

ÍNDICE

[Escuelas Católicas exige recursos para incorporar al Coordinador de Bienestar y afirma que el curso empieza con "dudas"](#) **EUROPA PRESS**

[La gestión emocional, clave para afrontar el inicio del curso](#) **ABC**

[No hay casi voluntarios en Madrid para desempeñar el nuevo papel de coordinador de bienestar](#) **EL PAÍS**

[De Alemania a Portugal, la propuesta de abrir las escuelas con horario extendido ya funciona en Europa](#) **ELDIARIO.es**

[Educación ratifica su compromiso con la agencia de Unicef que conectará colegios a Internet y tendrá sede en Barcelona](#) **EUROPA PRESS**

[Aulas desiguales](#) **EL PAÍS**

[Bruselas festeja los 35 años del programa 'Erasmus'](#) **EUROPA PRESS**

[Un modelo de educación transformador](#) **EL PAÍS**

[Cambray: "El avance del curso escolar ha venido para quedarse"](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Cuando la formación no basta: ¿por qué se ha roto el ascensor social en España?](#) **EL PAÍS**

[El coordinador de bienestar de Belarra pincha ante la falta de concreción y presupuesto](#) **EL DEBATE**

[El currículo valenciano crea un agujero en la ESO: 100.000 alumnos no estudiarán el cuerpo humano por cambiar el orden de los contenidos](#) **EL MUNDO**

[El Govern aprueba el currículum de bachillerato con el curso empezado](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[La Reina alerta del problema de salud mental entre los jóvenes: «126 niños y adolescentes se quitan la vida cada día»](#) **ABC**

[Conciliación: ¿que alguien cuide a los niños o permitir que los padres lo hagan?](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno firma un acuerdo con EEUU para reforzar los programas de intercambio de alumnos y la enseñanza bilingüe](#) **EUROPA PRESS**

[La FP bate el récord de matrículas con 59.700 estudiantes](#) **EL CORREO GALLEGO**

[La educación que no es inclusiva no es educación](#) **EL PAÍS**

[Baleares trabaja en una resolución para "flexibilizar" los criterios de evaluación de la Lomloe](#) **EUROPA PRESS**

[¿Es lo mismo evaluar que calificar?](#) **THE CONVERSATION**

[¿Enseñanza tradicional o por competencias? La difícil transición de modelo educativo](#) **THE CONVERSATION**

[Un informe desmiente los supuestos beneficios de la "cultura de la repetición"](#) **MAGISTERIO**

[Madrid recupera las evaluaciones externas para conocer el nivel del alumnado](#) **MAGISTERIO**

[Cultura de la repetición](#) **MAGISTERIO**

[Volvemos a la normalidad en la educación, ¿Es una buena noticia?](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Antonia Martí: «En un centro con 1.000 alumnos, una persona dedicada al bienestar no va a ser suficiente»](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[«Pensar que en un aula todo el mundo aprende lo mismo en el mismo momento es una idea feliz que debe eliminarse de raíz»](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El 60% de los puestos de trabajos estará relacionado en un futuro con la FP, según el Ministerio de Educación](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[¿Cambiar los nombres para que todo siga igual?](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[El «papel» del coordinador de bienestar y protección](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Escuelas Católicas exige recursos para incorporar al Coordinador de Bienestar y afirma que el curso empieza con "dudas"

MADRID, 17 Sep. (EUROPA PRESS) -

Escuelas Católicas ha exigido recursos para incorporar en los centros escolares al Coordinador de Bienestar y Protección del Menor, figura que ha entrado en vigor este año, y ha advertido de que el curso 2022-2023 "está generando muchas dudas e incertidumbres". Precisamente, ha remarcado, en un comunicado, que a las novedades normativas de aplicación directa en los centros, a la implantación de una nueva Ley Educativa (LOMLOE) y a la complicada situación económica, se suma la incorporación obligatoria al organigrama del centro de esta figura.

La Ley de protección integral a la infancia y la adolescencia, establece que todos los centros educativos donde cursen estudios personas menores de edad, deben tener esta figura que vele por el bienestar de los alumnos y la prevención, detección precoz y protección de los menores.

Desde Escuelas Católicas, valoran esta figura pero rechazan la forma en la que se está exigiendo a los centros, "sin una regulación concreta y clarificadora, sin recursos adicionales imprescindibles, y sin el conocimiento de las consecuencias de una incorrecta aplicación de sus funciones o protocolos".

En su opinión, la Administración educativa o cualquier otro ámbito "no puede seguir imponiendo obligaciones a los centros concertados sin aportar los medios necesarios para su adecuado desempeño". Por ello, desde Escuelas Católicas, en sus diferentes niveles y ámbitos, exigen que se otorguen recursos, económicos y documentales, para "una correcta aplicación de la ley y la consecución de los objetivos en ella previstos".

"Por nuestra parte, muy conscientes de la importancia del cuidado y de cuidar a nuestra comunidad educativa, este curso vamos a celebrar un congreso bajo el lema 'Inspiradores de Encuentros', con el ánimo de promover el reencuentro después de los últimos años de pandemia", ha señalado Escuelas Católicas.

Así las cosas, en este decimosexto Congreso, que tendrá lugar los días 24, 25 y 26 de noviembre, en Granada, los 21 ponentes que componen el programa, procedentes de muy distintos ámbitos, inspirarán el encuentro y el cuidado.

Para Escuelas Católicas, este congreso, que cuenta con la colaboración del Banco Santander, McYadra, SM, Edelvives, Edebé y Serunió, para renovar su compromiso como escuela católica "que busca inspiración e inspiradores que nos llenen de sentido y ayuden, a su vez, a inspirar".



La gestión emocional, clave para afrontar el inicio del curso

Entre 5 y 6 niños por clase presentan algún tipo de necesidad en su desarrollo

S.F 17/09/2022

La vuelta al cole es una fecha clave en el calendario de las familias. El regreso a la rutina escolar pone fin a los días en los que la disciplina de los horarios no ha estado tan marcada. Por ello, septiembre es un mes de adaptación, organización de horarios, conciliación familiar y laboral, necesidades diferentes que pueden contener muchas emociones: comenzar una nueva etapa, un nuevo colegio, una nueva extraescolar...

En este contexto, conviene detectar si los pequeños están evolucionando correctamente o de lo contrario necesitan algún tipo de terapia para reforzar ciertas áreas. Según los datos de los centros de terapias infantiles, anda CONMiGO, en una clase de 25 niños, entre 5 y 6 menores presentan algún tipo de necesidad: lenguaje, psicológica, habilidades sociales, desarrollo cognitivo... Por ello es importante detectarlo cuanto antes para que el niño pueda seguir su desarrollo de forma óptima.

En relación a las necesidades psicológicas de los niños que pueden ponerse de manifiesto con el comienzo de las clases se encuentra la gestión de emociones del alumno. En los últimos años se ha incrementado exponencialmente el interés por la salud mental de los niños, debido en parte a los numerosos estudios que correlacionan la influencia de las experiencias tempranas con el patrón de conductas que el niño emitirá en la edad adulta. Recientemente, la Comunidad de Madrid ha anunciado que el número de autolesiones en los centros se ha duplicado.

Por ello, es de vital importancia incidir en las primeras edades en el aprendizaje y práctica de aquellos factores relacionados con una adecuada salud mental. Una correcta gestión de las emociones ayuda a los niños en muchos aspectos:

- Mejorar el conocimiento de uno mismo y de sus emociones
- Mejorar el rendimiento en la escuela
- Reducir y proteger contra el estrés, ansiedad y la depresión
- Favorecer las relaciones interpersonales y la empatía

- Mejorar el desarrollo personal
- Mejorar la capacidad de influencia y liderazgo
- Favorecer el bienestar psicológico y autoestima
- Aumentar la motivación y ayuda a alcanzar las metas

«La correcta gestión de las emociones determina en mayor o menor medida el éxito en distintas áreas de nuestra vida, como pueden ser el de las relaciones interpersonales o el trabajo. El objetivo principal es el de fortalecer psicológicamente al niño y contribuir al desarrollo de una personalidad saludable, fomentando el bienestar y a mejorar su calidad de vida. La educación en emociones y asertividad será fundamental para que el niño pueda aprender a expresarse sin inhibición o agresividad, así como la tolerancia a la frustración», explica Javier Bergón, director de la Fundación anda CONMIGO.

EL PAIS

No hay casi voluntarios en Madrid para desempeñar el nuevo papel de coordinador de bienestar

La responsabilidad recae por lo general en orientadores, miembros de los equipos directivos o docentes que acceden a hacerse cargo de los protocolos de los menores con problemas socioeconómicos, de abusos o de salud mental

BERTA FERRERO. Madrid - 18 SEPT 2022

El curso escolar ya ha dado el pistoletazo de salida con una nueva figura en las aulas: la de coordinador de bienestar. Y nadie, o casi nadie, se ha presentado voluntario en la Comunidad de Madrid para desempeñar un papel nuevo que deberá velar por los menores que arrastran problemas por sus circunstancias socioeconómicas, de abusos o de salud mental, hacer de enlace con los servicios sociales, con las fuerzas de seguridad, si es necesario, con los psicólogos, con las familias y con el propio estudiante. La Administración madrileña ha dejado el peso de esa nueva función en los hombros del profesorado, a elección de los directores de los centros. Y encontrar a uno dispuesto a hacerlo sin una compensación económica extra y sin una reducción del horario lectivo se ha convertido en misión casi imposible. “El 99,9% de los docentes no ha querido asumir ese papel de forma voluntaria”, asegura Esteban Álvarez, portavoz de la asociación de directores de Secundaria (Adimad). Al final, dice, la responsabilidad ha recaído en su mayoría en los orientadores -en los institutos- y en el Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) en los colegios que cuentan con esta figura (una minoría) y los maestros o algún miembro del equipo directivo de los centros de Primaria que se han visto en la obligación de dar un paso adelante. “Esto es una auténtica chapuza”, insiste Álvarez.

A María Pérez, de 28 años, se lo asignó directamente el director de un instituto de Alcorcón en el que es orientadora. Ella además imparte clases de valores y de psicología, por lo que tendrá que sacar el tiempo de donde no lo tiene o, lo que es lo mismo, del suyo propio. No va a ser una tarea fácil. Es la orientadora de unos 1.000 alumnos. El curso pasado tuvo que hacer seguimiento de 16 menores con protocolos de autolisis abiertos, de los que tres fueron intentos de suicidio. Y este año ha comenzado con casi todos esos casos sin cerrar. “Tenemos que evaluar y hasta octubre no lo sabremos”. Álvarez aporta otro: en torno al 30% de los 750 casos de alumnos que se autolesionaban en el curso pasado siguen teniendo el protocolo abierto.

“Se necesitan medios. Una persona no puede hacerse cargo de todo. Y eso que son cosas que a mí, como coordinadora, me gusta y sé hacer. Pero el tiempo es limitado y al final tendré que dejar a un lado mi labor pedagógica para atender a los alumnos vulnerables y en riesgo, los que tienen un cuadro de ansiedad, agorafobia, que hay muchos tras la pandemia... todos esos se convierten en una prioridad. Pero no debería ser así”, lamenta Pérez. Para mejorar la situación de los nuevos coordinadores, opina la orientadora, “debería haber en cada instituto un PTSC a media jornada y, por supuesto, debería haber un complemento económico, como lo hay para otro tipo de coordinadores”.

Esa es una de las polémicas que ha traído la nueva figura. Madrid es de las comunidades que no pagará un dinero extra a quien se haga cargo de esa nueva función, pese a que los docentes con una carga añadida como la tutoría, la de coordinar el programa Accede (de préstamo de libros) o la que han estado ejerciendo hasta el curso pasado como coordinador covid sí han recibido un complemento económico.

La Comunidad de Madrid mira entonces hacia el Gobierno de España y el Gobierno de España hacia las comunidades. “El Ministerio de Derechos Sociales determinó la obligación de contar con un coordinador de Bienestar Social en todos los centros educativos para este curso, pero a diferencia del coordinador covid, por ejemplo, desde el Gobierno de España no se ha hecho ninguna transferencia económica a las comunidades autónomas para sufragar los gastos de su implantación”, defiende un portavoz de la consejería de Educación.

Y responden desde el Ministerio: “La ley fija el marco normativo que ahora tendrán que desarrollar las comunidades, que son quienes tienen transferidas las competencias en materia de educación”.

La Administración madrileña argumenta también que las funciones del coordinador de bienestar ya estaban asumidas desde hace años por diferentes profesionales de los centros educativos madrileños, “por lo que su implantación apenas conlleva novedades en el funcionamiento de los centros”.

Algo en lo que no están de acuerdo los propios implicados, es decir, los docentes, los equipos directivos, los coordinadores o los PTSC que se harán cargo de las nuevas funciones. Tampoco los sindicatos. “Es una nueva figura profesional con funciones claramente específicas que responden a una realidad de aumento de los problemas de convivencia, acoso, ciberacoso y al aumento exponencial de problemas de salud mental y malestar emocional”, explica Isabel Galvín, de CC OO.

De hecho, prueba de que es algo nuevo, explica la portavoz del sindicato, es que los coordinadores de bienestar tendrán que realizar antes del 9 de octubre un curso *online* de 30 horas “con contenidos que se adquieren con años de estudio en grados y posgrados para funciones absolutamente especializadas y tienen que realizar especialistas con tiempo específico para ello”.

“A mí personalmente no me afecta porque todo lo que se da en ese curso que son cuestiones muy técnicas y de legislación me lo sé”, reconoce Concha Moreno, una PTSC de 51 años con 23 años de experiencia a la que le ha tocado ser la coordinadora de bienestar de un centro de Ciempozuelos.

De hecho, el colectivo de los PTSC ya había reclamado, con el apoyo de directores y de todo el Consejo Escolar, que fueran ellos mismos quienes asumieran las nuevas tareas de la figura de coordinador de bienestar, precisamente porque sus funciones técnicas (llevadas a cabo por un colectivo formado por psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos...) son las más parecidas a las de la nueva figura. “El problema es que quedamos muy pocos PTSC en los colegios, somos muy pocos”, explica Moreno. De hecho, solo hay un PTSC (en muchos casos a media jornada) en los colegios denominados de difícil desempeño [los que se sitúan en zonas socioeconómicas complicadas] y en los institutos donde hay 50 alumnos de compensatoria [los que sufren un desfase escolar por sus circunstancias de desventaja sin que exista discapacidad personal añadida]. “Nosotros solicitamos ya en mayo, centro a centro, la contratación de 1216 PTSC para los centros de infantil y primaria y secundaria. Pero no se nos ha escuchado”, lamenta Galvín. Por eso ha empezado el curso y han tenido que asumir el papel del coordinador de bienestar tanto coordinadores de centros, los miembros del equipo directivo o los docentes, todos ellos con sus propias funciones dentro de los centros.

“Esta figura nueva es muy necesaria, muy buena, pero se necesita una formación en condiciones porque a veces hay que lidiar con los servicios sociales, con la policía o con protocolos antisuicidios, y para profesores que normalmente se han dedicado a dar clases, como matemáticas o lengua, no están acostumbrados a esto y no saben cómo actuar. Muchos están alucinando con el curso”, continúa Moreno. “El grupo de WhatsApp que tenemos está que arde”, añade, “porque además todo eso hay que hacerlo sin que te quiten tus horas lectivas”.



De Alemania a Portugal, la propuesta de abrir las escuelas con horario extendido ya funciona en Europa

Mejorar los resultados educativos, especialmente del alumnado más desfavorecido, es el objetivo principal de estos programas, que sin embargo también aluden a facilitar la conciliación de las familias por la incompatibilidad de los horarios laborales y escolares

Daniel Sánchez Caballero 18/09/2022

Se le ocurrió anunciar al líder del Partido Socialista de Madrid (PSM), Juan Lobato, que si gana las elecciones abrirá los colegios doce horas al día once meses al año para facilitar la conciliación de las familias. Y se armó el lío. “No pretenderán que nos encarguemos los profesores, somos docentes, no cuidadores”, rechazan los sindicatos, abiertos sin embargo a la idea de utilizar más los centros públicos. “Eso ni es conciliar ni es de izquierdas”, dicen algunos, “atáquese la cuestión desde el lado de los horarios laborales”. “Eso está muy bien, pero mientras pasa necesito soluciones”, replicaban muchos padres, sobre todo los de las familias más humildes.

La propuesta no es una ocurrencia de Lobato. Países como Alemania o Portugal, entre otros, implantaron hace años lo que vienen a denominar “escuelas a tiempo completo”, con tiempos de apertura más amplios que los lectivos en los que se ofertan actividades pedagógicas no curriculares.

Estos programas aluden sobre todo a la necesidad de mejorar los resultados educativos del alumnado ampliando la oferta (voluntaria) de actividades, sobre todo pensando en el alumnado con menos medios para costearse por su cuenta, aunque también aparece siempre entre sus motivaciones la necesidad de facilitar la conciliación de las familias que adujo Lobato. Ciudades como Estrasburgo, en Francia, o Barcelona, también tienen programas de patios abiertos por las tardes, según información aportada por la Fundació Bofill.

“El problema no es exclusivo de España”, explica Marta Junqué, coordinadora de la Barcelona Time Use Initiative. “El problema es el contexto global, aunque en España es peor porque las jornadas laborales acaban

más tarde todavía. Pero es un problema de un mundo que está estructurado siguiendo el esquema de las ocho horas, que era un esquema industrial: ocho horas para dormir, ocho para trabajar y ocho para el tiempo libre. Pero cuando la mujer se incorporó al mercado eso dejó de existir”.

El PSOE y UP incluyeron en su pacto de Gobierno un punto por el que se comprometían a “favorecer la conciliación de la vida laboral, familiar y personal, y la necesaria corresponsabilidad entre hombres y mujeres” mediante “la racionalización de los horarios” y “una Ley de usos del tiempo”. Poco se sabe de esta anunciada ley, aunque la ministra de Trabajo, Yolanda Díaz, la menciona de vez en cuando. Desde el lado del Ministerio de Igualdad también se prepara una Mesa asesora para los cuidados, que entre sus objetivos tiene “avanzar en el desarrollo de los derechos de conciliación corresponsable con el empleo”.

Jugar al fútbol en la calle y la cancha cerrada justo al lado

“Desde la FAPA Giner de los Ríos reivindicamos desde hace muchos años la necesidad de la apertura de los centros educativos como espacios públicos abiertos a la ciudadanía”, expone Mari Carmen Morillas, presidenta de la principal federación de asociaciones de padres y madres de la escuela pública de Madrid. “Que la ciudadanía pueda disfrutar de esos espacios de todos es muy necesario. Hay barrios en los que por las tardes hay chicos jugando a la pelota en la calle o un parque y tienes las pistas deportivas del centro educativo al lado sin utilizar”, añade.

Concede Morillas, sin embargo, que “la conciliación familiar y laboral requiere un debate serio y profundo con políticas que amparen a las familias”, pero recuerda también que “hay padres o madres que llegan a casa a última hora de la tarde-noche; conciliar así es muy complicado y para cubrir esto dependes de tener una red de contactos o de tu nivel socioeconómico, y eso no es una solución porque no es equitativo. Abrir los centros para resolver la conciliación no resuelve una problemática tan generalizada”, advierte.

Las personas consultadas para elaborar este artículo coinciden: la conciliación es un banco de muchas patas que no debe depender de la escuela ni de encontrar un lugar donde aparcar a los niños mientras los adultos trabajan. Pero también admiten que mientras llega lo ideal hay que atender lo urgente. “Es un parche a un problema de fondo, que es de competencia estatal y que son los horarios de trabajo, con poca flexibilidad y que dificultan la conciliación”, resume Junqué.

En ese sentido, la propuesta de Lobato tiene espejos en los que mirarse más allá de los Pirineos: *la escuela a tiempo completo de Portugal (Escola a Tempo Inteiro)*, un país que ha ganado relevancia internacional en el sector por sus políticas educativas en los últimos años, o las *Ganztagschulen* alemanas son algunos ejemplos.

El precedente de la escuela a tiempo completo portuguesa

El modelo luso, impulsado a partir de 2005 por el Ministerio e implementada con la colaboración –y la financiación– de los ayuntamientos, amplió los horarios de apertura de los centros que imparten el primer ciclo de Primaria (de 6 a 10 años en el país luso) hasta las cinco y media de la tarde, lo que supone añadir entre tres y cinco horas a la jornada lectiva según el curso. La actividad empieza a las 9 de la mañana, habitualmente. En este horario extendido se trabajan las llamadas actividades de enriquecimiento curricular, que incluyen competencias deportivas, artísticas, científico-técnicas, ambientales o cívicas.

El programa es voluntario y gratuito para las familias pero de obligada oferta para los centros y tiene tres objetivos principales: reforzar la base de los aprendizajes de Primaria, la equidad en el acceso a actividades de educación no formal y ajustar los tiempos escolares con los laborales.

El modelo portugués tuvo muy en cuenta este último aspecto. El desajuste entre los horarios de trabajo y los de la escuela provocaba “la desatención de los menores por las tardes” por un lado y “dificultades de conciliación a las familias, ”que a menudo resolvían sobrecargando a los abuelos, reduciendo las oportunidades laborales de las madres o incluso optando por escuelas privadas que sí tenían oferta educativa complementaria por las tardes“.

El programa tuvo –y tiene– una gran aceptación social al menos en cuanto los números se refiere, según un análisis realizado por la Fundació Jaume Bofill, que lo achaca a un “sólido pacto político y social”. El debate ahora está en cómo mejorar las actividades y sobre la conveniencia de ampliarlo a la segunda etapa de Primaria, a partir de diez años. Un 80% del alumnado hace uso de este horario extendido en un país donde la inmensa mayoría de los estudiantes (un 88%) acude a centros públicos, una situación que difiere de España, con un 67%.

De lo educativo a la conciliación en Alemania

La reforma alemana de la escuela vino motivada por lo que en el país se llamó el *shock de PISA*, explica la Fundació Bofill, cuando el país vio que los resultados de su alumnado en PISA estaban por debajo de la media de la OCDE. El posterior debate acabó alumbrando las escuelas a tiempo completo, bajo la idea de que aumentar el tiempo pedagógico en la escuela mejoraría los resultados. Menos de 20 años después dos de cada tres escuelas alemanas dejaron la jornada matinal bajo la que operaban para pasarse al tiempo completo.

Mejorar los resultados educativos, con el ojo puesto en los más desfavorecidos como reclamaba Morilla, era el principal objetivo de la reforma, pero no el único. Conseguir una aproximación más holística de la educación fomentando las habilidades sociales además de las cognitivas o abrir las escuelas a sus comunidades y poner sus recursos educativos –o materiales– a disposición de la población se mencionan entre los logros a alcanzar.

También fomentar la conciliación, aspecto en la que se centró Lobato en su propuesta y que quizá provocó parte del aluvión de críticas. “La política de conciliación laboral y familiar, siendo el modelo de escuela a tiempo completo una solución a la incompatibilidad de los horarios laborales y escolares de padres y madres, y un mecanismo para fomentar la reincorporación al mercado laborales de progenitores que habían abandonado el mercado laboral después de tener hijos” se cita como otro de los argumentos, junto a “el aumento constante de la demanda de este tipo de escuelas por parte de las familias”, analizan desde la Fundació Bofill. “En definitiva, las GTS permiten dar respuesta a varios problemas simultáneos: el bajo rendimiento escolar, la desigualdad social del alumnado y la conciliación laboral y familiar”.

En un estado descentralizado como el alemán han surgido varios modelos de **Ganztagsschulen**. Las abren hasta las 15.00, hasta las 16.00 o hasta las 18.00 y las hay que ofrecen actividades no lectivas voluntarias, pero también hay algunas donde son obligatorias y un tercer tipo intermedio, con algunas obligatorias y otras no. Pero en todas, las horas lectivas son las mismas que en el resto de centros, aunque al tener los horarios de apertura ampliados, los horarios de las clases pueden distribuirse de manera más flexible o intercalar actividades no curriculares entre asignaturas. Desde que se crearon, su uso no ha parado de crecer y en 2017 un 43,9% del alumnado realizaba algún tipo de actividad paralela a las lectivas.

La propuesta catalana

En España, la Fundació Jaume Bofill tiene elaborada *una propuesta completa de marco horario “para una educación a tiempo completo”* que parte de un uso mucho más extenso de los centros educativos que el mero académico, en la línea de la idea del PSM y el programa portugués, aunque entre sus motivaciones no está la conciliación; es puramente educativa.

Consideran los autores del informe que los horarios actuales son “rígidos y poco adaptables a las necesidades educativas”, “demasiado homogéneos” y no favorecen la individualización de la enseñanza, entre otros argumentos.

La Fundació propone que los centros abran al menos desde las ocho de la mañana y que no cierren antes de las seis de la tarde, un horario ampliable si el centro en cuestión desempeña una función de equipamiento para el barrio, como por ejemplo, biblioteca. Esta franja horaria engloba “tiempo lectivo obligatorio y actividades” y el documento especifica que ese horario “se diferencia del horario laboral de los docentes” para dar entrada a “otros profesionales y educadores”.

Pero la idea no es que los alumnos pasen esas diez horas en los centros porque “un proyecto de educación a tiempo completo no puede ir en detrimento del descanso ni del tiempo familiar”, por lo que el plan incluye un máximo de estancia en los centros de ocho horas para cada alumno. Se propone, por ejemplo, un horario de 9.00 a 17.00. El uso de los tiempos se complementa con una última instrucción: las horas lectivas se encuadran entre las 9.00 o 10.00 y las 12.00 o 13.00 y entre las 14.00 y las 16.00 por las tardes, con una pausa para comer encajonada entre las 12.00 y las 14.00.

Entre las horas lectivas, propone el documento, se intercalarán “actividades educativas opcionales” a realizar en el propio centro o fuera de él. “Estas actividades pueden ir dirigidas tanto a complementar el currículo base del horario lectivo como a desarrollar otras capacidades a través del deporte, el arte, etc”, describe el texto, con educadores u otras figuras similares que complementen el trabajo de los tutores, “que bajo este modelo pasan a ejercer un papel mucho más central”.

europapress.es

Educación ratifica su compromiso con la agencia de Unicef que conectará colegios a Internet y tendrá sede en Barcelona

MADRID, 18 Sep. (EUROPA PRESS) –

El secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar, ha ratificado el compromiso de España con la agencia Giga, un proyecto impulsado por Unicef y la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) para interconectar a través de Internet todas las escuelas del mundo, una iniciativa que tendrá la sede de su centro tecnológico en Barcelona.

En una intervención este sábado en la Cumbre para la Transformación de la Educación que se celebra en la sede de Naciones Unidas en Nueva York (Estados Unidos), Bar ha expresado el apoyo del Gobierno de España a este proyecto en línea con la Agenda 2030 y para “asegurar una educación inclusiva y de calidad para todos”.

El Gobierno, la Generalitat de Cataluña y el Ayuntamiento de Barcelona van a invertir en los próximos tres años 17,5 millones de euros en el Centro Tecnológico de Giga que acogerá la Ciudad Condal, con el objetivo de que la iniciativa lleve Internet a todos los centros escolares del mundo para el año 2030. En concreto, la agencia trabaja mapeando la conectividad de los centros, facilitando a los gobiernos la toma de decisiones y el desarrollo de programas para garantizar el acceso.

El objetivo es conectar 2,8 millones de escuelas y 500 millones de niños a Internet, según ha detallado el Ministerio de Educación y Formación Profesional en un comunicado, en el que ha recordado que mientras que en los países desarrollados el 90% de los menores de 18 años tienen acceso a Internet, en los países en vías de desarrollo el porcentaje es solo del 10% y muy pocas escuelas disponen de este servicio. "Esta brecha digital tiene graves consecuencias no solo para la educación sino también en el desarrollo económico, el empleo, la salud y muchos servicios básicos", ha lamentado el secretario de Estado en la Cumbre.

Así, ha subrayado que "las desigualdades se pueden nivelar a través de la interconexión y el desarrollo combinado". "Transferir recursos y conocimiento de un centro a otro, construir lazos entre ellos, puede y debe ayudar a cerrar esta brecha", ha añadido.

En el marco de la Cumbre, Bar también ha mantenido una reunión con el ministro de Educación de Islandia, Ásmundur Einar, que se ha interesado por las iniciativas puestas en marcha por el Ministerio de Educación y FP en materia de inclusión, especialmente los dirigidos a los estudiantes ucranianos desplazados por la guerra. La enseñanza de idiomas ha sido otro de los asuntos tratados en el encuentro entre los ministros, que han acordado avanzar en materia de colaboración.

EL PAÍS EDITORIAL

Aulas desiguales

Reducir la brecha en la escuela debida al nivel económico es una obligación y una prioridad política ineludible

EL PAÍS. 18 SEPT 2022 - 05:00 CEST

El ascensor social que durante décadas supuso la educación se ha averiado en España. Y lo ha hecho cuando tres crisis encadenadas en menos de 15 años han agravado una de las lacras de la sociedad española: la desigualdad. Para combatirla, el sistema educativo es un instrumento indispensable, en la medida en que sirve para formar, impulsar e integrar a los más desfavorecidos. En este momento proliferan los síntomas de que ya no está desempeñando este papel como debería. El último estudio que incide en esta falla, publicado esta semana por EsadeEcPol, muestra que los estudiantes de mayor nivel socioeconómico rinden significativamente mejor en todas las asignaturas y en los tres niveles que han sido analizados (tercero y sexto de primaria, y cuarto de la ESO).

Los datos son inquietantes: la diferencia entre un escolar de clase socioeconómica alta y otro de clase baja — en función del nivel de estudios de los padres— supone para tercero de primaria el equivalente a casi dos años de escolarización. Aunque disminuye con el tiempo para Matemáticas, se mantiene constante en Lengua. Los datos proceden de las pruebas realizadas en los tres niveles citados en la Comunidad de Madrid para el curso 2016-2017. La situación actual puede ser aún más sombría tras la pandemia o en autonomías que tienen peores condiciones económicas.

El estudio recuerda que los jóvenes con familias de menor renta sufren en mayor medida el abandono escolar temprano, uno de los indicadores para medir el grado de fracaso escolar. Pese a la muy notable mejora registrada en este punto en los últimos tiempos (un descenso del 26,3% en 2011 al 13,3% en 2021, la cifra más baja desde que hay registros), España sigue teniendo la segunda tasa más alta de la UE (3,6 puntos por encima del conjunto de los Veintisiete). Y la media estatal oculta enormes diferencias entre comunidades (la ratio andaluza es más de tres veces mayor que la vasca). El informe del Centro de Política Económica de Esade incide en que se ha demostrado que los jóvenes que abandonan los estudios de forma prematura experimentan mayores tasas de paro y están más expuestos a altos niveles de pobreza que sus compañeros con mayor nivel de educación. España es también uno de los países de la UE donde las diferencias en abandono temprano según el origen familiar son mayores.

Buscar una solución a este problema es una necesidad acuciante que no admite demoras. La próxima elaboración de los Presupuestos y la disposición de fondos europeos son palancas que tienen que servir para intentar corregir las disparidades existentes con políticas de equidad, no tratando a todos por igual, sino incidiendo en las necesidades de los más desfavorecidos para reducir esa brecha. La desigualdad educativa se traduce en una falta de horizontes para los jóvenes que es hoy un problema crucial no solo para quienes lo sufren, sino para el conjunto de la sociedad.

europapress.es

Bruselas festeja los 35 años del programa 'Erasmus'

BRUSELAS, 19 Sep. (EUROPA PRESS) -

La Comisión Europea ha reivindicado la "historia de éxito" del programa de intercambio universitario 'Erasmus', cuando se cumplen 35 años del proyecto, una fecha que Bruselas celebrará con un acto que contará con los fundadores de la iniciativa.

El conocido programa de movilidad universitaria ha permitido a 13 millones de estudiantes realizar cursos en otro país europeo, desde su puesta en marcha en 1987, ha señalado el Ejecutivo europeo en un comunicado. "Erasmus' es una historia de éxito de 35 años que ha permitido oportunidades a millones de personas. No puedo pensar en un mejor ejemplo de 'modo de vida europeo'", ha señalado el vicepresidente de la Comisión encargado de Migración, Margaritis Schinas.

Para la comisaria de Cultura y Juventud, Mariya Gabriel, los números del programa 'Erasmus' hablan por sí solos. "Cada año, más de 60.000 europeos aprovechan las oportunidades que ofrece Erasmus. Y todos nos dicen lo mismo después: que el programa les cambió la vida", ha subrayado.

"Desde su creación en 1987, Erasmus forma nuevas generaciones de europeos educados, formados, comprometidos y conectados más allá de sus fronteras. Y eso realmente es un motivo para celebrar", ha añadido.

El Ejecutivo europeo ha preparado un evento este martes que juntará a Schinas y Gabriel con los creadores del programa y personas que se han beneficiado del mismo. Cada participante compartirá sus experiencias personales y se discutirán los logros y los retos del programa insignia para la educación y juventud en la UE.

En su primera edición, hace 35 años, el proyecto de intercambio concedió becas a 3.000 estudiantes europeos para estancias en extranjero, una realidad que ha ido evolucionando hasta los más de medio millón que se beneficia cada año en la actualidad. El programa ha expandido sus horizontes y promueve la movilidad para estudiantes y docentes de ciclos de formación, educación adulta, trabajadores jóvenes e incluso entrenadores deportivos.

EL PAIS

Un modelo de educación transformador

El sistema de las comunidades de aprendizaje se consolida para potenciar destrezas como la comunicación, el pensamiento crítico y la colaboración

DIANA OLIVER. 19 SEPT 2022

En 1978, en la escuela de personas adultas La Verneda de Sant Martí de Barcelona, José Ramón Flecha García, catedrático de Sociología de la Universidad de Barcelona, inició un proyecto educativo basado en el aprendizaje colaborativo y solidario y la horizontalidad. Allí, estudiantes, maestros, voluntarios y otros miembros de la comunidad participaban activamente en el proceso de adquisición de conocimientos y la toma de decisiones de la escuela, de forma que el aprendizaje se convertía en un proceso democrático y en una responsabilidad de toda la comunidad escolar y no solo de los alumnos individualmente. El modelo se fue consolidando en esta escuela a lo largo de 16 años y a partir de 1994 se extendió a otras, dentro y fuera de España. Para entonces, Flecha ya había asentado la investigación en este campo a través de la creación del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, hoy Community of Research on Excellence for All (CREA). Se empezaba a hablar ya entonces de Comunidades de Aprendizaje (CdA) para referirse a una forma de aprender desde la construcción colaborativa del conocimiento.

Según datos de CREA, hay más de 3.000 centros de educación infantil, primaria y secundaria que han decidido transformarse en CdA, lo cual implica, según Flecha, "el compromiso de ir sustituyendo las actuaciones educativas que realizan por las actuaciones educativas de éxito (AEE), es decir, por las que se ha demostrado científicamente que dan los mejores resultados". Además de esas CdA, hay otros 12.000 centros que no han tomado esa decisión pero sí han introducido alguna de las AEE en sus centros, mientras que siguen manteniendo también otras actuaciones no avaladas científicamente. "Las AEE son las actuaciones que dan éxito, son como los tratamientos en medicina. Todos los hospitales tienen la obligación de dar solo los tratamientos que están científicamente avalados, no hay hospitales que den esos tratamientos avalados para una enfermedad y otros no avalados para otra enfermedad. Las escuelas no tienen esa obligación y por eso hay muchas que hacen alguna AEE, por ejemplo en Literatura, pero no hacen AEE en la superación del bullying. Las CdA son las que tienen el compromiso de llegar a aplicar todas las AEE", explica el catedrático.

"Las AEE están recomendadas por la Comisión Europea y han sido publicadas en las mejores revistas científicas del mundo, incluyendo las de Harvard y Cambridge", asegura Teresa Morlà Folch, investigadora posdoctoral Juan de la Cierva en la Universidad de Barcelona y miembro de CREA. En concreto, son siete: grupos interactivos, tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada, formación de familiares, participación educativa de la comunidad, modelo dialógico de prevención de conflictos y formación pedagógica dialógica. Conseguir la creación de una CdA que contenga todas estas actuaciones educativas supone un cambio conceptual y práctico de lo que significa enseñar y aprender, algo que no es fácil en un sistema rígido. "En el futuro todas las escuelas tendrán que implementar las actuaciones avaladas científicamente, pero ahora hay muchas resistencias, sobre todo en las universidades y en los que viven de proyectos innovadores que no mejoran resultados en el propio profesorado de escuelas", sostiene José Ramón Flecha.

Todo empieza por el docente

María Antonia Vega González, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y autora de Creando comunidades de aprendizaje en la Universidad. Una propuesta de formación experiencial (Morata), lleva 30 años investigando la forma de enseñar en las aulas, poniendo el foco de la transformación educativa y social en los profesores. "Existen aportaciones teóricas importantes que destacan, como el diálogo entre personas que se esfuerzan en abordar un tema y lo ponen en común, construye un nuevo conocimiento mejor y avanzan todos en su desarrollo potencial. Se genera un conocimiento nuevo, distinto, en ese propio diálogo. Para ello es fundamental el papel del docente: debe crear un contexto de aula basado en la colaboración, algo nada fácil de conseguir en el contexto competitivo actual y en una trayectoria de aulas centradas en la autoridad del profesor y en el contenido como protagonista de la situación de aprendizaje".

Esta forma de aprendizaje permite, según los expertos, un enfoque que ayuda verdaderamente a que las aulas sean inclusivas, a que se consiga un aprendizaje profundo, de transformación, y no una mera acumulación de conocimientos; y es fundamental si se pretende potenciar las habilidades que se necesitan para el siglo XXI: comunicación, pensamiento crítico y creativo, y colaboración. "Si no creamos un aula que facilite estas competencias, esto no se va a conseguir. Estamos viendo cómo muchos alumnos universitarios siguen avanzando en su carrera universitaria sin adquirir estas habilidades. Por eso es fundamental que el aula, en todas las etapas educativas, se transforme en una comunidad de aprendizaje", insiste María Antonia Vega.

También en formato digital

Según Teresa Morlà Folch, hay Comunidades de Aprendizaje presenciales, virtuales e híbridas; siendo las virtuales las que se han desarrollado en mayor medida. Las escuelas CdA o aquellas que aplican alguna AEE se organizaron para realizar las actuaciones **online** y garantizar así que los estudiantes siguieran aprendiendo con la máxima excelencia, aprovechando todos los recursos que se tenían en el momento del confinamiento. "Una vez más, a partir de la involucración de toda la comunidad y del diálogo igualitario entre los diferentes agentes fue posible superar la dificultad de la situación generada por la covid generando nuevas posibilidades, en este caso de implementar las AEE de manera **online**. Tanto un aula de Primaria como una de Universidad que funciona a través de internet pueden ser una comunidad de aprendizaje virtual. Muchas de las comunidades que comenzaron a ser **online** como consecuencia de la pandemia se han mantenido ya como tales o se han transformado en híbridas. Son muy diversas y poco tienen que ver unas con otras. Por eso, lo que se escribe sobre ellas son generalidades", señala.

el Periódico de Catalunya

Cambray: "El avance del curso escolar ha venido para quedarse"

Propone crear una comisión de evaluación de "las tardes de septiembre" para ver cómo se organizarán en el curso 23-24

El 'conseller' anuncia el inicio, en octubre, de una auditoría externa sobre la situación de la escuela inclusiva

Helena López. Barcelona 19 de septiembre del 2022

El 'conseller' de Educació, Josep González-Cambray, ha sacado pecho este lunes en el Parlament del adelanto del inicio de curso escolar. "El 97,7% de los centros no han tenido ningún problema. Hemos iniciado el curso con absoluta normalidad y se ha asegurado en un 100% de los centros la conciliación familiar", ha asegurado con convencimiento el 'conseller' en referencia al servicio de ocio educativo ofrecido por las tardes en los centros durante todo el mes de septiembre, tiempo en que se alargará la jornada intensiva.

"Hace 10 años que el Consell Escolar de Catalunya hace informes diciendo que se avance el curso, y lo hemos hecho. Es una buena medida para el alumnado y ha venido para quedarse", ha zanjado González Cambray, quien ha propuesto al Parlament la creación de una comisión de evaluación de las tardes de septiembre de cara al curso próximo. "Las tardes de ocio las evaluaremos con la comunidad educativa para mejorar cómo lo hacemos en curso que viene", ha dicho.

No ha hablado en su primera y triunfalista intervención el 'conseller' del calor de en las aulas en estos primeros días, uno de los temas que seguro saldrán en esa comisión. Ha sido a preguntas de los distintos grupos parlamentarios sobre las altas temperaturas en las aulas, cuando Cambray ha afirmado que no es cierto que el Departament no se esté preocupando y ha señalado que aún no ha presentado el plan climático porque no le gusta hablar de las cosas hasta que están terminadas. Consciente de que "el calor ha venido para quedarse" -igual que el adelanto de curso-, ha avanzado que la 'conselleria' está

trabajando tanto en medidas a corto y medio plazo -analizarán, asegura, 500 edificios escolares- como a largo plazo.

El reto de la inclusiva

El 'conseller' ha puesto el foco en una asignatura pendiente: el pleno despliegue del decreto de escuela inclusiva. "Este tiene que ser el curso de asentar las bases de la escuela inclusiva. El decreto de la inclusiva no se está cumpliendo, pese a que estamos invirtiendo el doble de lo que dice este decreto", ha admitido Cambay, quien ha subrayado que es la primera vez que el Departament d'Educació tiene una directora general "de inclusiva y solo de inclusiva".

En este ámbito, ha anunciado que el 3 de octubre se empezará a elaborar una auditoría sobre la situación de la escuela inclusiva en Catalunya, cuyos resultados estarán disponibles a finales de año para que "la escuela inclusiva empiece a aterrizar en las aulas en el curso 2023-24". También ha avanzado que empezará a funcionar una mesa de participación con el fin de llevar a cabo un diagnóstico del sistema educativo en lo que se refiere a la escuela inclusiva.

Al margen de la auditoría, Cambay ha explicado que para "dar soluciones" a los "160.000 alumnos con necesidades educativas especiales", calcularán el coste de la plaza escolar y elaborarán un mapa de recursos, cuyos resultados estarán listos "a finales del mes de octubre".

Los nuevos currículums

El 'conseller' también ha explicado que "Govern aprobará este martes los de bachillerato" y la "semana próxima los de primaria y secundaria". La aprobación de estos documentos, actualmente en borrador o "en trámite según la terminología del Departament, es muy esperado por el profesorado, que ha criticado la tardanza en aprobar los documentos.

Además de la "racionalización del calendario", Cambay se ha felicitado también por la reducción de las ratios en Infantil 3 (P-3) [pese a que no ha hecho ninguna referencia a la paralela bajada de natalidad] y ha destacado la implementación de la gratuidad de Infantil 2, medida que ha tildado de "auténtico cambio de paradigma".

También se ha referido -aunque con bastante menos detalle- al reto de acabar con la segregación escolar -una realidad evidente que el 'conseller' ha admitido-; igual que la no aplicación del decreto de la escuela inclusiva.

Críticas de la oposición

La oposición ha rechazado las valoraciones del 'conseller' sobre el inicio del curso y las tardes de ocio educativo, que están siendo principalmente una hora de patio. La diputada del PSC Esther Niubó se ha mostrado crítica con cómo están funcionando esas tardes. Y Jordi Jordan, de los 'comuns' ha reprochado a Cambay que ese ocio no puede ser "solo llenar las tardes", sino que las actividades han de tener un contenido educativo.

EL PAIS

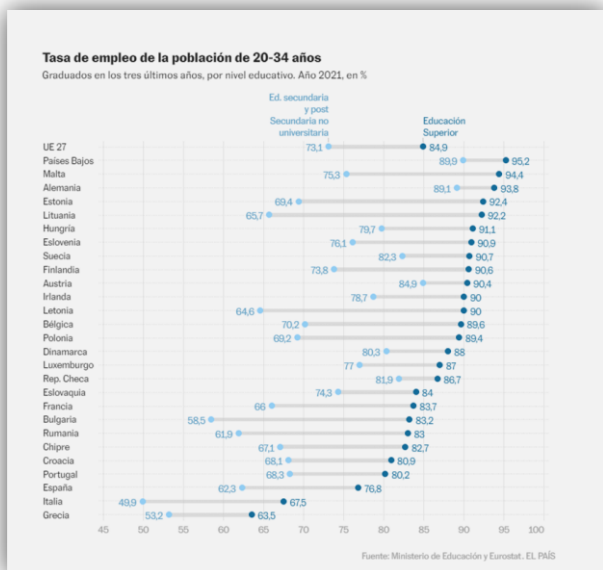
Cuando la formación no basta: ¿por qué se ha roto el ascensor social en España?

La desigualdad se perpetúa y el origen económico de la familia es determinante: los jóvenes viven hoy peor que sus padres y casi la mitad no supera el nivel educativo de los progenitores

CARMEN SÁNCHEZ-SILVA. Madrid - 20 SEPT 2022

"Ninguna exclusión es mayor que la exclusión del conocimiento. Nada nos esclaviza más". Es una afirmación del Defensor del Pueblo, Ángel Gabilondo. Sin embargo, en el origen social familiar es como una ley que se perpetúa por los siglos de los siglos. Y la desigualdad educativa es otra losa que parece casi imposible de salvar. En función del estatus social de la familia en que nazcan los niños, según el barrio en el que se críen, así será su futuro salvo en algunas excepciones [el 12,2% de los españoles logra saltar del escalón más bajo de la pirámide de rentas al más alto]. "Es durísimo. ¿Cómo es posible que el origen determine tanto las oportunidades vitales y educativas de las personas?", se pregunta María Fernández Mellizo-Soto, profesora de Sociología de la Universidad Complutense, a la vista de la investigación que ha publicado recientemente, que subraya que la expansión de la educación experimentada por los nacidos en buena parte del siglo XX (hasta los años ochenta) no ha conducido a la disminución de la desigualdad educativa por clase social: "El nivel educativo medio de la población aumentó; sin embargo, las desigualdades por origen social se mantuvieron".

"Siempre ponemos muchas esperanzas en la educación porque desde la primera parte del siglo XX hasta hoy el avance ha sido brutal [actualmente, el 78,8% de los jóvenes entre 20 y 24 años ha completado la enseñanza secundaria, frente al 84,6% de la media europea]. Hay mucha diferencia entre las personas nacidas a principios de la centuria y las que lo hicieron a partir de los años sesenta, que superaron con mucho los niveles formativos de sus padres y accedieron a trabajos en el sector servicios y profesionales. Y esto da la sensación



de movilidad. Pero el progreso social solo se produce cuando hay una expansión educativa y desde los años ochenta no ha sido así. La igualdad de oportunidades educativas se mantiene estable”, explica la profesora.

Aunque no hay datos todavía que indiquen lo que puede estar ocurriendo en el presente, tras la pandemia, lo cierto es que su impresión es la misma que la del resto de los expertos consultados: el ascensor social de la educación se ha parado, averiado o roto. Igual que el resto de sus palancas. Incluso el Gobierno lo admitía en su informe España 2050: “En el pasado, España logró poner en marcha un potente ascensor social que permitió que muchas personas progresasen y lograsen una posición mejor que la que habían tenido sus padres. A partir de mediados de los noventa, sin embargo, este ascensor fue oxidándose y funcionando cada vez peor (...)

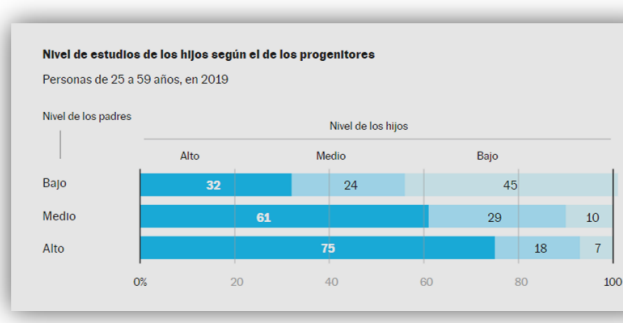
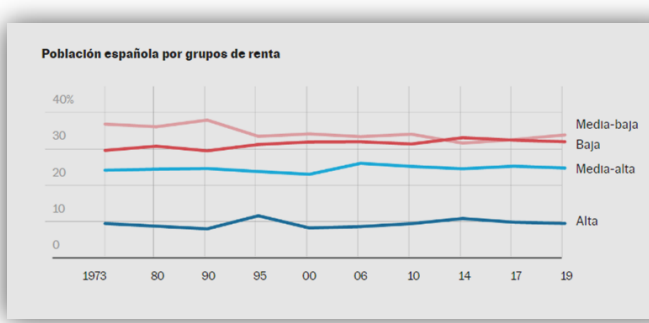
Hoy, nuestro país presenta una movilidad intergeneracional baja y mal distribuida, que afecta sobre todo a las comunidades autónomas menos ricas y a los jóvenes que provienen de los hogares más pobres”.

Con la tercera tasa de desigualdad más alta de la Unión Europea, un 37% en 2019, solo por detrás de Rumania y Bulgaria, el grupo de rentas medias se redujo considerablemente entre 1973 y 2019, según pone de manifiesto el informe Radiografía de medio siglo de desigualdad en España, de la Fundación La Caixa. “La clase media-baja, que es el pegamento social, ha pasado de representar más del 35% de la población española a poco más del 33%, mientras que la clase baja ha aumentado casi dos puntos y la media-alta no ha llegado a perder un punto”, explica Olga Cantó, catedrática de Economía de la Universidad de Alcalá y autora del estudio.

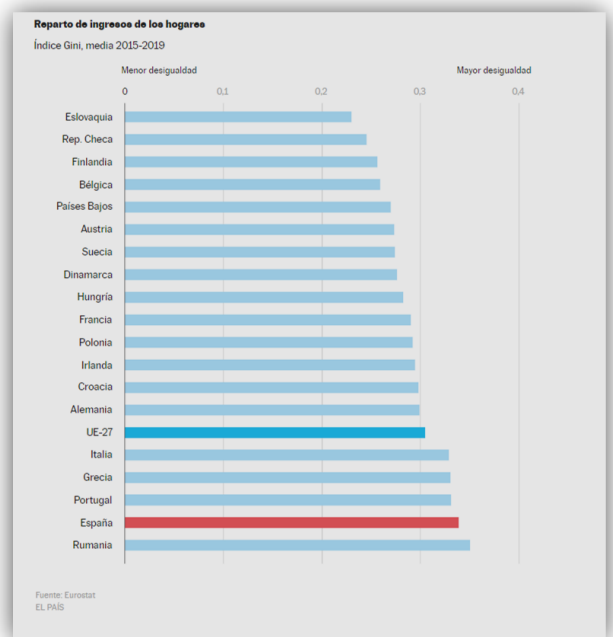
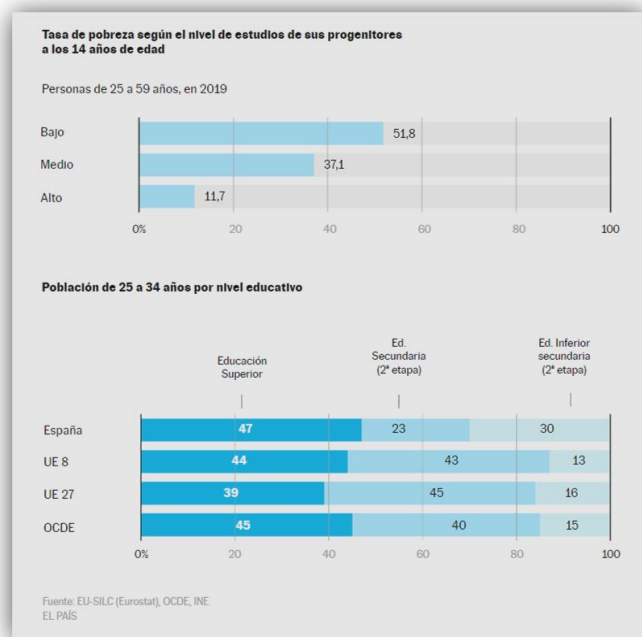
Vaya por delante que la educación siempre será un ascensor, una herramienta para corregir las desigualdades de partida, coinciden los analistas, otra cosa es cómo evolucione en términos comparativos. “Actualmente, estamos viendo indicadores de deterioro del ascenso social. En la encuesta de condiciones de vida del INE de 2019 se aprecia que crece el nivel educativo de hijos con padres de bajos estudios, pero eso no se plasma en sus ingresos”, mantiene Cantó. “Al contrario, se observa un aumento de la persistencia de los grupos sociales inferiores y tiene que ver con las cualidades segregadoras de la escuela española. Hemos de tener una escuela de calidad, pues la segregación por niveles socioeconómicos es el caldo de cultivo de la pérdida de contacto con personas de distintas clases sociales y, por tanto, de la perpetuación de la clase baja”, advierte.

Riesgo de pobreza

La transmisión intergeneracional de la desventaja educativa persiste, argumentaba el Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil en otro estudio de finales de 2020, en el que aportaba cifras muy elocuentes: cerca de la mitad (el 45%) de las personas que han crecido en un entorno de nivel educativo bajo no supera ese nivel en toda su vida. En cambio, entre quienes se desarrollaron en un hogar con estudios altos, solo el 7% tiene niveles formativos bajos. Y ello condiciona notablemente el riesgo de pobreza, que se acerca al 52% en las familias con menos educación, en contraste con el 12% de las de mayor cualificación.



“Esos datos responden a la crisis económica, que supuso una quiebra del capitalismo y tuvo consecuencias muy negativas: quebró el ascensor social como impulsor de oportunidades. Son antiguos porque la encuesta de población activa solo permite medirlos cada cuatro años. Hasta 2024 no tendremos el próximo informe”, explica el alto comisionado, Ernesto Gasco.

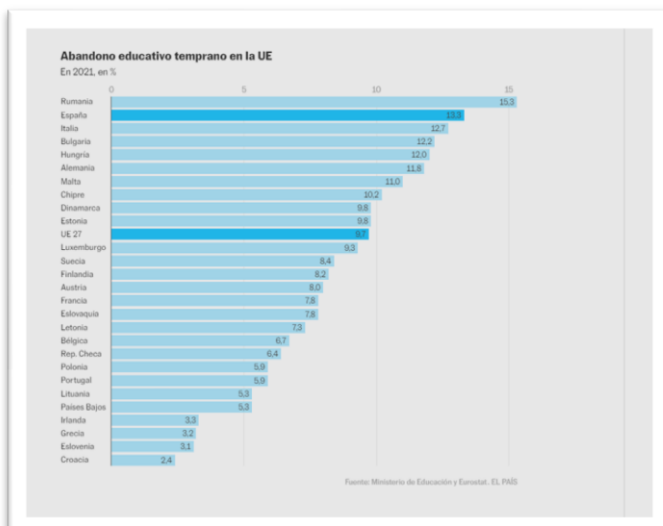


“Desde entonces, el Gobierno ha hecho muchas cosas. Ha priorizado en la educación, comprometiendo 7.000 millones de euros más en el presupuesto para la década; ha impulsado la formación profesional (FP), ha aprobado una nueva Ley de Educación que busca evitar la segregación, ha apostado por la digitalización y ha aumentado la dotación para becas, además de ser el primer país que presenta la Garantía Infantil Europea, que prevé 1.000 millones de euros de los fondos europeos. En los próximos años, todo esto se va a notar en el ascensor social”, prosigue.

El Ejecutivo ha desplegado medidas y ayudas, sí. “Pero su impacto no se conoce todavía. Es probable que hayan paliado la desigualdad. Aunque la doble crisis, la financiera y la de la covid, por las que en el futuro se conocerá a las generaciones nacidas a partir de los años noventa, dejarán el ascensor social de la educación más roto de lo que estaba”, sostiene Javier Soria, investigador en la Paris School of Economics y autor de El ascensor social en España, difundido por EsadeEcPol.

Tres factores

Las oportunidades de las personas dependen de, al menos, tres factores: las condiciones de su familia de origen [de su formación sus contactos...], la situación del mercado laboral y las características del territorio donde se criaron, describe En las raíces de la desigualdad: movilidad social intergeneracional y territorio, publicado por la Fundación La Caixa el pasado julio. Y como en España la expansión educativa fue más rápida que la transformación productiva del país, ello ha provocado que cada vez más titulados universitarios estén ocupando puestos de trabajo de bajas competencias. “Esta tendencia se ha amplificado con las crisis de 2008-2014 y de la covid-19, que reforzaron la importancia del origen familiar en los sectores más vulnerables de la sociedad”.



Mientras, los problemas de la educación siguen sobre la mesa. Y se concentran en las primeras etapas de la enseñanza, que lógicamente condicionan las siguientes. El fracaso escolar, el abandono de los estudios y la elevada segregación en las escuelas distinguen en negativo a España tanto respecto al resto de Europa como a los países de la OCDE. “El 29% de los estudiantes menores de 15 años ha repetido curso al menos una vez. Este porcentaje triplica prácticamente la media del 11% de la Unión Europea. Y, a igualdad de competencias, es cuatro veces más probable que repitan en España los hijos de familias de bajos recursos que los de las otras”, analiza Soria. Además, está demostrado que repetir curso no mejora los resultados educativos en absoluto y, sin embargo, resulta mucho más costoso para el Estado.

Repetir curso es de pobres. De hecho, la diferencia entre los resultados académicos de un alumno de nivel socioeconómico bajo y otro de nivel alto es del 58%, lo que equivale a dos cursos de escolarización, indica otro análisis de EsadeEcPol publicado esta semana. Como resultado de este retraso, son multitud de chicos los que abandonan los estudios, sobre todo, de nuevo, aquellos que provienen de los hogares con menos recursos.

España también es uno de los países desarrollados donde la marcha temprana del colegio afecta a mayor número de chavales. Aunque Ernesto Gasco destaca que entre 2018 y 2021 la tasa de abandono escolar ha descendido del 17,9% al 13,3% y ha bajado más, en concreto seis puntos, entre los alumnos de nivel económico bajo; este porcentaje sitúa al país a la cola de Europa, solo por delante de Rumania. La media europea está en el 9,7%, según Eurostat.

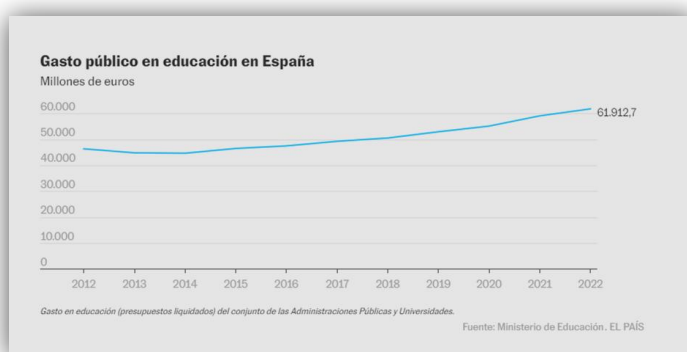
“La escuela no es el ascensor general que se establece en la Ley de Educación. Estamos en uno de los países del mundo donde más se repite curso, lo dice la OCDE, y esto lleva al abandono escolar prematuro porque los chicos creen que no sirven”, sostiene Carmen Heredero, miembro del Consejo Escolar de Estado y de la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (CC OO). “Para corregir el abandono escolar habría que dotar de recursos a los centros educativos, sobre todo a los que concentran a la población más vulnerable. Los años de reducción del gasto educativo han sido terribles; han aumentado el gasto de las familias, pero no todas se lo pueden permitir”, agrega.

Los recortes en el presupuesto de Educación comenzaron en 2010 con la crisis financiera y alcanzaron su momento álgido en 2014 (con 44.789 millones de euros frente a los 53.895 de 2009). Hasta hace dos años no se superaron esos niveles previos. Los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional indican que en 2021 la inversión pública fue de 59.216 millones y en 2022 están presupuestados 61.912 millones. Una cuantía que Hernando sigue considerando insuficiente. “Ahora el gasto público ha llegado al 5% del PIB, recuperando los niveles anteriores a la crisis financiera, pero necesitaríamos mucho más. Al menos alcanzar el 7%”.

Se puede tener un sistema más justo, que fomente las oportunidades con becas y refuerzos en el estudio, o un sistema que no compense las desventajas, aprecia María Fernández. “Y España tiene un modelo caracterizado por un sector privado más amplio que el resto de los países del mundo desarrollado [representa el 32,7% de los centros de enseñanza no universitarios], con unos colegios concertados que lo han pervertido mucho. Porque en estos centros el nivel socioeconómico de los niños es muy superior al de los públicos, son más caros y esto es una limitación a la igualdad de oportunidades. Hay una segregación perniciosa que discrimina en el acceso a los niños de clases bajas, inmigrantes o con problemas”, razona la docente, “y la Administración hace la vista gorda al permitir que los centros privados cobren a través de las asociaciones de padres”.

Sector privado

La profesora de la Universidad Complutense cree que habría que volver al diseño básico, a que los colegios concertados se pareciesen más a los públicos, en lugar de continuar trayendo fondos de la enseñanza pública hacia la privada.



En Madrid y Cataluña se está disparando la segregación escolar, mantiene Olga Cantó. Aunque es la comunidad autónoma presidida por Isabel Díaz Ayuso a la que todos los expertos miran cuando se habla de esta discriminación. No hay más que ver las becas que ha desplegado para familias que ganan más de 100.000 euros al año. Un estudio de Save the Children de 2021 señala que la segregación socioeconómica en educación primaria en España es de las más altas de la OCDE, más elevada que en secundaria, solo

por detrás de Lituania y Turquía, con la Comunidad de Madrid a la cabeza.

Para evitar que esta situación continúe restando oportunidades de progreso a los niños, sus autores proponen que se financie a los colegios en función del alumnado vulnerable que escolaricen, acompañar a los chavales en su aprendizaje y modificar el modelo de asignación de plazas para elevar la diversidad en los centros y hacer más justo el proceso de admisión, aumentando el peso de criterios como la renta o el nivel educativo familiar en los baremos.

El sistema de becas tampoco es un acicate infalible para la movilidad social. “El Gobierno ha hecho grandes esfuerzos ampliando el presupuesto para becas, estableciendo 2.134 millones de euros para el curso 2022-2023, lo que supone un aumento del 45% respecto a 2018, cuando Pedro Sánchez llegó a La Moncloa”, señala Ernesto Gasco. En los dos años anteriores la dotación fue de unos 2.000 millones y benefició a más de un millón de alumnos, tras siete años en torno a 1.400 millones y entre 800.000 y 900.000 estudiantes apoyados.

El problema es que falla la gestión, se pagan tarde y muchas familias no pueden anticipar el dinero, advierte Carmen Heredero. El gasto medio en enseñanza es de 437 euros anuales por hogar, aunque en comunidades como la de Madrid se duplica.

El territorio es otro de los ingredientes que intervienen en la igualdad de oportunidades educativa. “En Barcelona es más fácil progresar que en Cádiz o en Gran Canaria”, mantiene Javier Soria. Porque las grandes ciudades ofrecen más opciones y atraen a gente de otras provincias con habilidades concretas. “Desde el punto de vista de la política pública, esto se debería tener en consideración y, en lugar de entender España como dos polos económicos, habría que poner el acento en Andalucía, Canarias y Extremadura, las comunidades con menor movilidad social, para que los jóvenes que se quedan en ellas tengan oportunidades de ascenso social”, plantea.

La investigación de Soria cuantifica en el 12,2% la movilidad intergeneracional española, en medio de países como Suecia, donde se sitúa en el 15,7%, o Suiza, en el 12,9%, y de Estados Unidos, con el 7,5%, e Italia, con el 9,9%. Cataluña se coloca en los niveles de los países escandinavos, en tanto que Andalucía y Canarias pueden compararse con los territorios sureños de Estados Unidos.

Existen unas diferencias muy notables, de hasta 23.000 euros, entre los ingresos medios alcanzados por los hijos de las familias españolas más ricas y las más pobres. Además de una relación positiva entre abandonar el lugar de origen y los resultados económicos de esos descendientes: para la gran mayoría de las provincias, salvo Madrid y Barcelona, los hijos que se mudan fuera de ellas acaban, en un percentil de renta más alto respecto a los que se quedan, asegura el investigador, de ahí la necesidad de dotar de mayores recursos educativos a las áreas de menor movilidad, que son donde más abandono escolar temprano y tasa de repetición de curso se concentra.

“Si la desigualdad de oportunidades persevera y no se corrige el hecho de que los jóvenes estén viviendo actualmente peor que sus padres, perderemos grandes potenciales para la recuperación económica y esto nos llevará a un voto más radical como consecuencia del malestar y la ira de los ciudadanos”, alerta Soria.

“Las sucesivas crisis han provocado que muchas personas bien formadas no tengan la oportunidad de desempeñar su labor de acuerdo a su capacitación, y esto puede ser causa de desaliento social que debemos afrontar, ya que siendo muy ventajosa, la buena formación, hoy por hoy, no es garantía absoluta de esa incorporación”, expone Ángel Gabilondo por correo electrónico. Para continuar a reglón seguido: “No obstante, sigue siendo adecuado decir que a mayor formación, más posibilidades de encontrar empleo. La educación es el principal instrumento de movilidad social y la mejor ayuda para superar las desigualdades económicas y sociales de partida”.

Desempleo

Los datos del mercado laboral lo corroboran. Aunque el desempleo juvenil español figura entre los más altos de la Unión Europea, solo por detrás de Italia y Grecia, el paro de la población entre 25 y 35 años fue del 32,3% para las personas con titulación de primaria o inferior en 2021, del 26,6% para los que alcanzaron la primera etapa de secundaria, del 18,3% para los que superaron la segunda y del 13% para los universitarios. Una diferencia de casi 20 puntos. Y lo mismo puede decirse de la tasa de empleo. Entre los graduados universitarios en los tres últimos años de 20 a 34 años es del 76,8%, frente a la media europea del 84,9%, y entre los titulados en secundaria es del 62,3% (en la UE, del 73,1%).

Pese a ello, el mercado laboral no es capaz de absorber a los graduados universitarios. Otro de los grandes males de España. Hacen falta contactos, igual que idiomas y másteres, que solo están al alcance de las familias más pudientes, señala Carmen Heredero. En su opinión, “tenemos un exceso de titulaciones universitarias y un defecto grande de titulaciones de FP, para el que, además, nos quedamos cortos de plazas”. La representante de CC OO cree que habría que aumentar el número de plazas disponibles y la categoría que otorga la sociedad a la formación profesional. La *ley Celaá* pone en marcha el intento, pero conseguirlo cuesta mucho más”.

Aunque la educación hoy en día no garantice el ascenso social, lo cierto es que sigue siendo la mejor herramienta disponible para reducir las desigualdades. Pero mientras el modelo productivo no cambie y genere nuevos empleos, será difícil que los hijos dejen de vivir peor que sus padres.

Hándicaps para la integración laboral

Los niños pobres afrontan dos hándicaps a la hora de progresar en sus estudios. Por un lado, tienen un rendimiento académico inferior al de sus compañeros de otros escalafones sociales por la falta de recursos y de apoyo a la educación de sus familias (también del sistema escolar) y, por otro, en el momento de tomar la decisión de continuar formándose, sus familias tienen mayor aversión al riesgo que las de clase alta y se conforman con que sus hijos estudien tanto como ellos o poco más. Lo cuenta la profesora de la Universidad Complutense María Fernández.

La covid no ha hecho más que empeorar la situación por las dificultades de acceso de los hogares menos acomodados a la tecnología. Tanto es así que, según Cruz Roja, los jóvenes entre 16 y 30 años que atiende en sus centros, que se han duplicado con la pandemia, se enfrentan a un círculo de precariedad, explotación laboral y dificultad para formarse que dificulta su inserción laboral y les sitúa ante el riesgo de pobreza. Más de la mitad de ellos están en paro y uno de cada cuatro tiene un contrato temporal a tiempo parcial. En su mayoría, cuentan con un bajo nivel de formación. El 40% con FP o Bachillerato y el 10% son universitarios.

EL DEBATE

El coordinador de bienestar de Belarra pincha ante la falta de concreción y presupuesto

El Gobierno se empeñó en crear esta figura pero dejó en manos de las comunidades su implantación sin una hoja de ruta ni presupuesto

José Rosado. 20/09/2022

*El pasado año, Ione Belarra se sacó de la manga la figura del «coordinador de bienestar», una figura encargada de escuchar a los menores en las aulas **para prevenir casos de acoso y violencia**. Pero la falta de una regulación específica y de recursos adicionales ha desinflado las expectativas hasta convertirse en un marrón para el profesorado.*

La Ley de protección integral a la infancia y la adolescencia establece que todos los centros educativos donde cursen estudios menores de edad deben tener un coordinador que vele por el bienestar de los alumnos y la prevención, detección precoz y protección de los menores.

En su momento, Belarra llegó a un acuerdo con las CC.AA. para «trazar una hoja de ruta común, clara y coordinada para garantizar su cumplimiento». Sin embargo, todo quedó en papel mojado, obligando a los centros a implantar esta figura a pesar de la falta de concreción y, sobre todo, de financiación.

En algunas comunidades ya existía una figura similar, por lo que tan solo han tenido que «rebautizarla», pero en otras ha sido un completo caos, teniendo que recurrir a voluntarios entre el profesorado para ocupar el cargo, en muchos casos sin compensación económica adicional.

LAS OBLIGACIONES DEL COORDINADOR DE BIENESTAR

- Promover planes de formación sobre prevención, detección precoz y protección de los niños y adolescentes.
- Coordinar los casos que requieran de intervención por parte de los servicios sociales competentes.
- Identificarse ante la comunidad educativa como referente principal para las comunicaciones relacionadas con posibles casos de violencia en el propio centro o en su entorno.
- Promover medidas que aseguren el máximo bienestar para los niños.
- Fomentar entre el personal del centro y el alumnado la utilización de métodos alternativos de resolución pacífica de conflictos.
- Informar al personal del centro sobre los protocolos en materia de prevención y protección de cualquier forma de violencia existentes en su localidad o comunidad autónoma.
- Fomentar el respeto a los alumnos con discapacidad o cualquier otra circunstancia de especial vulnerabilidad o diversidad.
- Coordinar con la dirección del centro educativo el plan de convivencia.
- Promover, en aquellas situaciones que supongan un riesgo para la seguridad de las personas menores de edad, la comunicación inmediata por parte del centro educativo a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado.
- Promover, en aquellas situaciones que puedan implicar un tratamiento ilícito de datos de carácter personal de las personas menores de edad, la comunicación inmediata por parte del centro educativo a las Agencias de Protección de Datos.
- Fomentar que en el centro educativo se lleva a cabo una alimentación saludable y nutritiva que permita a los niños llevar una dieta equilibrada.

El sector educativo, por lo general, recibió con satisfacción la medida, pero también critican la falta de claridad del Ministerio de Belarra a la hora de desarrollar la ley. «Valoramos esta figura, pero rechazamos la forma en la que se está exigiendo a los centros, sin una regulación concreta y clarificadora, sin recursos adicionales imprescindibles, y sin el conocimiento de las consecuencias de una incorrecta aplicación de sus funciones o protocolos», señalan desde Escuelas Católicas.

«Vamos a exigir que se otorguen recursos, económicos y documentales, para una correcta aplicación de la ley y la consecución de los objetivos en ella previstos», añaden.

ANPE, por su parte, critica las prisas por implantar esta medida y aboga por un cuerpo especializado para ello, con perfiles de trabajadores sociales, psicólogos o educadores. CSIF va más allá y critica la improvisación del Gobierno en un curso que contará con 17.000 profesores menos.

El currículo valenciano crea un agujero en la ESO: 100.000 alumnos no estudiarán el cuerpo humano por cambiar el orden de los contenidos

La asignatura de Biología se ha reorganizado y buena parte de lo que antes se daba en el tercer curso ahora se impartirá en el primer curso

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Martes, 20 septiembre 2022

La Comunidad Valenciana ha hecho un cambio sustancial en su currículo que causa preocupación a los profesores de instituto. Esta región ha cambiado de orden los contenidos de la asignatura de Biología en 1º y 3º de la ESO. La mayoría de lo que hasta ahora se daba en 3º se impartirá en 1º y buena parte de lo que se enseñaba en 1º se estudiará en 3º. El problema es que, en el intercambio, esos conocimientos «pierden profundidad», según el sindicato UGT. Además, durante la transición, los alumnos que están este año en 2º y en 3º se van a quedar sin aprender lo que se ha trasladado al primer curso. Son cerca de 100.000 estudiantes - la mitad de los matriculados en esta etapa- que no van a ver el cuerpo humano, los trasplantes, la donación de órganos o las vacunas.

UGT ha pedido una reunión con la Conselleria de Educación para pedirle que corrija una situación «insólita y totalmente contraria a la que han seguido el resto de CCAA en sus desarrollos curriculares». El sindicato sostiene que cambiar de orden los contenidos de Biología causa «disfunciones peligrosas» y vulnera el «principio de equidad en la enseñanza». ¿Por qué?

«Porque los alumnos de 12 años no tienen nivel ni capacidad para entender bien el sistema inmunitario o el sistema nervioso, que desde la Logse se han dado siempre a los 14 años», dice Antonio Almodóvar, profesor de Biología en el instituto público Xebic de Ondara (Alicante). Eso aboca, avisa UGT, a «un vaciado de contenidos». Buena parte de los conocimientos de 3º se impartirán ahora muy simplificados en 1º de la ESO, «sin continuidad en el tercer curso».

«Los alumnos estudiarán el cuerpo humano en 6º de Primaria, luego lo volverán a ver en 1º de la ESO y dejarán de profundizar en el resto de la etapa. En Bachillerato, los que sigan en esta enseñanza no obligatoria sólo lo tratarán en una optativa que no es común para todos los alumnos. Ponen en peligro miles de vocaciones científicas», advierte otra profesora de Valencia. «Además, se va a producir discriminación entre CCAA, porque si un alumno se muda a otra región no estudiará esos contenidos», añade Almodóvar.

Y luego están los alumnos valencianos de la ESO que, durante este curso y el siguiente, se encuentran afectados. Los de 1º darán temario que se repetirá en 3º: es lo menos malo. Pero los realmente perjudicados son los que ahora están en 2º y 3º, porque no podrán estudiar temas «esenciales». ¿Cuáles?

SEXUALIDAD Y GÉNERO SALEN REFORZADOS

Según la comparativa del currículo estatal con el valenciano, se refuerzan ahora los contenidos de sexualidad y género, métodos anticonceptivos y enfermedades de transmisión sexual, que se darán en ambos cursos. Únicamente a 1º se traslada el estudio de los aparatos digestivo, respiratorio, circulatorio y excretor, las funciones de relación y nutrición, el sistema endocrino y el aparato locomotor, la prevención de lesiones, el sistema inmunitario, las vacunas, los trasplantes y la donación de órganos, las enfermedades infecciosas y no infecciosas... A 3º van más contenidos sobre los seres vivos, geología y sostenibilidad.

En la Conselleria explican: «La decisión de trasladar los contenidos del currículo de Biología y Geología relacionados con el cuerpo humano a 1º de ESO obedece a la necesidad de dar respuesta a las inquietudes que plantea el alumnado de 1º de ESO, que hacen que hayamos considerado necesario reordenar la asignatura ya».

«En cualquier cambio de leyes educativas se produce una transición, en este caso en dos cursos, en la que pueden surgir situaciones como las que plantea el sindicato. No obstante, lo importante es el perfil de salida del alumnado en 4º de ESO. Es decir, que cuando acabe la etapa el alumnado haya logrado las competencias establecidas en el perfil de salida de la etapa. Si el Departamento de Biología y Geología del centro considera que el alumnado que haga 3º de ESO este curso y al que viene no ha adquirido de forma consolidada el perfil de salida de la etapa debido al cambio introducido, puede y debe, en su autonomía pedagógica, establecer las estrategias que sean necesarias para conseguirlo, ya que todos los departamentos disponen de margen para ampliar el currículo con el fin de poder atender los saberes básicos que, según la Lomloe, debe dominar el alumnado al finalizar la Secundaria obligatoria», añaden.

EL LABORATORIO DE LA LOMLOE

Es decir, el Govern deja que sean los institutos los que hagan los ajustes que consideren, lo que va a ser complicado porque provocará una nueva reordenación curricular para que todos terminen la ESO sabiendo lo que marca el currículo. La Comunidad Valenciana es el laboratorio de pruebas de la Lomloe y no ha estrenado la reforma educativa con buen pie. Entre sus profesores hay mucho malestar porque un cambio de tal calado se ha hecho durante las vacaciones, sin darles tiempo a tomar medidas. Y el problema con Biología se une al descontento que hay con la enseñanza por ámbitos de conocimiento, una metodología que ha tratado de poner de forma obligatoria la Generalitat en 1º de la ESO, aunque finalmente la Justicia ha tumbado la imposición.

Se da la circunstancia de que Biología es una de las materias susceptibles de fusionarse con otras (por ejemplo, Matemáticas y Tecnología). Los docentes ven en todos estos cambios un interés de la Administración por «diluir» la asignatura.

el Periódico de Catalunya

El Govern aprueba el currículum de bachillerato con el curso empezado

El Departament d'Educació señala que los centros educativos tendrán tres años para "aplicar progresivamente" los cambios del nuevo currículum, "más competencial"

EL PERIÓDICO. Barcelona 20 de septiembre del 2022

El Govern ha aprobado este martes, casi dos semanas después del inicio del curso en secundaria, el Decreto de ordenación de las enseñanzas de bachillerato, que define la estructura del currículum, y que incluye como principal novedad las "competencias clave". Ante las críticas por la precipitación de la aplicación de ciertas medidas, el Departament d'Educació ha explicado este martes en un comunicado de prensa que ya entregó el "borrador definitivo" de este decreto en los centros educativos antes del inicio de curso y ha asegurado que los centros educativos tendrán tres años para aplicar progresivamente los cambios del nuevo currículum, "tal y como anunció el Departament el pasado mes de marzo", subrayan.

El nuevo currículum es, como también se había explicado ya, "más competencial" y, sobre todo, ofrece "mayor flexibilidad".

En el decreto aprobado este martes -como ya avanzó el 'conseller' Cambay este lunes en Comisión parlamentaria- se definen la estructura del nuevo currículum, los indicadores competenciales al final de la etapa y los nuevos elementos curriculares para el despliegue de las materias: competencias específicas, criterios de evaluación, "saberes y situaciones".

Capacidad para resolver problemas

Según insisten desde el Departament, la principal novedad es el enfoque competencial, que combina contenidos de materias con "capacidades personales para resolver situaciones problemáticas". La evaluación, prosiguen, es "acorde con este modelo".

Otras de las novedades apuntadas por el Departament son la "preparación para el recorrido académico posterior", combinado con un "fuerte componente orientador" y el "incremento de la dedicación horaria de las materias optativas", especialmente en primero de bachillerato.

Nueva modalidad: el bachillerato general

El nuevo decreto incorpora también de una nueva modalidad, el bachillerato general, que empezará en formato piloto en 15 centros educativos catalanes.

Por otro lado, el Departament asegura que se han publicado modelos de evaluación para las materias comunes y de modalidad del bachillerato, que se ha hecho ya una formación básica a direcciones, y ha elaborado una web con una guía específica y recursos que se irán actualizando.

En paralelo apuntan que están organizando formación para los docentes y trabajando con el Consell Interuniversitari de Catalunya para coordinar la evolución en la evaluación competencial.



La Reina alerta del problema de salud mental entre los jóvenes: «126 niños y adolescentes se quitan la vida cada día»

Doña Letizia hizo este llamamiento desde Nueva York, donde pasará dos días con una agenda intensa en los márgenes de la Asamblea General de la ONU

JAVIER ANSORENA. Corresponsal en EE.UU. 21/09/2022

La Reina Letizia promovió el fortalecimiento de las escuelas y colegios como «espacios seguros» donde los problemas de salud mental de niños y adolescentes puedan ser tratados con más y mejores herramientas. Doña Letizia hizo este llamamiento desde Nueva York, donde pasará dos días con una agenda intensa en los márgenes de la Asamblea General de la ONU, la principal reunión anual de la comunidad internacional.

En su primer día, su labor estuvo centrada en la salud mental entre menores, un asunto en el que la Reina ya ha mostrado su compromiso como Defensora de la Salud Mental para Niños y Adolescentes de UNICEF, el órgano de la ONU dedicado a la protección de los menores.

Durante la mañana, Doña Letizia mantuvo un encuentro con expertos en la materia -Zeinab Hijazi, Benjamin Perks, Emma Ferguson, María Solanas Cardín, José María Vera Villacián y Digna Crespo Toledo- y con jóvenes de todo el mundo que han destacado por su activismo frente a esta lacra, como Maria Alexandrova, Olivina Maskan, Ruairí Holohan, Ree-Anna Renne Robinson y Trần Quỳnh Giang.

«No es la primera vez que escucho a chicos de 14 o 15 años admitir que, cuando se enfrentan a un problema emocional, prefieren hablarlo con un amigo porque se sienten «más seguros», en lugar de hablar con un experto o de «tener la suficiente suerte», como dijo uno de ellos, de tener la capacidad o la posibilidad de hablar con su madre o con su padre», dijo después en una conferencia de alto nivel sobre el tema en la sede de neoyorquina de UNICEF.

El evento se celebraba de forma paralela a la Cumbre de Transformación Educativa, el tema central de la semana de la Asamblea General de la ONU, y buscaba, en palabras de la Reina, «asegurar que los colegios son espacios seguros, equipados con recursos suficientes para que los niños y adolescentes sientan que están bien, o mejor, protegidos; que alguien les ayudará; que les ayudarán con sus frustraciones, miedos y angustias, porque es su derecho y nuestro deber como adultos».

La Reina, que recordó la dureza del impacto de la salud mental en los menores -126 niños y adolescentes se quitan la vida cada día por ello-, defendió que la lucha contra esta lacra debe ser «multidisciplinar», con «recursos especializados» y con conciencia del estigma y el rechazo que enfrentan muchas veces quienes lo sufren.

Antes de su intervención, Doña Letizia mantuvo un encuentro con Catherine Russell, directora ejecutiva de UNICEF. Más tarde, se vio con Qu Dongyu, director general de la Organización para la Agricultura y los Alimentos (FAO, en sus siglas en inglés), en el contexto de las discusiones sobre seguridad alimentaria celebradas en Nueva York por los problemas de suministro causados por la guerra en Ucrania. Como cierre de la jornada, la monarca se reunió con el director general de la Organización Mundial de la Salud, Tedros Ghebreyesus.

EL PAIS **OPINIÓN**

Conciliación: ¿que alguien cuide a los niños o permitir que los padres lo hagan?

Si cualquier discusión pública se convierte en bronca, una que implica a los hijos y se satura de juicios morales pone a berrear a los mamíferos primates que somos

SERGIO DEL MOLINO. 21 SEPT 2022

Hay algo muy desenfocado en el debate sobre la conciliación. Si cualquier discusión pública se convierte en bronca, una que implica a los hijos y se satura de juicios morales hace astillas el barniz de la civilización y pone a berrear a los mamíferos primates que somos. Estamos programados para mimar y proteger a nuestras crías, y cada cual cumple su imperativo biológico en la medida de sus talentos y circunstancias. Salvo algunos negligentes supinos, ciertos psicópatas y alguna que otra gentuza, en general, los padres ejercen lo mejor que saben y pueden. Hasta en las culturas más bestias y en las épocas más violentas los padres se han guiado por el instinto de protección. Reprocharles que quieran aparcar a sus hijos para trabajar más horas es un insulto dolorosísimo que solo puede plantear alguien que lo ignora todo sobre la naturaleza humana.

Hasta que no abordemos este asunto sin acusaciones ni reproches moralistas, no habrá forma de aclararse. Empecemos por constatar que vivimos en una sociedad donde los niños son responsabilidad de sus padres. Ellos se encargan de su tutela, no los cría la tribu ni el Estado. Por tanto, la conciliación no puede concebirse como un servicio público de niñeras (se haga desde el colegio o desde donde sea), sino como una herramienta que permita a los padres estar con sus hijos sin renunciar al trabajo. No hay que fijar la mirada en la escuela, sino en el mundo laboral. No se trata tanto de que alguien cuide a los niños como de que los padres puedan cuidarlos, entendiendo que un país cuyos niños crecen bien atendidos por quienes tienen asignada su tutela es un país mejor para todos.

Imaginemos que el Estado, en vez de apoyar las luchas feministas y sindicales que reclamaban el permiso de maternidad, se hubiera ofrecido a cuidar e incluso amamantar mediante nodrizas a los bebés, para que las madres pudieran reincorporarse al trabajo en pleno puerperio. Así, jamás se habría avanzado en ese derecho. ¿Para qué, si los niños ya estaban atendidos? No es utópico imaginar una regulación laboral que flexibilice los horarios y dé ventajas a los padres con hijos menores de 12 años, por ejemplo. Desde luego, no lo es más que aquella utopía de la jornada de ocho horas, las vacaciones o los seguros sociales. ¿Por qué renunciar al objetivo final a cambio de un servicio ramplón de guardería que perpetúa la injusticia y abunda en el reproche moral, la culpa por la ausencia y el griterío ofendido?

europapress.es

El Gobierno firma un acuerdo con EEUU para reforzar los programas de intercambio de alumnos y la enseñanza bilingüe

MADRID, 21 Sep. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, se ha reunido este miércoles con la embajadora de Estados Unidos en España, Julissa Reynoso, y ha firmado un Acuerdo de Entendimiento con el Departamento de Educación de Estados Unidos para reforzar los programas de movilidad e intercambio de alumnos y docentes e impulsar la enseñanza bilingüe y multicultural en ambos sistemas educativos. Así, el Acuerdo de Entendimiento, previamente firmado en Washington por el secretario de Educación estadounidense, Miguel Cardona, prevé reforzar la cooperación educativa entre ambos países, según informa el Ministerio de Educación y Formación Profesional en un comunicado recogido por Europa Press.

Según precisa el Ministerio, actualmente, más de 1.000 docentes españoles trabajan como profesores visitantes en Estados Unidos y el próximo curso España recibirá a más de 4.500 auxiliares de conversación norteamericanos.

Además, más de 1.000 alumnos y alumnas participan en las Agrupaciones de Lengua y Cultura española gestionadas por la Acción Educativa Exterior (AEE) del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Asimismo, la AEE colabora con los más de 100 centros bilingües de la red International Spanish Academies (ISA) en Estados Unidos, en los que están matriculados más de 30.000 estudiantes.

elCorreoGallego.es

La FP bate el récord de matrículas con 59.700 estudiantes

El Centro Gallego de Innovación de la Formación Profesional se pone en marcha en la ciudad de Ourense

E. NIETO. 22 SEP 2022

A falta de cerrar los datos definitivos, este año la Formación Profesional en Galicia ha vuelto a conseguir un nuevo récord de alumnos. Ya hay 59.700 matriculados para este curso 2022/2023, número que supera en más de 900 alumnos la matrícula del año pasado y superará los 60.000 cuando cierre la matrícula.

"Es una opción educativa muy potente por la que muchos ya optan en primer lugar", dijo el presidente de la Xunta, Alfonso Rueda, durante una visita ayer al nuevo Centro Gallego de Innovación de la Formación Profesional, en Ourense, en la que también participó el presidente de la diputación, Manuel Baltar

El titular de la Xunta de Galicia ha señalado que, en la actualidad, la FP y la realidad laboral van de la mano y que esta fórmula docente ha sufrido una revolución silenciosa. Destacó, en este aspecto, los "datos muy elocuentes" que reflejan las tasas de inserción laboral, que se sitúa en el 85% y aumenta al 100% en la FP Dual. Del mismo modo, aludió al aumento de la oferta, en más de 1.700 plazas.

SALTO HACIA ADELANTE.

Un ejemplo de la apuesta por esta formación es el nuevo Centro de Innovación de FP de Galicia, inaugurado ayer en Ourense, en colaboración entre la Xunta de Galicia y la Diputación Foral, que cuenta con una inversión de 11 millones.

Rueda destacó que se trata de un proyecto de país cuya influencia posicionará a Ourense como centro de innovación en Formación Profesional a nivel nacional, y que "era imprescindible crear un centro dedicado exclusivamente a la formación profesional y ya está dando sus frutos".

El centro, bautizado en honor a Eduardo Barreiros, se enmarca en la apuesta continuada del Gobierno por este tipo de educación, que ya tiene trazada una hoja de ruta para los próximos años, como la Estrategia Gallega de Formación Profesional, que cuenta con una dotación de 900 millones de euros para reforzar estos estudios hasta 2024.

Por su parte, el presidente de la Diputación Provincial de Ourense, Manuel Baltar, ha querido recordar que fue en el Debate del estado de la provincia de 2018 cuando lanzó la propuesta para albergar en Ourense el Centro Gallego de Innovación Profesional. Una dotación que, según ha indicado, "no estaba pensada originalmente para Ourense, que a día de hoy ya es el territorio mejor conectado de Galicia y que merece de inmediato esta infraestructura. Esto es discriminación positiva, equilibrio territorial y vanguardia".

Además, ha valorado este nuevo espacio dentro del centro de innovación de Ourense, con herramientas como el "Parque Tecnológico de Galicia o el Edificio Provincia Inteligente, situado a escasos metros de aquí y que, junto con Abanca, hemos puesto a disposición de empresas con el mayor valor tecnológico de la comunidad".

Ambos políticos también aprovecharon para destacar la figura de Eduardo Barreiros, vecino de Nogueira de Ramuín y que da nombre al centro de investigación. Se trata de una figura de gran relevancia en el ámbito de la automoción, que revolucionó el sector en España con su patente para la transformación de motores de gasolina a diésel.

SEIS ÁREAS ESPECÍFICAS.

La actividad del centro se centrará en seis áreas específicas: industria 5.0, para profundizar en la robótica o la ciberseguridad; fabricación aditiva, como la impresión 3D; sostenibilidad energética y ambiental para trabajar en hidrógeno verde, viento o biomasa; gastronomía multisensorial, tanto en la degustación como en innovadoras preparaciones culinarias; biotecnología aplicada, en salud, agricultura o medio ambiente; y experiencias de inmersión para mejorar el ambiente de aprendizaje con espacios interactivos.

Actualmente, el centro Eduardo Barreiros ya está terminado y equipado, mientras que su actividad comenzará de forma paulatina hasta alcanzar la plena operación a principios de 2023.

EL PAÍS **OPINIÓN**

La educación que no es inclusiva no es educación

La gestión de la escuela pública debe ofrecer los recursos y apoyos especializados a los centros ordinarios para que en ellos puedan avanzar hasta obtener el título todos los niños, independientemente de sus singularidades

ALBANO ALONSO DE PAZ. 22 SEP 2022

No sé qué es pero, desde luego, la educación que no es inclusiva no es educación. De hecho, el sintagma “educación inclusiva” se me antoja contradictorio y con un adjetivo que —si me apuran— resuena a redundante, ya que la inclusión no debiera ser una característica más de los sistemas educativos, sino un principio rector sobre el que se asiente cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Una educación no inclusiva es una forma de escolarización que separa en función del origen, las características, la capacidad y la condición personal o familiar, hasta llegar a invisibilizar precisamente a los colectivos más vulnerables o infrarrepresentados en la historia.

La inercia nos ha llevado a construir y a mantener en el tiempo modelos educativos y de organización escolar segregadores que distribuyen a las personas en razón de distintas condiciones, entre ellas la discapacidad. La llamada educación del siglo XXI tiene aún, en materia de inclusión, un regusto añejo, vetusto, que rezuma más a medievo que a la necesaria modernización acorde con el mundo contemporáneo y los aclamados derechos de la infancia. Nuestra actual idea de escuela sigue cercana, valga la analogía, a los círculos concéntricos de la *Divina Comedia* de Dante, que mantenían separados a los pecadores en función de la gravedad de sus pecados, en lugar de proyectarse en espacios inclusivos, respetuosos, democratizadores y plenamente accesibles para todas las personas por igual y, a la vez, según sus necesidades. Toda una alegoría de una forma de *apartheid* educativo que se repite en multitud de rincones de nuestra geografía.

Muchos años después de que la educación inclusiva, a través de su incorporación al ordenamiento jurídico español, pasara a ser de obligado cumplimiento en todo el ámbito nacional, la atención escolar de las personas con discapacidad sigue metida en una caverna como la que pensó Platón en *La República*; mientras, la sociedad —parsimoniosa— y especialmente desde esa atalaya llamada gestión política, siguen mirando embelesados también a sus paredes sumidos en el inmovilismo, con lo que se bloquea así cualquier intento de proyecto igualitarista de tal naturaleza. Queda lejos en el tiempo la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, firmada por 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales en 1994. En este texto ya se indicaba que “todo menor con necesidades educativas especiales debe tener acceso a una escuela normal que deberá acogerlo y acomodarlo dentro de una pedagogía centrada en el menor que cubra dichas necesidades”. Pero seguimos sumergidos en la parálisis de este principio clave incrustado en la amalgama legislativa siempre a trompicones, a excepción de puntuales avances.

El modelo educativo español, en lo que a inclusión se refiere, permanece anquilosado en un punto involutivo de otra época, con el fin de mantener esta sangrante anacronía escolar cimentada sobre el pilar de la injusticia distributiva. A la par que tenemos a un 34% del alumnado de la ESO matriculado en centros privados o concertados —he ahí un primer estadio de segregación—, según datos del Ministerio de Educación cerca de un 20% del alumnado etiquetado como de necesidades educativas especiales no acude a colegios o institutos ordinarios, sino a los llamados centros de educación especial (muchos de ellos de titularidad privada). Este es el único modelo donde muchas familias entienden que se les da a sus hijos la atención que precisan, lejos de cualquier signo de marginación. En ese sentido, está especialmente rodeado de estigmas el alumnado con discapacidad intelectual, que tiene aún menores tasas de integración en la escuela ordinaria: un reflejo palpable de una sociedad que arrincona y aísla a aquellos grupos humanos más sobrecargados de estereotipos y privados, por ende, de derechos esenciales.

Pero uno de los grandes pilares de la Lomloe, la personalización del proceso de aprendizaje, se configura, en un giro paradójico, en una de las trampas más importantes que frenan los requerimientos de una inclusión real, más allá de la pantomima permanente a la que estamos acostumbrados en políticas educativas. Los centros de educación especial tienen un número medio de alumnos por profesor mucho menor que en las escuelas

ordinarias, y sus profesiones, además, tienen una adecuada formación. Es obvio el resultado: estos centros escolarizan a un perfil de alumnado, muchos de ellos con pluridiscapacidades, que precisa una mayor atención. En los centros ordinarios, en cambio, se trabaja en la diversidad con unos recursos limitados: con un personal especializado desbordado ante la complejidad de perfiles o diagnósticos y con unos equipos técnicos saturados que navegan entre la ingente burocracia y la desbordante atención directa a familias y estudiantes que encierran un mundo de injusticias estructurales que difícilmente imaginamos desde fuera.

Con esos mimbres, la tan cacareada inclusión real, frente a un modelo parcheado que amontona al alumnado con discapacidades en las aulas ordinarias solo para quedar bien ante los requerimientos de la comunidad internacional, debe avanzar como una urgencia social de primer orden, y no solo en el marco de una palpable declaración de intenciones en la nueva ley educativa. La gestión de la escuela pública en las distintas regiones de España tiene que construirse de forma progresiva con un armazón robusto de propuestas ejecutivas que vayan más allá de lo plasmado en las normas, y que nutra de una vez por todas de los recursos y apoyos especializados a los centros ordinarios para que en ellos puedan avanzar hasta titular (como dice la Lomloe, con su adaptación correspondiente) todos los niños, independientemente de sus singularidades.

Como aderezo, es fundamental diseñar un plan formativo serio y riguroso para el profesorado de a pie, con el fin de que, en unos grupos con ratios más reducidas, sean parte activa y capacitante de este cambio. Todo ello para que puedan atender y acompañar —dentro de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje— al alumnado de necesidades educativas como se merece, junto a sus compañeros con los que han crecido desde la infancia. Y ello en modelos organizativos como la docencia compartida, con los recursos materiales que necesiten o con estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo, propuestas de trabajo avaladas por la investigación a pie de aula y con presencia ya formal en la última reforma legislativa.

Reconozcámoslo: la inclusión en las escuelas comunes no puede ser una efímera labor de unos pocos, y mucho menos un deseo frustrado de muchas familias que con impotencia asisten al aislamiento social de sus hijos, así como a la incompreensión que los conduce a buscar de forma forzada y con resignación otras opciones de escolarización que entienden como la única puerta para una esperanza que es, ni más ni menos, la posibilidad de alcanzar una vida plena.

La inclusión educativa es, en definitiva, una acción transformadora comunitaria que urge programar con detalle en el tiempo, bien orquestada desde un punto de vista presupuestario y que implique a todos sus agentes; un proceso ambicioso pero necesario que nos permita aprender a convivir con la diferencia y también aprender de la riqueza de esta, con todos los recursos que se precisen para no dejar a nadie en el camino. Como mantienen Ignacio Calderón y Paula Verde en *Reconocer la diversidad* (Octaedro, 2018), "el destino de los niños y niñas no debería depender de la suerte; el respeto a sus derechos humanos no puede ser opcional o arbitrario". Porque sin ese giro del destino, sin ese respeto, no hay inclusión. Y, si no hay inclusión, no hay educación: lo que hay es otra cosa.

Albano de Alonso Paz es profesor de Lengua Castellana y Literatura y director del instituto público San Benito de Tenerife.

europapress.es

Baleares trabaja en una resolución para "flexibilizar" los criterios de evaluación de la Lomloe

PALMA, 22 Sep. (EUROPA PRESS) -

El conseller de Educación y Formación Profesional, Martí March, ha avanzado, este jueves, que su departamento trabaja en una nueva resolución con el objetivo de aplicar "la máxima flexibilidad" a los criterios de evaluación de la Ley educativa Lomloe.

En rueda de prensa, el conseller ha subrayado que la Lomloe es la normativa "que se debe aplicar porque es la aprobada por una gran mayoría de grupos parlamentarios". De hecho, se debe poner en marcha en dos cursos escolares, 2022-23 y 2023-24.

Por lo tanto, este año los cursos impares deben empezar a aplicar la Lomloe en las Islas, lo que conlleva la modificación de los criterios de evaluación.

March ha recordado que desde Educación "siempre" se ha solicitado "más tiempo para su aplicación". De hecho, el conseller ha reconocido "el malestar" de los centros educativos. Como consecuencia, Educación ha apostado por "flexibilizar" en el marco de la Lomloe estos criterios de evaluación y, además, ofrecer ayuda técnica para explicarlos.

THE CONVERSATION

¿Es lo mismo evaluar que calificar?

Bruno García Tardón. Profesor doctor en la Facultad de Educación, Universidad Camilo José Cela

Rodrigo Pardo García. Profesor Titular de Universidad, director de Máster Universitario en Formación del Profesorado, Universidad Politécnica de Madrid (UPM)

Todos recordamos la emoción (no siempre positiva) que recorría el aula el día que nos “daban la nota” de una prueba o examen concreto. Especialmente en la etapa de primaria (es en estos primeros cursos donde los estudiantes se enfrentan a este proceso de calificación numérica), “sacar” un 5 o un 8 o las sutiles diferencias entre un 9 y un 9,75, puede llegar a convertirse en un asunto de gran importancia para el alumnado y sus familias, provocando comparaciones (“soy el que menos nota he sacado”) y etiquetas (“es un alumno de sobresaliente”).

Pero ¿cuál es la diferencia real entre un 9 y un 5? ¿Ha aprendido más y mejor el alumno que ha sacado más nota? La respuesta no es tan sencilla como podría parecer.

Calificación vs evaluación

En España, hasta la entrada en vigor de la LOMLOE, era necesario evaluar, en documentos oficiales y a partir de la etapa de primaria, con calificaciones numéricas que oscilaban entre el 1 y el 10. Esto ha sido modificado en los nuevos desarrollos normativos (que se implementarán de forma paulatina en los dos próximos cursos) y nos invita a reflexionar acerca de la pertinencia y percepción de una calificación numérica.

Información para el alumnado

Cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser coherente con la evaluación que en él se plantea. El alumnado, durante todo el curso (¡no solo al final!), debe ser consciente y conocedor de su progreso, así como de las dificultades que puedan existir para conseguir los objetivos fijados de antemano. Es decir, los criterios están establecidos previamente y son comunes, en principio, para todo el alumnado.

Para ello, han de establecerse procedimientos que resulten adecuados al nivel madurativo del alumnado. Por ejemplo, si utilizamos el recurrente examen como instrumento para la evaluación del alumnado, el resultado que se obtenga no podrá entenderse igual en un aprendiz de siete años que en un estudiante universitario que, presumiblemente, tendrá mayores competencias para afrontar este tipo de pruebas.

Ni que decir tiene que si, además, no existe una devolución posterior por parte del docente, es decir, si no se analiza el resultado con el alumno para entender las razones de dicha calificación, estaremos convirtiendo la evaluación en una calificación final disfrazada de evaluación continua.

En otras palabras, hacer muchos exámenes no garantiza una verdadera evaluación continua y formativa.

Lo que dicen un 5 o un 9

Los criterios de evaluación (presentes en el currículo educativo) han de ser los mismos para todo el alumnado, pero no debe obviarse que un aula siempre es diversa. Hay personas que tienen una mayor habilidad para resolver un problema de matemáticas, otras que pueden ser más competentes en comprender una lectura y otras en realizar una determinada actividad deportiva.

Personas con sus características, dificultades y sensibilidades que han de ser tenidas en cuenta. Por ello existen las adaptaciones curriculares, con las que se intenta lograr esa equidad en la educación que tan compleja resulta. Por ello, ese 5 o ese 9 no serán iguales en una persona que en otra. Dependerá de muchos factores y, en todo caso, no debe olvidarse que es eso, una nota que atiende (o debería atender) al nivel de adquisición de competencias y consecución de los criterios de evaluación.

Cómo evaluamos: la importancia del procedimiento

Una parte de los lectores de estas líneas se preguntará, probablemente con algo de sorpresa y con la razón que les otorga su larga experiencia como estudiantes, si estamos negando la validez de los exámenes cuando estos tienen tanta presencia en las diferentes asignaturas.

El examen es útil como método para conocer las fortalezas de un aspirante y que este aprenda. Y no negamos, por tanto, su interés y aplicación práctica. Pero sí ponderamos su importancia, especialmente en aquellos en los que la memorización es la principal protagonista (sin querer desmerecer un proceso cognitivo tan esencial en el aprendizaje como es la memoria).

Existen otros muchos procedimientos para valorar el aprendizaje, siendo destacables aquellos que permiten vincular la práctica a contextos reales y que lo favorecen. A modo de ejemplo proponemos los siguientes:

1. La observación de habilidades y registro en un diario o en una rúbrica;
2. Procesos de autoevaluación sinceros y honestos, donde la reflexión del alumnado tenga un peso específico y sea una realidad en la toma de decisiones sobre la “nota” (no la única, claro);
3. Evaluación entre pares (coevaluación) donde sean los propios estudiantes quienes se responsabilicen de su propio aprendizaje y del de sus compañeros;
4. Diálogos en clase que permitan conocer intereses (y aprendizajes) para encauzar los siguientes pasos;

5. Contribuciones reales a la sociedad con los consiguientes cambios metodológicos (aprendizaje–servicio, por ejemplo).

Esto es, en esencia, la evaluación formativa. Aquella que permite obtener información constante durante todo el proceso y no solo al final de este. Para ello resulta fundamental que el profesorado facilite información transparente al alumnado y a sus familias (esto resulta especialmente importante en las primeras etapas), en aras de que la evaluación sea un proceso democrático. Si no, como afirma Santos Guerra, se corre el riesgo de tirar a una diana con los ojos cerrados, donde nunca resultará posible acertar en el objetivo.

La importancia de las milésimas

Somos realistas: el alumnado crece y es posible que tenga que enfrentarse, por ejemplo, a los procesos de oposiciones, donde las milésimas y el aprendizaje memorístico resultan especialmente importantes. En estos la nota es crucial y debemos trabajar para que el rendimiento, en un momento puntual y con una prueba específica, sea óptimo. Sin embargo, en estos procesos, la respuesta que se obtiene tras las pruebas es mínima o inexistente, no favoreciendo el aprendizaje de la persona que está siendo evaluada.

En definitiva, un proceso de evaluación resulta mucho más complejo que la estimación de una calificación numérica, siendo imprescindible información cualitativa que permita al estudiante conocer cuáles son sus fortalezas y qué aspectos necesita mejorar.

¿Enseñanza tradicional o por competencias? La difícil transición de modelo educativo

Ricardo Palomo-Zurdo. Catedrático de Economía Financiera y Decano en Universidad CEU San Pablo, Universidad CEU San Pablo

Los tiempos cambian, los estudiantes también, y al modelo educativo le cuesta seguir el ritmo acelerado de estos cambios. La transición desde un modelo tradicional de acumulación de conocimientos hacia un modelo de competencias y, ahora, hacia un modelo de resultados, demanda visión de futuro.

Es preciso aprovechar de manera eficiente del esfuerzo de los estudiantes que, a menudo dispersos en el aula y sobreestimulados por las redes sociales y la inmediatez de la información, pierden la atención e interés por las clases con formato tradicional. La figura del maestro inspirador y guía de aprendizaje se ve ahora potenciada con las nuevas herramientas digitales.

Planteada como inversión cuantiosa en recursos y tiempo, la educación es una palanca de progreso social y de calidad de vida y, por ello, esencial para el devenir de la humanidad. Requiere recursos materiales y temporales: comprende una extensa parte del ciclo vital, una media de 19 años que representan el 23% de la actual esperanza de vida en España (83,06 años).

Un año de estudio por cada dos de vida laboral

Casi una cuarta parte de la vida de los profesionales con estudios universitarios se consagra a la preparación previa a la entrada en el mundo laboral. En él, desempeñarán su actividad durante una media de 34,8 años (según FUNCAS con datos de Eurostat). Esto supone una inversión de un año de estudio por cada 1,83 años de vida laboral.

Introducir este punto de vista economicista conduce a un planteamiento exigente sobre el verdadero valor que aportan las acciones formativas: como en todo proceso de inversión, convendría acertar sobre qué se debe aprender, cómo y cuándo corresponde cada materia y, también, cómo deben evolucionar los contenidos, las herramientas pedagógicas y las metodologías de aprendizaje; todo ello con la finalidad de que el proceso sea “rentable”.

Por ello, el sistema educativo, como un avezado inversor, debería tomar decisiones que intenten crear el máximo valor posible para el estudiante, actuando con rapidez a la hora de incorporar contenidos que el mundo actual y venidero precisan, sin abandonar lo esencial.

Contenidos obsoletos y métodos de evaluación

Hace mucho tiempo que la población no precisa aprender a encender un fuego con madera y pedernal, ni a distinguir las plantas silvestres comestibles o a confeccionar su propia ropa. También el aprendizaje de idiomas resulta mucho más útil que memorizar el listado de los reyes visigodos.

Es importante plantear cómo deberían evaluarse los conocimientos y competencias en la época actual. Lo netamente memorístico sigue siendo el modelo preponderante para el acceso a las plazas de funcionario de las administraciones públicas. Incluso en otras actividades, como la licencia para conducir, se exige recordar cuestiones “tan importantes” para el aspirante a conductor como el peso máximo autorizado del remolque que podría arrastrar un vehículo.

La evaluación se ha convertido, tristemente, en el centro del modelo educativo. Un examen clásico es una evaluación artificial, parcial y aleatoria en el que es más fácil medir los conocimientos que las competencias,

por lo que los nuevos sistemas de evaluación mediante retos y otras metodologías de trabajo se acercan más a lo que demanda la evolución del mundo.

Competencias, no memoria

La Ebau o Evau, antes llamada Selectividad, es otro ejemplo de evaluación masiva e intensiva de conocimientos con considerable carga memorística que muchos estudiantes parecen borrar de sus mentes al día siguiente.

Las empresas demandan competencias, pero el sistema educativo sigue actuando como quien se afana en introducir más cucharadas de “potito” a un bebé cuando este mantiene la boca cerrada, inundando del alimento su tierna cara y acabando en una servilleta: producto perdido y resultado ineficiente y agotador para ambas partes, hasta que no se encuentre el modo de que el infante colabore con interés en el proceso.

La vuelta del maestro orientador

Ante un universo inabarcable y creciente de conocimientos e información, en el que el profesor y sus libros han dejado de ser la fuente principal de sabiduría, el docente actual debe asumir el principal de los retos: volver a ser el maestro orientador que provoque la curiosidad de los estudiantes y su interés por aprender y por querer ir más allá en las materias que más le atraen.

Se puede innovar mucho en las temáticas y enfoques de los trabajos individuales y en grupo, guiar para que elijan opciones y las maduren, mostrar caminos y no dar recetas de mecánico seguimiento. Memorizar lo que de verdad importa. Aprender filosofía, literatura o historia, no sólo como un listado de autores, obras y fechas, sino sobre un contexto holístico que ayude a entender el porqué de sus creaciones o de los sucesos acaecidos, reforzando así el innegable valor de las humanidades en un mundo digitalizado y algorítmico.

La motivación, gran ausente

El sistema educativo parece no dar con la tecla para motivar a los estudiantes. Muchos de ellos se aburren tras horas encadenados a un pupitre y ante la sucesión imparable de pruebas de evaluación y entregas de trabajos. Sufren la adición de nuevas propuestas innovadoras sobre las tradicionales, lo que resulta en un doble esfuerzo para docentes y alumnos.

El abandono escolar tiene un alto coste social y económico (presupuestos e inversiones que no son rentables). No se ha conseguido inculcar en ellos curiosidad y verdaderas ganas de aprender, a pesar de que la tasa de abandono temprano en España ha disminuido en los últimos 10 años, desde el 26,3 % al 13,3 % (el abandono temprano masculino es un 72 % superior al de las mujeres).

Demasiados tropezones, poco arroz

Actualmente opera un modelo educativo que puede visualizarse como una paella con muchos ingredientes y poco arroz que está comprimiendo, con poca intersección, los métodos de aprendizaje tradicional y moderno.

El primero, preponderantemente de base memorística, intensivo en lecciones magistrales, horas de clase y solitario estudio individual.

El segundo, basado en el trabajo en equipo, en la participación de los estudiantes, en la experimentación, el desarrollo de proyectos de emprendimiento, el interés por estimular capacidades e, incluso, la enseñanza de las llamadas habilidades blandas y tecnológicas; aunque, también, a veces, relativamente caótico por su multiactividad y acople con otras tareas.

Fuerzas antagónicas

El resultado es una suerte de estudiante atrapado entre dos fuerzas antagónicas, comprimido por la dificultad de integrar en una jornada diaria ambos modelos, como si ambos no pudieran conciliarse.

Es importante transmitir a todos los actores del sector educativo la necesidad de obrar un cambio constructivo y con proyección de futuro, indudablemente necesario para una estrategia educativa de país que sea esperanzadora y viable en todos los sentidos.

MAGISTERIO

Un informe desmiente los supuestos beneficios de la “cultura de la repetición”

Save the Children desmiente en su último informe los supuestos beneficios de la “cultura de la repetición”, una práctica perjudicial para el alumnado, sobre todo para el más vulnerable, que a menudo lleva al abandono escolar.

REDACCIÓN Lunes, 19 de Septiembre de 2022

El abuso de la repetición de curso en los colegios e institutos españoles está perjudicando al alumnado, sobre todo al de bajo nivel socioeconómico. Así lo afirma Save the Children en su informe *Repetir no es aprender. Mitos desmentidos y alternativas posibles a una práctica ineficiente e inequitativa*. La organización recuerda que España presenta una de las tasas de repetición más elevadas dentro de los países desarrollados. El problema se concentra especialmente en la ESO: España es el primer país de OCDE y UE en tasa de repetición en la ESO, un 8,5%, cuando las medias de UE y OCDE están por debajo del 3%.

Coincidiendo con el cambio de etapa, el porcentaje de repetición se cuadruplica en nuestro país, pasando del 2,3% en 6º de Primaria al 8,9% en 1º de ESO, el curso con la tasa más alta. Además, este hecho es más acusado en los centros públicos, que acogen al alumnado más vulnerable y donde mayoritariamente también se produce un cambio de centro del colegio al instituto. Este patrón se repite en todas las comunidades y ciudades autónomas.

Con resultados PISA estadísticamente equivalentes a los países OCDE, la tasa de repetición de España duplica la de Austria e Italia, cuadruplica las de Irlanda, Nueva Zelanda, Australia y Eslovaquia, es seis veces mayor que en la República Checa, septuplica la de Letonia, es ocho veces las de Finlandia y Suecia y 11 veces mayor que Reino Unido. Asimismo, la investigación desmiente los falsos mitos que sustentan los supuestos beneficios de la repetición y las creencias de por qué se da esta situación, a pesar de que la legislación en el ámbito educativo o el nivel del alumnado son equiparables a la de otros países desarrollados.

La "cultura de la repetición"

España es el máximo representante de lo que la Comisión Europea define "*cultura de la repetición*", consistente en la creencia socialmente compartida sobre los supuestos beneficios de esta práctica. "Para cambiar este modelo hay que capacitar, motivar y dar oportunidades al conjunto de personas implicadas en el sistema educativo. Esta responsabilidad no puede recaer de forma exclusiva en el profesorado, sino que este necesita apoyo y recursos que contribuyan a un cambio real", explica Catalina Perazzo, directora de Incidencia Social y Política de Save the Children.

La ONG considera que se puede reducir drásticamente la repetición en poco tiempo sin bajar el nivel si se confía, forma y acompaña a los equipos docentes. La experiencia internacional prueba que existen alternativas a la repetición que ya se están poniendo en marcha en países que tenían el mismo problema que España, como Francia o Portugal. Esos países han logrado reducirla más rápido, mejorando el aprendizaje, el éxito escolar y la equidad, así como disminuyendo el abandono escolar temprano.

"Reducir la repetición es una cuestión de eficiencia del gasto educativo y de igualdad de oportunidades", defiende Álvaro Ferrer, especialista en educación de Save the Children. "Estamos ante un problema de cómo gestionar la diversidad de nivel en el aula: España pertenece a los modelos educativos obsoletos y en desaparición en el mundo que utilizan la repetición como casi única medida, buscando igualar el nivel de los grupos, cuando lo eficaz es la diferenciación del aprendizaje dentro del aula, no la homogeneización, concluye.

Alternativas al modelo actual

Save the Children considera que, aprovechando el cambio en criterios de repetición en la Lomloe, se debería impulsar *programas de formación colaborativa y acompañamiento sostenido a equipos docentes* para experimentar, reflexionar y cambiar creencias y prácticas sobre repetición, a través de mentorías, asesores externos, feedback y trabajo en red, como ha hecho Portugal y Bélgica.

También pide *extender apoyo y refuerzo educativo (tutorías)* en grupos pequeños y escuelas de verano como condición para el alumnado que promociona con materias pendientes y para aquel en situación socialmente vulnerable, como ha hecho Francia.

Incluir la reducción de la repetición de curso como *objetivo estratégico explícito* del sistema educativo con metas cuantificadas y ambiciosas en el futuro plan nacional de éxito escolar, como han hecho Francia, Portugal y Bélgica, sería otra de las *alternativas a la repetición*.

Asimismo, la organización considera fundamental *incluir estrategias eficaces de gestión de clases multinivel* sin homogeneizar en la formación inicial y permanente del profesorado que se está reformando ahora. España está entre los países de la OCDE y la UE donde el profesorado ha recibido menos formación sobre enseñanza en grupos multinivel (35%) y donde se percibe como menos preparado para ello (28%).

El potencial ahorro y las alternativas para invertir mejor

Dado su poco efecto y su elevado coste, la repetición es una *medida muy ineficiente*. Tomando datos del curso 2019-20, los costes directos de la repetición se elevan a 1.441 millones de euros, lo que supone un 6,2% del gasto público en Primaria y Secundaria obligatoria, el presupuesto de Educación de toda Canarias.

Una alternativa desde el punto de vista presupuestario, según Save the Children, sería dedicar los recursos económicos –o, al menos, una parte de ellos– que ahorraría el sistema educativo al rebajar las tasas de repetición a ofrecer medidas eficaces: con ese dinero podríamos pagar *refuerzo extraescolar* en grupo pequeño para 2.217.000 estudiantes (47% del total en primaria y ESO en centros públicos y concertados); o 44.700

docentes extra para *co-docencia, agrupamientos flexibles o estrategias de diferenciación* en el aula (es un 6% de incremento sobre las plantillas actuales).

Habría además unos beneficios indirectos, pues se reduciría el **coste en protección social** al disminuir el abandono escolar, hecho que supondría a su vez una mayor creación de empleo y riqueza, que generaría además ingresos fiscales adicionales para el sector público.

La organización pone en valor la necesidad de llevar a cabo una reflexión en profundidad en un contexto en el que el 28,9% de los menores de 18 años en España –unos 2.379.000 de niños y niñas– está en situación de pobreza.

Seis mitos sobre la repetición

- *Mito 1: La repetición es lo normal para gestionar la diversidad de niveles y ritmos del alumnado y se utiliza en todos los países.* Dos de cada tres socios de la OCDE tienen tasas de repetición en alumnado de 15 años inferiores al 10% y en casi la mitad (47%) de los países alcanza a menos del 5% de estudiantes. Se demuestra así que un sistema educativo puede funcionar con un nivel residual de repetición de curso; una situación que es la más común en los países desarrollados, que recurren a otras estrategias más eficaces para gestionar las diferencias de nivel.
 - *Mito 2: Si la repetición es alta se debe a que el nivel educativo es bajo en España.* Uno de cada tres repetidores en nuestro país ha alcanzado el nivel de competencia básico de PISA en todas las materias y ha logrado las metas establecidas al final de la escolarización obligatoria. En casi todas las comunidades autónomas, el porcentaje de alumnado repetidor con un nivel de competencia suficiente en al menos dos materias está muy cerca del 50%. Los criterios empleados en España para evaluar el progreso escolar son más duros que los establecidos por la OCDE y los países de nuestro entorno. Los niños y niñas que en España son considerados con un nivel insuficiente no lo serían en otros países, y progresarían en sus estudios sin mayor cuestionamiento.
 - *Mito 3: La repetición es objetiva y responde a limitaciones educativas individuales.* Tomados dos estudiantes con conocimientos, dificultades de aprendizaje y niveles de motivación similares, el de nivel socioeconómico y cultural bajo tiene aproximadamente tres veces más probabilidades de repetir que el estudiante de clase acomodada. Existen sesgos que convierten la repetición en una medida discriminatoria.
 - *Mito 4: La repetición mejora el rendimiento y el progreso académico.* Las investigaciones de mayor calidad acumuladas en las últimas dos décadas concluyen que la repetición tiene un efecto nulo sobre el aprendizaje y perjudica al alumnado más desfavorecido. Puede tener efectos positivos en el mismo año de repetir –algo que explica algunas percepciones– al incluir un contenido en parte conocido por la persona que repite, pero se disipan e, incluso, se vuelven negativos al avanzar la escolarización. En el largo plazo, la repetición contribuye al abandono escolar. La repetición es especialmente negativa en países como España, donde se usa de forma sistemática, repitiendo los mismos contenidos de la misma forma y sin medidas de acompañamiento ni fórmulas que busquen una forma de aprendizaje diferente.
 - *Mito 5: La repetición favorece el esfuerzo y la motivación.* Con un estudio cuasi-experimental novedoso en España Save the Children concluye que repetir curso empeora la percepción del alumnado sobre sus propias capacidades y también disminuye su interés por esforzarse, especialmente cuanto más tarde se produce la repetición en la escolarización.
 - *Mito 6: La repetición es alta en España porque las ratios profesor/estudiante también lo son.* Los resultados indican que existe escasa relación entre esa ratio y las tasas de repetición de los países de la OCDE. De hecho, teniendo en cuenta esa proporción, en España cabría esperar un porcentaje de repetición casi tres veces menor que el porcentaje de repetidores real.
-

Madrid recupera las evaluaciones externas para conocer el nivel del alumnado

La Comunidad de Madrid reanudará este curso las evaluaciones externas al alumnado, con pruebas que se realizarán en abril a los alumnos de 4º de Secundaria de los 800 institutos de la región, que realizarán exámenes en las materias de Lengua, Inglés, Matemáticas, Geografía e Historia.

REDACCIÓN Martes, 20 de Septiembre de 2022

Así lo ha anunciado este martes la presidenta de la Comunidad, Isabel Díaz Ayuso, en una visita al Colegio Público “Antonio Machado” de Alcobendas, con motivo de su 50 aniversario, donde ha añadido que, como novedad, las pruebas por primera vez se harán en formato digital, como ya se realizan las pruebas internacionales. La presidenta ha destacado que estas pruebas son “importantes” porque van a permitir evaluar el nivel de los alumnos de 15 y 16 años, que harán las pruebas “con el mismo diseño” que antes de su suspensión.

Ayuso ha recordado que 2019 fue el último año en que se realizaron estas pruebas porque la pandemia irrumpió paralizando estas evaluaciones, y también “la aplicación de la nueva Ley educativa”. De hecho, los alumnos que la realicen en abril próximo serán los que ya hicieron estos exámenes en sexto de primaria, con lo que se prevé que se pueda “comparar sus resultados”.

La presidenta ha defendido la importancia de conocer el nivel de los alumnos, argumentando que “lo que no se evalúa no existe” y defendiendo que la evaluaciones son un instrumento “que mejora la calidad educativa”, y que son “útiles” para la administración, las familias y los propios alumnos.

Más de 65.000 alumnos

Según la cifras de la Comunidad de Madrid, serán 65.000 los alumnos de 4º de Secundaria que realicen estas pruebas que permiten medir el desarrollo de los conocimientos y competencias adquiridos. Las evaluaciones serán censales y se llevarán a cabo en abril en los cerca de 800 centros públicos, concertados y privados madrileños que imparten estas enseñanzas. Se ha escogido a los escolares de 4º de Secundaria porque fueron los que las hicieron en 6º de Primaria en el curso lectivo 2018-19, curso inmediatamente anterior a la aparición del covid-19 y la consecuente interrupción.

También defiende el Ejecutivo madrileño que los exámenes se harán en formato virtual para comprobar cómo los escolares se enfrentan a pruebas digitales, ya que la tendencia de los estudios internacionales es que se hagan en dicho formato. Al mismo tiempo, permitirá “verificar la robustez del sistema para hacerlo de este modo y así conseguir más recursos para afrontar futuros retos”.

Ayuso ha hecho estas declaraciones en el colegio “Antonio Machado”, que tiene 410 estudiantes, cuenta con dos aulas de Trastorno Generalizado del Desarrollo, y, además, ha puesto en marcha el Programa de Integración para Necesidades Educativas Especiales.

Cultura de la repetición **OPINIÓN**

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 20 de Septiembre de 2022

Cuando se sostiene que una situación es cultural, o que responde a una cultura, generalmente resulta difícil modificarla. Si bien el cambio no siempre resulta necesario o pertinente, ya que algunas culturas deben ser mantenidas y reforzadas.

Ante las altas tasas de alumnado que, en el sistema educativo español, no está escolarizado en el curso que le corresponde por su edad, se acude a una «cultura de la repetición» que encuentra algún sostén en distintas supersticiones y mitos. Las primeras, por atribuir un valor excesivo a algo –la repetición, en este caso–, y los segundos, al otorgar cualidades o excelencias a lo que no las tiene. De ahí que emparenten supersticiones y mitos alejados de la realidad.

España resulta, por ello, uno de los países, en materia educativa, más inclinados a la repetición de curso. Cuestión ante la que tienen no poco que ver las decisiones de los profesores y de los equipos docentes, además de cierta aceptación social. Una explicación puede encontrarse en las creencias o las presunciones –elementos propios de las culturas– que estiman los beneficios de la repetición para ofrecer respuestas educativas adecuadas a la diversidad de niveles y ritmos de aprendizaje del alumnado. Aunque evidencias hay de que los efectos de la repetición de curso no son, con carácter general, significativamente mayores que los de la promoción para el alumnado cuyos logros educativos no alcanzan los propios del curso que corresponde a su edad. De ser así, dada la alta tasa de repetición en el sistema educativo español, cabría esperar mejores resultados escolares que los obtenidos, si se tienen en cuenta distintos indicadores y pruebas internacionales de evaluación. Por tanto, más que la repetición o la promoción del alumnado con desfase en los aprendizajes, importa qué medidas se adoptan en una u otra situación.

Los ciclos de cambio cultural son complejos y despaciosos, pues las culturas profesionales se afianzan y priman las asunciones y los principios que, de acuerdo con ellas, dirigen las prácticas. Por eso la educación y la evaluación basadas o referidas a la adquisición de competencias, las innovaciones metodológicas que adecuen los procesos de enseñanza a los de aprendizaje, y no el revés, son tan difíciles de adoptar. Todavía más, si se prescriben o presentan en condiciones insuficientes e incluso contrarias a las oportunas, con el concurso de cierto nominalismo –la «jerga pedagógica»– y de banderías metodológicas que ensalzan o cuestionan determinados modos de enseñar.

Aun así, la cultura de la repetición ha de cuestionarse con una provisión de evidencias notorias, que lleven a reflexiones y criterios adecuadamente fundamentados, para la toma de decisiones de los equipos docentes y la atención a la diversidad del alumnado. Además de requerirse las largo tiempo demoradas modificaciones en la formación inicial para la enseñanza y en la valoración de la función docente. Grandes asuntos, al cabo, no ajenos a otras determinaciones culturales.

Volvemos a la normalidad en la educación, ¿Es una buena noticia?

Nadie puede negar que ir dejando atrás la pandemia, que nos ha destrozado los planes de los últimos años y que se ha cobrado muchas vidas por el camino, es una buena noticia. Todas las personas nos tenemos que alegrar, pero quienes tenemos una forma de ser y de vivir por las que pensamos no solo en nosotros mismos sino también en los demás y en el bien común, no podemos ir dejándola en el olvido sin pensar en aquellas que han sufrido pérdidas irreparables y en quienes se fueron en algún momento de nuestro pasado reciente por el dichoso virus.

José Luis Pazos. 16/09/2022

Llega el momento de volver a la normalidad en el ámbito educativo, y ese momento era deseado por todos, sin duda. Pero, ahora que ha llegado, cabe preguntarse si hemos aprendido algo positivo de la pandemia y si lo vamos a aprovechar en beneficio de la educación en nuestro país. Me temo que no demasiado. Porque no es lo mismo volver a la normalidad, pero aprovechando los aprendizajes para salir mejor de lo que entramos en la pandemia, que volver al punto de partida sin la intención de implantar o mantener avances que se han visto positivos. A la vez, no es igual si se descarta todo aquello que se ha demostrado erróneo desde el punto de vista educativo y social, que si se deja o, peor aún, si quienes defienden ir por ese camino siguen dándole vueltas para “vendernos la moto” de otra manera. Me parece que, por desgracia, estamos inmersos en el regreso sin más al escenario de partida.

¿Qué hemos aprendido?

Si tuviéramos que mencionar una medida que haya demostrado su absoluto acierto y su necesidad de mantenerla, estoy seguro que la bajada de ratios sería lo que mencionarían la mayoría de las personas con criterio que fueran preguntadas. También, sin duda, que se puede enseñar y, sobre todo, evaluar de otra manera sin que se acabe el mundo. En sentido contrario, la medida que más ha quedado cuestionada es la enseñanza a distancia, que ha supuesto un fracaso absoluto porque la educación no es llenar la cabeza de contenidos desestructurados que se deban memorizar y vomitar en un examen -aunque la derecha siga defendiendo ese nefasto enfoque educativo y trate ahora de rediseñar el mensaje para volver a impulsarla-, sino construir personas que sepan analizar críticamente la sociedad en la que viven y puedan desenvolverse en ella con, al menos, unas mínimas garantías de éxito personal y social, por estar bien formadas para cuestionar lo que les rodea y hacerse su propia composición de lugar, quedando así liberadas de la trampa de creer lo que les cuentan por no tener capacidad de descubrir la realidad en la que viven. Esa construcción de personas no es posible hacerla a través de una pantalla con videoconferencias; la socialización es básica e insustituible en la educación.

Sabemos, con más contundencia que antes, que el alumnado especialmente por su fragilidad, pero no solo, necesita que se sepan atender sus necesidades socioemocionales. La escuela, con independencia de la etapa educativa en la que nos fijemos, no está atendiendo bien este ámbito. Se puede salvar seguramente la educación infantil en las escuelas públicas de 0-3, cuyo enfoque claramente educativo, y su modelo de enseñanza y cuidado, las hacen estar más cerca del ideal educativo en ese objetivo. Son espacios donde el menor es lo más importante, y su desarrollo personal y social tiene la máxima trascendencia y preocupación. Pero en otros espacios donde solo guardan menores mientras sus adultos trabajan, y en el resto de las etapas, donde se da más importancia al currículo, hasta ahora encorsetado por requerimientos que chocan contra las necesidades del alumnado y de la sociedad por extensión, no continúan esa forma de entender la educación que se tiene en las escuelas infantiles públicas y se alejan de esta manera más acertada de lograr el desarrollo integral de las personas.

Hemos aprendido también que los centros educativos, en la medida que cierran sus puertas a la interacción con las familias y el entorno social, se empobrecen y pierden gran parte de su función social. Se quedan como meros espacios donde ocurren cosas previsibles, burocratizadas y carentes de vida propia capaz de generar experiencias vitales de gran calidad. Dejan de ser espacios de enseñanza para volver a ser lugares de instrucción, enfoque que gusta mucho a los nostálgicos del pasado que nunca volverá y que, de rescatarse como algunos pretenden, alejaría aún más a la escuela de la sociedad. La brecha existente, entre lo que pasa dentro de la escuela y la vida exterior, se agranda cuando se cierran las puertas a la participación de la sociedad en su vida diaria.

Sin embargo, no aprovecharemos lo aprendido

Llevaban razón, por desgracia, quienes decían que, cuando pasara la pandemia, la inmensa mayoría de la sociedad se olvidaría de todo lo que no fueran sus propias necesidades o apetencias, y que, lejos de hacernos mejores, potenciaría el egoísmo de cada persona para volvernos más individualistas y menos empáticos hacia los problemas del resto. Buena prueba de ello es, por ejemplo, lo rápido que se le ha olvidado a la mayoría el trabajo impagable que han realizado las y los profesionales sanitarios, arriesgando sus vidas, e incluso perdiéndolas, para que otros pudieran tener la oportunidad de conservarlas. Muchos aplausos en las ventanas, justos y necesarios, han dejado paso al más absoluto de los silencios y la mayor de las indiferencias cuando

ahora estos se movilizan contra el destrozo que se está haciendo de la sanidad pública en varias comunidades autónomas. Reconozco que me sigue llamando la atención, y enfadando, esta falta de respeto a quienes demostraron respetar la vida de los demás incluso por encima de la suya.

En educación, poco han tardado las Administraciones educativas, por ejemplo, en volver a las ratios anteriores a la pandemia, o en aprovechar este campo para enmascarar decisiones ideológicas en perjuicio, como no, de la escuela pública.

Entiendo las dificultades del Estado para imponer una rebaja de ratios generalizada por norma de obligado cumplimiento. Desearía que así fuera, pero me temo que no es muy viable que ocurra. Si el Estado obliga a bajar las ratios por una legislación que apruebe al efecto, entonces habrá comunidades autónomas que aprovecharán esa norma para pedir la partida económica con la que poder cumplir con dicha obligación. Es así, si el Estado obliga, el Estado paga. Pero luego una comunidad autónoma puede usar ese dinero de forma que, si no le consigue dar la vuelta a la tortilla, se le parezca mucho. Porque no es la primera vez que vemos cómo el dinero del Estado se usa para liberar presupuesto propio que se desvía a la privada concertada e, incluso, a la privada sin concierto. O se hace pasar como presupuesto propio sin serlo; basta ver cómo, por ejemplo, está vendiendo la Comunidad de Madrid las rebajas en los transportes de viajeros, como si fuera gracias a su iniciativa, siendo que está generada desde el Gobierno del Estado y financiada por éste.

Rebajar las ratios, en la práctica y no solo con el discurso, es imprescindible. Pero si se trata de engañar a la ciudadanía con ello, como ocurre en la Comunidad de Madrid, entonces no servirá de nada, salvo para intentar ganar unas elecciones y desviar más alumnado desde la escuela pública hacia la privada concertada, algo que el gobierno madrileño lleva décadas provocando con cada medida política que aprueba en el ámbito educativo.

El Gobierno encabezado por Ayuso anunció la bajada de ratios en todas las etapas educativas. Y eso que el curso pasado despidió a miles de docentes argumentando que no era posible económicamente mantener los refuerzos por el coronavirus que habían posibilitado la bajada real de ratios, mientras que anunciaba esta medida en su segundo discurso de investidura.

Este curso comenzará una implantación escalonada de esa supuesta bajada, pasando sobre el papel en el primer curso del segundo ciclo educación infantil -alumnado con 3 años de edad- de un máximo de 25 alumnos por aula a solo 20. Un descenso del 20% que sería positivo si ello fuera acompañado de la financiación para crear las nuevas unidades públicas necesarias, contratar el profesorado y resto de personal necesario, y dotar de recursos económicos a los centros educativos para que estos puedan abordar la medida con garantías de éxito. Pero en los presupuestos de la Comunidad de Madrid no existe la partida económica que lo haga posible, al menos no para la escuela pública. Sin esa inversión, lo único que ocurrirá es que la escuela pública verá reducida su oferta de plazas en un 20% en cada curso que se implante la bajada de ratios, ya que las unidades nuevas necesarias no se crearán. Puede llegar a perder uno de cada cinco puestos escolares actuales.

El alumnado que será desalojado de la escuela pública por esta vía, recalará, ¡Oh, sorpresa!, en la escuela privada, mayoritariamente en la concertada claro. El desvío forzado de ese alumnado ayudará a estos centros privados a rellenar las nuevas aulas que se crearán -aquí sí- por la bajada de ratios. Más alumnado, más dinero para financiar las nuevas aulas, y más cuotas, de esas "voluntarias que no existen". Todo ello incrementará las cuentas de resultados y el beneficio que estos centros dan a los inversores que están detrás, haciendo negocio con la educación. Así que, una medida largamente demandada por quienes defendemos la mejora de la educación, en manos de la derecha se convierte en otra forma de reducir la presencia de la escuela pública. Son tan inagotables como inaguantables. Pero luego lo unen a ese falso mensaje de libertad de elección y el resto, por la falta de resistencia crítica de la sociedad madrileña, ya se conoce.

Así que, nos debemos alegrar que la pandemia vaya quedando atrás, pero no es una buena noticia volver la normalidad. Porque volver al escenario en el que importen más unas cañas en una terraza que defender el derecho a la educación, no es una buena noticia.

Antonia Martí: «En un centro con 1.000 alumnos, una persona dedicada al bienestar no va a ser suficiente»

La violencia en las aulas, los casos de acoso escolar, no es que sean cada vez más, pero sus consecuencias, avisa la psicóloga y experta, Antonia Martí, son peores. Tenemos caos recientes como el del suicidio, hace unos días, de una niña de 10 años. Hablamos con Martí sobre algunas de las claves en relación a estas situaciones de violencia que hay que atajar.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 19/09/2022

Antonia Martí es psicóloga y trabaja en la Universidad Internacional de Valencia en donde dirige un máster sobre acoso escolar y mediación para docentes. Hablamos con ella de la situación en la que nos encontramos en relación a la violencia en las aulas, en el curso en el que se pone en marcha la figura del coordinador de bienestar prevista en la Ley que pretende luchar contra la violencia contra la infancia. El resumen es más o menos fácil: hace falta más formación, menos burocracia para el profesorado y mucho más personal, no solo

docente: de orientación y de pediatría, para poder atender con ciertas garantías a las situaciones que puedan darse. También es importante el trabajo de prevención en las aulas, así como el poder hablar de asuntos tabú hasta ahora como el suicidio, una de las principales causas de muerte entre las personas más jóvenes.

Estamos muy faltos sobre información oficial sobre acoso en las aulas. Tenemos un Observatorio Estatal de la Convivencia que no termina de arrancar...

El acoso no ha tenido demasiada visibilidad hasta hace poco tiempo porque se ha considerado que era cosa de niños y no se le ha dado especial importancia hasta que no sucedieron situaciones graves como el suicidio de Yokin en Bilbao. Hubo un arranque muy potente por la administración, pero no existen recursos de profesionales suficientes para atender la magnitud del problema. No tenemos a día de hoy un estudio nacional que nos dé cifras reales sobre la cantidad de alumnos que sufren acoso en sus diversas formas.

Siempre es lo último por la cantidad de trabajo administrativo que hay en las consejerías de Educación. Vamos capeando y poniendo tiritas a los asuntos y no hay una forma unificada de trabajar al respecto. Todos los centros tienen sus protocolos, pero no hay uno para el ciberacoso en todos los centros o las comunidades autónomas. Esto deja en el limbo o a la subjetividad el trabajar con los casos. Si a esto sumamos que la administración debe poner fuerzas y no está destinando los recursos necesarios, vemos que el Observatorio está mirando un limbo que no existe... hace falta un estudio real a gran escala, con datos cuantitativos que no cualitativos con el que profesionales multidisciplinares veamos qué está pasando. No solo cuál es la prevalencia del acoso, sino de qué tipo porque tenemos muchos; cuáles son las características de los agresores (que también hay que trabajar con ellos)... si no partimos de aquí, es muy complicado.

¿Tienes algún dato sobre prevalencia del acoso? He visto cifras de entre el 10 y el 25% de la población escolar, pero es una variación muy grande...

El problema es ese. Hay muchos estudios pero cada uno elige una variable de investigación, de manera que la horquilla se amplía. Si yo solo escojo acoso, o acoso verbal, pero otro mira el verbal, el social, el físico y económico... como no hay homogeneidad ni acuerdo sobre cuántos tipos de acoso existen, si son los mismos, de ahí se produce esta horquilla. En nuestro caso, barajamos que uno de cada tres niños está sufriendo acoso en España. En cualquiera de sus formas.

Hablamos de varios millones...

Es una barbaridad. Desde la asociación NACE, con la que trabajo, observamos la amplitud del problema y si mirásemos más allá del acoso, también ciberacoso, homofobia, transfobia, *grooming*, *sexting*... si cogemos todo este abanico de tipologías de violencia, hablaríamos de uno de cada tres. Es una barbaridad.

No sé si has notado que haya empeorado en los últimos años por aquello de las tecnologías y las redes.

Hay más visibilidad. No es tanto que exista más como que se ve más. Lo que hemos observado es que ha aumentado la gravedad. Ya no solo el uso de las tecnologías hace que el acoso no sea solo en el cole sino que se extienda. Ahora las agresiones sean continuas, 24 horas y esto hace que las consecuencias sean más graves. Además, por la cantidad de información que manejan los menores, aprenden diferentes formas de hacer daño: antes era la paliza, te escupo en la mochila, te empujo... ahora estamos viendo aberraciones de todo tipo que están acabando en suicidio de muchos niños. No es que haya más, pero sí son más graves las consecuencias porque las tipologías también han variado.

Las administraciones no ponen recursos. Más allá de ese gran estudio, ¿te refieres a personal en centros educativos, recursos de formación del profesorado?

Un poco de todo. La falta de formación por parte del profesorado es una asignatura pendiente. Porque no existe... dirijo un master sobre acoso escolar dedicado a docentes, no a profesionales de la salud que tengan que trabajar las consecuencias psicológicas, sino a los docentes, para que adquieran las habilidades para detectar estos casos y saber qué hacer con ellos. Antes de la intervención clínica. En las diferentes carreras existe un módulo muy pequeño, principalmente optativo, sobre el acoso. Además, la formación continua depende de la motivación del profesorado. Y hay mucho que ya no está muy motivado, no tiene tiempo o ganas de formarse. Y esta es una parte importante. Pero la administración tiene que ayudar dando tiempo a los profesores, quitándoles trabajo administrativo para que puedan centrarse. Es, al menos, lo que me comentan a mí cuando les doy clase. "Me paso el día trabajando y si tuviera una parte de mi tiempo de trabajo para formación, lo haría, pero como voy tan saturado, no puedo formarme más".

En cuanto a recursos humanos, también. Los profesionales, como los servicios especializados de cada comunidad para atender casos difíciles de convivencia y acoso, son muy pocos. Muchas veces, en los colegios hay pocos orientadores. La nueva figura de bienestar, realmente, ha existido siempre: el responsable del aula de convivencia, el responsable de convivencia... ahora sí se le está dando una posición más importante, se le requiere cierta formación... pero en un centro con 1.000 alumnos, una persona dedicada al bienestar no va a ser suficiente. Seguimos necesitando que se contraten más orientadores y que exista una comisión, no solo una figura. Es un poco engañoso porque se le da cierta importancia legislativa, pero es algo que ya estaba y si no se le dan recursos económicos y logísticos será difícil que tenga el impacto que se espera.

Algún docente me lo comentaba, que sin horas específicas para no dar clase y trabajar la convivencia, será difícil...

Claro. Y además, es una figura que necesita una formación específica y debe conocer la población del centro, es importante. La rotación de la interinidad es otro problema añadido. Si tienes una hora a la semana para la

convivencia es totalmente insuficiente. No tenemos tiempo para formarnos: tengo mi vida, mi familia, mis hijos... pero en el trabajo, necesito menos horario de pizarra y de gestión burocrática, para dedicarle tiempo a esto. Debería ser una figura dedicada en exclusividad para que realmente tuviera un efecto.

Figuras como el coordinador de convivencia y ahora de bienestar, ¿han servido de algo? ¿Y los protocolos?

Desde que se crean las coordinaciones de convivencia, desde que se deja de decir que son cosas de niños y que son cosas graves que pueden tener consecuencias, niños que se suicidan, se empieza a caminar en relación a un problema que nos coge un poco fuera de honda.

Los protocolos sí que nos sirven para unificar y tener cierta objetividad. Uno de los principales problemas, sobre todo al principio, cuando se generaron las comisiones era responder a qué era el acoso. No puede ser que en un centro una situación sea considerada de acoso y tenga una serie de consecuencias, incluso penales en algunos casos, y que esa misma actuación en otro centro, con otro proceso de observación, no se considere acoso. Los protocolos unifican los criterios. El problema es que hay que saber aplicarlos; siempre tienen una parte de subjetividad. Cuando hablo con los centros o los profes, puedo decirles que una situación determinada la veo como de acoso. Pero si aplicas el protocolo, no lo es. Hay muchas cosas que no están bien definidas y estos protocolos han de revisarse. Los hay que son muy antiguos. Hemos evolucionado mucho, han cambiado la ley, los libros, los currículos, pero los protocolos, con todo lo que ha evolucionado la sociedad, siguen siendo los mismos.

Una compañera que vino a un congreso que organizamos en la universidad sobre acoso me contaba una cierta situación y me preguntó qué me parecía. A mí me parecía acoso, "pues el protocolo dice que no". ¿Qué hacemos? Los protocolos hay que definirlos mejor y los docentes, a veces, no saben utilizarlos: no saben hacer una entrevista, no saben recoger datos correctamente o utilizar los tiempos... por esa falta de formación.

Entiendo que un docente puede hacer una labor de detección importante, pero no tiene por qué ser un experto en temas como hacer una entrevista. Tal vez, sería interesante que hubiera otros perfiles en los centros.

Por eso necesitamos orientadores. El responsable de aplicar el protocolo es el orientador y el equipo directivo. Este sigue estando formado por docentes con menos carga lectiva por los cargos pero profes.

Un docente no tiene por qué saber aplicar una entrevista observacional para definir e ir puntuando en las preguntas... Siempre hay una parte de subjetividad tan grande... Si me da 30 es acoso, si me da 29, no. Esto siempre ocurre. Nos ocurre también a los psicólogos cuando hacemos test de salud mental. Está la parte personal que es la que tiene que decidir. A mi parecer, los protocolos deben revisarse porque no han evolucionado como lo ha hecho la comunidad educativa, en muchas autonomías aunque no en todo. Y, además, debería haber uno estatal para que todos manejemos la misma información. Luego, los profesionales de la salud, los pediatras y demás, tampoco tienen el mismo baremo ni la misma información... El Observatorio y sus trabajos también deberían llegar a salud pública.

Pensaba precisamente en la necesidad de un trabajo multidisciplinar porque, efectivamente, se traspasa con creces lo educativo. No sé si esos engranajes entre educación, salud pública o servicios sociales están funcionando...

Existe una buena comunicación. Pero si llamas a un pediatra y le dices que necesitas hablar de una situación en un cole, el pediatra te atiende cuando puede... Necesitamos más profesionales, nos faltan profesionales.

Si el acoso es detectado por la familia antes que por el cole, que suele ocurrir, primero van al médico. Necesitan, si hay señales físicas o ven que tiene cambios de humos importantes, que no quiere ir al cole... los niños somatizan mucho: "Me duele la tripa", "Me duele la cabeza". Además, suele haber mucha confianza con el pediatra. Van primero al pediatra para que alguien les diga que eso que está pensando, que parece una locura, es verdad: está sufriendo acoso escolar. Esto es un mazazo. El pediatra maneja una información distinta a la del colegio. Entonces las familias van al colegio y lo comentan y puede ser que te digan: "Perdona pero es que el pediatra...". Ahí empiezan los problemas para las familias que no saben. El niño y el pediatra les dicen que sí, pero el cole tiene que hacer su propia investigación. Y mi hijo, mientras, sigue en el centro. Esta historia es más frecuente de lo que pensamos. Los centros deben curarse en salud. Si hay una situación deben atenderla, pero es un problema. Pero no se maneja la misma información o la comunicación entre salud pública y el cole es complicada porque no hay tiempo o los protocolos son diferentes...

Comentas que los coles se curan en salud y a veces hemos vistos casos en los que se cometen errores. Entiendo que lo más importante es siempre la prevención. No sé si tienes en mente algún programa o proyecto que te llame la atención en este sentido.

La prevención siempre es la mejor arma, por supuesto. Pero más que programas, me gusta hablar de técnicas. Cada centro tiene una vida propia y lo que funciona en uno puede no hacerlo en otro. La comunidad educativa tiene su propia idiosincrasia. Cada programa debe adaptarse a la vida de sus centros. Por ejemplo, la mediación o la tutorización entre iguales son herramientas muy buenas. Son programas que te llevan a aprender formas de gestión del conflicto que el alumno puede aplicar más allá del colegio. Aprendo a escuchar al otro, a ponerme en su lugar, a gestionar la empatía... cosa que puedo aplicar en mi vida adulta. Genero adultos más saltos...

Hablabas de la figura de los agresores. Normalmente se pone el foco en las personas victimizadas. ¿Qué podríamos hacer con quienes ejercen violencia?

Para mí, el acosador es una figura clave que tenemos que atender. Cuando un niño se convierte en agresor, normalmente, es porque existe una forma de ver que se solucionan los problemas usando la violencia. Un niño no nace siendo agresivo, lo aprende. Ve violencia en casa, o en su ámbito. O porque haya un trastorno mental también. Si me dedico a hacer una actuación educativa en la que expulso al alumno lo que hago es trasladar el problema a otro centro. Realmente el niño hace lo que hace por algo. Habrá que enseñar al niño, como se hace con los agresores de género para trabajar los impulsos agresivos, no podemos olvidar que es un niño y que lo hace por algo... ¿Lo mandamos a otro centro? ¿servicios sociales qué hace, vigila un poco? No sé. Es un trabajo complejo, lo entiendo, pero hay que ver qué está pasando en casa, si el chaval tiene un problema de salud mental como un trastorno disocial de la personalidad, o lo que sea, habrá que darle una salida en salud mental. ¿O nos esperamos a que de mayor y cometa algún tipo de acto peor?

Volvemos a que faltan profesionales...

Es un problema... el acoso escolar o la violencia en las aulas es violencia. Es un fenómeno tan complejo en donde podríamos hablar de violencia de género, violencia filoparental... procesos amplios y complejos que no son de fácil solución, que requieren de muchos profesionales de distintos ámbitos, desde el social. O desde los medios. Durante muchos años no se ha hablado de violencia en las aulas o de suicidios y ha habido un repunte. Son súper importantes para que estos temas salgan y alguien se preocupe.

¿Cómo crees que los medios deberíamos hablar de estos temas? Es un "melón" muy complicado... O incluso en las aulas, en las tutorías...

Yo, por ejemplo, cuando hicimos un congreso de salud mental, una de las mesas "estrellas" fue la del suicidio. A nivel social, existe un tabú muy grande alrededor del suicidio: "No hablemos del suicidio a ver si se suicidan". No nos damos cuenta de que no hablarlo, no darle visibilidad, empeora. Nadie se suicida porque ha visto al vecino hacerlo. Problemas de salud mental: depresión, ansiedad... el suicida no quiere morir, quiere dejar de sufrir. Hay que hablar. Hace falta hablarlo en las aulas, claro. Talleres de cómo afrontar la muerte. Tenemos muchos niños cuyos familiares se mueren de lo que sea. Si llegas a una etapa, como la adolescencia, momento de despertar muchas cosas, trastornos mentales incluidos, estás pasando por una fase complicada, que sepas que hay un sitio al que puedes acudir; que lo que te pasa tiene un nombre y unas causas. Y suicidarte no es sinónimo de dejar de sufrir, pero como no hablamos de ello, recurren a redes sociales a informarse de cosas que deberían informarse en el cole y en casa...

Para ir terminando, me gustaría preguntarte qué recomendarías a los docentes para detectar casos y después qué hacer...

Lo primero, a nivel social hay que tomar conciencia y hablar con propiedad. Darle el estatus que merece: es algo peligroso con lo que convivimos. Los docentes deben de formarse y saber que no están solos. Los centros deberían tener programas más allá de los protocolos, en los que incluir a las familias, es algo beneficioso. Incluir a las familias es muy importante porque los padres verían cosas que ahora no ven. Y los docentes, formarse y apoyarse en otros profesionales, que no tengan miedo de apoyarse, de decir: "Tengo este caso y no sé qué hacer". Sobre todo, trabajar con la víctima y el agresor porque, si no, trasladamos el problema a otro cole porque nadie pone realmente una solución. Así que formación, información y visibilidad serían para mí los tres puntos claves para trabajar con esto.

«Pensar que en un aula todo el mundo aprende lo mismo en el mismo momento es una idea feliz que debe eliminarse de raíz»

*Entrevistamos a Jordi Collet, Jesús Soldevila-Pérez y Mila Naranjo, profesores de la Universidad de Vic y coeditores del libro **Global inclusive education. Lessons from Spain**, en el que participan varios expertos en la materia. La inclusión, sostienen, o es global o no será. «Los cambios en la escuela –explican– deben ir acompañados de los cambios en la cultura social. Si cambiamos la cultura social obligaremos a mover también la cultura política»*

Víctor Saura. 20/09/2022

Hace unas semanas, la editorial británica Springer publicaba **Global inclusive education. Lessons from Spain**, un libro sobre educación inclusiva y justicia social que han coordinado tres profesores de la Universidad de Vic vinculados a los grupos de investigación GRAD y GREUV, que tienen una larga tradición en estos ámbitos de estudio. El prólogo lo firma el profesor británico Mel Ainscow, uno de los grandes referentes mundiales en educación inclusiva, quien recuerda varios episodios en sus visitas a España para concluir que la inclusión no va tanto de la introducción de nuevas técnicas o de cambios organizacionales como de contextos y procesos de aprendizaje social. El libro aborda las diferentes cuestiones desde la perspectiva del aula, la escuela y la comunidad, y cuenta con la participación de expertos de diversas universidades y centros de investigación como Gerardo Echeita, Ignacio Calderón, Dolores Forteza, Joan Jordi Muntaner, Odete Moliner, Ángeles Parrilla, Javier Onrubia, Martin Mills, Haira Gandolfi, Sara Joiko, Cecilia Simón o Kiki Messiou. Por el momento sólo se puede encontrar en inglés.

¿Qué aporta el concepto o perspectiva de "educación inclusiva global"?

Mila Naranjo. El concepto de Global Inclusive Education (GIE) se sustenta y fundamenta en la base de conceptos que dan cuenta de su carácter complejo y, a la vez, exigente con una determinada manera de concebir la inclusión educativa y, en consecuencia, la necesidad de trabajar de forma coherente e interconectada a varios niveles, ámbitos, agentes y dinámicas. La finalidad última del concepto de Global Inclusive Education es articular cinco dimensiones a la vez de análisis y de actuación, como herramienta para seguir avanzando de forma clara y contundente en la transformación profunda del ADN de la escuela y la educación en su camino hacia la equidad, la justicia y la inclusión.

¿Qué dimensiones?

MN. La GIE debe ser a la vez: a) Sistémica e intersistémica. Por decirlo de forma sintética, o es “global” o no se puede considerar inclusiva. De ahí la necesidad de considerarla en su dimensión global y, por tanto, de la interacción entre sistemas, del trabajo en red entre actores y de la orientación de estos hacia una reprogramación de la escuela basada en el **software** inclusivo. b) Vinculada. La inclusión no podrá considerarse dentro de cada sistema o actor de forma aislada o segmentada. c) Incrustada. Con esta dimensión queremos decir que la GIE debe poder teñir, orientar y configurar todos los contextos educativos y sus prácticas. d) Cualitativa. La GIE no puede ponerse (sólo) en términos de números, o de estadísticas, sino de calidad educativa. e) Sentido intrínseco (Ethos). El proceso de inclusión educativa no debería ser una cuestión de opinión, de posicionamiento, de estar «más o menos de acuerdo», es, ante todo, una cuestión de derechos y de «justicia social».

Definida y conceptualizada de este modo, la GIE pretende ubicarse en una determinada forma de entender la educación en sentido amplio y, a la vez, avanzar en determinados debates educativos que generan tensiones no resueltas o, incluso, incoherencias en la toma de decisiones tanto en las políticas, culturas y prácticas educativas que acaban siendo obstáculos en el camino hacia la inclusión.

¿La escuela catalana es inclusiva?

Jesús Soldevila-Pérez. No. Tanto en el contexto catalán como el estatal mientras siga habiendo centros de educación especial, itinerarios, aulas, programas y políticas pensadas y diseñadas para separar, no podemos hablar de que la escuela es inclusiva. Ahora bien, si entendemos la inclusión como debería entenderse, como un proceso, podemos decir que hay escuelas que caminan y que están llevando a cabo experiencias muy positivas e interesantes. Por tanto, yo diría: ¿el sistema educativo catalán y estatal es inclusivo? No todavía. ¿Hay escuelas inclusivas en Cataluña y en el resto del Estado? Sí, hay escuelas que trabajan y se esfuerzan por hacerlo realidad.

En este sentido, un poco lo que busca el libro va por ahí, ofrecer algunos elementos para repensar de manera crítica cómo funciona la escuela, destapar algunas de las gramáticas y lógicas que deben romperse, y aportar algunos instrumentos para construir una escuela más inclusiva y justa. Todo esto se propone de forma que puede ser útil tanto para una maestra como para personas del ámbito de la investigación.

Os remontáis muy atrás, 150 años, a la hora de analizar el origen de la lucha por una escuela inclusiva, que no segregue por razón de clase social, género, raza o necesidades especiales. Y, finalmente, situáis el origen de la lucha contra esta cuarta forma de exclusión en el informe Warnock (1978) y la Declaración de Salamanca (1994). De eso hace 44 y 28 años... ¿Por qué avanza todo tan lentamente?

Jordi Collet. La escuela es un dispositivo que funciona bastante bien para los niños y familias “medias” en contextos homogéneos, pero que tiene bastantes dificultades para atender diversidades de todo tipo por su propia inercia, funcionamiento, horario, currículum, forma de evaluación, etc. Por eso, tanto las y los propios docentes, como los movimientos pedagógicos y políticos que trabajan por una escuela inclusiva y justa, tienen dificultades para conseguir la inclusión real y efectiva de niños de clase trabajadora, de origen inmigrante, con altas capacidades, con diversidad funcional, etc.

JS. Como muy bien dice Jordi, el avance de la educación inclusiva no es ni será fácil debido a que la escuela fue diseñada para producir y reproducir desigualdades, clasificar y segregar. Además, estos docentes y movimientos que trabajan por una escuela inclusiva se ven obligados a obrar en un marco político y social que tiene más bien la tendencia contraria. Estamos hablando de un marco político y social, reforzado por el neoliberalismo, donde la exclusión es, además, un negocio y donde lo importante es el beneficio a cualquier precio dejando de lado la ética, el bien común y la solidaridad. Los cambios en la escuela deben ir acompañados de los cambios en la cultura social. Si cambiamos la cultura social obligaremos a mover también la cultura política.

Así, ¿las principales barreras en la escuela inclusiva son de recursos o de “cultura”, como decía el informe del Síndic de Greuges? ¿Cuáles son las resistencias del sistema?

JS. La cuestión de los recursos es un tema muy controvertido en el sentido de que está claro que la apuesta por un sistema educativo de calidad requiere inversión en recursos, como el sistema sanitario. Pero lo más importante es que los recursos con los que proveemos el sistema educativo tengan un carácter inclusivo. Un recurso tan básico como puede ser uno o una maestra puede ser inclusivo o excluyente dependiendo de las funciones que se le atribuyen. Por tanto, el planteamiento de los recursos debe estar soportado por una buena

cultura inclusiva. Por eso Booth y Ainscow sitúan las culturas en la base de las políticas y las prácticas cuando exponen los tres elementos necesarios para configurar un sistema educativo inclusivo.

Las culturas son muy importantes. Por muchos recursos que volcamos en el sistema, sin una cultura inclusiva no dejaremos de hablar de normalidad y diferencia como si no fueran lo mismo, no romperemos ciertas gramáticas y lógicas que rodean la escuela, no entenderemos que ir a la escuela que escoges es un derecho, no entenderemos que la escuela no debe ser una institución de selección y proveedora de mano de obra en el mercado de trabajo, etc. Éstas son de las principales resistencias del sistema.

Me ha sorprendido la conexión que se hace en la obra entre lucha por la inclusión y movimiento anarquista, y con personas y experiencias como Ferrer i Guardia, Summerhill, Freire, Reggio Emilia... No puede haber gente proinclusiva y al mismo tiempo ideas ¿liberales o conservadoras? ¿Este vínculo que hace la obra no es, en cierta forma, excluyente?

JC. En la obra se expone que la lucha por la inclusión no está igualmente distribuida en el espectro ideológico. Y los ejemplos que se ponen tienen que ver con esta desigual distribución que, históricamente, ha caído hacia las izquierdas. Ahora, seguro que hay personas de todas las sensibilidades políticas que piensen que la escuela es mejor con niños y jóvenes diversos que una escuela homogénea. Y ésta es su riqueza.

MN. Efectivamente, puede haber personas proinclusivas en cualquier ideología. Sin embargo, lo que cambia es el trasfondo, la esencia que justifica el por qué de la inclusión, que puede defenderse por el bien individual de la persona concreta o por el bien común que supone una sociedad heterogénea y diversa. De ahí precisamente que cuando hablamos de procesos de inclusión no tengamos únicamente al individuo como foco, sino que deba adoptarse una perspectiva "global".

En algunos capítulos se habla de racismo y clasismo, como factores que explican los elevados índices de escuelas segregadas. ¿Pero esos racismo y clasismo son sociales o de sistema educativo?

JC. Como explicaba Bourdieu, la escuela es un subsistema de la sociedad y, obviamente, no está al margen. Las dinámicas clasistas, racistas, sexistas, capacitistas, etc. que se observan en la cultura, el ocio, la vivienda, los medios de comunicación o las redes sociales, entre otros, no son ajenas a la escuela. Pero en la educación tienen un impacto muy importante porque reproducen desigualdades sociales, prejuicios y estereotipos que ya existían en las nuevas generaciones. Y, con ello, (re)producen identidades en las que se normalizan este tipo de perspectivas segregadoras.

MN. Comparto del todo lo que dice Jordi y, además, la escuela es un contexto privilegiado para romper con este fenómeno y para favorecer situaciones en las que se aborden de forma deliberada y explícita estas situaciones. Pero esto sólo será posible si, como sistema educativo, se eliminan las distintas segregaciones y desigualdades y sus efectos: las escuelas homogéneas por clase social, origen, etc.

Evaluar si vamos en la buena dirección parece extraordinariamente difícil, y creo que este es uno de los retos que identifica al final de la obra. ¿Cómo tomamos el pulso al sistema en lo que se refiere a la escuela inclusiva?

MN. Podríamos partir de dos parámetros que nos ofrecerían una visión bastante aproximada de lo que sucede actualmente en nuestro sistema educativo. En primer lugar, cuál ha sido la evolución en términos de plazas ofertadas y cubiertas en centros (escuelas e institutos) ordinarios, y en centros de educación especial (por no abordar el tema del paso de la etapa de primaria a la secundaria obligatoria). Y, en segundo lugar, escuchar las voces de los distintos integrantes de la comunidad educativa (y de la sociedad en general) respecto a este fenómeno. Seguro que emergería el tema de los recursos, pero ya ha comentado antes Jesús que cuando hablamos de los recursos debatimos muy poco sobre el uso (inclusivo o excluyente) que se hace.

No he acabado de entender la alusión que hizo a las propuestas de innovación educativa. Como si hubiera una innovación que entronca con el modelo inclusivo y otra con tendencias segregadoras... ¿Me lo puede aclarar?

JC. Generar procesos de innovación educativa que realmente transformen los tiempos, los espacios, las metodologías, las evaluaciones... de la escuela y que estos cambios sean inclusivos no es fácil. Algunas escuelas nos han empezado a señalar que, en ocasiones, en dinámicas muy interesantes como el trabajo por ambientes, por proyectos, por problemas, etc., determinado alumnado con ciertas dificultades para relacionarse o para trabajar en entornos más dinámicos puede quedar excluido. Por eso creemos que esta es una buena pregunta, ¿cómo hacer innovación inclusiva?

¿Es realmente factible un aula en la que los alumnos estén haciendo cosas muy distintas y al mismo tiempo aprendiendo juntos?

MN. Obviamente que sí. De hecho, pensar que en un aula todo el mundo aprende lo mismo en el mismo momento es una idea feliz que debe eliminarse de raíz. Precisamente por este motivo, y siguiendo a Tharp y otros, desde un punto de vista psicoeducativo tiene sentido poder diseñar y desarrollar contextos de actividad diversificada y conjunta, donde el alumnado realiza tareas distintas pero juntos. En este sentido, y desde una perspectiva más didáctica, el aprendizaje cooperativo, como decía el profesor Pere Pujolàs, posibilita que aprendan juntos alumnos, por muy diferentes que estén entre sí.

Déjeme acabar con unas preguntas algo largas, pero que intentan ser más terrenales. Empiezo: el conseller [catalán de Educación, Josep González-Cambray] hace meses que viene diciendo que debemos conseguir que los recursos acompañen al alumno a lo largo de toda su vida escolar, es decir, y eso ya es interpretación mía,

que el alumno sea como 'propietario' del recurso y no sea el centro, el EAP, la inspección o quien sea quien 'reparta'. ¿Crees que esto es viable y que va en la buena dirección?

JC. Probablemente, un replanteamiento en todos los soportes que, teóricamente, están al servicio del alumno pero que, por varios motivos, acaban siendo escasos, complejos de obtener, discontinuos en el tiempo, incoherentes entre sí, etc. es clave. Habrá que ver la letra pequeña de este planteamiento para que no suponga ni un aumento de la ya excesiva burocracia, ni la producción de un mercado de recursos y soportes.

En algún lugar del libro decís que en las escuelas está el alumnado legítimo y el que siempre está bajo sospecha. Seguro que habéis oído a algún docente diciendo, con toda la buena intención, aquello de "este niño estaría mejor atendido en otro tipo de centro". ¿Qué le responderíais?

JS. Que esa falsa respuesta a la diversidad encuentra una de sus bases y fortalezas en la lógica de la sensibilidad. Desde la perspectiva del capacitismo se utiliza esta lógica para justificar las formas de atención y cuidado que se ofrecen a las personas que por sus condiciones se encuentran fuera de los límites de la preestablecida «normalidad». Así, cuando la magnitud de la dificultad, siempre atribuida al niño, supera lo que el maestro se representa dentro de los límites de su actuación, se considera que para poder dar respuesta se necesita un tratamiento y un maestro especial y, por tanto, se inicia la respuesta tradicional, histórica y sistémica de separar a la persona que no encaja en los parámetros de la pretendida "normalidad". Así es cómo se normaliza y se legitima la respuesta a "la diversidad" de forma segregada.

Este fragmento que comentas aparece en el capítulo que he tenido el honor de escribir con Gerardo Echeita e Ignacio Calderón, donde explicamos que quien no se somete al dictamen de "normalidad" establecido por la institución escolar es segregado y hasta expulsado de ella y que, además, esto se hace usando el miedo, la ansiedad y la impotencia de las familias, que se encuentran en desventaja luchando por los derechos de sus hijos contra las fuerzas del sistema.

Una vez fui a un encuentro de docentes de centros de educación especial, en el que debían compartir ideas sobre estrategias de apoyo a la inclusión. La mayor parte del tiempo se la pasaron comentando las estrategias de contención cuando los alumnos que tenían se ponían violentos, con sus compañeros y con los propios maestros. Algunos de estos centros tenían una cámara, hermética y acolchada, para encerrar allí al alumno hasta que se calmara y no se autolesionara. ¿Este alumno puede ir a un centro ordinario sin que este centro disponga de este tipo de recurso?

JS. Lo que está clarísimo es que debe tener derecho a ir. Entonces hay que encontrar la mejor manera para que pueda estar, participar y aprender en situación de bienestar. Cuando he asistido a alguno de estos encuentros lo que percibes rápidamente es que hay mucha preocupación por la respuesta única y exclusivamente centrada en la persona, dejando al margen el contexto. Éste es un rasgo característico del modelo médico-rehabilitador. Fíjate que otro elemento muy significativo es que en estos encuentros se habla constantemente de terapia.

Desde el modelo social, se entiende que las situaciones siempre se dan en un contexto y que es sobre los elementos de ese contexto que podemos y debemos trabajar. Si un niño tiene trisomía 21 esto no es trabajable ni modificable, pero sí que podemos estudiar, analizar y transformar todas aquellas situaciones que puedan ser el detonante de la activación de una respuesta agresiva.

Una vez hablaba con una maestra de educación especial que, mientras hablaba conmigo, retenía, tomándolo por las muñecas, a un niño con diagnóstico de autismo. El niño, incómodo y angustiado por la situación, intentaba librarse de la maestra haciendo uso físico de la fuerza. Ante esto la maestra me decía: "¿Ves cómo es agresivo?". Al librarlo y dejarlo moverse dejó de "ser agresivo". ¿Es el niño agresivo entonces? Este mismo niño agredía a sus compañeros cuando entraba en el aula, porque les desconocía, la situación tenía varios elementos que le generaban angustia y la única forma comunicativa que tenía de manifestar su malestar, ya que no hablaba, era la agresión. Cuando estudiamos y eliminamos estos elementos, el niño empezó a estar en el aula con tranquilidad y bienestar.

Termino: hace poco tuve un debate con un padre de un niño con discapacidad, que también es maestro, a propósito de la idea de felicidad del alumno. Él aplaudía esta frase de una maestra de educación especial en una entrevista publicada en un diario: "La escuela inclusiva se basa en la premisa de que el alumnado es más feliz si convive en la diversidad, cognitiva y motivacional. Y esto, a menudo, es falso. El alumnado también necesita estar con iguales para sentirse bien y evolucionar, para poder estimularse entre sí. Lo reclama tanto quien tiene mayores capacidades como quien tiene más dificultades. La escuela debería ser más flexible y atrevida en cuanto a los agrupamientos del alumnado". De hecho, muchas familias le aplaudirían basándose en su experiencia. ¿Cómo lo ve?

MN: Antes de abordar la respuesta quizá deberíamos recuperar cuál es la función de la educación escolar, que no es otra que promover el desarrollo social e individual de los niños. La cuestión, pues, sería «en una escuela donde reina la homogeneidad, ¿es posible promover el proceso de socialización?». La respuesta, obviamente, es que no. Si la sociedad, por definición, es diversa y heterogénea, no promoveremos sociedades inclusivas con agrupaciones guetificadas en las escuelas. Estos agrupamientos, de hecho, favorecen que posteriormente

el alumnado sólo se vincule entre los mal llamados «iguales» y, por tanto, la idea de sociedad inclusiva desaparece de raíz. ¿Cómo pretender que una sociedad sea inclusiva si nos dedicamos a segregar en la propia escuela?

Si abordamos la pregunta desde una perspectiva única y exclusiva de la “felicidad del alumno”, el planteamiento sería analizar qué condiciones se están generando en el aula, en el centro educativo, para favorecer y facilitar el respeto a la diversidad y sobre todo, para promover el aprendizaje. Jesús Soldevila, Mila Naranjo y Jordi Collet, con la cubierta del libro | Fotos cedidas a la revista, no sólo de las competencias vinculadas a áreas curriculares específicas sino también y sobre todo, de competencias personales y sociales que se relacionan a factores de carácter más afectivo, emocional, motivacional y relacional, de forma que se garantice el bienestar de todo el alumnado, independientemente de sus características individuales.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

El 60% de los puestos de trabajos estará relacionado en un futuro con la FP, según el Ministerio de Educación

Clara Sanz señala que no existe una FP de calidad sin la convivencia con las empresas, a la vez que ha asegurado que éstas no sobrevivirán a la cuarta revolución industrial si no cuentan con trabajadores cualificados.

Agencia Europa Press. 16-9-2022

Un 60 por ciento de los puestos de trabajo estará relacionado en un futuro con la Formación Profesional (FP), según ha sostenido este jueves en Burgos la secretaria general de la Formación Profesional del Ministerio de Educación y Formación Profesional, Clara Sanz.

Sanz, quien ha participado en la Casa del Empresario en la jornada 'La nueva ley de FP: La FP Dual, un reto para las empresas', ha asegurado que el sector privado ya registra "enormes dificultades" para encontrar a personal cualificado, lo que hace imposible cubrir algunos puestos.

En todo caso, ha dejado claro que "no se trata de una competición sobre si es mejor la universidad o la Formación Profesional", sino de tener claro que "el crecimiento y el bienestar de un territorio va a pasar por la formación y la capacitación".

Unas cuestiones, ha dicho, que solo hacen referencia a los jóvenes, sino en las que también hay que tener en cuenta a los trabajadores que ya se encuentran en el mercado laboral y que tendrán que actualizarse.

"El papel de la FP es fundamental", ha añadido.

Clara Sanz ha señalado, asimismo, que no existe una FP de calidad sin la convivencia con las empresas, a la vez que ha asegurado que éstas no sobrevivirán a la cuarta revolución industrial si no cuentan con trabajadores cualificados.

BINOMIO PÚBLICO-PRIVADO

Para ello, ha abogado por trabajar "mano a mano" con las empresas y ha advertido que la diferencia entre unos territorios y otros, al igual que sucederá en el ámbito privado, dependerá de la forma en la que se entienda la cualificación y la formación.

Junto a Clara Sanz, han participado en la jornada organizada por la Confederación de Asociaciones Empresariales de Burgos (FAE) el presidente de la Asociación Burgalesa de Empresarios para la Limpieza de Edificios y Locales (Abelel), Jesús Martínez.

¿Cambiar los nombres para que todo siga igual?

«Las nuevas denominaciones, ¿suponen cambios reales en el quehacer de los docentes en las aulas? ¿Deben repercutir en el enfoque de los procesos de aprendizaje? O, simplemente, ¿son unos cambios de nombre y puede seguir funcionando el aula "como siempre", sin mayores incidencias en el fondo de los planteamientos educativos?»

María Antonia Casanova. 20-9-2022

En los momentos en que se producen reformas importantes en la educación, especialmente cuando afectan a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, suelen tomarse medidas curriculares que tienen que ver, en muchos casos, con el cambio de denominación de lo que se venía haciendo hasta el momento, con mayor o menor fortuna.

Algunas veces, ese cambio parece responder solamente a dejar la huella del nuevo legislador, aunque no suponga ninguna mejora para la educación real, para la que debiera llegar al alumnado durante su proceso formativo. Se cambia el nombre y cambia el contenido, como por arte de magia. Esta postura resulta superficial y hasta negativa para el sistema, porque el profesorado pierde confianza en las reformas innovadoras, se

desencanta y puede caer en la tentación de no hacer caso de otras propuestas que, efectivamente, resulten de gran interés tanto para su perfeccionamiento y actualización personal, como para la mejora de su actuación en el aula. Es un riesgo cierto, que vemos demasiadas veces a nuestro alrededor.

No obstante, siendo un poco más optimistas como corresponde a todo profesional docente, cuando las reformas responden a la necesidad de modificar, de innovar la práctica educativa, el «cambio de nombre» resulta necesario para expresar verbalmente que algo debe mejorarse, que hay que ampliar el concepto que se maneja o ayudar a profundizar en lo que se hace hasta ese momento.

De esto se trata. Un ejemplo: cuando se publica la LOGSE (1990), desaparece la terminología de plan de estudios o programa, para ser sustituida por currículum o diseño curricular. ¿Se produce por azar o tiene sentido el cambio? Tiene sentido, ya que hasta entonces el plan de estudios se conformaba por una relación de temas conceptuales que el estudiante debía «aprender», demostrar su dominio, aprobar y seguir adelante. Cambia el concepto de contenido, entendiéndose este como todo lo que se puede enseñar y todo lo que se puede aprender, lo cual amplía considerablemente lo que aparecía en los planes académicos anteriores, pues se reconoce que la escuela también enseña actitudes, valores, procedimientos, etc., que no se reconocían formalmente como tales contenidos. El cambio de concepto derivó en el cambio de denominación, invitando a reflexionar sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y sobre el contenido que debía incorporarse al currículum.

Ahora nos encontramos en otro momento de innovación curricular, con la puesta en funcionamiento de los decretos de desarrollo de la LOMLOE. Y aparece nueva terminología para algunos de los conceptos que se venían manejando, como pueden ser las situaciones de aprendizaje en sustitución (o complementación) de las unidades didácticas, los saberes básicos, el diseño curricular centrado en competencias, el perfil competencial o el perfil de salida que sustituyen a los estándares anteriores. Las nuevas denominaciones, ¿suponen cambios reales en el quehacer de los docentes en las aulas? ¿Deben repercutir en el enfoque de los procesos de aprendizaje? O, simplemente, ¿son unos cambios de nombre y puede seguir funcionando el aula «como siempre», sin mayores incidencias en el fondo de los planteamientos educativos?

Hay que partir del entendimiento de que cualquier reforma que se emprende se hace con la intención de adecuar la formación de la persona a las exigencias individuales, laborales, sociales..., que reclama el contexto en el que vive y que, por lo tanto, tiene que incidir profundamente en la incorporación de innovaciones imprescindibles a la vista de la inadecuación de la propuesta anterior, que no será totalmente inválida, pero que sí precisa de algunas mejoras inmediatas para responder a las necesidades de la persona en su vida actual y futura.

¿Qué implica llevar a cabo un diseño curricular por competencias? Que estas se convierten en el eje del aprendizaje, que los objetivos de la educación pasan por conseguir que los estudiantes sean capaces de realizar determinadas tareas, de desenvolverse conscientemente en su entorno, de conocerlo con la profundidad suficiente como para poder tomar decisiones propias, de manejar las herramientas actuales para desarrollar un pensamiento crítico y no dejarse manipular por la infoxicación que padecemos..., y un largo etcétera que supera, con mucho, a la mera memorización de determinados conceptos sin comprenderlos siquiera. ¿Es importante la memoria? Por supuesto. Pero una memoria que apoye los aprendizajes reales, esos que no se olvidan entre junio y septiembre. Sin memoria no seríamos personas, no sabríamos ni quiénes somos. Pero memorizar no es repetir sin entender lo que dice un libro o lo que dice un docente. Bien, pues si hay que alcanzar esas competencias a través del dominio de los saberes básicos, hay que incorporar nuevas estrategias metodológicas que lo favorezcan y lo permitan. Eso es un cambio importante, por lo que merece la pena asumir ese diseño por competencias a nuestro quehacer habitual.

En consecuencia, habrá que evaluar si se han logrado las competencias previstas, lo cual también requiere valorar «otras cosas» que no solo sean repeticiones sin sentido, utilizando, igualmente, otras técnicas y otros instrumentos para poder constatar esos logros. Tanto el perfil competencial como el perfil de salida están formulados por competencias; el último coincide con las competencias clave previstas para toda la educación obligatoria. Por ello, el tenerlos presentes durante los procesos de aprendizaje previos ayudará a no desviarse de los objetivos educativos propuestos. Evaluar por competencias será, así, otra innovación importante en el futuro del sistema, pues excede al manido examen con el que resulta imposible valorar esas competencias exigidas.

¿Tiene sentido cambiar el término «contenidos» por el de «saberes básicos»? Considerando que cuando se habla de contenidos casi todo el profesorado se refiere a los referidos a la adquisición de conceptos (aunque sea incorrecta esa utilización), puede ser una llamada de atención hacia el significado del mismo: todo lo que se puede enseñar y aprender, es decir, que también hay que incorporar las destrezas y las actitudes. Que ya estaban incluidas en los contenidos, pero que se ha desvirtuado el concepto con su mal o coloquial uso.

Las situaciones de aprendizaje, que también se proponen como innovación, pretenden plantear al alumnado actividades que estimulen su curiosidad y su interés por resolver un reto, un problema cercano, un proyecto común..., y para lo cual tendrán que dominar los saberes básicos previstos y reflexionar sobre el mejor modo de alcanzar sus metas dominando las competencias necesarias. Fomentar la colaboración, la investigación, el

pensamiento crítico, el respeto, el diálogo, etc., serán «contenidos» imprescindibles para conseguir que el alumnado sea capaz de transferir lo aprendido a su vida cotidiana y sea consciente de la funcionalidad de sus aprendizajes, no solo para «aprobar», sino también para «vivir». El aprendizaje por proyectos, el basado en problemas, el basado en retos... o, incluso, las unidades didácticas pueden plantearse como situaciones de aprendizaje mediante las estrategias metodológicas apropiadas. Se trata, en fin, de ofrecer propuestas globales, con sentido en su conjunto, que sean capaces de captar la atención del alumnado y promover su actividad comprometida.

Confiemos en que el cambio de «nombre» signifique una transformación de concepto y derive en nuevas formas de hacer en las aulas, de manera que los estudiantes se conviertan en los protagonistas reales de su educación.

El «papel» del coordinador de bienestar y protección

«Los asuntos relativos al bienestar ya se trabajan y además, muy bien en muchos centros. Hay centenares de ejemplos de buenas prácticas en centros educativos de todo el Estado»

Ana Cobos Cedillo. 20-09-2022

El curso 2021-22 nos despidió con una ley educativa, la LOMLOE, cuyo desarrollo normativo está aún pendiente en muchas comunidades autónomas y sus correspondientes incertidumbres. Es preciso ir despacio, hablar con los colectivos y no tener prisa, de modo que, aunque el curso 2022-23 comience sin la normativa autonómica, poco a poco a lo largo del curso se irá resolviendo.

Sin embargo, también al final del pasado curso, el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 presentó una nueva ley, la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, que parece basarse en algunos supuestos que se dan por seguros y que al parecer, se ha hecho con mucha prisa o al menos con la falta de sosiego que hubiera implicado la coordinación con el Ministerio que rige el sistema educativo.

Esta ley considera que en los centros educativos no se trabaja la convivencia, la protección de los menores y su bienestar, o se hace de forma insuficiente, o no se hace bien y así, a golpe de ley orgánica, pretende acabar con esta carencia, o lo que ha considerado que lo es. No se sabe de dónde sale esta creencia, ni a qué investigación han recurrido, desde luego, a los profesionales en la práctica no nos han preguntado.

En su artículo 35, dicha ley recoge la creación de la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección, lo que es una propuesta políticamente muy correcta, con la que todos estamos de acuerdo. No obstante, ante esta novedad sobre el papel surge la duda de si quienes han redactado esta ley conocen el sistema educativo y el funcionamiento de un centro escolar.

Con la experiencia, el escepticismo se hace cada vez mayor, sobre todo ante las ocurrencias de quienes creen que acaban de descubrir la pólvora. Los veteranos sabemos que, porque se ponga sobre el papel algo nuevo en el sistema educativo, no tiene porqué cambiar nada. Lo hemos visto muchas veces.

Las funciones que se atribuyen a este nuevo perfil son las que ya se trabajan en todos los centros educativos desde hace décadas. Son las que se corresponden, básicamente, con el plan de convivencia y con el plan de acción tutorial, que son, respectivamente, responsabilidad de los profesionales de la orientación y de quienes asumen las jefaturas de estudios.

Quienes han redactado la Ley, parece que tampoco se han coordinado con los técnicos del Ministerio de Educación y Formación Profesional y que acaban de ser iluminados por una gran idea como Vicky el Vikingo.

Las funciones que se atribuyen a este nuevo coordinador para la formación sobre prevención, detección precoz y protección de niños tanto para alumnado como para profesorado, se asumen desde hace décadas en los planes de acción tutorial y de convivencia de los centros en lo que respecta al alumnado y en los planes de formación del profesorado y en sus correspondientes órganos de formación. No debe olvidarse todo el trabajo realizado en la formación de alumnado mediador, por ejemplo, o en las escuelas de familias o en los centros de profesorado.

La coordinación con los servicios sociales se realiza desde los departamentos y equipos de orientación, que en muchos casos cuentan además con profesionales de la educación social.

Las funciones relativas al fomento del respeto a la diversidad, hábitos de vida saludable, prevención de la violencia, fomento del bienestar y la convivencia, se trabajan desde los planes de acción tutorial y convivencia, siendo responsables de los mismos, los profesionales de la orientación y los responsables de las jefaturas de estudios de los centros.

Hace años que en los planes de acción tutorial se trabaja con programas para la prevención del acoso escolar, la gestión emocional, las habilidades sociales, la educación afectivo-sexual, la prevención de adicciones y tecnoadicciones, igualdad de género, respeto a la diversidad, hábitos de vida saludable....

Hace años que en los centros se trabaja concienzudamente la convivencia con la formación de mediadores, con los programas de resolución de conflictos...

Hace años que en los centros hay planes y programas que se ofertan desde las administraciones autonómicas y municipales para abordar todas estas temáticas, con buenos materiales y ponentes.

No se comprende por qué se obvia esta estructura, que ya está creada y que además funciona y se da paso a una nueva figura, como si se estuviera descubriendo algo nuevo. La única explicación que se busque un titular de prensa por el que colgarse la medalla de haber descubierto algo innovador para mejorar el bienestar de nuestros menores, pero... nada nuevo bajo el sol.

Si realmente se tratara de hacer cosas bien, de forma eficaz y con repercusión real en la vida de los centros, se hubiera sido comenzado por la coordinación entre los ministerios implicados para partir de qué y cómo se aborda este asunto en el sistema educativo. Esta pregunta hubiera tenido como respuesta los argumentos que antes se exponían, y se hubiese concluido que los asuntos relativos al bienestar ya se trabajan y además, muy bien en muchos centros. Hay centenares de ejemplos de buenas prácticas en centros educativos de todo el Estado relacionados con estas temáticas.

Sin embargo, no todo está resuelto en este terreno porque siempre se puede mejorar este trabajo, y si realmente hubieran preguntado, no solo en el Ministerio de Educación y FP, sino también a los profesionales que están en la práctica, les hubieran respondido que aunque existe la estructura, hay que reforzarla.

Puede que sobre el papel que sustenta la norma quede muy bien que se crea una nueva figura para tratar el bienestar de la infancia, pero en la práctica, si a la persona que se nombra no se le pide que tenga formación específica para desarrollar estas funciones, ni tampoco se le proporciona un tiempo en su horario lectivo para abordar estas tareas, difícilmente pasará de ser una figura sobre el papel, como sobre el papel queda un titular de prensa.