con centros de acogida en los que se organizan varias decenas de personas solicitantes de protección y de orígines muy diversos. En estos centros, dice, es donde han detectado que son las personas adultas las que toman las decisiones sobre la migración «sin contar con la opinión ni hacer partícipe y sin explicar a los menores el proceso».

Chicas y chicos se enfrentan a la situación de no saber qué hacen en un centro de acogida, por ejemplo, a n poder acceder a ciertas cosas que sí tenían en sus países de origen o a la pérdida del estatus laboral de sus padres. Cosas que, dice Plaza, «las familias ocultan». Esta psicóloga comenta que en muchos casos, chicas y chicos «viven el trauma de manera vicaria, a través de sus padres» que, también a veces, son quienes solicitan la intervención del equipo de psicólogas de la entidad.

Plaza habla del caso concreto de las y los menores ucranianos porque se ha disparado, lógicamente, la recepción en los últimos meses. Han detectado «alteraciones del comportamiento, irritabilidad, cosas que han visto pero que no entienden»; echan de menos a padres y abuelos, que han tenido que han tenido que quedarse en Ucrania.

Comenta que existen, además, ciertas diferencias a la hora de trabajar con según qué perfiles por cuestión de procedencia. Más allá de lo idiomático, porque, por ejemplo, las familias latinoamericanas están más acostumbradas a hablar con otras personas de lo que les sucede, pero las que vienen de Ucrania, menos receptivos a contar.

También comenta que pueden surgir ciertos problemas al haber más o menos diferencias en las pautas educativas que encuentran las familias extranjeras en España. A esto, en el caso de niñas y niños ucranianos, se suma el hecho de que muchos siguen sus estudios en Ucrania, por Internet, de manera que no están escolarizados en nuestro país. Otros muchos, sí.

El hecho de que muchas chicas de ucrania no estén escolarizadas en centros educativos hace que su integración sea mucho menor. Bien es cierto, según explica Plaza, «están esperando para volver» a su país. Pero, más allá de las dificultades educativas o de integración, estas situaciones pueden estar enmascarando vivencias más complejas como traumas de guerra, abusos sexuales. Hay otras, explica, que adoptan el papel de «mártires de la guerra y no quieren ayuda psicológica».

Para Plaza, «el espacio de la escuela puede ser un buen sitio donde observar, de manera participante, qué está pasando». Detectar posibles problemas para atajarlos. Aunque, com recuerda Perazzo, tanto el sistema educativo como el sanitario, carecen del personal suficiente para una correcta atención psicológica a estas niñas y niños y a sus familias.

Los centros de nuevas oportunidades nos cuestionan: ¿Reformimo o transformación? OPINIÓN

Ana Gómez Mundó. 23/06/2022

La presencia de los centros de segundas oportunidades -también llamados centros de nuevas oportunidades- en los fórums de investigación, proyección e innovación educativa nos han acercado un poco más los discursos con los que se presentan y con los que se argumenta de su conveniencia e importancia educativa. Es a partir de retomar contacto con ellos cuando me planteé la pregunta de si estaba ante un ejemplo de reformismo liberal o ante una oportunidad de transformación profunda del planteamiento educativo formal vigente hasta hoy. La inquietud surgió al ver que después de ondear la bandera que defiende la educación como un derecho universal, hay quien retoma el hábito de hablar de segundas o de nuevas oportunidades para aprender. La teoría de la carencia o del déficit -aquella que ya creíamos haber dejado atrás- ha vuelto con fuerza para sostener unos proyectos que pretenden enderezar las trayectorias académicas y, por ende, vitales, de más muchachos que muchachas.

Salvando la terminología con la que se identifican esto centros, lo que me propongo aquí es compartir algunas reflexiones pedagógicas que me sugieren estas iniciativas. Son unas reflexiones que aparecen a partir de tres contradicciones que emergen de los discursos relativos a esta otra modalidad de enseñanza. La intención de estas palabras es la de señalarlas y pensar a partir de ellas, ya que es evidente que existe la necesidad de

garantizar una educación para todas y todos. Las contradicciones que señalaré son de índole conceptual, contextual y de finalidades.

Una primera contradicción se halla en el uso circunstancial de los adjetivos que acompañan a los chicos a quienes se dirigen los proyectos, a quienes un día se refiere como fracasados escolares y al siguiente de expulsados de la escuela. Esta alternancia denota una concepción ambigua de los chicos y las chicas como sujetos activos o pasivos de su experiencia escolar. En el primer caso, ellos son los responsables de su fracaso en la consecución de los aprendizajes que deberían realizar en su trayecto por la institución escolar, motivo por el cual se les calificaba además de desagradecidos por no haber aprovechado la oportunidad que se le había brindado para conseguir la titulación académica considerada básica. En el segundo caso, se entiende que es la misma institución escolar quién desecha los chicos y las chicas de los circuitos de formación. Así pues, en el paso de hacerles culpables por no aprovechar la oportunidad que la sociedad les brinda hasta aceptar que son unas de las víctimas de la violencia institucional, hay un abanico demasiado ancho como para saltar de un extremo al otro continuamente y sin darse cuenta. Un educador crítico debería saber dónde se sitúa ante esta realidad y saber por qué está hablando de ella como lo está haciendo. Es por ello que cuando en un mismo discurso se encuentran ambas calificaciones sospecho que el progresismo que pretenden mostrar al decir ocuparse de los excluidos no es algo demasiado sólido, y me inclino a pensar que este ir y venir terminológico no es casual. Quien así habla de la situación que viven los jóvenes conoce -gracias a investigaciones, ensayos de referencia y testimonios diversos- que es el sistema escolar quien abandona y expulsa a un porcentaje siempre demasiado alto de sus alumnos y alumnas. Decir sistema escolar es, también, un eufemismo para no nombrar los redactores de las leyes educativas –esas que siempre suspenden-, de los planes de estudio, de los docentes que además de señalar los errores de aprendizaje de los chavales aprovecha para enseñarles que el error es malo, de los tutores que además de señalar los fracasos de aprendizaje le añade la coletilla moralizadora que los resultados académicos son fruto de su mala conducta, de su mal ser, de su no saber estar en clase. Incluso hay educadores de unidades de escolarización compartida que admiten que al hablar con el tutor del instituto éste desconoce por completo cómo es el alumno que ‘comparten’, por lo que salta a la vista la indiferencia que suscita su presencia en las aulas ordinarias.

Yo no sabría estar en un aula ordinaria. De hecho, no sabía estar en clase, y por eso preguntaba y preguntaba hasta que un día una maestra me pidió que parase de preguntar; protestaba decisiones que me parecían injustas, recibiendo como resultado de ello la expulsión del aula o una visita a jefatura de estudios. Pero a diferencia de muchos de estos chicos, mi boletín de notas era bueno. No había en mi expediente ningún indicador alarmante que llevase a pensar que yo necesitaba algún refuerzo de cariz pedagógico como sí se piensa de quienes, además de protestar –con diferentes actitudes y comportamientos-, suspenden. Aquí se entrevé una discriminación meritocrática. La conducta rebelde se castiga siempre, aunque no siempre de la misma manera. A las que prometemos ser productivas académicamente se nos permite permanecer en el proceso de modelaje; a quienes no presentan expectativas de éxito, se los aparta. Y en lugar de preguntarnos de dónde surge tal rebeldía –ya vale de achacarlo todo a la naturaleza contestataria de la etapa adolescente-, de dónde surge el malestar que expresan los jóvenes, les obligamos a desviar su ruta de aprendizaje desplazándoles a los márgenes del sistema, para que allí, en la cuneta, hagan su personal penitencia acompañados de educadores – esos sí- amorosos, que les escuchan, que atienden a sus intereses, que revisan y replantean contenidos, que les miran como sujetos que son y no como problemas con patas.

La segunda contradicción la encuentro en la doble concepción de la educación con la que se trabaja en las propuestas de segundas oportunidades. A la concepción que se sostiene en el sistema escolar se le añade otra como apéndice, la de las segundas oportunidades, que explicita y orienta su atención a la dimensión social que influye en los procesos de desarrollo y aprendizaje de las personas. Se atiende su entorno socioeconómico y sociocultural, se tiene en cuenta la singularidad de los muchachos, se trabaja en red con otras entidades para acompañar a los chicos desde distintos niveles y áreas. Lo malo de ello no es sólo que se establecen dos circuitos paralelos que desembocan en lugares sociales desiguales, sino que permite que la escuela y los institutos omitan la dimensión social que muchos referentes pedagógicos, como Paulo Freire, insistieron en incluir a toda propuesta educativa:

El aprendizaje de los educandos está relacionado con las dificultades que éstos enfrentan en casa, con las posibilidades de que disponen para comer, para vestir, para dormir, para jugar; con las facilidades y los obstáculos a la experiencia intelectual. Está relacionado con su salud, con su equilibrio emocional.

Es como si la perspectiva integral a la hora de concretar las prácticas educativas solo fuera exigible ante situaciones de aprendizaje problemáticas, y que se pudiera omitir en la educación formal ordinaria. Llegados a este punto, lo paradójicamente preocupante lo hallamos en la suerte de amnesia en la pedagogía de las ideas con las que el pedagogo continuaba su reflexión:

El aprendizaje de los educandos está relacionado con la docencia de los maestros y de las maestras, con su seriedad, con su competencia científica, con su capacidad de amar, con su humor, con su claridad política, con su coherencia, así como todas estas cualidades están relacionadas con la manera más o menos justa o decente en que son respetados o no.

Así pues, y sin cuestionar siquiera un sistema educativo enfermo, van a tratar a los que enfermaron en él, y con ello se retomará o mantendrá la función compensatoria atribuida a determinados servicios educativos, aunque ahora lo hará enmarcada con el aura siempre refulgente de la innovación y de la justicia social. La cuestión está en si la dirección a la que apunta la compensación del desvío no es hacia un punto 'estándar' más que cuestionable.

La tercera y última reflexión que me gustaría plantear la motiva la contradicción que aparece al leer los objetivos educativos que se proponen conseguir. Al mismo tiempo que se dice promover y conseguir el empoderamiento y llegar a la excelencia personal, se plantea la urgencia de emprender acciones para frenar el individualismo que dicen que va en aumento alarmante en los alumnos con quienes trabajan. Hay quién describe con estupor y desconcierto la manera egocéntrica e individualista con la que los chicos presentan su proyecto vital, y ciertamente somos testigos frecuentes de dichas actitudes. No obstante, el interés por el otro, la conciencia de formar parte de un grupo de pertinencia –sea cual sea- y la necesidad de sentirse acompañadas son elementos que las y los adolescentes sienten con especial fuerza. Entonces, una de las preguntas que deberíamos plantear es qué provoca esa disrupción tan enorme entre lo que sienten y lo que expresan.

La primera hipótesis que aparece a modo de respuesta se encuentra, precisamente, en la dicotomía irreconciliable que existe en dos de los objetivos presentes en proyectos educativos de muchos de los establecimientos de segundas oportunidades, aunque no únicamente en ellos. Se trata del doble mensaje que se transmite a los chavales, eso es, por un lado, en la insistencia diaria y continuada con la que se les inculca la idea de éxito como aquello que se alcanza individualmente, subrayando con énfasis la afirmación que la conformación de una identidad como dios manda pasa por empoderarse -es decir, por escalar espacios de poder individualmente- y no por vivir un proceso de emancipación compartido, dando a entender que la persona es válida en tanto que puede demostrar su excelencia y no por la sencilla razón de ser quien es, etc.; y por el otro lado, con tono moralizador en momentos concretos de educación cívica y durante algún taller esporádico, reciben el mensaje de la importancia del sentimiento de solidaridad, el derecho a la igualdad de oportunidades, la importancia del aprendizaje cooperativo o el sentimiento de comunidad, por ejemplo. Con todo ello, la contradicción discursiva que capta el chico es mayúscula y entonces la desorientación aparece sin remedio.

Con la exposición de tres de los elementos de reflexión suscitados por los discursos acerca de los centros de segundas/nuevas oportunidades, no pretendo más que lanzar la propuesta de pensar con rigor y honestidad qué pretendemos enmascarar o proyectar con ellos para, así, saber mejor si son parches para un sistema enfermo, propuestas reformistas sin más, una oportunidad para recuperar principios pedagógicos de la educación popular, un lugar de emancipación comunitaria o el blanqueador de consciencia de pedagogías fracasadas.

Ana Gómez Mundó. Departamento de Pedagogía de la Uvic-UCC. Miembro del Instituto Paulo Freire de España

La formación como factor clave para la capacitación y la integración

El director Louis-Julien Petit reivindica la comedia social en su nueva película **La brigada de la cocina***, donde unos menores inmigrantes no acompañados descubren el oficio de la cocina*

Jordi Ojeda. 23/06/2022

Tras la desgarradora e incisiva *Las invisibles (Les invisibles, 2018)*, una película donde trabajadoras sociales deben hacer frente a la decisión política de cerrar el centro municipal para mujeres sin hogar, el director Louis-Julien Petit apuesta esta vez por la comedia para hablar de un tema extremadamente peliagudo como es el de la gestión de los menores inmigrantes no acompañados. Y lo hace de forma ingenua, evitando meterse en problemas, mostrando una historia de superación personal y colectiva, que invita al espectador a empatizar con los protagonistas, conmoviéndonos por sus historias y, a la vez, contagiándonos por su entusiasmo y por sus sueños.

La semilla de la película *La brigada de la cocina (La brigade, 2022)* surge en realidad con el documental *Les cuisiniers de Treignac (2018)***,** guionizado y dirigido por Sophie Bensadoun (que aparece en los créditos de la película como inductora de la idea original). En el documental se descubre la labor de la chef Catherine Grosjean, que desde 2004 dirige una escuela ocupacional orientada justamente a jóvenes inmigrantes, para capacitarles para el mundo laboral, en este caso, en el mundo de la cocina**.**

Petit emplea la comedia para facilitar al espectador entrar en la historia sin pensar en el drama implícito que hay detrás de cada menor. Decidió contratar a menores inmigrantes aficionados al teatro para dar verosimilitud al relato, haciéndoles debutar en el cine acompañados de dos protagonistas bien conocidos. Unos actores debutantes con historias personales que no se alejan demasiado de las que acabamos viendo en el relato, y que se caracterizan por su dificultad para expresarse en francés, por sus procedencias diversas, los desarraigos dolorosos, la inquietud por un futuro incierto y la preocupación por una cuenta atrás asociada con el paso del tiempo… y la llegada a la maldita mayoría de edad. Una mayoría de edad que, por cierto, la marca un médico, quién es el que debe decir qué edad tienes realmente.

Como en su anterior película, la protagonista es de nuevo la actriz Audrey Lamy, interpretando esta vez a una experimentada chef, criada en un orfanato, donde empezó a introducirse en el mundo de la cocina. La vemos al inicio del largometraje como cocinera en un restaurante de lujo, trabajando con una chef muy mediática, especialmente por un programa de televisión. Percibimos a la protagonista como una persona de carácter y con criterio, y que no tiene problema en cambiar la receta de la chef cuando cree que no es acertada la combinación de sabores propuesta. Y que es capaz de defenderlo y enfrentarse a la todopoderosa chef**,** que le acaba diciendo lo que dicen un tipo de líderes muy particulares: «aquí hay que hacer lo que yo diga y si no te gusta allí tienes la puerta»… que es lo que decide hacer, harta de soportar a esta imbécil.

Después de un inesperado periplo donde no es capaz de encontrar trabajo a pesar de su currículum, acaba haciendo una entrevista para una oferta engañosa. La realidad es que no se trataba de un restaurante de lujo, sino de un albergue de jóvenes inmigrantes no acompañados (se vislumbra que nadie quiere trabajar en este lugar, de ahí el engaño). La necesidad económica y las condiciones (sueldo, comida y alojamiento), le hacen aceptar el trabajo y, a partir de ese instante, es cuando hace el camino de la chef real en la que se inspira su personaje.

El director del albergue está interpretado por François Cluzet, que se rompió de verdad el tendón de Aquiles en una escena donde jugaba al fútbol con sus alumnos, así que le veremos con muletas el resto de la película. Como director y trabajador social entendemos su comportamiento en todo momento: intentar ayudar a los jóvenes en lo que pueda, gestionar los recursos limitados disponibles, buscar soluciones a los diferentes problemas que van surgiendo, acompañar en lo posible al personal y los menores, atender a la burocracia con la administración, etc.

La chef, a su llegada al albergue, piensa por un lado en que ya estaba harta de trabajar para otros y, sobre todo, que no se le reconociera su trabajo y, por otro lado, que ahora tiene mucha libertad de organizarse gracias a la confianza del director, que la empodera en su territorio: la cocina. Sólo hay un problema: demasiados clientes para dos manos solamente. La petición de ayuda a los jóvenes es respuesta de forma inesperada con la predisposición por parte de todos, pero habrá que orientarlos para evitar malentendidos: **“**¡En mi cocina no hay religión ni etnia y, sobre todo, no hay misoginia!”» será su lema.

«Su carácter decidido y autoritario le permite convertir a un grupo de jóvenes totalmente heterogéneos, en todos los sentidos, en una verdadera brigada trabajando al unísono» | Archivo

Su carácter decidido y autoritario le permite convertir a un grupo de jóvenes totalmente heterogéneos, en todos los sentidos, en una verdadera brigada trabajando al unísono. Y lo hace empleando símiles organizativos del fútbol (la portería, la defensa, el ataque, etc.), y contagiándose del propio entusiasmo de los aprendices, ansiosos por participar. La táctica de la chef reconvertida en profesora no es original, está captándoles por la emoción, y la cocina es una explosión de emociones: olores, texturas, combinaciones, descubrimientos, belleza… y mucho trabajo. La cocina es sinónimo de compartir, de valores, de respeto a los demás, quedando patente especialmente en la forma en que comparten y muestran las recetas y tradiciones de sus países de origen. Se destaca la curiosidad por las historias de los demás, de otros que vienen de muy lejos después de un largo viaje, después de muchas penurias y sabiendo que si migras es que seguramente no tenías muchas otras opciones.

Los jóvenes aprenderán a planificar y elaborar los distintos platos y a venderlos a sus clientes. Aprenderán a comprar los alimentos de proximidad y sus características, a prepararlos de diferentes formas y a repartir las tareas dentro de la cocina. Desarrollarán las habilidades de trabajar en equipo mientras que los responsables de cada grupo pondrán en práctica su capacidad de liderazgo frente a los demás y de resolver los distintos retos que vayan surgiendo. Sabrán gestionar el tiempo (fundamental en una cocina), programar las actividades y realizar las tareas administrativas**.** Serán inquietos para interpretar las tendencias, las técnicas gastronómicas y las cualidades nutricionales de los alimentos y poder reinterpretarlas con su propia inventiva. Y, sobre todo, sabrán mantener y seguir las estrictas normas de salud, higiene y seguridad alimenticia.

Aprenderán un oficio y, con ello, una oportunidad, una solución para detener la cuenta atrás de la expulsión del país. La película es profundamente conmovedora y optimista, pero también realista… no todos lo consiguen. Al final de la película, los espectadores nos quedamos con la sensación de que, hoy en día, los verdaderos superhéroes en el mundo real son esos menores inmigrantes no acompañados.

El Dr. Jordi Ojeda es profesor del Departamento de Empresa de la Universitat de Barcelona

La Ministra de Educación destaca el "modelo de éxito" de la formación dual en Euskadi, "clave" para una FP "exitosa"

Más de mil personas de los ámbitos de FP y empleo de 48 países se dan cita, hasta el viernes, en el Congreso de la WFCP en San Sebastián

Agencia Europa Press 17-6-2022

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha puesto en valor el "modelo de éxito" de la formación dual en Euskadi, que, a su juicio, es "clave" para lograr una Formación Profesional (FP) "exitosa". Alegría ha participado, junto al consejero vasco de Educación, Jokin Bildarratz, y el delegado del Gobierno central en Euskadi, Denis Itxaso, en la inauguración del Congreso Internacional de Formación Profesional WFCP 2022, que se celebra, hasta este viernes, en el Palacio de Congresos Kursaal de San Sebastián.

En declaraciones a los medios, la ministra ha destacado que "la Formación Profesional está jugando un papel protagonista" en España y el mundo, ya que "permite dar una respuesta muy importante a problemas que tenemos, como el abandono escolar temprano".

Además, ha destacado que si se quiere "seguir transitando hacia ese nuevo modelo productivo basado mucho más en la digitalización y la sostenibilidad" se requiere de "ese verdadero protagonismo de la FP y poder atender también a esas necesidades de mayores profesionales con un perfil mucho más técnico".

También ha recordado que la recientemente aprobada Ley de FP, "que nace del diálogo y el consenso", recoge "una parte muy importante del modelo de éxito de FP de Euskadi". "Les felicito por el gran trabajo que vienen desarrollando en la formación dual, éxito clave, punto de éxito para tener una FP exitosa", ha aplaudido.

Asimismo, ha opinado que "todas las aportaciones que se puedan hacer en este Congreso serán muy bienvenidas para poder mejorar en este camino que es absolutamente necesario". Por otro lado, ha subrayado que en los dos últimos años el Ejecutivo central ha venido trabajando en la extensión de esas plazas educativas de FP para los estudiantes y así ha "financiado más de 130.000 nuevas plazas, de las cuales 4.560 se han puesto en marcha en Euskadi".

Bildarratz por su parte ha destacado que es la segunda vez que este Congreso se organiza en la Unión Europea y es "un orgullo poder organizarlo", porque "también demuestra lo que es la Formación Profesional en Euskadi y lo que supone, la implicación con las empresas y la relación con la industria" y pone a la comunidad autónoma vasca "en punta de lanza en ese sentido".

El Congreso mundial de FP de la WFCP- World Federation of Colleges and Polytechnics reúne a más de mil personas de los ámbitos de la FP y el empleo de 48 países de los cinco continentes. Problemas de agenda han impedido la presencia del Lehendakari, Iñigo Urkullu, en el acto de apertura, pero -por medio de un mensaje de vídeo- sus palabras han llegado al congreso para recordar que la FP "se encuentra estrechamente ligada" a la "historia" de Euskadi y "a nuestro país".

EXCELENCIA

La WFC organiza su congreso cada dos años y es la primera vez que lo hace en Euskadi. Bajo el lema 'Excellence for all' (Excelencia para todos y todas) la cita ha girado en torno a cuatro bloques temáticos: el futuro del trabajo y su implicación para la Formación Profesional; Equidad e inclusión; Migración; y Sostenibilidad.

De la treintena de sesiones de trabajo programadas para los dos días, ocho están lideradas por representantes de FP-Euskadi, tanto responsables de Tknika (Centro de Investigación Aplicada de FP Euskadi, dependiente del Departamento de Educación), como de centros vascos de FP.

Además, en el marco de este Congreso Mundial, y desde el pasado lunes 13 de junio, un grupo de alumnos y alumnas de FP de Canadá, Países Bajos, Brasil, Reino Unido y Euskadi participan en diversas sesiones workshop, dentro de la programación 'Youth Camp' del encuentro. Este grupo de jóvenes también hará su aportación a la Declaración de San Sebastián que la WFCP elaborará con las conclusiones y aportaciones recibidas durante el congreso.

Centros públicos integrados 3-16 **OPINIÓN**

«La transición entre etapas educativas siempre resulta compleja. Para el alumnado y para el profesorado. Pero el aterrizaje se suaviza, en cierto sentido, si se realiza en el mismo centro integrado. Y la pública parece que ha tomado nota»

Jesús Jiménez. 17-6-2022

La estructura de nuestro sistema educativo cambió con la LOGSE (1990). Se ampliaba la escolarización obligatoria hasta los 16 años. Esa trascendental medida había de tener, forzosamente, efectos directos en el mapa escolar. En los despachos de las administraciones educativas se revisaba a fondo la red de centros. Un quebradero de cabeza, tanto en el entonces «territorio MEC» como en las comunidades que ya habían recibido los traspasos de competencias. ¿Dónde encajar al alumnado de la nueva etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)? ¿Cómo ofrecer una salida digna a los maestros que hasta entonces venían impartiendo los

dos últimos cursos de la extinta EGB? Interrogantes que se planteaban solo respecto al sector público. Al privado apenas le afectaba.

Los resultados de aquellas decisiones administrativas de planificación escolar han llegado hasta el día de hoy. Aunque en algunos territorios hace ya unos años que vienen dándole vueltas al mapa. ¿Seguir manteniendo separados los Institutos de Secundaria (IES) de los Colegios de Infantil y Primaria (CEIP)? ¿O integrar la ESO en los colegios? ¿Sólo en el medio rural o también en zonas urbanas? Los gobiernos autonómicos han ido dando soluciones diferenciadas dependiendo de la demografía y de su red de centros públicos. Y, aunque con distintos modelos, van aumentando los centros integrados 3-16.

Las ventajas de ese tipo de centro integrado son notorias desde el punto de vista educativo. Se suaviza la transición entre primaria y secundaria, especialmente compleja por la edad (adolescencia) del alumnado. Se facilita la integración de materias en ámbitos de aprendizaje. Se favorece la innovación educativa a través de proyectos de trabajo internivelares. Se fomenta que el intercambio de experiencias y el aprendizaje mutuo entre profesorado de formación inicial y cultura metodológica muy diferentes. Se propicia que puedan compartirse especialistas (en idioma, por ejemplo) entre grupos de distinta etapa. Se posibilita la compartición de especialistas y la creación de departamentos propios de orientación y atención a la diversidad en colegios que ahora no los tienen. Se permite optimizar instalaciones y recursos educativos. Se puede ofrecer el servicio de transporte y comedor a los de secundaria. Se garantiza alumnos y sus familias no tener que cambiar de centro (si no quieren) hasta acabar la escolarización obligatoria. Y podríamos seguir…

También hay inconvenientes, por supuesto. La complicada organización escolar de tres etapas tan distintas como la infantil, la primaria y la secundaria en cuanto a distribución de espacios, confección de horarios, etc. El trabajo sobreañadido para los equipos directivos y órganos de coordinación docente. La dificultad para encajar en un proyecto didáctico común la programación general anual y el plan de atención tutorial del centro. La probabilidad de que los alumnos de secundaria pudieran disponer de menos medios que si estuviesen escolarizados en un instituto. El peligro de que la administración educativa correspondiente aproveche la integración para minorar las plantillas docentes e incluso para suprimir algunos centros. Y seguramente algunos más…

Aprovechar las ventajas y superar los inconvenientes es la tarea pendiente de los centros integrados y de las administraciones que los crean e impulsan. Habrá que apartar los palos en las ruedas que les impiden tomar velocidad. Como la rígida catalogación del profesorado en cuerpos docentes estancos, por ejemplo. O la resistencia de algunos docentes a coordinarse con sus compañeros de otras etapas educativas e incluso de su mismo departamento. O ese estúpido sentido de «superioridad» clasista que tienen ciertos profesores respecto a los que imparten enseñanzas en niveles «inferiores». O ese deseo irrefrenable de organizar las enseñanzas (horarios, metodología, evaluación, etc.) como una mala «copia» de una etapa superior. O la lentitud de algunas administraciones educativas en establecer una normativa específica para el mejor funcionamiento de estos centros. O la cicatería de ciertos gobiernos autonómicos para aumentar la financiación en la enseñanza pública. O algunas más…

Previsiblemente en los próximos años aumente el número de centros integrados. Las experiencias que ya están en marcha se valoran muy positivamente por profesores, alumnos y familias. Se llamen Centros Públicos Integrados (CPI) o Institutos Escuela. No hay que obviar los problemas. Habrá que evaluar su funcionamiento, por supuesto. Pero parecen ser una inteligente solución en algunas comarcas rurales despobladas. Y en la ciudad. Por un lado, para poder competir en igualdad con la privada de cara a un futuro que se pronostica con muy baja natalidad; la escolarización de niños y niñas de dos años en colegios públicos va también en esa línea. Por otro, porque es mucho más fácil la personalización de la enseñanza en un centro integrado que en un macro instituto con enseñanzas de todo tipo y un variado y numeroso claustro. Hay que recordar que la educación es un servicio público de proximidad. Sobre todo, en los niveles obligatorios.