

ÍNDICE

- [La revolución educativa que dará a la universidad y la FP las llaves de la formación permanente](#) **EL PAÍS**
- [UGT exige una mayor financiación de la educación pública para mejorar las condiciones laborales de los profesores de FP](#) **EUROPA PRESS**
- [El VI Plan Vasco de FP camina hacia "el pleno empleo"](#) **DEIA**
- [Ir a la universidad ya no es sinónimo de encontrar trabajo: estas son las carreras con mayor y menor inserción laboral](#) **EL DEBATE**
- [Los futuros maestros se formarán en habilidades sociales y en cómo prevenir la violencia de género](#) **EL PAÍS**
- [«Asisto al niño en el instituto, pero no sé si fuera se queda solo»](#) **ABC**
- [Matemáticos critican la reducción de la formación obligatoria en matemáticas en estudios de Magisterio de Primaria](#) **EUROPA PRESS**
- [Los sindicatos salen a la calle el 14 de marzo por el "rescate educativo](#) **LA OPINIÓN de Murcia**
- [La política contra la segregación escolar, entre dos aguas](#) **EL PAÍS**
- [La gran mayoría de los profesores cree que sus alumnos están desinformados](#) **EL DEBATE**
- [Los profesores están desbordados por el malestar emocional en el aula](#) **LA VANGUARDIA**
- [Piña podrida, tortilla quemada y sin menús para alérgicos: protestas contra la Xunta de Galicia por los menús escolares](#) **ELDIARIO.es**
- [Los profesores de Primaria recibirán la misma formación en igualdad de género que en Matemáticas, Ciencias o Lengua](#) **HERALDO**
- [Por un pacto nacional sobre demografía y educación](#) **EL DEBATE**
- [Uno de cada cuatro niños en España cree que la escuela no les prepara para lograr el empleo de sus sueños, según estudio](#) **EUROPA PRESS**
- [El Gobierno congelará el nuevo plan de estudios para ser maestro si no hay consenso en las facultades de Educación](#) **EL PAÍS**
- [El deber de educar en nuestra sociedad](#) **EL DEBATE**
- [Crean una asociación para impulsar el Bachillerato de Investigación en Navarra](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**
- [Profesores desbordados por los casos de 'bullying': "Cada vez se delegan más cosas en la escuela y falta personal especializado"](#) **EL PAÍS**
- [El Consell activará una unidad de atención específica y una mesa de salud mental para prevenir suicidio en adolescentes](#) **EUROPA PRESS C. Valenciana**
- [La financiación de la escuela concertada: una historia interminable](#) **FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN**
- [¿Cómo de importantes son el silencio y el orden en un aula?](#) **THE CONVERSATION**
- [Las alumnas gestionan y los alumnos se lucen: el género en los trabajos en grupo](#) **THE CONVERSATION**
- [¿Es útil usar recompensas para motivar en el aula y en los deportes?](#) **THE CONVERSATION**
- [Orientadores educativos: pocos, desbordados y sin recursos](#) **MAGISTERIO**
- [La necesaria reforma del acceso a la docencia: los temarios de oposiciones](#) **MAGISTERIO**
- [Universidades solo aprobará el plan de estudios de Magisterio si hay consenso](#) **MAGISTERIO**
- [Madrid bajará de 30 a 25 la ratio de alumnos de Secundaria el curso 2023-24](#) **MAGISTERIO**
- [¿Cómo prevenir el riesgo de suicidio en adolescentes?](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**
- [Craso error: marcha atrás en la inducción profesional de la docencia](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**
- [Las diferencias salariales entre autonomías superan los 600 euros](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**
- [Formación del profesorado](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**
- [Tellerreuniones docentes y derechos de los menores](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

EL PAIS

La revolución educativa que dará a la universidad y la FP las llaves de la formación permanente

La regulación de las titulaciones propias y el desarrollo de las microcredenciales en ambas instituciones facilitará el reciclaje y la actualización de los trabajadores que demanda el mercado laboral

NACHO MENESES. Madrid - 24 FEB 2023

Si hay un aspecto que la pandemia ha destacado por encima de cualquier otro en el mercado laboral es la necesidad, cada vez más diáfana, de mantenerse permanentemente actualizado en cuanto a conocimientos, habilidades y competencias. Lejos quedan ya (si es que existieron alguna vez) los tiempos en los que una licenciatura universitaria constituía todo el bagaje formativo que una persona necesitaba para desarrollar cuarenta y tantos años de vida profesional. La era de la digitalización, de la información ubicua e inmediata y de los entornos híbridos y fluidos provoca que los cambios lleguen en mayor escala y mucho más rápidamente. En medio de un entorno tan cambiante, la formación permanente se antoja tan fundamental como dos de los principales actores que habrán de impartirla: la universidad y la Formación Profesional.

Introducir cambios de tanto calado en el sistema educativo español conlleva, no obstante, lidiar con una rigidez y unos procedimientos administrativos cuyos tiempos casi nunca van al ritmo con el que el mercado demanda nuevas competencias y perfiles profesionales. Pero los cambios, al final, llegan, y tanto la Formación Profesional como la universidad española se encuentran hoy inmersas en una profunda transformación que permitirá a cualquier persona acceder, de forma flexible y modular, a contenidos diseñados para abordar necesidades específicas, y obtener las credenciales correspondientes que certifiquen la adquisición de esos conocimientos y competencias.

Así, el nuevo decreto de ordenación de la FP, que será previsiblemente aprobado antes del verano, contempla diferentes certificaciones que van desde solo 30 horas (el grado A) hasta las 2.000 de un grado formativo superior (o grado D). “El de la FP es un entorno clave para la recuperación económica en nuestro país, y para aumentar la productividad en todos los sectores. La transformación digital está generando nuevos puestos de trabajo en ámbitos que desconocíamos”, afirma Luis Miguel Olivas, responsable de Empleabilidad y Educación de Fundación Telefónica. Perfiles que, muchas veces, no corresponden a titulaciones universitarias, sino a graduados de ciclo medio y superior de Formación Profesional. “¿Por qué es así? Porque se trata de profesionales que, en dos o cuatro años, salen preparados para trabajar según las necesidades de la empresa y que vienen dispuestos a aprender en ella, en vez de optar directamente a puestos de mando”, añade.

La universidad, por su parte, unifica por fin un sistema común de títulos propios válido para todo el territorio nacional, tal y como lo definió el Real Decreto 822/2021 de regulación de las enseñanzas universitarias. De esta manera, los másteres de Formación Permanente serán aquellos con al menos 60 créditos, mientras que, por debajo, se sitúan los diplomas de especialista (con entre 30 y 60 créditos) y de experto (de menos de 30); todos ellos para graduados universitarios. Formaciones que ya existían antes, pero que variaban en duración y denominación de una universidad a otra. Más allá de esta regulación, otra posibilidad que bien merece la pena considerar es la de los MOOCs (cursos *online*, abiertos y masivos) que desde hace años ofrecen universidades, museos y otros organismos de forma gratuita o con un coste muy bajo.

El decreto de finales de 2021 contempla, también, programas propios no superiores a 30 créditos para quienes no tienen esta titulación previa, además de otros con una duración inferior a los 15 créditos. “Es lo que todo el mundo conoce como microcredenciales: esta será una de las claves más importantes y ahí es donde la universidad tiene el reto más importante. Apenas estamos empezando a desarrollarlas, y el Gobierno está incluso pensando en algún programa de apoyo específico”, explica Ángel Pazos, rector de la Universidad de Cantabria y presidente de CRUE Docencia. Se trata de un formato en el que, añade, la colaboración con la empresa será fundamental, “ya que lo ideal es que respondan a una demanda o necesidad de un determinado sector industrial”, pero donde también caben proyectos de colaboración con el Servicio Público de Empleo (SEPE) y la Fundación Estatal para el Empleo (Fundae).

Aunque ya se han empezado a desarrollar en algunas universidades, es en el curso que viene cuando se espera que ya haya una oferta más amplia, y aún queda por desplegar la posibilidad de abrir también las aulas para que una persona pueda cursar una asignatura de un grado ya existente y recibir una certificación de ello, algo que también contempla el nuevo decreto de la FP. “No está desarrollado, pero se contempla. Además, todavía hay que detallar la relación entre las titulaciones propias y las oficiales, y los mecanismos de interacción entre unas y otras”.

Vencer la rigidez administrativa

“La formación para toda la vida es importante para la universidad, porque no podemos seguir formando solo a aquellos que nos llegan entre los 18 y los 30 años”, esgrime Pazos. “Después de esa primera etapa, seguiremos necesitando una formación adicional que nos permita actualizar los conocimientos que adquirimos en su día y los que nos exige nuestro puesto de trabajo”, además de aquella que va enfocada a la población senior, cuyas motivaciones están más relacionadas con el interés personal que con un objetivo de promoción profesional. Para el rector cántabro, estas formaciones presentan además la oportunidad de poder dotarlas de



una flexibilidad de la que carecen otras titulaciones oficiales como son los grados universitarios, cuya creación y modificación están sujetos a una fuerte rigidez administrativa.

Olivas recuerda un ejemplo claro de esta rigidez: “Hace cinco o seis años, nosotros ya necesitábamos perfiles de instaladores de fibra óptica para realizar todo el despliegue de la fibra óptica en España. Cuando nos dimos cuenta de que esto no se estudiaba en los ciclos de Formación Profesional correspondientes, nos juntamos con Orange y Vodafone para preparar todo ese contenido que se tenía que actualizar en los grados”. Recuerda cómo empezaron a trabajar con el Ministerio en la homologación de ese contenido y, en paralelo, desarrollaron sus propios cursos, de manera que, en unos pocos meses, una persona que hubiera hecho una FP en Electrónica pudiera convertirse en instalador de fibra óptica. “¿Y qué pasó? Que, cuando tres años y medio después cerramos el proyecto, porque no necesitábamos más instaladores, todavía no se había validado ni aprobado el contenido en el grado de FP correspondiente”. “Ahora se están preparando 80 nuevos ciclos de FP, y en los próximos años harán falta muchísimos expertos tecnológicos y de ciberseguridad en este país, pero ¿de dónde los sacaremos? ¿Cuánto tiempo va a tardar la FP en desarrollar el ciclo correspondiente?”, se pregunta.

¿Y qué hay de la innovación pedagógica? Pazos reconoce la existencia de un debate en los claustros universitarios respecto a la convivencia de, por ejemplo, las nuevas tecnologías y la enseñanza a distancia con la clase magistral tradicional; pero ve los títulos propios como los mejor colocados para facilitar la innovación educativa: “En ellos es más lógico que haya innovación, porque ya no se trata de dar una clase de la titulación que sea y la asignatura reglada de toda la vida. Aquí es coger un bloque de conocimiento nuevo y transmitírselo a una persona que probablemente lleva años trabajando en ese campo, por lo que la metodología puede ser mucho más abierta. Además, una parte significativa de la docencia quizá tenga que ser a distancia, porque a lo mejor los alumnos no podrán asistir físicamente a la totalidad de las clases”.

Revolución laboral y nuevos empleos

El desarrollo de la formación permanente, estrechamente ligado a las empresas, exigirá también un cambio en el papel que juegan estas: “Antes, eran meras receptoras de personas formadas, pero ahora no. Si hay que hacer formación a lo largo de toda la vida, las organizaciones se convierten necesariamente en agentes de formación *in situ*”, sostiene Joaquín Nieto, exdirector de la Organización Internacional del Trabajo en España y experto en Trabajo, transición justa y transformación del modelo económico. “Desde los departamentos de Recursos Humanos de las empresas, habitualmente se viene ofreciendo formación, pero ahora es necesario dar un paso más, y eso pasa por personalizarla de acuerdo con las necesidades de la persona y del puesto que esta ocupa”, recuerda por su parte Olivas.

El foco principal se coloca, por lo tanto, en el *reskilling* (o recualificación) de los trabajadores como el verdadero motor que impulse la competitividad de las empresas; un proceso en el que las habilidades tecnológicas ocupan un lugar predominante. “El gran reto que tenemos como sociedad es la lucha contra las grandes desigualdades. Y, aunque la tecnología está creando algunas de estas desigualdades, también ayudará a solucionarlas”, explica Olivas. Para este experto, en los procesos de transición tecnológica, más que perderse puestos de trabajo, se transforman y se desplazan de un sector a otro: “Vamos a seguir contando con las personas. De hecho, probablemente, tengamos que trabajar con ellas más que nunca, para acompañarlas en esos potentes procesos de recualificación por los que es imprescindible apostar”.

Nieto, por su parte, hace una apreciación más: “Hay que enfatizar, además, que hasta ahora siempre se ha hablado de empleabilidad echándole toda la responsabilidad a los empleados. Y, si bien es cierto que la tienen, se trata de una responsabilidad compartida con el sistema educativo y con las empresas. Pero no se habla mucho de esa distribución de responsabilidades”. “Las empresas debemos hacer un esfuerzo por hacer una planificación a medio y largo plazo que permita saber hacia dónde va la estrategia de la compañía, qué perfiles vamos a necesitar e ir preparando a tu masa de empleados para que puedan llegar a ocupar esos perfiles”, añade Olivas. Ofrecer, en pocas palabras, “un auténtico plan de carrera”.

Transición energética e igualdad de género

En un reciente artículo publicado por Telos, la revista de la Fundación Telefónica, Nieto achacaba la transformación radical en el trabajo no solo a la digitalización de la sociedad, sino a otros factores como la transición energética y la igualdad de género. “La transición energética supone una revolución en los sistemas de generación de energía, pero acabará teniendo influencia en muchos otros aspectos. No se trata solo de sustituir los combustibles fósiles por fuentes renovables; también hay que organizar de manera distinta la movilidad en las ciudades, tanto de las personas como de las mercancías”, afirma. Un proceso en el que, como en anteriores reconversiones, desaparecerán algunos empleos a la vez que surgirán otros nuevos.

“En España, ha habido un proceso importante de cierre de minas, de térmicas del carbón y de algunas nucleares, algo que además va a continuar. Pero, a la vez, ha ido acompañado de un proceso y unos convenios de transición justa”, añade Nieto. Unos acuerdos que, por su parte, incluyen planes de formación tanto para los trabajadores que perdieron su puesto como para los nuevos, “y nuevas inversiones que se traduzcan en un empleo más distribuido y diversificado, ya que el anterior era eminentemente masculino”.

En opinión de Nieto, el impacto de la igualdad de género se hará notar en muchos otros sectores: "No solo respecto a la igualdad de acceso a la formación, que ya la tienen, sino respecto a la igualdad salarial y de oportunidades en el acceso al empleo: que no haya un techo de cristal, que tengan más posibilidades de asumir puestos directivos... Revolucionando, en fin, aquellos aspectos donde todavía están discriminadas". Algo que, recuerda, afecta tanto al trabajo remunerado como al no remunerado, como, por ejemplo, el de los cuidados. Porque, así las cosas, "dos tercios de los trabajos en España los hacen las mujeres, una distribución que es profundamente injusta y que cambiará con las perspectivas de igualdad", señala. Cambiar todo esto, recuerda, generará una nueva concepción de cómo organizar los horarios de trabajo y el reparto de esas tareas no remuneradas, lo que a su vez favorecerá un gran aumento del empleo en el sector de los cuidados. "Esta es una reflexión incipiente, pero que irá tomando cada vez más fuerza. La revolución de los cuidados revolucionará también el mundo del trabajo".

europapress.es

UGT exige una mayor financiación de la educación pública para mejorar las condiciones laborales de los profesores de FP

MADRID, 24 Feb. (EUROPA PRESS) –

UGT ha exigido una mayor financiación de la educación pública para, entre otras cosas, mejorar las condiciones laborales de los profesores de Formación Profesional. Así lo ha trasladado el sindicato al Ministerio de Educación y Formación Profesional durante la reunión de este jueves de la Mesa de personal docente no universitario, donde UGT ha insistido en la necesidad de "abordar y dar una solución definitiva a la problemática de parte del profesorado de Formación Profesional", que, a su juicio, "no ha visto satisfecha su situación con los cambios normativos que se han aprobado en la LOMLOE y en la Ley de FP.

Por ello, ha reclamado una "apuesta mayor" por la enseñanza pública de la FP, para lo que "se necesita un aumento de la oferta pública de los módulos de FP, que dé respuesta a las demandas del alumnado que opta por estas enseñanzas, estableciendo los suficientes mecanismos de control para frenar la privatización de la FP, evitando la segregación y favoreciendo la igualdad de oportunidades".

Por otro lado, para poder llevar a cabo las reformas que se plantean en la FP, UGT destaca que "se debe contar con el profesorado de las enseñanzas". Para ello, apuesta por "incentivar y paliar el descontento del profesorado con la mejora de sus condiciones laborales, para potenciar el talento docente, hacer más atractiva la profesión y disminuir la escasez del profesorado en algunas especialidades".

Para el sindicato, los centros de FP "deben contar con los recursos humanos y materiales suficientes para poder impartir las enseñanzas con calidad", para lo que propone crear en cada centro los Departamentos de Orientación en la FP, apostar por la bajada de ratios que permita la atención más personalizada del alumnado, la reducción del horario lectivo del profesorado de FP y el reconocimiento a efectos retributivos para el profesorado que deba atender los nuevos perfiles de innovación, orientación y tutoría dual. "Por todo ello, exigimos una mayor financiación de la educación pública con suficientes partidas presupuestarias, estructurales y estables, al margen del carácter extraordinario que poseen los fondos de mecanismo de recuperación y resiliencia", concluye UGT en un comunicado.

deia

El VI Plan Vasco de FP camina hacia “el pleno empleo”

El Departamento de Educación plantea una hoja de ruta que "se anticipe" a las necesidades del mercado y con el 100% del alumnado en dual para el curso 2025/2026

Idoia Alonso / NTM. 24-02-23

"La FP vasca avanza hacia a la plena empleabilidad y aspira anticiparse a las necesidades de una sociedad cambiante". Esta es la frase con la que el consejero de Educación, Jokin Bildarratz, ha definido el VI Plan Vasco de Formación Profesional aprobado por el Consejo de Gobierno, la hoja de ruta acordada por el Departamento de Educación con los agentes sociales para los próximos años y que movilizará 513 millones de euros. Además, supondrá la creación de 70 aulas interactivas, 40 aulas aplicarán tecnología inmersiva y se crearán 15 laboratorios en ciberseguridad.

La transformación digital de los centros de FP permitirá, por ejemplo, que los estudiantes puedan arreglar la pala de un aerogenerador de 120 metros de altura, preparar el instrumental de una UCI o reparar la turbina de un buque. Todo sin salir de clase, gracias a gemelos digitales con los que se entrena a los estudiantes para resolver casos prácticos. No es ciencia ficción. Estas aulas del futuro ya están listas y el Centro Miguel Altuna de Bergara es la punta de lanza de una realidad que se extenderá a lo largo de la vigencia del VI Plan de FP a otros 38 centros.

LLEGAR A 25.000 EMPRESAS

El documento presentado por Bildarratz y el viceconsejero de FP, Jorge Arévalo, está salpicado de conceptos como Industria 5.0, Valores 4.0, aulas inteligentes, laboratorios de ciberseguridad, nuevas competencias

digitales y soft skills, es decir, las aptitudes personales que debe reunir cualquier estudiante para adaptarse a la flexibilidad que impone un entorno laboral cambiante, en el que desaparecerán profesiones de la mano de la inteligencia artificial y se crearán nuevas oportunidades de mercados emergentes.

Toda esta filosofía se traduce en una serie de objetivos concretos y tangibles, empezando por la digitalización de los propios centros. Bildarratz explicó que el plan persigue pasar del 30% al 100% del alumnado cursando formación dual para el curso 2025/2026 gracias a la implicación de 25.000 empresas, frente a las 7.542 firmas que este curso acogen a 11.449 alumnos. No será un salto de un día para otro. Se habrá de forma gradual. Según Arévalo, para el curso 2023/2024 se proyecta que la mitad del alumnado en FP esté en dual, para pasar al 70% el curso 2024/2025 antes de que desaparezcan los ciclos formativos tradicionales.

El plan también se ha marcado como objetivo incrementar la presencia de las mujeres en la FP, sobre todo en la rama industrial ya que este colectivo apenas si representa el 12% de los estudiantes de uno de los sectores con mayores salidas laborales y que mejor calidad del empleo ofrecen. El reto es que en 2028 el 35% de las plazas de los ciclos industriales estén ocupados por chicas. También se pretende que el 60% del alumnado estudie en modelos euskaldunes (By D) frente al 52% que lo hace este curso. Además, el Departamento de Educación no solo no prevé un estancamiento de la matrícula sino incrementar en 10.000, el número de jóvenes que opten por esta modalidad a pesar de la recuperación económica y de que cada año hay menos estudiantes en Educación Básica debido a la crisis de natalidad.

IDENTIFICAR MERCADOS EMERGENTES

¿Cuál va a ser el trabajo del futuro? Esta es la pregunta a la que, según Bildarratz, pretende responder el VI Plan de FP. En este sentido, el consejero ha asegurado que “el alumnado debe estar preparado para responder a entornos laborales desconocidos”. Para lograrlo, los centros de FP pasarán a ser organizaciones inteligentes con nuevas metodologías que “desarrollen todo el potencial del alumnado en la era digital”, sin olvidar las profesiones clásicas en las que cada vez hay menos mano de obra formada.

Por otro lado, Bildarratz ha manifestado que el Gobierno vasco “va de la mano” del Ministerio de Educación en el nuevo decreto por el que el Gobierno español concederá un permiso de residencia temporal a los extranjeros sin papeles que se encuentren viviendo en el Estado de forma continuada durante dos años y cursen Formación Profesional. El objetivo del nuevo decreto es abrir la FP “a toda la población”, independientemente de su estatus legal, y “flexibilizar” el sistema para mejorar la empleabilidad y responder a las necesidades de determinados puestos que ahora no se cubren.

OBJETIVOS DEL VI PLAN VASCO DE FP

Los principales objetivos del VI Plan Vasco de FP, que fue aprobado el pasado mes de noviembre por el Consejo Vasco de Formación Profesional, son los siguientes:

- Avanzar hacia el pleno empleo en el alumnado de la Formación Profesional
- Desarrollar la transformación digital completa en los Centros Integrados de Formación Profesional
- Reforzar el impulso de la innovación aplicada con Pymes y Micropymes, así como el desarrollo de la cultura emprendedora y el impulso a la creación de empresas en los centros de FP
- Seguir impulsando la internacionalización de la FP vasca, reforzando la colaboración con la Comisión Europea, liderando la red europea de centros de excelencia de FP y trabajando en diferentes proyectos con 47 países europeos.

Estas acciones se desarrollarán partiendo de la realidad actual de la FP, a la que hemos llegado mediante la implementación del anterior plan (V Plan Vasco de FP), que aún no ha culminado su implementación. La FP vasca muestra en la actualidad los siguientes datos:

- 671 alumnos y alumnas matriculados en FP el actual curso 2022/2023
- FP DUAL: en el actual curso 2022/2023, 11.449 alumnos/as en 7.542 empresas (el número de empresas se ha más que duplicado respecto al pasado curso: eran 3.155 empresas en 2021/2022). Supone el 30% del alumnado en Dual, situando a Euskadi por encima de la media europea y con un aumento de más del 100%. Para el curso 2023/2024 se prevé alcanzar el 50% del alumnado en FP DUAL; el 70% para el curso 2024/2025
- Presencia de la mujer en la FP: alcanza el 35% del total del alumnado; en el sector industrial el 12%; en sectores STEAM el 24%; y en el ámbito científico, principalmente en el sector de la Salud, el 77%.
- Euskera en la FP: en el actual curso 2022/2023 el 52% del alumnado estudia en los modelos B y D (59% FP pública y 41% en FP concertada)
- Empleabilidad: de media alcanza el 85,6%, habiendo familias profesionales y ciclos formativos que ya superan el 90% y se acercan al 100%

Ir a la universidad ya no es sinónimo de encontrar trabajo: estas son las carreras con mayor y menor inserción laboral

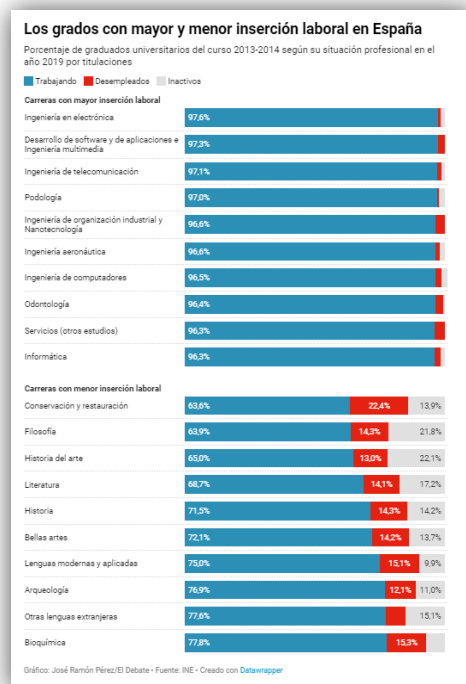
La falta de adaptación de los grados al mercado laboral está dificultando la inserción de los recién graduados

José Ramón Pérez. Madrid. 25/02/2023

Terminar la carrera, empezar a enviar currículums y no encontrar trabajo. Esta es la realidad a la que se enfrentan cada año miles de jóvenes en España al salir de la universidad. La inserción laboral de los recién graduados sigue siendo una asignatura pendiente en el país con la mayor cifra de paro juvenil de la Unión Europea –del 29,3 % en diciembre– y que cuenta con 12 de las 25 áreas metropolitanas con mayor desocupación del continente, según Eurostat.

La Encuesta de inserción laboral de titulados universitarios del Instituto Nacional de Estadística (INE) revela que el 86,1 % de los graduados universitarios en el curso académico 2013-2014 habían conseguido un empleo cinco años más tarde, frente a un 8 % que estaban parados y un 6,4 % que se encontraban en situación de inactividad. No obstante, el grado de inserción laboral varía mucho entre los que han cursado ingenierías y carreras de humanidades.

Por ejemplo, el 97,6 % de los jóvenes que terminaron el grado en Ingeniería Electrónica en universidades españolas en el año 2014 estaban trabajando en 2019. Los grados en Podología y Odontología y los de Ingeniería Aeronáutica, Informática o Telecomunicaciones también superaban el 96 % de antiguos alumnos empleados.



Por el contrario, la tasa de empleo solo llegaba al 63,6 % entre los estudiantes de la carrera de Conservación y Restauración, y era inferior al 75 % entre los estudiantes de los grados de Filosofía, Historia del Arte, Literatura, Historia y Bellas Artes.

«La mayoría de los jóvenes no conocen los datos de inserción laboral por grados. Es clave que esta información llegue a los estudiantes para que la tengan en cuenta a la hora de tomar su decisión en la medida que consideren oportuna», apunta Ismael Sanz, profesor de Economía Aplicada de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC).

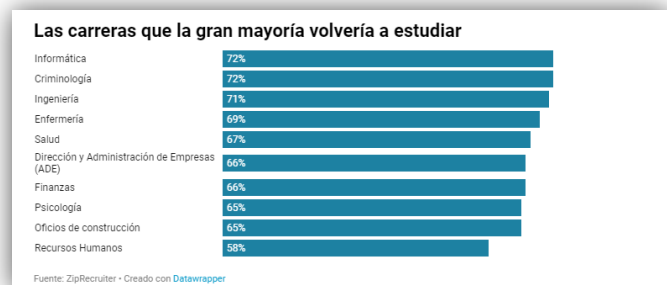
Falta de información y contenidos prácticos

«La universidad ofrece muy poca información durante la carrera sobre las posibles becas de prácticas o salidas laborales que existen. Cuando terminas la carrera, te das cuenta de que tienes que buscarte la vida y de que ya has perdido estas opciones», asegura José Luis Prieto, periodista sevillano de 23 años.

«En mi sector, si no puedes costear un máster, difícilmente vas a poder conseguir trabajo. Muchos de mis compañeros han intentado escribir un blog, hacer un podcast o potenciar sus redes sociales, pero muy pocos han conseguido entrar en un medio. Al final las opciones se reducen a trabajar en la restauración o sacarte unas oposiciones», reconoce.

Miguel Ángel Cuberos, graduado en Finanzas y Contabilidad por la Universidad de Málaga, cree que uno de los principales problemas de los currículos educativos es la «falta de aplicación práctica de los contenidos teóricos» que se imparten.

«Las empresas esperan que los estudiantes tengan una formación complementaria más práctica adquirida de manera independiente o a través de muchas prácticas en empresas de



forma gratuita o con baja remuneración. Son pocas las empresas –y las que lo hacen suelen ser de gran tamaño normalmente– que se atreven a realizar contratos laborales a un recién graduado solamente con la formación adquirida en la universidad», afirma.

Por el contrario, Antonio Sánchez, ingeniero informático de 24 años especializado en el análisis de datos, no ha tenido grandes problemas para encontrar trabajo. «Hay muchísima oferta en mi sector, especialmente desde la pandemia y la extensión del teletrabajo. El teletrabajo te permite vivir en Málaga y cobrar el sueldo de Madrid, Dublín o Berlín. Las empresas se han dado cuenta de que hay muchos datos que se pueden explotar, y hacerlo de manera correcta y eficiente da verdaderos beneficios», cuenta.

Aun así, coincide en señalar los defectos de la enseñanza universitaria. «Hoy día se sigue enseñando informática como hace 20 años. No se puede tener un temario estático para algo que se recicla tanto como la informática. Deberían abrir los ojos y ver lo que está pidiendo el mercado», critica Sánchez.

Una reacción «lenta y mejorable»

Ismael Sanz, profesor de la Universidad Rey Juan Carlos, cree que se está produciendo «una reacción por parte de la universidad pública a las demandas del mercado de trabajo, pero es lenta y mejorable».

Sanz considera que «en la financiación de las universidades deberían influir también criterios objetivos», como «sus datos de inserción laboral y de investigación de calidad». A su juicio, esto sería «un elemento incentivador para que las universidades reajusten de manera más sistemática y rápida, adaptando su oferta universitaria a las demandas de sociedad».

Para Jorge Sainz, catedrático de Economía Aplicada en el mismo centro, «las universidades deben ocuparse de que los estudiantes se inserten laboralmente desde que pisan la universidad», pero «los profesores estamos muy constreñidos con el temario y no les ayudamos a buscar trabajo», reconoce.

«En España, los estudios universitarios se planteaban como la panacea de la clase media entre los años 70 y 90. La gente se está dando cuenta ahora de que la Formación Profesional (FP) está subestimada, y que es igual o más eficiente de cara a encontrar trabajo que un grado», afirma Sanz.

Otra de las consecuencias del elevado paro juvenil y los sueldos precarios es el fenómeno conocido como *fuga de cerebros*. Según la encuesta de inserción laboral de titulados universitarios del INE, el 6,8 % de los encuestados vivían fuera de España cinco años después de graduarse.

Para Sanz, «la *fuga de cerebros* no es un problema de la universidad, es un problema de la falta de alternativas laborales que hay en este país. Si tenemos un Gobierno que quiere que todo el mundo sea funcionario, los que no quieren serlo no van a tener puestos de trabajo atractivos».



EL PAÍS

Los futuros maestros se formarán en habilidades sociales y en cómo prevenir la violencia de género

El Gobierno unifica la formación de magisterio, refuerza las especialidades docentes, y sienta las bases para seleccionar a buenos profesores en ejercicio para que sean mentores en los colegios

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 25 FEB 2023

Los nuevos maestros de Primaria y de Infantil se formarán durante la carrera en “habilidades interpersonales”, prevención de la violencia de género y respeto a la diversidad afectivo-sexual, “personal, familiar, social y cultural” del alumnado. EL PAÍS ha tenido acceso a las nuevas órdenes del Ministerio de Universidades que establecen los requisitos mínimos que deberán cumplir todos los planes de estudio de Magisterio. Las normativas, una para Infantil y otra para primaria, unifican los contenidos que los futuros docentes deberán adquirir independientemente de donde estudien, refuerzan la enseñanza de las especialidades docentes, como Lengua extranjera, Educación física y Música, generalizan el aprendizaje digital y cambian la denominación oficial de las titulaciones, que pasarán a llamarse Maestra/o en Educación Primaria (ahora solo hace referencia a maestro) por tratarse de carreras muy feminizadas.

Las nuevas órdenes se publicarán en los próximos meses, pero entrarán en vigor en el curso 2025/2026. Las órdenes a las que sustituirán son muy escuetas. Cuando se publicaron en BOE, en el año 2007, apenas ocuparon ocho páginas. Los nuevos documentos suman, en cambio, 78 páginas. Recogen gran parte de los planteamientos realizados al Gobierno por la Conferencia de Decanos de Educación (aunque, como adelantó este periódico, no incluyen los exámenes especiales de ingreso que reclamaban las facultades). Y tratan de definir mucho más un perfil común de maestros para España.

Las universidades seguirán teniendo margen para concretar cómo serán sus títulos, pero los contenidos, el enfoque competencial, la estructura, y el peso mínimo de las distintas partes de la carrera quedan mucho más establecidos. Se limita la tendencia de ciertas universidades privadas a ofrecer una formación cada vez más virtual. Las órdenes establecen que las carreras de Magisterio podrán ser presenciales o híbridas. Y que en todo caso un 60% de las horas serán presenciales.

La normativa establece una nueva estructura de especialidades para Primaria (en Infantil no había y seguirá sin haber), que las órdenes llaman “menciones” y coinciden con las que después se ofertan en las oposiciones docentes. Cada mención tendrá 48 créditos (la carrera tiene en total 240 créditos), y serán: Mención en Educación Primaria; en Audición y Lenguaje; en Educación Física; en Educación Musical; en Lengua Extranjera, y en Pedagogía Inclusiva (que sustituye a la Pedagogía Terapéutica, una expresión considerada problemática). Cursar las menciones supondrá “una intensificación curricular o itinerario específico en torno a un aspecto formativo determinado del conjunto de conocimientos, competencias y habilidades que conforman el plan de estudios”.

Para hacer hueco a las especialidades, se han quitado horas de las disciplinas generalistas, lo que puede generar protestas de las disciplinas generalistas, como Teoría e historia de la educación o Psicología evolutiva. El alumnado podrá, sin embargo, elegir la mención de Educación Primaria (que profundiza en dichos conocimientos generales) o estudiar más de una.

Haber cursado una mención no implicará, de momento, cambios a la hora de presentarse a las oposiciones docentes. No hará falta, por ejemplo, tener la especialidad de Música para presentarse a dichas plazas. Fuentes universitarias consideran, sin embargo, que a medio plazo lo lógico sería que sí hubiera una relación, y que al menos contar con la mención dé más puntos en las oposiciones o en las bolsas de interinos. Eso queda, en todo caso, fuera del ámbito de competencia de las nuevas órdenes, y tendría que ser decidido por el Gobierno tras negociarlo con las comunidades autónomas y los sindicatos docentes.

El secretario general de Universidades, José Manuel Pingarrón, afirma que la normativa busca alinear la formación de los nuevos maestros con la reforma educativa general. Y que su ministerio está abierto a recibir propuestas e introducir cambios en los borradores, que acaban de sacar a exposición pública.

Colegios y mentores acreditados

Las órdenes sientan las bases para transformar el aprendizaje práctico de los estudiantes de Magisterio, y aproximarlos a un MIR docente o sistema de inducción en el que los nuevos maestros se incorporen al trabajo de la mano de profesores con experiencia que se caractericen por su buen hacer. La referencia en la orden es aún general y exigirá un desarrollo posterior, pero supone un avance. Las órdenes establecen, en concreto, que las prácticas externas “tendrán un marcado carácter profesionalizador y serán impartidas, en modalidad presencial, en centros escolares de educación primaria acreditados y por docentes universitarios y maestras/os de educación primaria acreditadas/os como tutoras/es de prácticas”. Dicha acreditación de centros y docentes encargados de hacer de mentores de los nuevos maestros será la que permitirá establecer criterios de calidad, aunque de momento no se concretan. Los borradores solo indican que se fijarán “mecanismos de coordinación entre las universidades y administraciones educativas para definir y desarrollar los procedimientos de acreditación en cada comunidad autónoma”.

Los estudiantes de Magisterio seguirán formándose en las materias y competencias que tienen ahora, en cómo enseñar Lengua y literatura, Matemáticas, Ciencias o Plástica. Pero las órdenes incorporan además módulos de seis créditos (que se traducirán en asignaturas en los planes de estudio) que abordan la vertiente socioemocional, considerada cada vez más importante en enseñanza. Tendrán un módulo destinado a adquirir “habilidades personales e interpersonales” que faciliten “la gestión de las relaciones sociales en la comunidad educativa”, la “comunicación eficaz con el equipo directivo, otros docentes, familias y alumnado”, el trabajo en equipo y “estrategias de gestión y resolución de conflictos para abordar problemas de disciplina”. Deberán estudiar también “los elementos sociales constructores de los géneros”, aprender a prevenir la violencia de género y a “adoptar un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación”, así como aplicar “acciones” dirigidas a “la transformación de las condiciones socializadoras existentes desde una perspectiva crítica de género”.

“Rigor y valentía”

En las órdenes, llama la atención la forma en la que están redactadas algunas de las competencias que los alumnos de Magisterio tendrán que adquirir, como por ejemplo, en el terreno de las habilidades personales, las de “rigor, apertura, honestidad, valentía y sabiduría”. O la de promover “una atmósfera armoniosa y positiva en la institución, manejando los conflictos potenciales de forma efectiva”.

Las órdenes hacen hincapié en que los futuros docentes deben asumir una mentalidad investigadora y de reflexión sobre su práctica profesional encaminada a mejorar e innovar en su trabajo basándose en las evidencias científicas. Y también en que deben aprender a manejarse en “entornos digitales flexibles y redes colaborativas, *software* y *hardware*”, mantenerse actualizados, hacer un uso responsable de la tecnología y transmitir a los niños a utilizarla de forma “segura y crítica”. Un par de veces al año, el alumnado de Magisterio deberá realizar, además, proyectos interdisciplinares en los que colaboren diversos departamentos de su facultad, siguiendo el ejemplo de lo que viene haciendo la Universidad del País Vasco.

La Conferencia de Decanos de Educación planteó inicialmente al ministerio la posibilidad de que para acceder a la carrera los alumnos hubieran de tener un nivel B2 de inglés, pero la opción fue descartada por el Gobierno

al considerar que podía perjudicar a estudiantes de entornos desfavorecidos que quisieran cursar Magisterio. El ministerio, por su parte, planteó que al terminar la carrera los graduados salieran acreditados de dicho nivel de inglés y de uno superior en lengua castellana y, en su caso, en la lengua cooficial del territorio donde estuvieran, pero dicho punto, que no convencía a los decanos, que no consideran labor de sus facultades acreditar conocimientos de idiomas, también ha desaparecido de los borradores.



«Asisto al niño en el instituto, pero no sé si fuera se queda solo»

Un centro valenciano con casos graves de salud mental clama por la falta de medios

TONI JIMÉNEZ. Valencia. 26/02/2023

La dimisión en bloque de la dirección de un instituto de Educación Secundaria en la localidad valenciana de Mislata ha sacudido a la comunidad educativa y ha puesto sobre la mesa la falta de recursos para atender los casos graves de salud mental. En el IES La Moreria suman 15 procedimientos abiertos actualmente por conductas suicidas, autolesivas o violentas en alumnos que son, en su mayoría, el «grito de auxilio» de los adolescentes ante depresiones o brotes psicóticos derivados de la pandemia. La dificultad para gestionar las emociones se convierte, además, en un obstáculo para su aprendizaje.

Los profesores de este centro público –con medio millar de estudiantes– se quejan del «desamparo» que sufren por parte de la Generalitat, que ha reconocido fallos y ha movido ficha para atender sus reivindicaciones. Entre ellas, más personal de Pedagogía Terapéutica o atención domiciliaria para alumnos con trastornos. Pero el de La Moreria no es un caso aislado en la Comunidad Valenciana: de la preocupación por los barracones se ha pasado a los incidentes relacionados con la salud mental. «No hay mal ambiente en los centros. Tampoco en el instituto de Mislata, ni el alumnado es especial, ni está atemorizado en el aula», señala a ABC una fuente próxima a este centro educativo que prefiere mantenerse en el anonimato.

Protocolos hay, pero deberían ser más efectivos. «Nos vamos a casa mal muchas veces al ver que hacemos todo lo que podemos, pero mañana puede ser otro chaval. De repente tenemos una emergencia, llamas a los padres y no sabes realmente si se lo llevan a casa o a un hospital», explica. El tabú sigue imperando y algunos progenitores no trasladan lo que les ocurre a sus hijos, por lo que tampoco figuran en las estadísticas oficiales. Eso obliga a crear redes para actuar en casos de alarma. «Son unas edades que necesitan que les escuchen más que nunca. Gestionamos que siempre tengan a alguien con quien hablar, ya sea su tutor, un compañero o el departamento de orientación», apunta en base a su experiencia.

Como en muchas otras materias, la prevención adquiere un papel fundamental. Hay pocos psicólogos clínicos y menos en el ámbito escolar. Recurrir a uno privado casi nunca es una opción por el elevado coste para las familias. «La educación está en un vértice del triángulo, pero necesitamos el apoyo de la sanidad y los servicios sociales. A veces pasan cosas y no les dan cita hasta dentro de seis meses y tenemos que ser nosotros los que intervenimos y damos asistencia cuando no estamos lo suficientemente preparados. Cuando abrimos un protocolo, no sabemos lo que ocurre con el niño fuera del instituto. Necesitamos saber qué seguimiento se le está haciendo y coordinarlo para no dejarlo solo», asevera la misma fuente. «Si no establecemos ese apoyo y ese seguimiento total, a nivel de sociedad estamos perdidos», zanja.

europapress.es

Matemáticos critican la reducción de la formación obligatoria en matemáticas en estudios de Magisterio de Primaria

MADRID, 27 Feb. (EUROPA PRESS) - La Real Sociedad Matemática Española (RSME) han criticado que el Ministerio de Universidades proponga reducir la formación obligatoria en matemáticas para los titulados en Magisterio de Primaria y su didáctica a una asignatura de 6 créditos (60 horas) de un total de 240 créditos. El Ministerio de Universidades ha presentado el Proyecto de Orden que regula los estudios de grado para obtener el título de maestra o maestro en Educación Primaria, cuyo planteamiento inicial, según ha advertido la entidad, deja los créditos de la formación obligatoria en matemáticas y su didáctica "en un tercio de los actuales".

Para la Real Sociedad Matemática Española, esto "supondría diezmar esta especialidad", ya que actualmente la media de créditos obligatorios de formación en matemáticas y su didáctica en las universidades públicas se sitúa por encima de los 18 créditos (siendo 18 el número de créditos más frecuente). "Si bien el Ministerio de Universidades propone una Mención en Educación Primaria en la que se incluye otra asignatura optativa de 6

créditos de didáctica de la matemática, los graduados todavía verían así muy reducida su formación actual, ya que sumarían tan solo 12 créditos (120 horas)", ha manifestado la RSME, destacando que, en ambos casos, "podrían ser los encargados de impartir las asignaturas de matemáticas en los seis cursos de esa etapa, con las consecuencias que esto tendría para la formación del alumnado".

La Real Sociedad Matemática Española ha alertado de que "es imposible" que se mejore la competencia matemática de los niños españoles "reduciendo la formación matemática y didáctica del profesorado de Primaria". Por ello, ha mostrado su sorpresa por la "contradicción" de este planteamiento para los estudios de Magisterio que ha realizado el Ministerio de Universidades con los del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), que el año pasado reformó el currículo para Educación Primaria con un diseño para matemáticas "más profundo que el anterior".

En este sentido, la organización ha explicado que el currículo incorporaba aspectos nuevos como el sentido algebraico o el pensamiento computacional, profundizaba en otros como el sentido estocástico e incorporaba a las competencias específicas la resolución de problemas, la construcción de modelos matemáticos, la argumentación, la comunicación o las características socioafectivas del aprendizaje de las matemáticas. "También se optó por un currículo más abierto que deja mucha más libertad al profesorado para realizar la programación, al tiempo que le exige mucho más conocimiento didáctico para poder hacerlo.

Resulta evidente que formar a un futuro maestro o maestra en todas estas cuestiones en 60 horas (incluso en 120) de formación es absolutamente imposible", ha remarcado la RSME. A su juicio, el proyecto presentado por el Ministerio de Universidades "repercutirá no sólo en que el alumnado finalice la Primaria sin lograr una mínima competencia matemática, algo imprescindible para la formación de una ciudadanía crítica, responsable y capaz de entender el mundo en el que vive, sino también en un detrimento de vocaciones en áreas STEM, fundamentales en el desarrollo tecnológico de España". Por todo ello, la RSME solicita diálogo a los dos ministerios involucrados y reclama un planteamiento que permita que España cuente con profesorado de Primaria "sólidamente formado" en matemática y su didáctica para, de esta forma, mejorar la formación matemática de los niños.

La Opinión www.laopiniondemurcia.es **DE MURCIA**

Los sindicatos salen a la calle el 14 de marzo por el "rescate educativo"

UGT, CC OO, SIDI, ANPE, CSIF y Sterm exigen a la Consejería una planificación para la reversión de los recortes

Jaime Ferrán. 27-02-23

La totalidad de las organizaciones sindicales que representan al personal docente de la escuela pública en la Mesa Sectorial de Educación, UGT, CC OO, SIDI, ANPE, CSIF y Sterm, han hecho un llamamiento "a todo el personal de los centros públicos, así como a familias y alumnado" para que salga a la calle el próximo 14 de marzo por la tarde. "La situación es muy crítica en el sistema público", aseguran, al tiempo que claman por un "rescate presupuestario con la máxima urgencia", han manifestado a través de un comunicado conjunto.

Reclaman que la Consejería de Educación, con Víctor Marín al frente, se sienta con ellos para negociar la planificación de la reversión de los recortes que sufrió toda la comunidad educativa hace más de una década, después de que los presupuestos del presente año no la tuviera prevista.

Los convocantes denuncian que "la Consejería se niega a cualquier conversación sobre reversión de recortes, inversión o personal", e insisten: "No hay espacios de negociación ni escucha reales".

La marcha saldrá a las 17.30 horas del Palacio de San Esteban, sede del Gobierno regional, seguirá por el callejón Burruezo hasta la calle Jerónimo de Roda hasta la Plaza de la Fuensanta y de ahí recorrerá toda la Gran Vía hasta la plaza Martínez Tornel.

Reducir los ratios y las horas lectivas

Entre las medidas que exigen que se recuperen están la recuperación de las cargas lectivas y complementarias de trabajo del personal docente previas, "de manera que las horas lectivas queden en máximo 23 horas en los centros de Educación Infantil, Primaria y Especial, y de 17 horas en el resto de centros".

También reclaman la reducción de la burocracia docente, así como aumentar la dotación de personal administrativo de forma permanente.

Insisten en la bajada de los ratios de alumnado por aula y de alumnado por docente, en todos los niveles y etapas. Demandan la recuperación de las dos horas de reducción lectiva para docentes mayores de 55 años sin merma salarial, así como de la hora lectiva de acción tutorial para todo el personal y acordar un aumento significativo de las lectivas dedicadas a esta función para los tutores.

Los sindicatos piden también recuperar las condiciones de 2011 para el abono del verano al personal interino, disminuyendo los actuales 255 días requeridos actualmente hasta los 165 estipulados anteriormente.

También buscan los sindicatos la recuperación de la totalidad de conceptos del Plan de Acción Social que están suspendidos, el refuerzo "drástico" para la orientación y el trabajo socioeducativo, aumentar la oferta de

plazas de FP en los centros públicos, garantizar la implantación de la escolarización 0-3 de forma universal y gratuita y limitar al mínimo la autorización de nuevos conciertos. Entienden que "la planificación debe contemplar con claridad mecanismos de eliminación de líneas sobrantes o subvenciones a centros privados".

Asimismo, exigen un "plan de reconstrucción de la red pública" que contemple la edificación de nuevos centros y la actualización de las infraestructuras existentes a medio plazo y la adecuación climática sostenible.

Por último, reclaman un "giro absoluto" en la política presupuestaria del Gobierno regional "que priorice la educación, así como el rescate y la mejora de los centros públicos". El plan presupuestario debe llegar al 5% del PIB regional para educación "de inmediato, e incluir un calendario para llegar al 7% cuanto antes".

Martínez Baños: "La carga lectiva del profesorado es la más alta del país"

El presidente del PSOE de la Región, Alfonso Martínez Baños, ha denunciado que «López Miras está regalando 1.400 millones de euros al 2% de la población que más tiene, mientras toda la ciudadanía sufre las consecuencias de una pésima gestión que ha situado a la Región a la cola en calidad educativa y en todos los índices sociales».

«El Gobierno regional ha cerrado más de 200 aulas en centros públicos y la carga lectiva del profesorado en la Región es, junto a Madrid, la más alta del país, y seguimos manteniendo los recortes de 2012, con las ratios más altas y la pérdida de 3.000 docentes», señaló. Además, recuerda que «muchos centros educativos de la Región se caen a pedazos».

EL PAIS **OPINIÓN**

La política contra la segregación escolar, entre dos aguas

Concluir que la segregación social en la escuela no es un problema educativo analizando solamente las calificaciones de los alumnos es de un reduccionismo alarmante

XAVIER BONAL. 27 FEB 2023

En los últimos años, la cuestión de la segregación escolar ha cobrado un creciente protagonismo en la política educativa. La LOE la situó en 2006 por primera vez como un problema educativo de responsabilidad de los poderes públicos y la LOMLOE la ha rescatado y reforzado después de que la LOMCE la hiciera desaparecer. Cataluña consensuó en 2019 un Pacto contra la segregación escolar y el País Vasco acaba de aprobar un nuevo decreto de admisión para mejorar la distribución del alumnado vulnerable. Asimismo, no son pocas las experiencias de política educativa municipal dirigidas a combatir la segregación de las escuelas. Estas iniciativas tienen un mérito incuestionable, porque la reducción de la segregación escolar es una cuestión de difícil gobernabilidad. La clase política es reticente a intervenir en un problema educativo caracterizado por la escasa voz de los afectados y que puede afectar a la libre elección de escuela, con lo que hay que poner en valor el que los gobiernos locales o regionales se atrevan a hacer política en este ámbito.

Las suspicacias y reticencias a los intentos de política educativa para reducir la segregación escolar, sin embargo, no provienen solamente de las familias de clase media. El cuestionamiento viene desde posiciones políticas de extremos opuestos, algo que está dejando de ser una sorpresa en nuestro país. No se trata de partidos, sino de posicionamientos de coaliciones o actores que, en general, comparten intereses y tienen algo que perder con las políticas de equidad educativa. La primera posición se caracteriza por el negacionismo, y la segunda por el simplismo. Vayamos por partes.

El negacionismo opera, en primer lugar, mediante argumentos que pretenden minorizar o excluir la segregación como problema educativo. Esta posición se ilustra especialmente a partir del reciente estudio de Julio Carabaña para la Fundación Europea Sociedad y Educación (ver aquí), en el que pone en duda que la segregación escolar sea un problema educativo. Según Carabaña, no existen pruebas contundentes de que el rendimiento escolar se vea afectado por la concentración del alumnado socioeconómicamente desfavorecido. Plantearse políticas contra la segregación escolar, en consecuencia, no merece la pena, puesto que los *peer effects* (efectos positivos sobre el aprendizaje de tener compañeros de distinta condición socioeconómica) son mínimos. No me ocuparé aquí de los aspectos técnicos del estudio, basado en datos de PISA. Baste decir que el uso de los datos muestrales y no poblacionales para este tipo de análisis introduce sesgos que subestiman los *peer-effects* (ver aquí), que en el estudio se ignoran otros trabajos que con datos de PISA sí identifican la existencia de efectos positivos (aquí o aquí) o que PISA se centra en educación secundaria y no permite medir las consecuencias de la segregación escolar en primaria, donde es sustancialmente mayor. Pero, ni que así fuera, negar que la segregación escolar sea un problema educativo porque no mejora las calificaciones de los alumnos es de un reduccionismo alarmante. Supone considerar que la relación positiva observada entre procesos de desegregación y la reducción del abandono educativo (aquí), la reducción de la discriminación racial (aquí), el menor gasto en programas compensatorios (aquí) o los niveles de graduación escolar y la mejor inserción laboral de los grupos socialmente desfavorecidos (aquí) no son objetivos deseables y necesarios de la política educativa.

En segundo lugar, existe también un negacionismo de la responsabilidad protagonizado por representantes de la escuela concertada más elitista o con mayor orientación lucrativa. Para estos, puede que la segregación escolar sea un problema, pero en ningún caso la guerra va con ellos. Según esta posición, la segregación escolar es una consecuencia inevitable de la desigual calidad escolar. Son las familias con sus elecciones las que configuran el mapa de la escolarización. De este modo, no hay diferencias de calidad educativa porque exista segregación, sino a la inversa, hay segregación debido a la distinta calidad de las escuelas. Por lo tanto, cualquier intervención pública que vaya más allá de la financiación a las escuelas y que pretenda incidir en la distribución del alumnado según sus características socioeconómicas debe considerarse una intromisión y una adulteración de la libertad de elegir de las familias. En síntesis, mercado, pero con dinero público. El negacionismo de la responsabilidad ignora la segregación residencial o las barreras de acceso económicas o geográficas como causas de la segregación escolar. Asimismo, sostiene que las elecciones de las familias responden a la calidad educativa, cuando en realidad casi siempre se basan en la composición social de los centros escolares. De hecho, sabemos que las diferencias de rendimiento entre escuelas públicas y concertadas dejan de existir cuando se tiene en cuenta el nivel socioeconómico del alumnado (ver [aquí](#)). Insisto, no es toda la escuela concertada la que adopta esta posición, pero no son pocos. Y el negacionismo de la responsabilidad debería ser suficiente para la supresión del concierto.

En la otra orilla tenemos el simplismo, protagonizado por algunos actores de la educación pública. Por supuesto, reconocen la segregación escolar como un problema grave, y actúan críticamente contra las administraciones por su inactividad o ineficacia para resolverlo. El problema en este caso reside en las recetas para hacer frente a esta cuestión. Según esta posición, la segregación escolar es fácil de resolver y pasa por eliminar la escuela concertada, que se mueve exclusivamente por el afán de lucro y no por principios de inclusión. Para simplificar el simplismo: si todas las escuelas fueran públicas, no existiría segregación. Las políticas que buscan una mayor corresponsabilidad entre sectores en la distribución del alumnado vulnerable, por lo tanto, acaban por legitimar una mayor financiación a la escuela concertada y el propio modelo de conciertos, sin conseguir evitar que se continúe discriminando y excluyendo al alumnado vulnerable.

Por supuesto, es legítimo defender que toda la escuela sea pública. Pero argumentar que la eliminación de los conciertos acabará con la segregación es tan poco realista como ingenuo. La segregación escolar no solo existe entre sectores público y privado, sino dentro de cada sector ([aquí](#)), y si bien existe una relación positiva entre niveles de privatización y segregación escolar ([aquí](#)), la segregación escolar está lejos de desaparecer en sistemas con elevada provisión pública, como Noruega ([aquí](#)) o incluso Finlandia ([aquí](#)).

Negacionistas y simplistas son portadores de recetas mágicas, pero lo cierto es que los problemas complejos, y la cuestión de la segregación es uno de ellos, no tienen soluciones fáciles. La problemática de la segregación escolar tiene expresiones locales diversas y requiere estrategias que tengan en cuenta las causas que la generan en cada territorio. Sin embargo, la particularidad local no exime a los poderes públicos de articular medidas a escala nacional y de Comunidad Autónoma que den cobertura regulativa y financiera a las políticas educativas, urbanas y sociales a escala local. Nada de ello sucederá si dominan las posiciones que niegan la mayor o excluyen a alguna de las partes del proceso. El negacionismo o el maximalismo conducen al inmovilismo por su poca factibilidad política. Aunque puede que no se pretenda otra cosa que mantener el statu quo.

Xavier Bonal es catedrático de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona.

EL DEBATE

La gran mayoría de los profesores cree que sus alumnos están desinformados

El 73 % de los docentes cree que internet contribuye mucho a la desinformación y un 60 % añade que los medios de comunicación también

Roberto Marbán. Madrid 27/02/2023

Periodistas y profesores tienen claro en que es necesario enseñar a los niños a discernir entre noticias y bulos. Profesionales y docentes consideran conveniente abordarlo desde etapas tempranas, y más en este contexto donde las 'fake news' campan a sus anchas, lo que ha provocado que 7 de cada 10 españoles reconocen haberse creído noticias o vídeos falsos.

El '[Informe sobre Alfabetización Mediática en España](#)', elaborado por la Fundación Luca de Tena, ha concluido que el 74 % de los profesores en España percibe que sus alumnos están desinformados, y un 67 % considera que no se han invertido recursos suficientes para impartir alfabetización mediática.

Pocos avances

Tras una encuesta realizada a 100 docentes de todas las comunidades de España, la percepción de los profesores de primaria y secundaria es que se ha avanzado poco (47 %) o nada (13 %) en alfabetización mediática en cinco años.

Los responsables encuestados han corroborado que su alumnado está muy afectado por la desinformación (un 41 % considera que mucho, y un 34 % que bastante). El 73 % de los encuestados cree que internet contribuye

mucho a la desinformación y un 60 % añade que los medios de comunicación también contribuyen mucho o bastante.

LA VANGUARDIA

Los profesores están desbordados por el malestar emocional en el aula

La complejidad de la situación social dificulta la labor docente y cómo tratar el acoso

CARINA FARRERAS. BARCELONA. 28/02/2023

Los datos son elocuentes: hay cuatro tentativas de suicidio diarias en menores de 18 años. En el periodo que va de 2018 a 2022 se han triplicado en las chicas (de 400 a 1200) y se han duplicado en los chicos (de 100 a 225). En Catalunya se registraron 1.425 anuales. Y esta es la punta del iceberg. El hielo sumergido descubre que el 43% de los escolares ha tenido pensamientos suicidas, más de un 40% se ha ido a dormir alguna vez sin querer despertarse y 1 de cada 4 se ha autolesionado (Bienestar emocional, mayo 2022).

Estos jóvenes son estudiantes. Van a un colegio, se relacionan con sus compañeros, tienen un tutor y varios profesores. Y una familia. Sin embargo, en muchas ocasiones, un acto suicida es una sorpresa. “Algunos, casi todos, han expresado explícitamente su malestar antes. Pero se ha minimizado su importancia, no han sido bien escuchados o no se ha detectado su sufrimiento”, explica Cecilia Borràs, presidenta de Después del Suicidio-Asociación de Supervivientes (DSAS).

En el caso de Sallent, además, la niña recibía atención psicológica en la escuela y en un centro de salud mental. “A veces es difícil verlo, están más callados, no juegan con otros, pierden peso o si les preguntas, dicen: ‘No sé qué me pasa’”.

Según Borràs, no todos han sufrido *bullying*—uno o varios acosadores, actuando de forma presencial y virtual, con continuidad, y frente a un grupo de compañeros—, pero sí se han sentido “solos” o “aislados” o no han sido “reconocidos” por el grupo al que deseaban pertenecer.

“Todos, sin excepción, sienten un gran dolor emocional y no lo saben gestionar”, continúa Borràs. Y han madurado, durante un tiempo, que solo hay una salida. Para la presidenta de esta asociación, que trata con padres y profesores, el *bullying* está arraigado en nuestra sociedad, se ha sofisticado y amplificado con la tecnología y se ha convertido en un aspecto más que ratifica la exclusión del grupo.

El Departament d'Educació recibió en el curso pasado 2.732 llamadas por algún tipo de violencia, según la unidad creada para tal efecto (Unitat de Suport a l'Alumnat en Situació de Violència, USAV). Y en enero se puso en marcha el programa de bienestar emocional para el profesorado.

Hay escuelas que lo abordan y otras que hacen la vista gorda y ha sido significadas por el Síndic de Greuges. Fuera de Catalunya, en Valencia, un equipo directivo (del IES La Moreria de Mislata) dimitió ante la impotencia de no tener recursos suficientes en temas de salud mental. Asociaciones de padres reclaman recursos especializados y protocolos ágiles a las consejerías de Sanidad y Educación para atender al alumnado.

Según Cristina Gutiérrez, que dirige La Granja, un centro de educación emocional por donde han pasado 20.000 niños, cientos de profesores y otros profesionales, como policías, estamos viviendo una época difícil (pandemia, guerra, cambio climático, crisis económica, laboral, etc.), lo que ha provocado que muchas personas no se sientan bien (agotamiento, estrés, miedo, tristeza, rabia). “Y si uno está mal, es más fácil que trate mal a los demás”. Aumentan así las conductas egoístas y agresoras. Hay gente, adultos y niños, que al ver una persona con baja autoestima se siente con permiso para reírse de ella, como si maltratara a un coche con la ventana rota. “Atacan a las presas fáciles”.

“Los problemas de salud mental se han incrementado con la covid”, admite la directora de un instituto público de Barcelona. “Y estamos desbordados. Atendemos a chicos muy diversos, vulnerables, con patologías, dificultades en el aprendizaje, con conductas disruptivas, inmigrantes que no conocen la lengua, personas que se sienten del género distinto al que han nacido... Los profesores estamos preocupados, y vamos abriendo espacios para escucharlos, aunque también hay profesores que dicen: ‘Yo doy mates, no soy psicólogo’”.

A los que se ven más necesitados se les deriva al psicólogo (EAP), pero también tienen mucho trabajo, continúa la directora. “Y cuando surgen conflictos no siempre tenemos a las familias de nuestro lado”, describe. Al contrario, algunas, en vez de reforzar la autoridad de la escuela, la restan con comentarios en los grupos de WhatsApp, o incluso van a los Mossos y denuncian a la dirección porque no han obtenido lo que querían. “Yo ya les doy la dirección de la comisaría más cercana”, apunta la directora. Para Gutiérrez, en esta falta de sintonía entre centro y familias hay, además, un problema de sobreprotección que perjudica la resiliencia de los niños.

“Cada vez es más complicado dar clases porque la sociedad lo es”, considera Manel Ramon, director del instituto Apel·les Mestres, de l’Hospitalet de Llobregat. “Hay alumnos diagnosticados y otros no, unos están en tratamiento, y otros no lo reciben. Unos no quieren estudiar y otros sí”. Este centro apostó por el psicopedagogo, un profesor que dedica parte de su horario a hablar con los alumnos, a saber qué pasa en el patio, a ver a las familias y trasladar la información relevante al claustro. Pero no todos los colegios renuncian a horas de docencia. Ramon también defiende las sanciones en caso de conflictos.

En la ESO tienen una media de 11 profesores por curso. “Así, ¿quién puede observar si un niño está triste porque no ha sido invitado al cumpleaños al que van los demás?”, se pregunta el psicólogo Jaume Funes. Cree que no es cuestión de protocolos, sino de horas de tutoría.

En este contexto, Catalunya ha puesto en marcha Plapresc 2021-2025, un plan para mejorar el bienestar emocional en el aula.

eldiario.es

Piña podrida, tortilla quemada y sin menús para alérgicos: protestas contra la Xunta de Galicia por los menús escolares

La Consellería de Educación desvía responsabilidades hacia los ayuntamientos ante las continuadas protestas de la comunidad educativa por la baja calidad del servicio en la zona de Nigrán

Daniel Salgado. 28 de febrero de 2023

Hace meses que los padres y madres de los colegios públicos de Nigrán (Pontevedra) protestan por la baja calidad, reducida variedad y escasez de los menús escolares de los comedores gestionados por la Xunta de Galicia. La dirección de los centros se ha sumado a las reclamaciones. Tortillas quemadas o congeladas, pasta con atún pero sin atún, agua de lentejas en vez de lentejas, piña podrida, alimentos fríos, menos bollos de pan que usuarios del servicio de manera sistemática, falta de menús para intolerancias y alergias: estos son algunos de los episodios recurrentes, según denuncian las asociaciones de padres y madres (ANPA). El Gobierno gallego no lo ha desmentido ni en sede parlamentaria ni a preguntas de este periódico y se ha

limitado a decir que “seguirá apostando porque los comedores funcionen de la mejor manera posible”.

“Hace dos años que nos quejamos por el catering de los comedores, que responden a la gestión indirecta de la Xunta por concurso público”, explica una portavoz del ANPA del colegio Humberto Juanes, uno de los afectados. Es decir, el Gobierno gallego elabora pliegos de contratación, las empresas optan a ganar la puja con ofertas a la baja y las familias sufren las consecuencias del sistema. Que están relacionadas sobre todo con la “falta de control” de la Administración sobre el cumplimiento de las condiciones, señala esa misma portavoz, quien critica como la Xunta contradice sus propias campañas sobre nutrición y obesidad infantil al descuidar la alimentación en las escuelas. Los contratos acaban este curso, una vez vencido el plazo de dos años con opción a prórroga de otros dos, concedida por el Gobierno gallego.

Las familias de Humberto Juanes y otros colegios de la zona –el Carlos Casares y el Cruz do Campo; el Mallón y el instituto Terras do Turonio, en el vecino Gondomar, completan el lote de la adjudicataria y también registran problemas– quieren que la nueva adjudicación incluya en los pliegos la baremación positiva de que se cocine en uno de los centros. En el Humberto Juanes, concretamente, que dispone de una cocina habilitada a tal efecto por el Concello de Nigrán. Es una petición de mínimos. “Si no se exige, por lo menos que se valore positivamente en el concurso”, añade. La empresa de catering actual elabora la comida para los escolares en A Estrada (Pontevedra), a una hora y 12 minutos de distancia de Nigrán. Las familias han intentado reunirse con cargos de la Consellería de Educación, de la que depende el servicio de comedores. De momento sin éxito.

Tampoco lo han tenido las 34 reclamaciones particulares, una conjunta de las ANPA de los colegios y otra de uno solo de ellos que han interpuesto ante la Xunta. Solo la última semana han sido cuatro. No han recibido respuesta, expone la portavoz del Humberto Juanes. Este viernes, el secretario general técnico de la Consellería de Educación, Manuel Vila, aseguraba sin embargo en la comisión parlamentaria de Educación que le constaban únicamente 12 quejas y que las “toman en serio” y someten a “un seguimiento exhaustivo”. También recordó que en noviembre una empresa privada realizó una “auditoría” del comedor y la comida en el Humberto Juanes. La ANPA ha solicitado acceso a los resultados de ese informe pero no se lo han concedido. La Valedora do Pobo ha admitido a trámite una queja al respecto de la asociación.

Vila respondía en el Parlamento a una pregunta del BNG sobre la situación de los comedores escolares en Nigrán y Gondomar. La diputada nacionalista Carme González se hizo eco de las reivindicaciones de los padres y madres y describió la situación en los centros: “No se garantiza que la comida sea adecuada, ni variada, ni suficiente. En el Humberto Juanes, donde comen cada día 220 niñas y niños, la empresa usa platos de plástico, pese a estar prohibidos, y envía 30 bollos de pan y 30 piezas de fruta menos sistemáticamente. Hay que ser miserables”. Pese a que el discurso de González se ceñía a lo que relatan las ANPA, Vila la acusó de “tremendista”, adjetivo que repitió en numerosas ocasiones. Y aunque insistió en ofrecer “tranquilidad” a las familias, no desmintió los hechos denunciados sobre la comida.



Sobre la reclamación concreta de incluir la cocina de proximidad en los pliegos del próximo concurso, el alto cargo solo llegó a afirmar que se trata de una "opción factible". La candidata del PP en Nigrán había anunciado en la prensa que eso estaba hecho. Fue unos días después de que las familias se concentrasen ante el ayuntamiento para exigir atención a sus demandas. El resto de la intervención parlamentaria de Manuel Vila desvió responsabilidades hacia el Ayuntamiento de Nigrán, gobernado por el Partido Socialista. Según él, puede ejercer las competencias en comedores.

Falta de supervisión de la Xunta

Los comedores escolares en Galicia tienen una organización compleja. Los hay que dependen de las ANPA de los ayuntamientos y de la Xunta de Galicia. En estos últimos, hay dos tipos, los de gestión directa con personal público –que el Gobierno gallego tiende a eliminar– y los de gestión indirecta por catering, 133. Óscar Souto, expresidente de la Federación de ANPA de Vigo, ha estudiado en profundidad el sistema. Además de los problemas de Nigrán, ha registrado protestas en Vigo y en las comarcas de O Morrazo y O Condado. "El problema del catering es que el control de la Xunta para que las empresas cumplan con los pliegos no es eficiente. Las empresas están a lo que están y si el cliente, el Gobierno en este caso, no exige...", considera Souto en conversación con este periódico. De hecho, entiende que el problema no es de financiación y se pregunta: "Si los comedores de catering no están infrafinanciados, ¿por qué funcionan mal? Necesitan supervisión".

Souto resume las reclamaciones de las familias. Priorizar el uso de las cocinas propias que existen en los centros "es una medida que a corto plazo puede mejorar el servicio". Otra es la participación de las familias mediante "un sistema ordenado" que permita remitir directamente informes, sugerencias y quejas a la Secretaría Xeral Técnica –competente sobre el servicio. Y finalmente piden que aumente el ratio de monitores, escaso para el número de usuarios de los comedores.

La Consellería de Educación no atendió a las peticiones de información de esta redacción.

HERALDO

Los profesores de Primaria recibirán la misma formación en igualdad de género que en Matemáticas, Ciencias o Lengua

Entre las competencias que se enseñarán se incluye "prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual", entre otros.

E.P. 28/02/2023

Los profesores de Educación Primaria recibirán las mismas horas de formación en igualdad de género que en Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales o Ciencias de la Naturaleza, ya que todas estas materias supondrán seis créditos en la carrera.

Así lo refleja el Ministerio de Universidades en el proyecto de Orden por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Primaria, consultado por Europa Press.

La orden del Ministerio recoge que la formación básica de los docentes incluirá el módulo 'Género y educación', de seis créditos. Entre las competencias que se enseñarán en este apartado se incluye el "enfoque de igualdad de género a través de la coeducación fomentando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual".

Los futuros docentes también aprenderán a identificar "los elementos sociales constructores de los géneros posibilitando que en las aulas se reconozcan y respeten las subjetividades"; y a desarrollar en el ámbito educativo "acciones hacia la transformación de las condiciones socializadoras existentes desde una perspectiva crítica de género".

En la nueva formación básica de los profesores de Primaria también se incluye el módulo 'Fundamentos de la inclusión educativa y atención a la diversidad', también de seis créditos, en el que aprenderán a valorar y respetar la diversidad en todas sus formas y a promover los principios y prácticas de la ciudadanía local y global y de valores comunes europeos para todo el alumnado.

En este sentido, los docentes se formarán para respetar los derechos de todo el alumnado según lo establecido en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y su derecho a participar en las decisiones relativas a sus experiencias de aprendizaje; a diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana; o a identificar los obstáculos para el aprendizaje y responder adecuadamente.

Los matemáticos critican la reducción de formación en matemáticas

La Real Sociedad Matemática Española (RSME) ha criticado que el Ministerio de Universidades proponga reducir la formación obligatoria en matemáticas para los titulados en Magisterio de Primaria y su didáctica a una asignatura de 6 créditos (60 horas) de un total de 240 créditos.

El planteamiento inicial que el Ministerio de Universidades ha hecho en el proyecto de orden, según ha advertido la entidad, deja los créditos de la formación obligatoria en matemáticas y su didáctica "en un tercio de los actuales".

Para la Real Sociedad Matemática Española, esto "supondría diezmar esta especialidad", ya que actualmente la media de créditos obligatorios de formación en matemáticas y su didáctica en las universidades públicas se sitúa por encima de los 18 créditos (siendo 18 el número de créditos más frecuente).

"Si bien el Ministerio de Universidades propone una Mención en Educación Primaria en la que se incluye otra asignatura optativa de 6 créditos de didáctica de la matemática, los graduados todavía verían así muy reducida su formación actual, ya que sumarían tan solo 12 créditos (120 horas)", ha manifestado la RSME, destacando que, en ambos casos, "podrían ser los encargados de impartir las asignaturas de matemáticas en los seis cursos de esa etapa, con las consecuencias que esto tendría para la formación del alumnado".

La Real Sociedad Matemática Española ha alertado de que "es imposible" que se mejore la competencia matemática de los niños españoles "reduciendo la formación matemática y didáctica del profesorado de Primaria".

Los profesores de infantil también recibirán formación en género

Por su parte, el proyecto de Orden que regula los estudios de grado para obtener el título de maestro en Educación Infantil también establece que la modalidad de 'Género y educación', en la que adquirirán las mismas competencias que los docentes de Primaria, supondrá la obtención de seis créditos.

Las materias de la formación obligatoria de los profesores de Infantil también serán de seis créditos: Organización del aula y los espacios; Competencia digital; Educación Física; Acción tutorial; Descubrimiento y exploración del entorno natural; Enseñanza matemática; Inicio a la lecto-escritura; Manipulación y exploración en educación plástica; interpretación y creación musical; Lengua extranjera; Lengua; Juego motor; Descubrimiento y exploración del entorno físico; Exploración y manipulación matemática; Comunicación lingüística; Literatura; Educación visual; Percepción y exploración musical; y Representación dramática.

Los estudiantes de grado para obtener el título de maestro en Educación Infantil deberán hacer prácticas en segundo (6 créditos), tercero (18 créditos) y cuarto curso (24 créditos). Además, deberán realizar un trabajo de fin de grado que refleje la formación de las competencias adquiridas en todas las enseñanzas y que se realizará asociado a las prácticas académicas externas o alguna de las materias cursadas con un enfoque aplicado a la innovación educativa.

EL DEBATE OPINIÓN

Por un pacto nacional sobre demografía y educación

En 2022 han nacido menos de la mitad de niños que hace 50 años y un 25 % menos que hace 25 años

Eugenio Nasarre. 28/02/2023

Las últimas cifras de nacimientos en España son dramáticas. Si persiste la tendencia de los últimos años caminamos hacia el suicidio demográfico. Es, junto al desequilibrio territorial en población -que continúa acentuándose, con la configuración de «dos Españas», la poblada y la despoblada- el principal problema de fondo al que se enfrenta España.

Basta con observar la evolución de los datos de nacimientos en los últimos 50 años, que deberíamos retener en nuestras mentes. La siguiente tabla (fuente INE) nos muestra el sentido de esta transformación:

Nacimientos

1972.....	672.963
1982.....	515.796
1992.....	396.747
2002.....	418.846
2012.....	454.648
2017....	393.181
2018....	372.777
2019	360.617
2020	341.315
2021	337.738
2022	329.212

Estos datos muestran que en 2022 han nacido menos de la mitad de niños que hace 50 años y un 25 por 100 menos que hace 25 años. La tasa de fecundidad ha caído a niveles insospechables. El tamaño de las familias se ha reducido al máximo. Las unidades familiares con un solo hijo son casi la mitad del total de las familias. Las familias con 2 hijos representan el 44 por 100. Las «familias numerosas» -categoría que este gobierno pretende eliminar- representan tan sólo el 9 por 100 de los hogares con hijos. Y las familias numerosas «de categoría especial» (a partir del quinto hijo) son ya una realidad estadísticamente irrelevante: el 1,1 por 100 de los hijos hoy en España. El predominio del «hijo único» es abrumador. Lo vengo llamando -y lo repito ahora- «los nuevos mayorazgos» de la sociedad española, ya que se convierten en los herederos universales. La nueva estructura familiar tiene hondas consecuencias sociales, que los poderes públicos deben abordar. El maltrato a las familias numerosas (en materia fiscal, vivienda, transportes, ayudas sociales) es clamoroso. Sin una política familiar bien orientada la sociedad española se condena a sí misma.

Las consecuencias de este declive demográfico van a ser determinantes para la realidad educativa de la próxima década. Si en los próximos años la tendencia permanece estable, en diez años (2022-2032) perderemos 1,8 millones de alumnos en lo que se refiere a las enseñanzas no universitarias. Y ya sabemos que en los próximos 5 años perderemos más de 700.000 alumnos tan sólo en las enseñanzas obligatorias (6 a 16 años), es decir el 16 por 100 del alumnado. Nada más que 64.000 profesores (uno para cada 12 alumnos) dedican su labor docente a ese número de alumnado que vamos a perder.

La magnitud de este cambio demográfico obliga a replantear las políticas educativas, para trazarnos nuevos objetivos posibles, contemplar medidas imprescindibles de mejora de calidad y de incrementar la equidad (que ya hemos abordado en estas columnas), dar el diferente y adecuado trato al mundo rural y al urbano, impulsar políticas compensatorias a la España despoblada, ampliar la formación obligatoria a los 18 años de edad y dar el salto que necesita la formación profesional dual, entre otras. Sin olvidar, desde luego, el factor clave para mejorar nuestra educación: el profesorado (desde su formación inicial hasta una estimulante carrera profesional).

Ante esta realidad se puede, con miopía, seguir la vía de campar cada cual a sus anchas, en un sistema educativo fragmentado y generador de desigualdades. Pero esa no es la solución. El nuevo escenario reclama un pacto educativo nacional, en el que gobierno y comunidades autónomas, con la colaboración de todos los actores sociales implicados, concuerden las políticas que sólo tendrán sentido y serán eficaces, si se hacen solidariamente. Con sus nefastas políticas educativas el gobierno de Sánchez está incapacitado para emprender este camino. El nuevo gobierno, que surja de las próximas citas electorales, deberá asumir esta tarea como prioritaria. Demografía, familia y educación deben marcar la orientación de un gobierno que pretenda en serio servir el interés general de España.

Eugenio Nasarre, es expresidente de la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados

europapress.es

Uno de cada cuatro niños en España cree que la escuela no les prepara para lograr el empleo de sus sueños, según estudio

MADRID, 1 Mar. (EUROPA PRESS) –

Uno de cada cuatro niños en España cree que la escuela no les prepara para conseguir el trabajo de sus sueños, según refleja el 'Informe de GoStudent sobre el Futuro de la Educación 2023', presentado por la plataforma con el objetivo de comprender lo que tanto niños como padres esperan de la educación y cómo se puede mejorar, para que las próximas generaciones estén mejor preparadas para el futuro. Para ello, GoStudent, en colaboración con Opinium, ha entrevistado a más de 6.000 niños y a sus padres, en el marco de una encuesta total de más de 12.000 personas en España, Alemania, Francia, Italia, Reino Unido y Austria. En España se han entrevistado a 1.000 niños y 1.000 padres.

Una de las conclusiones que se extrae de las respuestas dadas por los más pequeños sobre su futuro es que al 91% de la Generación Z y Alpha lo que más les motiva es conseguir un trabajo que les guste, pese a que uno de cada cuatro cree que la escuela no les prepara para ello.

Sin embargo, las futuras generaciones siguen pensando que la educación superior es importante: en España, el 75% de los jóvenes de 14 a 16 años piensa ir a la universidad, y la razón más citada es porque es el requisito mínimo para su futura carrera profesional (47%), seguida de cerca por el deseo de especializarse (46%). A la hora de determinar cómo es un trabajo que les apasiona, entre los niños de este país hay un gran interés por temas relacionados con la tecnología, como la programación de vídeo (62%), la Inteligencia Artificial (61%) y la robótica (55%).

Cabe destacar que, de cara a su futuro profesional, los jóvenes en España consideran que el metaverso tiene un gran potencial en muchos aspectos, como por ejemplo ayudarles a elegir el trabajo de sus sueños

poniéndolo a prueba (68% entre los que lo conocen). Herramientas como ésta o la Realidad Virtual serán grandes facilitadores en este sentido.

Además, el estudio revela que está claro que están creciendo en un entorno digital y se sienten cómodos con ello: el 76% de los jóvenes de 14 a 16 años se siente seguro viviendo en un mundo rodeado de nuevas tecnologías, la cifra más alta entre los países que han participado en el Informe. Nos siguen de cerca el Reino Unido (74%), Italia (67%), Francia, (62%) y Alemania (48%).

EL 80% AFIRMA QUE LA TECNOLOGÍA FACILITA SU APRENDIZAJE

Para los autores del estudio, la aplicación de nuevas tecnologías como la IA (Inteligencia Artificial) permite crear planes educativos personalizados para cada alumno en base al perfil y las necesidades de cada estudiante. Tanto es así que ocho de cada diez niños (83%) afirman que la tecnología facilita su aprendizaje y además les permite desarrollar su creatividad (79%), frente al 73% y 69% de media del resto de niños europeos respectivamente.

Del estudio se desprende que las futuras generaciones tienen el foco puesto en las nuevas tecnologías ya que el 82% de los niños en España pide a los colegios que incorporen más asignaturas relacionadas con la tecnología en sus planes de estudio. En cuanto al nivel del profesorado, el 63% de los niños del país sí cree que sus profesores manejan bien la tecnología y les animan a aprender con ella, uno de los índices más altos de Europa.

En comparación con sus homólogos europeos, los estudiantes de España ponen más énfasis en estar a la vanguardia de las tendencias tecnológicas, pero también sienten inquietud por hacer algo que marque una diferencia en el mundo (74%), el porcentaje más alto sólo por detrás de Italia (81%).

LOS PADRES ESPAÑOLES, LOS MÁS OPTIMISTAS CON EL METAVERSO

La encuesta también aborda el papel del metaverso en el sector educativo y su impacto en la metodología de enseñanza. Así, el 87% de los niños que conocen el metaverso cree que es beneficioso para fines educativos ya que este nuevo ecosistema virtual permitirá a los alumnos no sólo recibir información, sino también ser protagonistas de las clases en entornos de realidad virtual que les ayudarán a asimilar los contenidos. De hecho, el 61% está de acuerdo en que les permitirá aprender de forma más eficaz.

En cuanto a sus progenitores, los padres españoles son los más optimistas sobre el metaverso en comparación con sus homólogos europeos: el 78% de los que conocen el metaverso creen que desempeñará un papel clave en los próximos años para aprender de forma más eficaz. "Cuando pienso en la educación del futuro, estoy seguro de una cosa: las aulas serán muy diferentes de las que conocemos hoy. No me cabe duda de que el espacio en el que estudian nuestros hijos se verá transformado por la tecnología y por eso, debemos prestar atención a las necesidades de las nuevas generaciones.

Escucharlos y comprenderlos hoy nos permitirá liberar el potencial de cada estudiante y marcar el rumbo de la educación del mañana", ha afirmado el CEO y cofundador de GoStudent, Felix Ohswald. En este punto, Ohswald ha destacado que España ha tenido "muy buenos indicadores en cuanto a penetración y aceptación de las nuevas tecnologías para el desarrollo académico". "Pero lo más importante es que con este Informe damos voz a las futuras generaciones y hemos sido capaces de entender mejor cuáles son sus inquietudes educativas y qué esperan de las nuevas tecnologías", ha apostillado.

EL PAIS

El Gobierno congelará el nuevo plan de estudios para ser maestro si no hay consenso en las facultades de Educación

Los borradores publicados por el Ministerio de Universidades han recibido críticas de colectivos profesionales como los sociólogos y los matemáticos

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 01 MAR 2023

El Ministerio de Universidades congelará la nueva normativa para regular cómo se forman los maestros durante la carrera si no ve un "consenso razonable" en las facultades de Educación. El ministerio sacó a exposición pública el pasado viernes, como adelantó EL PAÍS, los borradores de la normativa que establecen cómo deberán ser los nuevos planes de estudio para ser maestro de primaria e infantil. Pero el secretario general de Universidades, José Manuel Pingarrón, ha avisado este martes de que su departamento detendrá su tramitación si no tiene la garantía de que existe dicho consenso interno tras haber recibido en los últimos días mensajes contradictorios.

Los documentos están basados en las propuestas realizadas por la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación, del que forman parte 70 responsables de facultades de Educación españolas. Y tras hacerse públicos, los borradores de órdenes han recibido críticas de algunos colectivos profesionales, como los sociólogos o los matemáticos, que consideran que sus disciplinas salen perjudicadas con la nueva regulación. Esta introduce numerosos cambios e incorpora el aprendizaje de nuevos elementos que los decanos consideran importantes, como las habilidades sociales, la prevención de la violencia machista y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, social y cultural del alumnado. Y, al mismo tiempo, establece una nueva estructura para reforzar la enseñanza de las especialidades docentes, como Educación física, Música, Lengua extranjera



y Pedagogía Inclusiva (que sustituye a la Pedagogía Terapéutica). La propuesta permite al alumnado elegir entre cursar alguna de estas especialidades (bajo la fórmula de menciones al título) o la más general de Maestro de Primaria, con un peso en todos los casos de 48 créditos de los 240 que tiene la carrera.

El Ministerio de Universidades distingue entre las críticas a su propuesta formuladas por las sociedades científicas y otros colectivos profesionales, que está dispuesto a estudiar junto a las que presenten todas las entidades que se consideren afectadas por la nueva regulación, y el disenso interno, que considera mucho más grave, de las propias facultades de Educación. Sin que haya un consenso, en un grado razonable, entre estas últimas, y un mensaje inequívoco al respecto, en forma por ejemplo de escrito aprobado por la Conferencia de Decanos, la tramitación no proseguirá, advierte Pingarrón. El *número dos* del ministerio consideraba que la propuesta que recibió de la Conferencia de Decanos representaba el sentir mayoritario. Pero en los últimos días, asegura, ha recibido mensajes de responsables de facultades de Educación que dicen no sentirse representados por el contenido del borrador.

Fuentes de la Conferencia de Decanos consultadas por este periódico ya contaban con que algunos de los planteamientos de la nueva regulación, como la reducción de las horas de formación de las llamadas disciplinas generalistas de la carrera, para hacer hueco a la estructura de menciones, generarían críticas de los colectivos afectados. Y que también existía cierta oposición por parte de las facultades de territorios de habla catalana, especialmente Cataluña y Baleares, por la regulación de la formación lingüística. Al ministerio, sin embargo, también le están llegando críticas realizadas por responsables de otras facultades de Educación, afirma Pingarrón.

La polémica en torno a los nuevos planes de estudio de las carreras que habilitan para ser maestro de infantil y primaria sería probablemente menos preocupante para el Gobierno si no llegara en plena precampaña de un sufragio electoral. Aunque la competencia de elaborar las nuevas órdenes es del Ministerio de Universidades, el de Educación también tiene capacidad de bloquearlas —no llevándolas a la Conferencia Sectorial de Educación—. Y con el clima que se ha creado en torno a los borradores parece improbable que vaya a darles vía libre, al menos de momento.

Las nuevas órdenes establecen los requisitos mínimos que deberán cumplir posteriormente los planes de estudio elaborados por cada Universidad. A diferencia de la normativa ahora en vigor, aprobada hace 15 años, muy escueta, los borradores realizan una regulación mucho mayor con el objetivo de definir mejor qué tipo de maestros quieren formarse en España. Y establecen que en todas las facultades deben estudiarse cuestiones que hasta ahora no son obligatorias, entre las que se encuentran no solo las relacionadas con las habilidades interpersonales y la prevención de la violencia machista, sino otras como, por ejemplo, las competencias digitales.

EL DEBATE OPINIÓN

El deber de educar en nuestra sociedad

José Ramón Talero Islán. 02/03/2023

Siempre recuerdo lo que decía el filósofo, jurista, ensayista traductor y profesor universitario, Antonio Escohotado: «Un país es rico porque tiene educación».

Hace unos días hice un viaje a Madrid y utilicé con frecuencia los medios de transporte, autobuses, metro etc. para poder desplazarme de una zona a otra de la ciudad. Cuál fue mi asombro y mi tristeza al observar el poco civismo y educación al contemplar como personas jóvenes, a pesar de las indicaciones y señalizaciones de ceder los asientos a personas mayores con deficiencias motoras, señoras embarazadas, madres con niños pequeños etc. quedaban impasibles sentados en esos asientos, ensimismados en sus móviles y cómo se suele decir, yendo a su bola. No quiero generalizar, pues vi en dos ocasiones a dos jóvenes levantarse en un autobús para ceder su asiento a un señor con bastón y a una señora mayor.

Comparando los significados de educación y cultura, nos dice que educación es: formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenece. Y cultura: conjunto de conocimientos e ideas no especializados adquiridos gracias al desarrollo de las facultades intelectuales mediante lectura, estudio y el trabajo.

¿Por qué en nuestro sistema educativo no se potencian estos objetivos para que nuestra juventud se enriquezca y se comporten como buenos ciudadanos?

Insisto, la gran riqueza de un país es tener una excelente educación; sin educación no conseguimos ese equilibrio para que nuestra sociedad alcance esa libertad y ese respeto que todos merecemos.

Crean una asociación para impulsar el Bachillerato de Investigación en Navarra

Cuatro institutos ofrecen este programa que permite hacer un proyecto de investigación mientras cursan estos estudios

María Olazarán. PAMPLONA | 02-03-23

Cuatro institutos navarros (Valle del Ebro de Tudela, Ribera del Arga de Peralta, Barañáin y Plaza de la Cruz) han creado la Asociación Bachillerato de Investigación (Bi+). Se trata de un programa que permite al alumnado de Bachillerato y FP llevar a cabo una investigación de carácter académico y formal durante los dos cursos. El Bi+ surgió en el IES Valle del Ebro el pasado 2018-19 con el objetivo de dar cobertura a la necesidad de ofrecer este tipo de formación en Navarra, en la que no existe legislación para implantar esta modalidad. La solución que diseñó el instituto tudelano se basó en el modelo de las comunidades autónomas que sí cuentan con una normativa.

Los centros que forman parte de esta red Bi+ trabajan de manera colaborativa, siguen los mismos criterios, y el nivel de exigencia es equitativo. A través de esta asociación, que preside el profesor del IES Valle del Ebro y principal artífice del programa Pablo Ijalba, ofrecen asesoramiento general, formación al profesorado y los recursos documentales para poder implantar el programa en los centros públicos que quieran sumarse.

Este curso, el IES Ibaialde de Burlada, IES Basoko de Pamplona e IES Pablo Sarasate de Lodosa han realizado la formación de 12 horas para su profesorado y han mostrado voluntad de incorporarse al Bi+ en el próximo 2023-2024.

EL PAIS

Profesores desbordados por los casos de ‘bullying’: “Cada vez se delegan más cosas en la escuela y falta personal especializado”

Expertos y maestros coinciden en que la pandemia ha hecho mella en la salud mental de los adolescentes, y los debilita ante episodios de acoso

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 02 mar 2023

La coincidencia en pocos días de tres intentos de suicidio de adolescentes —uno de ellos, el de dos gemelos de Sallent (Barcelona), acabó en la muerte de uno de ellos—, tras los cuales habría una situación de acoso escolar, según denuncian las víctimas, ha puesto el foco en cómo estos episodios son gestionados desde las escuelas. Los profesores reclaman más recursos para hacer frente a estos casos y declaran sentirse “desbordados” porque no cuentan ni con el tiempo ni con los medios suficientes para gestionar esta problemática. “Hay una sensación de desbordamiento porque cada vez se delegan más cosas en la escuela, pero no puedes asumir más con el mismo personal. Falta personal especializado y que los docentes recuperen autoridad”, asegura Robert Velàsqez, miembro de la junta central de directores de Cataluña.

Resulta complicado cuantificar la magnitud del problema, ya que a pesar de la existencia de múltiples estadísticas, cada una tiene un enfoque o metodología diferente. Entre las más recientes destaca [el último informe de la Fundación Anar y la Fundación Mutua Madrileña](#) —en base a encuestas a más de 5.000 alumnos y docentes de cinco comunidades autónomas en el curso 2021-22—, que recoge que uno de cada cuatro estudiantes percibe acoso escolar en su clase, una cifra que está por encima de la del curso 2020-21, pero por debajo de los datos anteriores a la pandemia.

En Cataluña, donde se han producido los últimos intentos de suicidio de adolescentes, la Unidad de Soporte al Alumnado en situación de Violencia (USAV) ha gestionado 1.590 casos de violencia desde su creación en 2021. En el primer curso desde su existencia se detectaron 296 casos, cifra que se disparó hasta los 864 en el curso 2021-22, y 430 en el curso pasado. Una de cada tres denuncias corresponde a episodios de acoso escolar entre alumnos, mientras que otro tercio son casos de maltratos. “El *bullying* es más frecuente de lo que puede parecer”, resuelve Josep Maria Garcia, presidente de la Asociación de Inspectoras e Inspectores de Educación de Cataluña.

Los profesores consultados coinciden en remarcar que el acoso escolar “siempre ha existido”. Pero según Miguel González Dengra, presidente de la Asociación de Directoras y Directores de Instituto de Andalucía (ADIÁN), lo que ha cambiado es “la sensibilidad” con la que la comunidad educativa se enfrenta a él, que provoca “una mayor respuesta”. “Ahora prestamos más atención a estas situaciones”, añade. Robert Velàsqez, director del instituto Miquel Crusafont de Sabadell (Barcelona), explica: “Si sabemos que un niño pega a otro, se va a casa. Y si este le devuelve el golpe, también se va a casa. Queremos cortar estas situaciones desde el principio. La mayoría de las expulsiones se producen en 1º de ESO, porque aquí los estudiantes pesan 40 kilos. Hay que evitar que vaya a más porque en 4º de ESO pueden pesar 80 kilos y los golpes pueden ser más peligrosos”.

La huella de la pandemia

Aunque el *bullying* sea considerado como una lacra endémica, en lo que están de acuerdo las diferentes voces es que la pandemia también ha influido aquí negativamente, dejando su huella en la salud mental de los adolescentes. “Después de la pandemia, el alumnado se ha vuelto más frágil, más vulnerable emocionalmente, y, por tanto, son víctimas más fácilmente”, apunta Miguel Pérez, presidente de la asociación de directores de institutos públicos de Extremadura. “A raíz de la pandemia hay un proceso de debilitamiento de recursos psicológicos para afrontar problemas. A los adolescentes ha impactado especialmente, porque a estas edades es clave la red de amigos, que son el ecosistema que soporta su proceso evolutivo, pero la pandemia rompió estos lazos”, apostilla Rosario Ortega-Ruiz, catedrática de Psicología de la Universidad de Córdoba, que hace 30 años que trabaja la problemática del acoso escolar.

Una encuesta de la Diputación de Barcelona publicada la semana pasada —realizada a 25.000 estudiantes de 15 y 16 años de esta provincia— pone en relieve los problemas relacionados con la salud mental que viven los jóvenes: un 48% de las chicas confiesa haber recibido maltrato psicológico, por amenazas o insultos. De forma más alarmante, un 23% de los encuestados admite haber pensado alguna vez en morirse, y que un 12% lo piensa con frecuencia. “Llevamos avisando desde hace tiempo de que la salud emocional se está resintiendo, que hay nuevas necesidades. Todo el mundo pide a la escuela soluciones, pero nos vemos incapaces de atender todo esto”, admite Esteban Álvarez, presidente de la asociación de directores de instituto de Madrid.

Para hacer frente a estas situaciones, las diferentes comunidades publican unos protocolos de detección y actuación, que parte de docentes y directores aplauden y consideran que funcionan, pero que otra parte critica. “Tenemos protocolos para todo, pero los protocolos son el medio, no la solución. La solución son los profesionales especializados que sepan tratar y solucionar los problemas. No se puede pedir a un profesor de matemáticas que solucione un problema que requiera la intervención de un psicólogo”, asevera el representante de los directores de Madrid.

Esta necesidad de más personal especializado en los centros educativos es una de las reclamaciones más repetidas por los diferentes expertos consultados. “Se activan programas, pero falta personal. Cuando detectas a un alumno con problemas intentas derivarlo a un CESMIJ (Centro de Salud Mental y Juvenil), pero no le dan hora hasta varios meses después porque también van desbordados y les falta personal. Pero un alumno no puede esperar tanto tiempo”, lamenta el representante de los directores en Cataluña.

El profesorado también apunta a otros obstáculos como, en ocasiones, la falta de colaboración de las familias, que les cuesta admitir que su hijo es un agresor. Asimismo, algunos profesores lamentan un exceso de burocracia y piden que los docentes recuperen más poder y cierta imagen de autoridad. “Si el problema sube de tono, el profesor tiene que poder sancionar y actuar con inmediatez, pero estamos en un sistema muy burocrático y abrir un expediente a un alumno y concluir el procedimiento puede durar un mes”, se queja Ramon Casals, miembro de la Asociación de Profesores de Secundaria de Cataluña.

Con todo, una de las claves en la lucha contra el acoso escolar, coinciden los expertos, es incidir en la prevención, con campañas de concienciación, y sobre todo, no minimizar el problema con la típica frase “es cosa de niños”. “Es fatal que todavía se diga “es cosa de niños” que cuando se da un caso, lo importante es la política de sensibilización y enfrentarse al fenómeno de la violencia”, defiende la catedrática de Psicología. Y añade que los centros deben ser valientes para tratar los casos y no intentar esconderlos por miedo a que ello dañe la imagen de su instituto. “Cuando un niño se tira por la ventana, ¿de qué sirve intentar tener una imagen? Las direcciones y los profesores deben saber lo que pasa y atenderlo rápidamente”.

Para el representante de los inspectores educativos de Cataluña, la lacra del *bullying* es difícil hacerla desaparecer, “igual que es casi imposible erradicar la delincuencia, pero sí se puede reducir al máximo”. “No podemos minimizar los problemas y debemos actuar ante cualquier problema, por pequeño que sea, porque después pasan las cosas y todos a correr. Tenemos que poner todos nuestros esfuerzos en ello porque la escuela no tiene que ser un lugar para sufrir”, remacha García.

Con información de J. A. Aunión e Ignacio Zafra.

europapress.es C. VALENCIANA

El Consell activará una unidad de atención específica y una mesa de salud mental para prevenir suicidio en adolescentes

Educación prevé más orientadores en los centros y prepara un programa piloto de atención socioemocional basado en el modelo Casel

VALÈNCIA, 2 Mar. (EUROPA PRESS) - Una unidad de atención específica, una 'taula' de salud mental, más orientadores en los centros educativos y la puesta en marcha de un programa piloto basado en el modelo de aprendizaje socioemocional Casel son las principales medidas anunciadas este jueves por la Generalitat

Valenciana en una nueva 'ofensiva' para prevenir el suicidio y las conductas autolesivas en la población infantil y adolescente.

Así se ha puesto de relieve en una reunión en la que han participado el jefe del Consell, Ximo Puig; los consellers de Educación y Sanidad, Raquel Tamarit y Miguel Mínguez, y el comisionado para la salud mental, Rafael Tabares. Ximo Puig ha subrayado "la voluntad de continuar con los esfuerzos de los últimos años para garantizar todas las ayudas posibles con el fin de prevenir conductas autolesivas y suicidios, así como que el profesorado se sienta acompañado" para afrontar este tipo de situaciones.

Por eso, se apuesta por una serie de "medidas de acción directa, como una unidad específica que acompañará a toda la red educativa y sanitaria", ha puesto como ejemplo. El 'president' ha remarcado que esta es "una problemática que desde hace años está viendo" el Botànic y que, de hecho, "ha inspirado el propio comisionado para la salud mental". "Y queremos trabajar con entidades, asociaciones etc. alrededor de un problema que convoca a toda la sociedad: no solo es cuestión de las conselleries o del propio gobierno, sino que afecta a toda la Comunitat y hemos de ayudar a que los jóvenes tengan una perspectiva de vida que no les provoque una frustración".

Ximo Puig ha vuelto a referirse a la cuestión antes de participar en el Foro de Municipalismo 2023. Allí ha trasladado a la comunidad educativa "todo el apoyo de la Generalitat". "Ante esta situación todos tenemos muchas incertezas, y los profesionales también, por tanto tienen que tener el máximo apoyo", ha agregado. Igualmente, ha incidido en que la salud mental es uno de los "grandes retos de la sociedad" y ha señalado que "ha aumentado mucho la preocupación" sobre las autolesiones y suicidio. Ha puntualizado que mientras las primeras han subido mucho en los últimos años, los suicidios se han reducido por lo que, aunque se trata "de un problema grave", ha instado a no generar una "intranquilidad que no es tal".

Por su parte, Rafael Tabares ha remarcado que "la situación en los centros educativos es un ejemplo de la importancia de la salud mental". "Desde la pandemia, y antes de ella, ya se estaba demostrando que los colectivos más vulnerables, como los niños y los jóvenes, están teniendo muchos problemas. Esto significa que hay que poner en marcha políticas públicas que concentren todos los esfuerzos que se hacen desde la distintas consellerías", ha apuntado.

Para el comisionado, "es una buena oportunidad para profundizar en esa coordinación, que debe ir relacionada con medidas de prevención del suicidio".

Por su parte, la consellera de Educación, Raquel Tamarit, ha recordado que ya se han implementado medidas en esta dirección, pero se ha "sumado" a las reivindicaciones de los sindicatos y ha avanzado que se van a aumentar los orientadores en los centros educativos a través de la nueva orden de plantillas que se está negociando. En este sentido, desde este departamento resaltan que ya se ha aumentado este personal en un 60% desde el curso pasado y de cara al siguiente se incrementará "aún más".

Además, Tamarit ha señalado que en ocasiones lo que se ve es solo la punta del iceberg, por lo que ha abogado por "educar a gente que sea competente desde el punto de vista socioemocional". Para ello, ha anunciado la puesta en marcha el próximo curso 23-23 de un programa piloto basado en el modelo Casel, "que no solo tiene en cuenta al niño sino a toda la comunidad que lo rodea". "Creemos que puede darnos herramientas para ir más allá, además de seguir dando respuestas a los problemas puntuales que vayan surgiendo", ha apostillado.

Fuentes de la Conselleria han precisado a Europa Press que hay un equipo específico de Educación trabajando en la planificación del piloto el próximo curso y la elección de una localidad para iniciar la experiencia. No se trata solo de talleres en los centros educativos, sino de "talleres-acompañamiento a profesorado, alumnado, familias y agentes de la población vinculados al tema de la salud mental en virtud de un modelo transversal e integral". Este modelo, prosiguen, "invita a hacer un abordaje de la competencia socioemocional global, implicando a todos los agentes de la comunidad educativa, desde el inicio de la escolarización". Se desarrolla en cinco ámbitos --autoconciencia, conciencia social, autocontrol, toma de decisiones responsables y habilidades para relacionar-- e implica todos los agentes comunitarios, como aulas, escuelas, familias y comunidad. Finalmente, el titular de Sanidad, Miguel Mínguez, ha recordado que desde hace tiempo este departamento y el de Educación colaboran con protocolos de detección de problemas en los centros escolares y que después, previo permiso familiar, se derivan a las unidades de Pediatría y de ahí a las de salud mental infantojuvenil. "Vamos a incrementar este acompañamiento al profesorado creando unidades de respuesta rápida ante cualquier incidencia en el nivel educativo que pueda tener una respuesta por parte de los profesionales de la sanidad. Estas atenderán de forma rápida y continua y estarán en contacto con las unidades de salud mental infantojuvenil", ha concluido.



Tabla 2. Gasto público por alumno en enseñanzas no universitarias por titularidad y comunidad autónoma. Años 2005, 2009, 2013, 2017 y 2019.

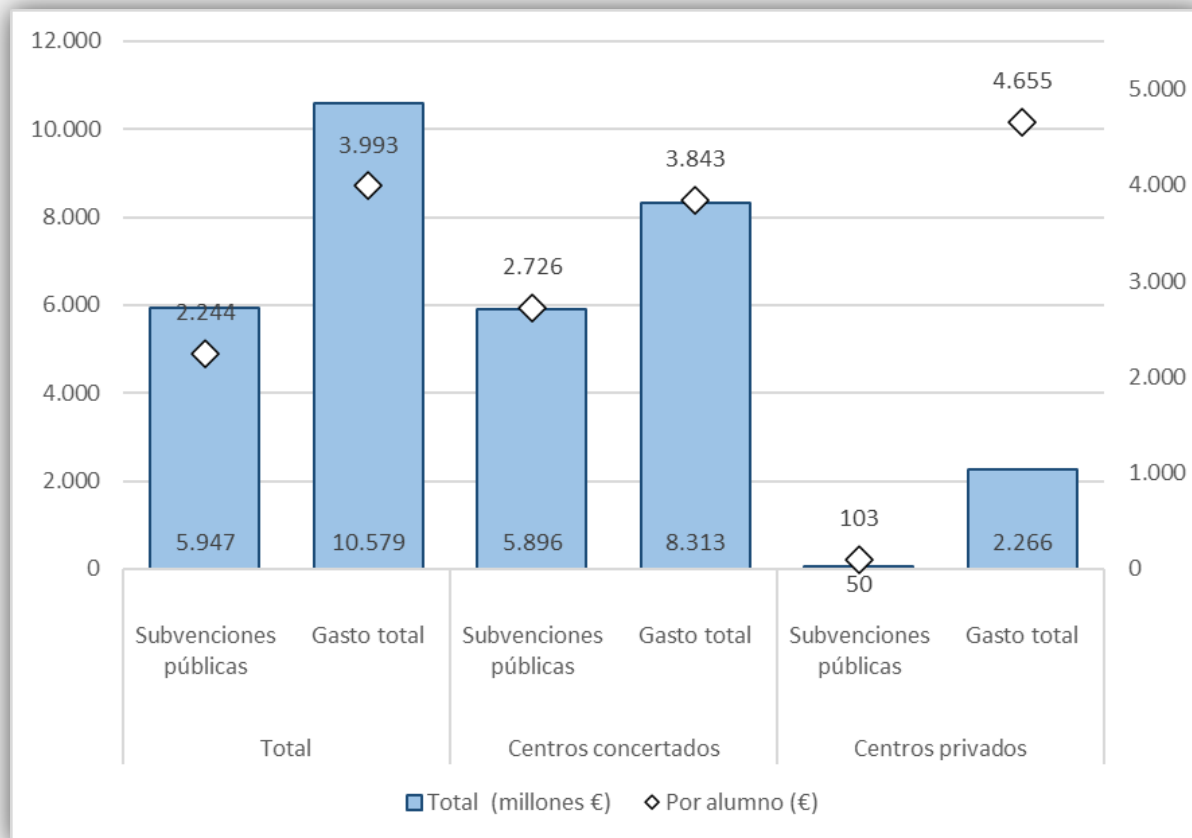
	Gasto público por alumno público y concertado (en euros)				
	2005	2009	2013	2017	2019
MADRID	4.314	4.931	3.908	4.039	4.401
ANDALUCÍA	3.841	4.838	4.110	4.536	4.803
MURCIA	3.778	5.430	4.439	4.674	5.085
CASTILLA-LA MANCHA	4.708	6.053	4.335	4.859	5.252
CATALUÑA	4.378	5.600	4.237	4.868	5.364
C. VALENCIANA	4.259	5.828	4.383	4.944	5.498
CASILLA Y LEÓN	5.008	6.169	5.129	5.654	5.511
LA RIOJA	4.683	5.914	4.730	5.257	5.634
ARAGÓN	4.532	5.695	4.775	5.318	5.692
BALEARES	4.705	6.051	4.817	5.465	5.905
CANTABRIA	5.035	6.463	5.534	5.915	5.977
ASTURIAS	5.493	6.747	5.667	5.936	6.298
GALICIA	5.036	6.787	5.562	5.985	6.389
CANARIAS	4.592	5.461	4.524	5.281	6.446
NAVARRA	5.614	6.900	5.738	6.035	6.480
EXTREMADURA	4.505	6.110	5.219	5.856	6.485
PAÍS VASCO	6.070	7.595	6.475	6.601	7.073
TOTAL	4.520	5.692	4.569	5.014	5.398
	Gasto público por alumno público (en euros)				
	2005	2009	2013	2017	2019
ANDALUCÍA	4.211	5.427	4.595	5.077	5.442
ARAGÓN	5.486	6.826	5.517	6.213	6.525
ASTURIAS	6.492	8.208	6.615	6.927	7.381
BALEARES	5.817	7.359	5.623	6.493	7.046
C. VALENCIANA	4.840	6.765	4.880	5.609	6.066
CANARIAS	5.145	6.201	5.031	5.903	7.531
CANTABRIA	6.039	7.943	6.474	6.864	7.196
CASILLA Y LEÓN	6.103	7.562	6.125	6.761	5.992
CASTILLA-LA MANCHA	5.234	6.640	4.624	5.255	5.986
CATALUÑA	5.394	6.741	4.876	5.557	6.077
EXTREMADURA	5.017	6.965	5.815	6.539	7.257
GALICIA	5.947	8.041	6.423	6.932	7.408
LA RIOJA	5.791	7.298	5.530	6.215	6.673
MADRID	5.330	5.990	4.505	4.727	5.148
MURCIA	4.320	6.262	4.941	5.262	5.728
NAVARRA	6.991	8.590	6.955	7.456	7.981
PAÍS VASCO	8.858	10.964	9.175	9.298	9.868
TOTAL	5.299	6.703	5.231	5.779	6.230

Fuente: Las cifras de la educación en España. Curso 2018-2019. Edición 2021. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Dos datos saltan a la vista: en primer lugar, la notable diferencia económica entre las comunidades autónomas y la no desagregación del indicador de gasto entre público y concertado con la consiguiente dificultad de conocer las diferencias en la financiación; en segundo lugar, el mayor gasto público por alumno público en todas las comunidades.

En la edición del informe de Indicadores 2020, pudimos dedicar un apartado a la financiación y gasto de la enseñanza privada en España, utilizando como fuente la Encuesta de financiación y gasto de la enseñanza privada en España (2014-2015) del INE, publicada en 2017, y que no se ha vuelto a actualizar hasta la fecha. Aun así, es interesante recordar que, del total de gasto de los centros concertados (8.313 millones de euros) de

ese curso, las subvenciones públicas financiaron 5.947 millones, es decir un 70,9%. En gasto por alumno, en la concertada fue de 3.843 €, siendo la subvención pública recibida para cada uno de 2.726€.



Fuente: Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada en España (2014-2015). Instituto Nacional de Estadística.

La financiación de la concertada en condiciones de gratuidad, requisito formulado por el legislador, demanda estudiar nuevas medidas encaminadas a conocer objetivamente la dimensión del problema y las soluciones para abordarlo.

Inmovilismo del marco legal

Analicemos brevemente cómo la normativa que regula la financiación del régimen de concertados, reiterada en los mismos términos en las últimas tres leyes orgánicas, no se ha aplicado hasta la fecha.

La reciente aprobada LOMLOE, en la Disposición adicional vigesimonovena, al tratar de la fijación del importe de los módulos de los concertados, establece que:

Durante el periodo al que se refiere la disposición adicional primera de la presente Ley, se procederá a la fijación de los importes de los módulos económicos establecidos, de acuerdo con el artículo 117, en función de la implantación de las enseñanzas que ordena la presente Ley.

En el seno de la Conferencia Sectorial se constituirá una comisión, en la que participarán las organizaciones empresariales y sindicales más representativas en el ámbito de la enseñanza privada concertada, para el estudio de la cuantía de los módulos de concierto que valore el coste total de la impartición de las enseñanzas en condiciones de gratuidad. Sus conclusiones deberán incorporarse en el plan de incremento del gasto público previsto en el artículo 155.2 y contemplado en la disposición adicional octava de la presente Ley.

La disposición adicional primera, mencionada en la disposición adicional vigesimonovena, establece un calendario de aplicación de cinco años a partir de la entrada en vigor de la Ley. Por su parte, el artículo 117, al que también remite, regula el módulo del concierto en su apartado 3 estableciendo que su cuantía asegurará que la enseñanza se imparta en condiciones de gratuidad. Asimismo, cuando especifica los diversos apartados que componen el módulo, menciona criterios análogos a los aplicados a los fondos públicos. En el apartado 4, con relación al salario del personal docente, plantea la equiparación gradual de su remuneración con el profesorado público en las diversas etapas. Y antes, en el apartado 2, determina que el importe del módulo económico por unidad escolar se fija anualmente en los Presupuestos Generales del Estado (PGE) y, si procede, en los de las comunidades autónomas, no pudiendo en este caso ser inferior al que se establezca en los primeros.

Además, mientras ese estudio de la cuantía del módulo, al que se refiere la disposición adicional vigesimonovena se realiza, la disposición adicional vigesimoséptima sobre revisión de los módulos de concertados establece su revisión anual en un porcentaje equivalente al de las retribuciones de los funcionarios públicos dependientes de las Administraciones del Estado.

La LOMCE, manteniendo el mismo texto de la disposición adicional vigesimonovena sobre la fijación del importe de los módulos que establecía la LOE, pone de manifiesto el estancamiento de la determinación del estudio de dicha cuantía.

La única novedad en estos años ha sido introducir un plazo de cinco años para llevar a término dicho cálculo.

A su vez, el artículo 117 ha permanecido invariable desde la LOE de 2006, salvo el apartado 6 que introdujo la LOMCE y que ha mantenido la LOMLOE. Es decir, han transcurrido dieciséis años sin que se haya abordado la cuestión de la financiación de la enseñanza concertada que, además, conlleva muchos otros problemas de gran calado: acceso en condiciones de igualdad, equilibrio de las dos redes, garantizar el pluralismo de la oferta educativa, favorecer la equidad y la inclusión del sistema como condición para evitar la segregación escolar, y posibilitar la real elección de centro para todos sin barreras económicas.

Algunos estudios planteados

Durante los últimos dieciséis años, han sido muchas y variadas las voces que han reclamado un estudio en profundidad del coste del puesto escolar, con el objetivo de que se abordara en el seno de la Conferencia Sectorial el mandato de la LOE.

Nuestra fundación, bajo la dirección científica de Daniel Santín y Gabriela Sicilia, realizó un estudio metodológico para el cálculo del puesto escolar. Planteaba basar la financiación de nuestro sistema de educación general en un estudio de costes que, por su diseño metodológico, se aproximara al coste de un puesto escolar, independientemente de quién fuera el proveedor del servicio. La propuesta se basó en un criterio básico de calidad y de equidad educativas, a la vez que presuponían diversos escenarios sociales, estructurales y de organización del centro educativo, con el fin de modelizar los costes en función de los diferentes contextos en los que se imparte la educación en España.

Dicho coste teórico del puesto escolar en sus diversas modalidades permitiría su comparación con el coste real que tienen los centros en particular y, por tanto, podría identificar ineficiencias o infrafinanciación en los centros financiados con fondos públicos, en los que se establece la gratuidad como condición de acceso a dichos fondos. Posteriormente, se realizó un estudio piloto basado en dicha metodología que, hasta la fecha, no ha sido objeto de un desarrollo completo y conclusivo. El mencionado estudio metodológico fue referenciado junto con otras interesantes aportaciones en algunas publicaciones, formando parte de un estudio publicado por ANELE y promovido por REDE: La financiación del sistema educativo: invertir en calidad, equidad e inclusión. También tuvo eco en Cuadernos de pedagogía, en un número monográfico dedicado a la financiación de la educación.

Hace unos meses, la Fundación Bofill ha presentado un nuevo modelo de “financiación por fórmula”, que propone mejorar la equidad en la asignación de recursos, con criterios objetivos y públicos. Su fin es definir la cantidad de recursos ordinarios y extraordinarios que se deben asignar a cada centro educativo y, por tanto, hacer al sistema educativo más eficiente y facultar una mayor autonomía a los centros educativos. La fórmula de la equidad contempla una asignación básica y otra adicional, que se aplican considerando el tamaño del centro, la etapa educativa y la titularidad.

No faltan los expertos capaces de abordar con rigor el estudio necesario para financiar adecuadamente nuestro sistema educativo.

Sí se echa en falta la voluntad política para llevarlo a cabo y, sobre todo, un clima de consenso en el cual no se conciten argumentos en defensa de intereses de parte, sino de aquellos que proceden de evidencias o de objetivos comunes basados en el interés general, la eliminación de cualquier tipo de barrera en el acceso (culturales, económicas, sociales, ideológicas, etc.), la inclusión, la equidad y el pluralismo educativo.

Perseguir las causas de los problemas

Para entender por qué esta cuestión sigue pendiente, aportamos dos referencias internacionales que bien pueden servir de marco de dichos estudios. La OCDE publicó el informe Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on PISA, para determinar si las políticas de elección de la escuela pueden tener consecuencias en la segregación de los estudiantes, tanto por su nivel académico como por su estatus socioeconómico, y si pueden estar asociadas tanto a la efectividad como a la equidad de los sistemas educativos.

El estudio llega a la conclusión de que la libertad de elección de centro educativo como tal no es el problema, sino que los responsables de las políticas educativas deben establecer medidas para abrir las posibilidades de elección de todos los estudiantes, dándoles a todos la misma oportunidad de recibir la educación que desean.

Por otra parte, el Parlamento Europeo aprobó una resolución el 12 de junio de 2018 sobre la modernización de la educación en la Unión Europea [8] y en su recomendación 76 anima a que “en el marco del incremento de la inclusividad y el respeto de la libertad de elección educativa, se conceda apoyo financiero adecuado a los centros escolares de todas las categorías y niveles, tanto de carácter público como privado sin ánimo de lucro, a condición de que el plan de estudio que se ofrezca se base en los principios recogidos en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y sea conforme a los ordenamientos jurídicos y normas y

disposiciones en materia de calidad de la educación y sobre el uso de estos fondos en vigor en el Estado miembro de que se trate”.

Ambos enfoques, coincidentes en la armonización del haz de derechos (de libertad y de prestación, de primera, de segunda y tercera generación), y de las libertades en la enseñanza que se manifiestan en la educación, pueden servir de punto de referencia y consenso para la implementación de políticas educativas, basadas en estudios rigurosos y objetivos, que abran una nueva etapa de esta historia interminable.

THE CONVERSATION

¿Cómo de importantes son el silencio y el orden en un aula?

Antonio Francisco Mañas Pérez. Investigación educativa, Universidad Internacional de Valencia

Vivir en la sociedad de la inmediatez, envueltos en el ruido de la información superficial, puede llegar a alejarnos de una actitud de crecimiento y bienestar. El silencio en grupo y el silencio mental son imprescindibles para la convivencia tanto en clase como en grupos sociales.

Aunque las aulas no demasiado bien gestionadas pueden tener la utilidad de darnos la oportunidad de trabajar de manera individual la autogestión, es importante transmitir a los estudiantes la idea de que el silencio y el orden físico y grupal empieza por el silencio y el orden mental individual.

El silencio y el orden en las clases permiten el buen fluir de las situaciones de aprendizaje planeadas. Por el contrario, el ruido y la falta de organización fomentan la distracción y hacen más difícil la retención de la información.

Respeto y relajación

Cuando hablamos de ruido nos referimos al no productivo, externo, no a los sonidos de muchas metodologías activas que favorecen el trabajo cooperativo. Pero excepto en esos casos, un ambiente tranquilo y ordenado mejora la dinámica de la clase, implanta la cultura del respeto y de la responsabilidad y facilita el aprendizaje de todos los estudiantes.

Lograr conectar con la calma nos desestresa. La relajación permite la introspección, y nos ayuda a ser conscientes de lo que ocurre dentro y fuera de nosotros.

Ser conscientes significa darnos cuenta, atender, observar nuestros propios pensamientos, emociones y sensaciones corporales. También implica la consciencia del mundo que nos rodea, cualquier cosa que haya ahí fuera (personas, sonidos, olores...).

Disminuir las interrupciones

Si en el aula tratamos las dinámicas y el ambiente de las clases para lograr ese tipo de atención, las interrupciones serán menos, por la propia voluntad de cada individuo-alumno.

Buscar una consciencia no reactiva y contemplativa implica aprender a relacionarnos con nosotros mismos de un modo mucho más saludable para llegar a una sana interacción con los demás.

Autoconocimiento y quehacer científico

Dependiendo de la edad y madurez de los individuos se debe educar este quehacer científico interno de autoconocimiento. Trabajar la enseñanza consciente tiene los siguientes efectos:

1. Bienestar psicológico: Reduce niveles de estrés, ansiedad, depresión e incrementa los niveles de afectos positivos.
2. Regulación emocional: Mayor autocontrol de emociones negativas y desarrollo de las emociones integradoras (amor, bondad, compasión y ecuanimidad) para una mayor capacidad de manejar las emociones adecuadamente.
3. Función cognitiva: Aumento en los niveles de atención, creatividad, autorregulación, y de la función ejecutiva.
4. Ámbito social y escolar: Incremento de las habilidades sociales y conductas socialmente competentes, mejoras en el clima del aula, en el comportamiento y en el rendimiento académico.

Desautomatizar y no luchar

Nuestra consciencia nos permite dejar de luchar o controlar lo que no se puede controlar y desautomatizar nuestro comportamiento dejando de reaccionar compulsiva y agresivamente ante lo que ocurre dentro y fuera de nosotros.

Ser conscientes también nos brinda la posibilidad de desarrollar cierta sabiduría y sentimientos de amor y respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás.

Educación permite que los niños y las niñas sean más conscientes de sí mismos, de su entorno, de las personas con las que interactúan, y que aprendan a relacionarse de un modo más responsable y sereno. Al aprendizaje de los mecanismos de nuestra cognición y emoción lo llamamos educación consciente.

Como dijo Aristóteles: *“Educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto”*.

Escucha activa, reflexión y meditaciones

Dedicar un tiempo a que los estudiantes escuchen su propia respiración y los sonidos naturales del aula o el entorno es una de las maneras de alcanzar esta relajación. Pedirles que reflexionen, en lugar de hablar cuando una idea viene a la mente, puede animarlos a concentrarse y ser capaces de autocontrolarse.

Un método, por ejemplo, que yo he implantado es el saludo S.O.P.A.R. (silencio, dedo meñique; orden, dedo anular; participación, dedo corazón; atención, dedo índice y respeto, dedo pulgar): consiste en enseñar la mano levantándola, con el pulgar cerrado si la clase se dispersa. Si todos se callan y dejan de hacer lo que están haciendo y prestan atención, en silencio y en orden para participar de la explicación o la dinámica, entonces se abrirá el pulgar R de respeto, pues se ha conseguido el respeto grupal.

Pequeñas meditaciones, dependiendo de las edades, en cambios de clase, al subir del patio o al entrar a clase para relajar y focalizar siempre serán de gran ayuda. Aunque simplemente sea ver cuántas respiraciones puedo contar sin que un pensamiento se entrometa en esa tarea consciente. Si se entromete, reinicio el conteo con amabilidad.

Más allá del orden impuesto, el orden interno

Es tarea de la comunidad educativa buscar las mejores estrategias para mantener las clases en orden. No por comodidad del docente, o por “controlar” mejor a los estudiantes, sino para conseguir los mejores resultados con los alumnos en el aula.

El aula es el lugar donde los estudiantes conviven y aprenden y es un lugar importante que deben aprender a respetar.

Las alumnas gestionan y los alumnos se lucen: el género en los trabajos en grupo

Igor Ahedo Gurrutxaga. Profesor de Ciencia Política, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Iraide Álvarez Muguruza. Investigadora predoctoral en el Departamento de Ciencia Política y de la Administración, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Las instituciones europeas, estatales y autonómicas establecen como prioridad garantizar una enseñanza libre de estereotipos de género. A pesar de las dificultades, lentamente se va avanzando, gracias al compromiso de miles de docentes que tratan de incorporar la perspectiva de género en la docencia y en el diseño y proceso de investigación.

En algunas disciplinas, como la Ciencia Política y la Sociología, la incorporación de la perspectiva de género es una oportunidad formativa para avanzar en prácticas de igualdad.

Problemas y soluciones colectivos

Y es que uno de los objetivos de la enseñanza en ciencia política es lograr que el alumnado comprenda que la política consiste en encontrar soluciones colectivas para gestionar problemas previamente interpretados de forma privada.

Un buen ejemplo para evidenciar esta realidad en nuestras aulas es el del feminismo, cuyo éxito reside en su capacidad para mostrar que las desigualdades de género responden a realidades sociales y estructurales y no a problemas personales o privados. Como nos recuerda el himno de las feministas de Chile en el estallido social de 2019: “La culpa no era mía, ni donde estaba, ni cómo vestía”.

Desigualdad en el aula

Como no podía ser de otra forma, las desigualdades de género y sus consecuencias no desaparecen en las aulas de educación superior. Desde el pionero trabajo de Hall y Sandler (1982) en el que mostraba el “clima gélido” del aula para las mujeres, se ha profundizado en la investigación que analiza los sesgos de género en la realidad caleidoscópica de la educación superior.

Decenas de estudios han mostrado que el género importa y provoca sesgos en la evaluación docente, en la retroalimentación o el trato para con el alumnado e incluso en los incentivos que el cuerpo docente traslada a chicos y chicas.

Interacciones en el trabajo grupal

Sin embargo, hay un espacio inexplorado en educación superior que en muchos de los casos escapa del control docente: las interacciones entre pares de alumnos y alumnas en el trabajo en grupo.

Intuyendo que las desigualdades pueden exacerbarse en estos espacios hemos desplegado una investigación/acción en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la UPV/EHU en la que han participado una treintena de alumnas.

La lógica de las desigualdades de género

Para articular el estudio hemos partido de la consideración de que las desigualdades de género se articulan en base a una triple contraposición que vincula aspectos productivos, públicos y racionales a la socialización masculina; y lógicas reproductivas, privadas y de gestión emocional que prefiguran la socialización femenina. Los primeros aspectos se valoran positivamente, mientras que los segundos tienden a infravalorarse.

Como explicamos en clase, un ejemplo cotidiano puede mostrar esta doble distribución: el fútbol masculino asume una dimensión pública (transmisión televisiva), productiva (contratos, expectativas) y racional (técnica futbolística) mientras que el femenino asume una dimensión privada (no reconocida socialmente), reproductiva (hacer deporte sin esperanzas de éxito profesional) y de gestión emocional (ensalzando aspectos como el cuidado, etc.).

Como hemos comprobado, esta dicotomía también afecta al alumnado y genera desigualdades en el trabajo en grupo. Esta distribución, que asocia lo femenino con espacios privados, reproductivos y de gestión emocional, vertebra la práctica del alumnado en los trabajos grupales.

Es cierto que ni todas las alumnas asumen roles privados, reproductivos y de gestión emocional ni todos los alumnos asumen roles públicos, productivos y racionales. De facto, otros aspectos como la clase, la raza o el capital relacional pueden ser significativos en los roles que se asumen. Sin embargo, en términos generales, esta separación existe y se explicita en nuestra práctica a través de mandatos de género.

Mandatos de género

Los mandatos o normas de género son reglas no escritas, pero interiorizadas, para responder a lo que se espera de un hombre y de una mujer. Estas normas, que condicionan nuestro comportamiento, entran en juego en el contexto de los trabajos en grupo.

En nuestra investigación hemos identificado que el trabajo de muchas alumnas se ve marcado por los mandatos de la discreción, la perfección, la empatía y la responsabilidad.

Tareas privadas y tareas públicas

Como consecuencia de los mandatos de la empatía y la responsabilidad, las alumnas asumen tareas en el desarrollo de los trabajos grupales que no son conocidas (ni valoradas) por el profesorado: tareas de corrección, gestión grupal, coordinación. En definitiva, responsabilidades privadas, reproductivas y de gestión emocional.

En cambio, se enfrentan a grandes dificultades en las presentaciones orales, como consecuencia de la combinación de los mandatos de la discreción y la perfección, lo que acaba afectando negativamente a su nota. En este caso, la falta de seguridad en el espacio público es clave.

Ello supone un doble problema para muchas alumnas, que asumen una mayor responsabilidad en la gestión colectiva del aprendizaje, pero obtienen peores resultados.

Presentaciones orales

Las duras consecuencias de una socialización en lo privado se evidencian en el testimonio de esta alumna de 4 curso de Ciencia Política sobre su experiencia en una presentación oral :

“Nerviosa, roja, me tiemblan las piernas, pecho apretado, temblores. Después de la presentación sensación de culpa por no haberlo hecho lo mejor posible o estar a la altura de mis compañeros. Inconscientemente pedía perdón. Me sentía impotente, intentaba ocupar el mínimo espacio posible”.

Trabajo en grupo

Por su parte, los efectos de una socialización en lo reproductivo y en la gestión emocional acaban generando una sobrecarga de trabajo no visible ni valorado, como muestra este otro testimonio.

“Siento (y no solo yo) que a lo largo de mi vida he asumido el rol de mantener el grupo, porque me sale solo el llevar el trabajo adelante. En cambio, los compañeros (hombres) mandan el trabajo en el último momento, pero tú has metido muchas horas y has estado con la preocupación y esto creo que es un patrón que se repite”.

Consecuencias en el aprendizaje

Pero, más allá de que estas prácticas afecten a una sobrecarga de trabajo y a una peor valoración, tienen consecuencias directas sobre el proceso de aprendizaje del alumnado. Como vemos en la cita siguiente, esta alumna tiene que renunciar a cualquier dimensión productiva y racional de su proceso de aprendizaje en los trabajos grupales.

“En el trabajo en grupo he sentido que no iba a ser escuchada. Un chico dijo que una aportación que yo hice no era importante. Al cabo de un rato dijo lo mismo, pero con palabras más embelesadas. Y a él sí que se le tomó en cuenta. En grupos pequeños, estando con dos chicos, lo que yo decía enseguida se descartaba: me ponía roja, hablaba con voz baja. Una vez descartada mi idea empezaba el debate entre ellos, y yo me quedaba



fuera, tomando notas, haciendo de secretaria. Me daba la impresión de que era como si yo no existiese, porque no se me daba la oportunidad de hablar, ni se me preguntaba. No dejan espacio para meterte y dar tu opinión, es como que lo cierran. [En un trabajo grupal de Ciencia Política] me limitaba a hablar sobre fechas. Me limitaba a hablar de la parte descriptiva del trabajo, fechas, datos... cosas que no pudiesen ser discutidas”.

Todo ello, como testimonian las alumnas, genera problemas de seguridad y de falta de confianza que pueden afectar a su futuro profesional.

Ser conscientes

El primer paso para avanzar en la igualdad es hacer más visibles estas desigualdades y mandatos. Sobre esta atalaya se pueden implementar mecanismos de gestión.

En concreto, las metodologías cooperativas, que corresponsabilizan al alumnado de su aprendizaje, ofrecen grandes oportunidades. Si el objetivo de estas metodologías es que el alumnado sea agente activo de su propio proceso de aprendizaje, podemos orientarnos a conseguirlo desde la igualdad.

Gestionar la desigualdad

En este sentido, existen herramientas que pueden ayudar en el diagnóstico y la gestión de las desigualdades. Juegos de rol, simulaciones o representaciones en el aula pueden ayudar, si se analizan con perspectiva de género las interacciones, a evidenciar cómo se expresan las tres diferencias.

Los contratos de grupo o los cuadernos de viaje que, además de aspectos productivos (resultados), consideren elementos reproductivos (cómo se ha llegado a esos resultados) pueden hacer visibles aspectos privados y reproductivos que el profesorado podría valorar.

Rúbricas de reparto de tiempo y de tareas pueden evidenciar quién hace qué y esto puede ser valorado. Las presentaciones orales de trabajos entregados por escrito pueden enfocarse a explicar el proceso más que el resultado.

Aprendizaje como proceso político y público

Todos estos elementos pueden hacer del aprendizaje un proceso de capacitación y reflexión colectiva que permita superar una visión privada de esta realidad.

Como muestra el feminismo, lo personal es político. Interpretar la “timidez” desde la norma de género de la discreción o la “necesidad de control” desde la del mandato de la responsabilidad es el primer paso para encontrar soluciones públicas que conviertan el aprendizaje en igualdad en un ejercicio político y público en el que lo que se busque, finalmente, sea maximizar las potencialidades de todos y de todas.

¿Es útil usar recompensas para motivar en el aula y en los deportes?

Sergio Fuentes Antón. Profesor de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad de Salamanca

Desde que nos encontramos en las etapas iniciales de nuestra vida, es frecuente que surjan dificultades, retos o problemas. Escollos que nos frustran cuando no podemos resolverlos por nosotros mismos o creemos que no podremos hacerlo.

Quizá vengan a nuestra memoria aquellas asignaturas que no pudimos superar, deportes a los que no llegamos con la eficiencia necesaria e incluso tareas del ámbito doméstico que no eran demasiado agradables.

Y cuando somos niños (y no tan niños), muchas veces basta con ofrecer un premio para motivar e incentivar la superación de todos esos obstáculos.

Desde “Si sacas todo dieces, te llevo a Disneylandia” hasta “Si te comes toda la verdura, te daré un postre rico”, no son pocos los padres y madres que alguna vez a lo largo de la crianza de sus hijos han tenido que recurrir a algún tipo de recompensa.

Lo cierto es que, aunque no se deberían premiar tan a la ligera ciertos comportamientos como los expuestos en el ejemplo, hay ocasiones en las que este tipo de refuerzos llegan a ser muy beneficiosos.

Existen diferentes tipos de recompensas, algunas de las cuales, aunque no sean las más atractivas, deberíamos potenciar. Y todas ellas parten del mismo concepto: la “gamificación”.

El legado de la ‘gamificación’

El término *gamificación* se emplea cada vez con mayor frecuencia desde que se implantó hacia el año 2010. Se trata de un anglicismo que viene de la palabra *game* (juego en inglés), pero no se refiere exactamente a enseñar de forma lúdica o entretenida, sino que se centra en un elemento de los juegos muy concreto: los premios o recompensas.

Mientras que para algunos es una herramienta que puede ayudar de manera potente a la motivación del alumnado para superar ciertas materias, en otros casos no está muy comprobada su eficacia en el aula.

A pesar de que es necesaria una mayor investigación en torno a este concepto y su potencial utilidad, todos hemos podido comprobar en nuestras vidas cómo funcionamos mejor cuando tenemos una recompensa que alcanzar. Algo que es extensible al ámbito académico, laboral o deportivo.

La importancia de la superación de retos

Tenemos claro que la creación de un ambiente lúdico siempre hace mejor cualquier experiencia que sea ciertamente tediosa, más aun desde el punto de vista de un niño.

Pero ¿qué sucede cuando esa motivación y el obtener recompensas va más allá del ámbito educativo y se acerca a un público más adulto?

Muchos defensores de las recompensas físicas, como trofeos o demás objetos, mantienen que estas aumentan la motivación y el deseo de seguir participando, además de mejorar el aprendizaje.

La faceta negativa

Pero hay una faceta de las recompensas que puede resultar más perjudicial que beneficiosa. Un uso incorrecto de los premios puede llevar a conductas negativas. Esto puede ocurrir si la motivación proviene de fuera, es decir, es otra persona la que aplica refuerzos tanto positivos como negativos.

Por ejemplo, si un deportista no obtiene su recompensa tras haber entrenado, ello puede ocasionar desmotivación o mayor motivación para tratar de conseguirla finalmente. Según cómo se fomente una situación u otra, la persona podrá tener mayor o menor éxito deportivo.

Motivación externa o interna

En el ámbito empresarial, la motivación y desempeño laboral de los trabajadores está muy ligada a la remuneración económica. Los empleados con sueldos más bajos suelen sentir mayor insatisfacción laboral; mientras que a los empleados que destacan se les suele premiar con un aumento de salario.

Sin embargo, desde hace algunos años se está instaurando lo que se conoce como teoría de la motivación intrínseca. Esta teoría, propuesta por Tomas Kenneth, propone que el trabajador busque la recompensa en la mera ejecución del trabajo. La competencia, el sentido, progreso y autonomía fomentan la productividad y motivación de los trabajadores.

Ciertamente, a medida que avanzamos en la vida, las recompensas materiales pierden interés y valor, en pos de beneficios inmateriales. Esto es, van hacia una satisfacción emocional.

Llegados a este punto, podemos hablar de dos grandes bloques de recompensas: las materiales y las inmateriales.

Recompensas extrínsecas vs intrínsecas

En *El entrenador de éxito*, el entrenador estadounidense Rainer Martens nos indica la diferencia entre dos tipos de recompensas: las intrínsecas y las extrínsecas.

Las primeras son todas aquellas que producen una satisfacción interna: divertirse, sentirse competente y triunfar. Las segundas requieren de los demás para su obtención, como reconocimiento y trofeos.

Según vamos creciendo, las recompensas se van desplazando desde un lado de la balanza hacia el otro. En las etapas infantil y juvenil, las recompensas más buscadas y apreciadas son las extrínsecas. Los jóvenes necesitan de objetos físicos para motivarse e interesarse por diversas acciones.

Pero a medida que avanzamos en las etapas vitales, las recompensas pueden ir variando hacia el extremo intrínseco. La obtención de ciertos reconocimientos, trofeos y premios deja de ser atractiva para quien realiza las diversas acciones.

Un proceso de maduración

Los adultos que, por ejemplo, deciden iniciarse en una determinada actividad física, no buscan recompensas extrínsecas, sino un sentimiento de superación, satisfacción personal y el ser capaces de realizar una actividad que no creían poder llevar a cabo. Son motores más potentes que la recompensa física detrás del éxito.

Hacia el final de nuestra vida, las recompensas materiales van perdiendo interés imponiéndose una motivación intrínseca. El sentimiento de poder hacer, ser capaz o ser independiente, son factores de alta motivación para los adultos mayores, especialmente por encima de los 60 años.

No cabe duda que el sentimiento de superación y triunfo es un gran motivador y tiende a retroalimentarse. Las recompensas nos atraen y nos motivan, independientemente del estadio vital en el que nos encontremos. Son un motor de la sociedad.

Pero poco a poco vamos evolucionando para pasar de premios materiales entregados por terceras personas, hacia una satisfacción personal con beneficio emocional.

A pesar de que los niños no tienen la capacidad suficiente para valorar el sentimiento de superación y competencia, es necesario trabajar igualmente las recompensas intrínsecas mediante la *gamificación* en el aula.

De esta manera, podrán ir obteniendo sensaciones como satisfacción por el trabajo bien realizado, consiguiendo iniciarse así en el crecimiento personal.

MAGISTERIO

Orientadores educativos: pocos, desbordados y sin recursos

La mayoría de los 10.000 orientadores que trabajan en los centros educativos del país, "tres veces menos de los necesarios", están desbordados ante el crecimiento exponencial de los problemas de salud mental y piden más recursos para dejar de hacer "malabares", una demanda que cobra urgencia ante los sucesos de Sallent y Tarragona.

MARINA SEGURA Martes, 28 de febrero de 2023

«Llevo treinta años de orientadora y antes hacía una o ninguna derivación a salud mental al año, ahora hago una al mes», subraya a Efe la presidenta de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (Copoe), Ana Cobos. En 1970, la Ley General de Educación incluyó la figura del orientador en los colegios e institutos, entre cuyas funciones está la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento académico y profesional y dar todo tipo de apoyo al alumnado con dificultades.

La profesora de la Universidad de Málaga y orientadora cree extrapolable a todos los centros del país lo que ha ocurrido en un instituto de Mislata (Valencia), cuyo equipo directivo dimitió hace unos días en bloque ante la falta de recursos y de respuesta de la Administración a los quince procedimientos por conductas suicidas, autolesivas o violentas entre su alumnado.

Las autoridades no comprenden la necesidad de orientadores

«Es una evidencia» que la pandemia ha disparado los problemas de salud mental, recalca Cobos, quien no cuestiona la gran apuesta de los fondos europeos para digitalizar la escuela, pero recalca la importancia del acompañamiento personal al alumnado. En este contexto defiende que no solo es necesario reducir las ratios en el aula «al menos hasta la mitad», sino también reforzar a los orientadores. «Calculamos que en España, aunque es difícil saberlo porque tenemos 17 sistemas educativos distintos, hay unos 10.000 orientadores y tendría que haber tres veces más, 30.000».

La recomendación de la Unesco es un orientador por 250 estudiantes, mientras que en España hay «uno por setecientos u ochocientos». En algunas comunidades, hay orientadores itinerantes en Primaria, con lo cual tienen a su cargo varios centros, y nadie tiene en cuenta a Infantil. «Si las autoridades tuvieran la voluntad real empezaría precisamente por las bases, por Infantil», la etapa en la que se pueden detectar y prevenir dificultades futuras.

«Si en un IES de 400 alumnos hay cuatro profesores de Matemáticas y un orientador y en uno de 800 alumnos hay ocho profesores de mates y sigue habiendo un solo orientador ¿Esto a qué lógica obedece?. Nuestra sociedad hoy es muchísimo más compleja y las autoridades parece que no lo comprenden». Por definición, añade, se trabaja con pocos recursos. «Cada día tenemos más funciones a las que atender y nos toca hacer malabares. Somos los 'Tedax' a los que nos toca trabajar siempre con material sensible. Si hay una bomba se llama al orientador y si estalla te toca a ti y mueres seguro, pero si la desactivas nadie se entera». «Rezo porque me jubile, me quedan seis años, sin tener que ir nunca al entierro de un alumno» que se haya quitado la vida.

Nuevos problemas: el síndrome de «Hikikomori»

A los problemas de adicciones, autolesiones, ideaciones suicidas, acoso escolar y trastornos de alimentación, se suma ahora el síndrome del hikikomori», personas que se aíslan voluntariamente de la sociedad. Esto último «aún no es muy mayoritario, pero llegará porque hay cada vez más niños cuya vida social está en las redes», explica la presidenta de Copoe. La doctora en psicopedagogía no se muestra optimista con el futuro porque considera que la actual situación «va a ir a más y a una velocidad de vértigo».

La necesaria reforma del acceso a la docencia: los temarios de oposiciones

El Gobierno ha incumplido la Disposición adicional séptima de la LOMLOE pues no efectuó, transcurrido un año, una propuesta normativa sobre el acceso, la formación y el desarrollo profesional docente.

ROSA GARCÍA MENDIVE. Inspectora de Educación Martes, 28 de febrero de 2023

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) recoge la consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, siendo uno de los principios que inspiran el sistema educativo. Asimismo, recoge en los fines que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del

profesorado y su trabajo en equipo. Del mismo modo, es uno de los ámbitos a los que se extiende la evaluación, tanto a la actividad del profesorado como a los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus resultados.

Esta ley orgánica dispuso, por primera vez, las funciones del profesorado en el artículo 91, modificado en su contenido parcialmente por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Todo docente tiene como primera función, en el mencionado artículo, la programación y la enseñanza de las áreas, materias, módulos o ámbitos curriculares que tengan encomendados.

Ya han pasado dos años de la entrada en vigor de la LOMLOE que recoge en su Disposición adicional séptima: *«A fin de que el sistema educativo pueda afrontar en mejores condiciones los nuevos retos demandados por la sociedad e impulsar el desarrollo de la profesión docente, el Gobierno, consultadas las comunidades autónomas y los representantes del profesorado, presentará, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de esta Ley, una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente».*

El Gobierno incumplió esta disposición pues no efectuó, transcurrido un año, una propuesta normativa sobre el acceso, la formación y el desarrollo profesional docente.

Sin embargo, en enero de 2022 presentó el Documento para el debate *“24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente”*. Entre sus propuestas de reforma se señala el necesario acuerdo de un Marco de Competencias Profesionales Docentes que sea referencia en los procesos de selección docente, buscando la identificación de quienes son más idóneos.

Es evidente que siendo la oposición la forma de ingreso en la función pública docente un elemento clave de ese procedimiento es el temario de la oposición. El documento ministerial consciente de ello plantea la propuesta nº 16: *“De forma paralela a la definición del nuevo sistema de acceso, resulta esencial realizar una modificación de los temarios de oposiciones, uniéndolo a la realidad actual de las áreas y materias. La modificación en la estructura de la oposición, de modo que pudieran incorporarse la valoración de aspectos que ahora no se contemplan, obligaría en todo caso a esta modificación. Pero, además, la evolución de las demandas al sistema educativo y, consecuentemente, de los currículos de las diferentes áreas y materias hace necesario adecuar los temarios a la definición del área de conocimiento de cada especialidad, asociada a la competencia docente asignada. Se deben actualizar, además, desde un punto de vista científico. Por otra parte, se deben incorporar a los temarios, de la forma más adecuada al modelo de oposición, aspectos referidos al funcionamiento de los centros, el sistema educativo en su conjunto, la atención a la diversidad, etc.”*

Esta propuesta, bienintencionada y necesaria, hoy en día está lejos de verse reflejada en la realidad. Una realidad en la que este curso ha introducido otros dos cambios importantes para los docentes: el nuevo planteamiento curricular derivado del artículo 2 de los reales decretos de enseñanzas mínimas y la normativa que obliga a los docentes a obtener un nivel de competencia digital.

Por tanto, la modificación de los temarios es imprescindible y más teniendo en cuenta que el temario más reciente es el publicado para la especialidad de Primaria del Cuerpo de Maestros, mediante la Orden ECI/592/2007, de 12 de marzo. Los temarios de oposiciones de las demás especialidades de Magisterio y las del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria se rigen por la Orden de 9 de septiembre de 1993, la Orden de 1 de febrero de 1996 y la Orden de 1 de febrero de 1996. Si echamos cuentas, han pasado 30 y 27 años respectivamente. ¿Es asumible seleccionar docentes con estos temarios?

Dado el desfase temporal los temarios citados ni siquiera recogen algún tema dedicado a los 5 pilares o bases de la nueva ley orgánica: los derechos de la infancia, la transversalidad del conocimiento, el desarrollo sostenible, la igualdad de género y la transformación digital. Tampoco se hace mención a la inclusión. Principalmente recogen contenidos disciplinares propios de la especialidad, especialmente en los cuerpos que imparten docencia en la enseñanza secundaria.

Además de unos temarios obsoletos cabe señalar que las oposiciones de ingreso en la función pública docente no tienen en cuenta las funciones que cada docente ha de desempeñar en un centro educativo como consecuencia de la aplicación del artículo 91 de la LOE y ni las características propias de la función pública. Por tanto, ¿estos temarios permiten seleccionar al profesorado más idóneo respecto a las competencias del perfil docente necesario? Es evidente que no es así por ello los opositores que superan las pruebas se adaptan bienamente a la realidad educativa que no es la teoría exigida en el temario.

Aun contando con el propio interés del opositor en adecuar los temarios a los tiempos presentes es la Administración la responsable de establecer un modelo de oposiciones, y por tanto de temarios, adecuados para la selección de los docentes que se ajuste a las necesidades del sistema educativo, más aún cuando se han modificado los currículos y las funciones de los docentes. Por tanto el Ministerio debería dar prioridad absoluta a este cambio que realmente tendría efectos positivos en el sistema educativo y en la atención al alumnado de todas las etapas.

Universidades solo aprobará el plan de estudios de Magisterio si hay consenso

El Ministerio de Universidades no seguirá adelante con su propuesta de reforma de los planes de estudios del profesorado de Primaria si no se alcanza "un mínimo consenso", ha explicado este miércoles a Efe su número dos, José Manuel Pingarrón.

REDACCIÓN Miércoles, 1 de marzo de 2023

«Visto el revuelo que hay, desde luego esto se queda en 'stand by'», ha subrayado el secretario general de Universidades en alusión a las críticas de sociedades científicas y profesores de distintas disciplinas por entender que la formación prevista en esos nuevos planes de estudio eran insuficientes en áreas curriculares clave.

Tras recordar que se trata de una orden ministerial que aún se encuentra en consulta pública y, por tanto, aún no es definitiva, Pingarrón ha subrayado que su ministerio no es el que hace los planes de estudio sino las universidades. «Nosotros no somos expertos sobre cuántas horas de Matemáticas o Ciencias Sociales» deben impartirse. En este caso, la propuesta de modificación ha venido de la Conferencia de Decanos y Decanas de las Facultades de Educación, un documento que «yo pensaba tenía el suficiente consenso», pero al no ser así «esto no lo sacamos hasta que las facultades de Educación no lleguen entre ellas a un acuerdo razonable».

«Visto el revuelo que hay, si no se da un mínimo consenso, pues no saldrá y se quedarán los planes de estudios actuales», ha añadido el secretario general, quien ha dudado mucho de que la aprobación de los nuevos planes se aprueben antes de la próxima cita electoral del 28 de mayo. Pingarrón ha agregado que una vez acabado el plazo de alegaciones, el próximo 17 de marzo, volverán a hablar con la Conferencia de Decanos de la Facultades de Educación y ampliarán la participación a sociedades científicas, expertos y profesores, dada «la contestación importante que ha habido».

«No teníamos intención de abrir un melón de discusión gigantesca en este momento y pensábamos que el texto de la Conferencia de Decanos» de Educación contaba con el respaldo de las facultades, ha concluido el número dos del ministro Joan Subirats.

Formación matemática de futuros maestros

La *Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática* había criticado la propuesta del Ministerio de Universidades para reformar los planes de estudio de los grados de Magisterio en Primaria por «atentar gravemente» contra la formación matemática y «privar» al alumnado de los adecuados conocimientos. «La formación del profesorado debería asegurar su preparación para el desarrollo de las competencias curriculares en el alumnado. Como se defiende desde los nuevos currículos nacionales y organismos internacionales como la OCDE, es indudable la necesidad de formar a ciudadanos con competencias matemáticas, científicas y en comunicación lingüística», subraya en una nota.

La SEIEM, que se une a las críticas de la *Real Sociedad Matemática Española*, añade que esta propuesta priva a los escolares de «los conocimientos matemáticos, científicos, sociales y lingüísticos necesarios para el análisis de los fenómenos del mundo y para enfrentarse a la resolución de problemas de una realidad compleja y cambiante».

Con la reforma, «a lo sumo» un 5% de la formación del profesor se dedicará a la enseñanza de Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Lengua Española, «y esto es así si escoge la especialidad, denominada mención, porque el futuro profesorado del resto de menciones propuestas (Audición y Lenguaje, Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera o Pedagogía Inclusiva) tendrá a lo sumo un 2,5% de su formación orientada» a esas materias. Sin embargo, razona la sociedad científica, el horario que fija el real decreto que regula las enseñanzas mínimas de Primaria, marca una dedicación a la materia de Matemáticas de entre 180 y 185 horas anuales (17,4% y 17,9% del total de las horas lectivas), a Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural de 160 horas (15,5%) y a Lengua Castellana y Literatura de 280 (40,7%).

«¿Cómo podrá un futuro maestro enseñar estas materias si apenas ha recibido formación para ello? La respuesta a esta pregunta, basada en las evidencias de los resultados de la investigación en educación matemática, es que esta formación es insuficiente para dar cuenta del desarrollo de la competencia matemática en el alumnado». En resumen, concluye, el proyecto es «completamente inconsistente con el currículo de primaria recién aprobado. El futuro profesorado de primaria no estará formado para lo que se le pide enseñar y se retrocede hasta los planes de 1997 en lo que a formación didáctico disciplinar de las materias instrumentales se refiere. Se desdeña la enseñanza de Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Lengua Española».

Madrid bajará de 30 a 25 la ratio de alumnos de Secundaria el curso 2023-24

La presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, ha anunciado que bajará el próximo curso 2023-24 las ratios de alumnos por clase de 30 a 25 en Secundaria, y que introducirá tanto las notas alfanuméricas como las pruebas orales a los estudiantes.

EFE Jueves, 2 de marzo de 2023

Lo ha avanzado durante la sesión de control del pleno de la Asamblea de Madrid, donde ha adelantado estas medidas del 'Plan por la Libertad, Pluralidad y Calidad en la Educación', y dentro de una «reforma profunda» de la Educación madrileña donde prima «la calidad, el rigor científico y la libertad». Sobre las ratios, en los colegios este curso 2022-23 la Comunidad de Madrid ha iniciado la bajada de ratios progresiva en el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, pasado de 25 a 20 estudiantes por clase.

El curso que viene alcanzará el segundo curso y, así, de forma progresiva para alcanzar la Educación Primaria en dos años. En Secundaria comenzará también la bajada progresivamente, de 30 a 25 alumnos, por lo que la rebaja avanzará simultáneamente desde la Infantil y Primaria y desde la ESO, «duplicando la actual velocidad del proceso», ha explicado Díaz Ayuso.

Incremento de 10.000 plazas públicas de FP

La Comunidad de Madrid también incrementará las plazas públicas en etapas no obligatorias en el próximo curso y que los jóvenes madrileños van a disponer de 10.000 plazas públicas más en FP, que se sumarán a las 27.000 creadas esta legislatura. Además, en 0 a 3 años (primer ciclo de Educación Infantil), la Comunidad de Madrid creará 2.300 plazas públicas gratuitas. Este plan anunciado por Díaz Ayuso contará con notas alfanuméricas, pruebas orales y planes de lectura con más textos clásicos.

Asimismo, se impulsarán los exámenes orales desde Primaria y en todos los cursos, «para que influyan en las calificaciones escolares y se reforzarán las estrategias para fomentar el hábito lector». También se abrirán dos nuevos centros concertados en la capital, uno en Valdebebas y otro en el Ensanche de Vallecas. Además, se incrementará un 15 por ciento la inversión en los centros concertados para gastos de funcionamiento y personal no docente.



¿Cómo prevenir el riesgo de suicidio en adolescentes?

Desde que dos gemelas de Sallent (Barcelona) se lanzaron desde el balcón de su casa el pasado 21 de febrero se ha reabierto el debate sobre cómo detectar el riesgo de suicidio, que es la primera causa de muerte entre los jóvenes. Una de las hermanas murió y la otra quedó gravemente herida

Ana Basanta.24/02/2023

No existe un único perfil suicida, sino contextos diversos que merecen respuestas distintas, pero sí se pueden detectar cambios de comportamiento que pueden dar el toque de alerta, como el aislamiento social o la pérdida de interés de actividades que antes gustaban. Esto es lo que opinan algunas de las personas especialistas procedentes del mundo de la educación, la psicología y la sociología a quienes hemos consultado.

Jaume Funes es psicólogo, educador y periodista, y tiene una dilatada experiencia profesional en el mundo de los adolescentes y jóvenes y sus dificultades sociales. Considera que confiar todo en la puesta en marcha de protocolos en los centros educativos es insuficiente, ya que se debe tener en cuenta la capacidad y el tiempo que el profesorado puede dedicar a estas cuestiones: "Si el protocolo no sirve para intentar alertar, no sirve".

Funes remarca que el suicidio juvenil ya era una cuestión muy grave antes de la pandemia de la Covid, y es que el 2020 fue la primera causa de muerte entre las personas de 15 a 44 años. Sin embargo, se disparan las alarmas cuando se conocen nuevas víctimas y nuevas cifras.

"Las razones por las que una persona adolescente puede acabar decidiendo dar ese paso, pueden ser múltiples. Desconozco los motivos de las chicas de Sallent, pero *algunas jóvenes deciden plegarse porque no alcanzan el nivel de éxito que los adultos están exigiendo; otros porque tienen unas vidas insostenibles; o porque no le encuentran demasiado sentido en la vida; o porque tienen una vivencia de decir 'no le importe a nadie y si desaparezo no le importará a nadie'*", explica el experto.

Funes aboga por observar la vida en general, la persona y el entorno, y no "simplificar" con la posibilidad de que tenga un problema de salud mental. Sin restar importancia a este elemento, defiende que es necesario acercarse al contexto y al lenguaje de los jóvenes: "Si no tienes idea del universo digital en el que se relacionan los adolescentes, se te escapará una parte importante".

"¿Verdaderamente, en la escuela facilitamos tutores, psicólogos y profesionales que miran las vidas adolescentes para descubrir que pueden acabar mal? Son vidas complicadas, necesitamos que los adultos miren a los adolescentes. Hay que observar, escuchar, y no mirar uno a uno, sino mirar a todo el grupo",

remarca. Y añade: “Hay que ir fuera del despacho, porque si no siempre intentaremos diagnosticar en vez de descubrir el origen del sufrimiento y de las dificultades. La respuesta no es el protocolo, es tener tiempo, ganas y encargo de mirar a vidas adolescentes”.

Más personal formado

La doctora Natàlia Calvo, adjunta de Psicología Clínica del Servicio de Psiquiatría del Hospital Universitario Vall d’Hebron de Barcelona e investigadora de CIBERSAM, enfatiza que la adolescencia es un período complejo lleno de cambios que, a veces, pueden producir alteraciones que forman parte del proceso y, en otras ocasiones, pueden llevar a determinadas dificultades o trastornos.

Si bien no existe una única respuesta que indique cómo se puede detectar el riesgo de querer acabar con la propia vida, sí se pueden detectar cambios. Estos cambios pueden estar relacionados, por ejemplo, con dificultades para expresar o regular las emociones, o con las redes sociales y modelos determinados que se establecen a la hora de tener determinados gustos y comportamientos.

“Es un período muy crítico en el que hay mucha vulnerabilidad”, asegura Calvo. “Muchas veces, estamos pidiendo a la sociedad que detecte factores para los que no está entrenada. En las escuelas no están formados por ello mayoritariamente, en las familias el padre y la madre trabajan para sostener la casa... El momento en que estamos viviendo es altamente complejo para los adolescentes y su entorno; y desde los dispositivos de salud mental, no hay personal suficiente, pedimos que nos doten de más personas formadas y preparadas para el abordaje de estas dificultades”.

La doctora insiste en que “no se puede responsabilizar a determinados sectores”. “Las familias se culpabilizan, las escuelas lo pasan mal porque no han podido verlo, porque hay una parte de la adolescencia que está encapsulada... Los diferentes actores que actuamos en torno al sujeto deberíamos estar más formados y disponer de más herramientas”.

Una vez identificadas situaciones que generan malestar o que pueden ser susceptibles de tener tendencias suicidas, Calvo sostiene que “deberían activarse los protocolos de salud mental, ir a pediatría y activar la red comunitaria. El problema está en que la red comunitaria está desbordada. Cada vez hay mayor demanda y hay pocos recursos. Muchas veces no tenemos especialistas y las plazas de psicología clínica no aumentan desde hace años”.

Para Calvo, la pandemia ha permitido visualizar muchas dificultades de salud mental de los jóvenes, pero no hay servicios suficientes para abordarlos. “Los jóvenes lo están pasando muy mal, y debemos dar una respuesta. Ante los primeros signos, es necesario actuar para que no se convierta en un trastorno muy sólido”.

Tendencia al aislamiento

Anna Romeu, presidenta de la Sección de Emergencias del Colegio Oficial de Psicología de Cataluña, remarca que el primer paso es conocer al adolescente, sean familiares cercanos o educadores, porque muchas veces la persona no verbaliza su sufrimiento, pero hace cambios que deben observarse. “Suelen ser cambios como encerrarse más en uno mismo, perder interés en cosas que normalmente interesaban, o dejar de lado amigos y actividades”.

Los cambios de actitud suelen ser buenas pistas. Así, estar más irritable, enojarse más y estar más triste o desmotivado, pueden ser características a tener en cuenta, así como el comportamiento con las pantallas. “Los jóvenes viven en Internet y, si tienen pensamiento en hacer algo, muchas veces lo buscan en Internet. Así, conocer el historial de navegación puede ayudar”.

Otro factor que puede resultar útil es preguntar a las amistades. “En la adolescencia, los iguales tienen un peso específico muy grande. Sería interesante tener contacto con amigos, con gente cercana al adolescente, para preguntar si han observado algo o si el adolescente les ha contado, porque si se lo dicen a alguien será a amigos cercanos”.

Una vez detectada que una persona está en riesgo de autolesionarse, es importante ofrecer la ayuda adecuada. “Normalmente, cuando una persona tiene ideas de suicidio, lo que hace es encerrarse en sí misma, sea adolescente o mayor. Es importante ofrecerle la mano, ofrecerle a alguien que pueda escuchar, que no se asuste ante lo que el adolescente está viviendo o experimentando, sino que pueda hablar con alguien abiertamente y que le pueda ofrecer una alternativa. Normalmente, se hace con un profesional, pero alguien de confianza puede desempeñar ese papel”.

“Hay que no juzgarlos, no asustarse, no criticarlos, no intentar sacar la idea de la cabeza directamente con negaciones o con resistencias, sino aceptar que se siente así, y tratar de averiguar los motivos por los que tiene estas ideas, si hay algún motivo, si algo le preocupa y, después de ofrecerle ayuda profesional normalmente, seguir con el acompañamiento, no dejarlo solo, no permitir que se aisle tanto”, añade Romeu.

Facilitar herramientas de detección

La presidenta de la Asociación Catalana para la Prevención del Suicidio, Clara Rubio, también es del parecer que hay que dotar a los centros educativos de más personas especializadas y formadas, y que las familias no

tienen herramientas suficientes para detectar situaciones tan complejas. “Pensamos que lo relevante es facilitar herramientas de detección al personal docente ya las familias, a través de formación y sensibilización”.

“Lo que es necesario, sin embargo, es asegurar que se aplican correctamente los protocolos existentes en situaciones de vulnerabilidad para disminuir factores de riesgo que sabemos empíricamente que pueden llevar a un joven a una situación de desesperanza”, asevera.

Las limitaciones de la prevención

José R. Ubieto es psicoanalista y escritor. Coincide en la importancia de tener presente la prevención, pero al existir perfiles muy diversos, las buenas intenciones tienen también sus limitaciones. Recuerda que cuando la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el suicidio como un problema de salud pública en 2004, se iniciaron proyectos como el Código Riesgo Suicidio (CRS) del Servicio Catalán de la Salud en 2014.

“Se establece el perfil de la personalidad suicida y, ‘fijada’ la foto, se difunde para que todos seamos capaces de detectar el comportamiento del ‘suicida sospechoso’ e intervenir adecuadamente. Aquí radica un primer problema, puesto que no existe un único perfil suicida, y las motivaciones y contextos son muy diversos”, explica Ubieto.

“Debemos evitar también dar consistencia a la categoría de ‘personalidad suicida’, ya que puede animar a quienes se sienten atraídos por temas mórbidos a reunirse bajo este rasgo identificador. Ésta es la paradoja de la proliferación de páginas web sobre el suicidio que, si bien persiguen prevenirlo, pueden funcionar como fuente de contagio”, añade.

Fijarse en el entorno y no sólo en la persona puede ser una buena forma de hacer prevención. Así, defiende tener en cuenta a la familia, considerar los antecedentes, las coyunturas vitales y la manera de cómo relata la persona su situación. “Responsabilizarla de su acto -que no significa culparle ni reducirlo a la condición de víctima pasiva- es ayudarla a responder. Esto le permitirá evitar identificarse en el objeto caído o rechazado para lanzarse al vacío o desaparecer de la escena y del vínculo al otro. Devolverle, en definitiva, el deseo de vivir”, concluye.

Redes de soporte

La socióloga Glòria Garcia, del Colegio de Profesionales de la Ciencia Política y de la Sociología de Cataluña, indica que “desde la sociología siempre hay que empezar preguntándose lo básico, por extraño que parezca: ¿Cómo es necesario prevenir el suicidio? ¿Por qué se entiende como una problemática a detectar y combatir? ¿Por qué hay algunos suicidios que entendemos (eutanasia) y otros que en modo alguno?”.

Los factores, insiste Garcia, son diversos, como también lo son sus interpretaciones: desde el contexto histórico católico que juzga al suicidio como un pecado, hasta una estructura demográfica que coloca a los estratos infanto-juveniles en posición de escasez y, por tanto, son un bien preciado, pasando por el gran valor que se le da a la vida y por el tabú de la muerte y sobre todo del suicidio. “Seguro que hay muchos más elementos; al menos, el suicidio como tal es un fenómeno social y no un hecho aislado”.

“Por un lado, es preciso decir que el suicidio es la opción que algunas personas contemplan para liberar un malestar extremo. En este sentido, los expertos en la materia distinguirían entre los suicidios que tienen por objetivo acabar con la vida de uno mismo y los suicidios que tienen por objetivo acabar con el sufrimiento extremo derivado de hechos concretos. En ese caso, se trataría de un inmenso grito de ayuda al mundo y es aquí donde hay margen para intervenir, al menos desde la intervención social”.

Garcia relaciona ese “grito de ayuda” en el mundo adolescente con la complejidad social que existe, y cita identidades de género, diversidades estéticas, opciones políticas y activistas, procesos migratorios, modelos familiares y de pareja.... “Son muchas opciones a las que hacer frente de manera individual.. ¡es demasiado abrumador! Además, ¡el sufrimiento en estas elecciones es difícil de detectar tanto para uno mismo/a como para el entorno porque son demasiados ejes!”.

La respuesta, afirma la socióloga, debe ser compartida y corresponsabilizada y, en este sentido, pone de manifiesto la relevancia de los cuidados por la red de soporte y de pertenencia. “Sea cual sea o sea el espacio (virtual, presencial, formal, informal...) se debe facilitar que todo el mundo encuentre espacios donde se sienta acogido, incluido, reconocido, donde poder expresar y aprender a gestionar emociones... lejos ¡de patologizar el batiburrillo interno!”.

“Necesitamos red. Necesitamos tenernos. Necesitamos ser mirados. Para mí es desde aquí que debemos trabajar, tanto para incidir en el riesgo de suicidio como en el malestar emocional que algunas veces llega al suicidio”, cierra Garcia.

Craso error: marcha atrás en la inducción profesional de la docencia

La literatura sobre el profesorado novel y su proceso de incorporación, socialización y acogida tutorizada y supervisada en la escuela, la llamada “inducción”, muestra que es un buen modelo formativo para el desarrollo docente del profesorado.

Foro de Sevilla. 27 febrero, 2023

En enero de 2022, el Ministerio de Educación y Formación Profesional publicó un documento para el debate sobre 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente.

En la propuesta de reforma 7 se decía: *Establecer un nuevo modelo de iniciación a la docencia (PID) en la formación inicial basado en el aprendizaje en la práctica. El modelo de la iniciación a la docencia (PID) cuenta con dos fases, una dedicada a las prácticas de la formación inicial para todo el futuro profesorado y, en segundo lugar, la orientada al proceso de selección de los docentes de la enseñanza pública.*

Pero eso se ha ido a pique. El Ministerio dice que no se implantará.

No queremos entrar en si al resto de propuestas de mejora les pasará lo mismo, sino que queremos analizar concretamente esta. El motivo es que, desde su nacimiento en 2012, el colectivo *Por Otra Política Educativa. Foro de Sevilla* lo ha defendido y justificado, como un proceso clave, para la mejora de la profesión docente. Lo hemos publicado, lo hemos expuesto en el Parlamento y debatido con personalidades políticas, privada y públicamente. Así como otros colectivos universitarios y no universitarios, sindicatos y movimientos de renovación.

Nos miramos mucho en el exterior, pero parece que solo cuando nos interesa y no parece ser este el caso. Este es un tema muy investigado y aplicado en muchos países. La literatura sobre el profesorado novel y su proceso de incorporación, socialización y acogida tutorizada y supervisada en la escuela, la llamada "inducción", muestra que es un buen modelo formativo para el desarrollo docente del profesorado.

El conocimiento y la investigación que tenemos hoy día, a nivel internacional, sobre la formación inicial y permanente del profesorado, ofrece argumentos de peso para establecer un periodo acompañado y apoyado de inducción o iniciación profesional del magisterio. Hace tiempo que sabemos y que tenemos constatación de ello que el profesorado hace un aprendizaje mucho más real y adecuado a su práctica docente cuando tiene un periodo de contacto con el alumnado, el profesorado y la escuela, con el acompañamiento, supervisión y apoyo por parte de otros profesionales de la educación con reconocida experiencia y capacidad. Sin olvidar que es una vieja reivindicación que aparece siempre en los informes internacionales y en muchas propuestas de mejora de la formación inicial del profesorado y de la profesión docente.

Se ha constatado, además, que la falta de esta supervisión y apoyo en el contexto escolar los lleva a actuar más intuitivamente que reflexivamente. Se aprende más por ensayo y error que por experiencia contrastada y se practica recetas descontextualizadas o que se repite los modelos de enseñanza, buenos o no, que ellos mismos han experimentado en su experiencia escolar y en su formación inicial universitaria. Muchos noveles no saben por dónde empezar y se sienten incómodos al ver la complejidad de la enseñanza.

Por tanto, es una experiencia que tiene un impacto en la vida personal, profesional e institucional del profesorado, y una repercusión clave en su forma de enseñar y afrontar la tarea educativa, que tiene consecuencias para el alumnado. Es conocido que las experiencias docentes iniciales impregnan las percepciones, las teorías implícitas y los comportamientos sobre la enseñanza, el alumnado, la comunidad escolar y el papel docente. Durante ese periodo, del primer año de inducción (aunque el Ministerio decía iniciación, otros prácticum residente, residencia inicial o sistema de acceso a la profesión docente APD), se puede observar cómo impregna este proceso en todo el futuro de los profesores noveles.

Por eso consideramos crucial entender que uno de los elementos esencial para la mejora de la educación es el apoyo y acompañamiento en el proceso de inducción a este campo profesional que es clave para el presente-futuro de las nuevas generaciones y del país. Añadiendo, por supuesto, actividades de apoyo que pueden facilitar la integración en la función docente de una manera más gradual y acompañada^[1].

¿Qué ha pasado para decir que no se va a implantar? Ahora era el momento de desarrollar esta propuesta con los cambios normativos y curriculares que se están implantando. Ya sabíamos que una propuesta como esta se tiene que meditar bien, sin precipitaciones, y consensuar con las organizaciones educativas, pero eso no se ha hecho. Porque el papel y los discursos y las propuestas políticas lo aguantan todo, pero la realidad educativa es más dura y compleja que una simple propuesta realizada hace un año.

A veces es fácil hacer propuestas políticas de cara a la galería o del electorado, pero cuando se trata de educación y formación las medidas tienen que ser sin veleidades, muy meditadas, con cautela, consensuadas, y en beneficio del profesorado y, sobre todo, de la mejor educación. Por lo que desde el Foro de Sevilla exigimos que el Ministerio de Educación y Formación Profesional se sienta con la comunidad profesional de educación para volver a pensar, de forma urgente, una propuesta rigurosa de inducción profesional, le llamen como le llamen, y se implante con financiación suficiente para que realmente el profesorado se sienta apoyado también en su labor educativa desde el Ministerio y no se le vuelva a dejar abandonado a su suerte por la falta de compromiso y actuación de quienes son los responsables de las políticas educativas en nuestro Estado.

^[1] El Gobierno catalán empieza una tímida e incipiente experiencia voluntaria en el curso que viene (llamada **Sensei**) con un colectivo muy limitado de profesorado y con media jornada retribuida. Pero aún tenemos que ver la concreción del proyecto.

Las diferencias salariales entre autonomías superan los 600 euros

Pablo Gutiérrez de Álamo. 27/02/2023

El profesorado de primaria y secundaria de Cataluña es el que menos cobra. Así lo recoge UGT en su informe anual sobre salarios para 2023. Aunque, aclara el sindicato, esta comunidad autónoma todavía no tiene aprobados los presupuestos para este año. En cualquier caso, maestras y profesoras catalanas cobran hasta 623 y 622 euros menos que sus compañeras de los territorios que están más arriba en la tabla. Tanto en el caso del cuerpo de maestros como en el de profesores, las Islas Canarias no capitalinas están en la parte más alta de la tabla. En ambos casos cuentan con un importante complemento residencial de 454 euros y 504 euros respectivamente.

Si no se tiene en cuenta a las Canarias, los salarios más altos, en ambos cuerpos, se encuentran en Ceuta y Melilla. Maestras y maestros cobran 2.860,19 € y profesoras y profesores, 3.419,03 euros.



Como puede verse en los gráficos, si se excluyen las Islas Canarias no capitalinas, es País Vasco la comunidad autónoma en la que el profesorado, de igual el cuerpo, más salario bruto mensual cobra al año. Cataluña es, también en todos los casos, en la que menos se cobra.

El sindicato comenta en su informe de retribuciones para este año, la importancia del acuerdo firmado para el aumento salarial hasta 2024 de entre un 8 y un 9,5 % como una vía importante para la recuperación salarial de todo el colectivo. En la mayor parte de las comunidades autónomas, los recortes que se iniciaron en 2010 y, sobre todo, en 2012, no llegaron a recuperarse hasta 2015-2016, momento a partir del cual, las nóminas de maestros y profesoras han ido creciendo de forma constante.

La mayor parte de las diferencias salariales se deben a los complementos que se aplican en cada una de ellas.

UGT ha decidido no tener en cuenta en sus cálculos retribuciones relativas a la ocupación de determinados cargos ni los complementos de antigüedad, como forma de simplificar los cálculos. A pesar de esto, en el caso del cuerpo de maestros, el complemento de residencia (aplicados a los archipiélagos y a Ceuta y a Melilla, que van de los 83 euros hasta los 760), el de destino (de los 534 hasta los 672) y el complemento específico (de los 342 a los 948 euros), aumentan la brecha salarial entre funcionarios. En el resto de cuerpos se producen también estas varianzas entre complementos y territorios.

El sindicato exige un aumento de los salarios, así como una equiparación entre los territorios dado que las responsabilidades son las mismas en toda la geografía. “La revalorización del sueldo de nuestros docentes es fundamental para el reconocimiento y motivación del cuerpo docente y para garantizar el incremento en la mejora del perfil profesional del profesorado”, aseguran desde UGT.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Formación del profesorado **OPINIÓN**

«Toda reforma educativa debería llevar, inexorablemente, un plan de formación del profesorado que va a aplicarla. Pero hoy en día, además de los planes institucionales, el docente tiene muchas otras oportunidades de formación a lo largo de su vida profesional»

Jesús Jiménez. 24/02/2023

Evidente. Cuando en una empresa seria se introduce una nueva maquinaria se prepara un plan de formación para el personal que tendrá que manejarla. No es suficiente con leerse el manual de instrucciones. Si la herramienta es compleja, se necesita un tiempo de formación y acoplamiento para que funcione a total satisfacción. No sucede igual con las reformas educativas. Aparecen en el boletín oficial y hay que ponerlas en marcha al ritmo que marque la administración correspondiente. Luego pasa lo que pasa. Descontento generalizado del profesorado, resistencias de una parte del claustro y la reforma avanza muy despacio. Si es que arranca.

No siempre ha sido así. Pero sí ha sido la tónica habitual en nuestro país. En algún caso se elaboró un «libro blanco» previo o hubo tiempo suficiente para un debate abierto. En épocas pasadas, con profusa difusión en los medios de comunicación. En tiempos recientes, a través de portales corporativos y redes sociales. Pero siempre con participación, más o menos voluminosa, del profesorado y con los preceptivos informes de los órganos colegiados, singularmente del consejo escolar. También desde la administración se ofrecieron materiales y recursos. Especialmente, para implantar el nuevo currículo que alumbraba una reforma. Las famosas «cajas rojas» de la LOGSE son un buen ejemplo.

Con las últimas reformas todo ha sido más precipitado. La LOMCE se impuso a machamartillo y, de la noche a la mañana, el profesorado se vio obligado a elaborar y aplicar cientos de estándares que no sirvieron casi nada; si acaso, para seleccionar al alumnado y quedar bien con inspectores reglamentistas. El currículo de la LOMLOE se retrasó meses y meses y a última hora hubo que ir a toda velocidad para que pudiera comenzar según el calendario establecido en la propia ley. Así estamos. Es comprensible, por tanto, que haya un cierto malestar en una parte considerable del profesorado que no sabe muy bien cómo trasladar a las aulas los nuevos conceptos que incluye el (también) nuevo currículo. Las situaciones de aprendizaje, por ejemplo. En realidad, no son tan «nuevos» (competencias) ni tan complicados, pero su aplicación, si quiere hacerse bien, exige un esfuerzo considerable, tanto a cada profesor como al equipo docente de ciclo, departamento o etapa. Y se argumenta, con razón, que ha faltado formación previa. Es verdad. Pero convendría puntualizar.

Primero, sobre la formación institucional. ¿De quien depende? Parece razonable pensar que el MEFP, que diseñó e impulsó la «ley Celaá», debería haber preparado e implementado un programa con recursos para su puesta en práctica. Podría haberse incluido un plan paralelo de formación del profesorado, aunque hubiese sido on line para sortear los efectos de la pandemia. Apenas se hizo nada y las famosas 24 propuestas esperan desarrollo. En ese documento (enero 2022) hay un bloque (el 2) dedicado a la formación permanente y una propuesta concreta (la 12) que habla de «asegurar la oferta de aspectos clave en la formación docente», entre los que se incluye la «formación del profesorado en los nuevos currículos y su carácter competencial». Pues eso.

Lo que pasa es que la formación permanente es, primordialmente, competencia de las comunidades autónomas. Y ciertos gobiernos autonómicos, con los recortes de la crisis del 2008, desmontaron hace años un número considerable de sus centros de formación del profesorado y solo en algunos casos los han reabierto; no todos y, en ocasiones, al ralentí. Además, si públicamente vienen manifestándose «objetores» de la LOMLOE, a nadie puede extrañar que retrasasen todo lo que pudieron la publicación del nuevo currículo para su territorio y nada (o casi nada) hiciesen para implantarlo con éxito. El «pagano» es el profesorado, que tiene que tirar del carro, aunque le hayan puesto palos en las ruedas a un currículo que debe concretar en su programación didáctica.

Y segundo, sobre la autoformación personal. La que todo profesional debería realizar a lo largo de su vida laboral. Llámese reciclaje o como se quiera. Necesario, imprescindible en algunas profesiones. Nadie imaginaría que un médico no estuviese al tanto de los avances que van produciéndose en su especialidad. Otro tanto debería pasar en la docencia. No hace falta esperar a una reforma educativa para que todo profesor se ponga al día. La mayoría lo hicieron durante el confinamiento y ya se mueven con soltura por las redes. Igual lo podrían hacer sobre el nuevo currículo. Muchos ya lo hacen. Existen plataformas gratuitas sobre casi todo, colectivos de profesores innovadores conectados en red, incluso grupos de WhatsApp entre compañeros de claustro en los que se intercambian contactos sobre recursos pedagógicos. Y por supuesto, libros y revistas

especializadas, con especial atención al nuevo currículo en sus últimos números. Hoy en día, el acceso a la información es más fácil que nunca.

Habría que facilitar la formación del profesorado para implantar la reforma curricular. De acuerdo. En tiempo lectivo, con permisos para asistencia a cursos presenciales en tiempo lectivo y horario para la formación en el propio centro de trabajo. Además, con iniciativas que fomenten la lectura sobre temas pedagógicos, como suscribir gratuitamente a todo el profesorado a publicaciones on line, por ejemplo. Y al mismo tiempo, cada profesor debería tener bien presente que debe formarse pensando especialmente en sus alumnos y no tanto en los sexenios. La docencia es una profesión tremendamente autónoma. A ver si se aprovecha esa autonomía. El colectivo docente se juega también su prestigio profesional.

Telorreuniones docentes y derechos de los menores

«Telorreunirse menos y leer, pensar y debatir más no es solo muy necesario sino también muy urgente. Especialmente en estos tiempos en los que el sonambulismo tecnológico amenaza singularmente a las culturas docentes»

Mariano Martín Gordillo. 22-2-2023 |

El teleconsumo, el teledinero y el teletrabajo han sido algunas de las cosas que han salido reforzadas tras la pandemia. Los interesados en acabar con el comercio de proximidad, con las oficinas bancarias y con los entornos físicos de trabajo tuvieron una oportunidad de oro al comienzo de esta década para dar su gran salto adelante. Con la coartada de la seguridad se facilitó la domesticación algorítmica de los hábitos y la hibridación entre la vida privada y la disponibilidad laboral a tiempo completo.

Pero, a pesar de su magnitud, este proceso no ha recibido la atención ni el debate público que merece. «Es lo que hay» o «así todo es más cómodo» son algunos de los mantras con los que se aceptan estos cambios sin pensar mucho en ellos. Y no porque falten lúcidas reflexiones sobre todo esto como las de Alec MacGillis sobre las consecuencias del teleconsumo en su libro *Los Estados Unidos de Amazon*, las de Brett Scott sobre los efectos y los riesgos de la desaparición del efectivo en *Cloud Money* o las de Remedios Zafra sobre la cultura algorítmica, el teletrabajo y muchas otras cosas en libros como *El entusiasmo* o *El bucle invisible*. Lo que parece dominar ahora no es la reflexión y la crítica pública, sino la inercia y la apatía propias del ensimismamiento doméstico.

Aunque quizá menos visibles, los cambios en los hábitos que dejó la pandemia también han sido muy relevantes en el ámbito escolar, especialmente en las culturas docentes. Merecería especial atención y análisis la intensidad con que se han ampliado los currículos en lo relativo al emprendimiento, la competencia financiera o la digitalización (también de las conciencias) en contraste con lo poco que se comentan en las salas de profesores las cuestiones tratadas en libros como esos. Y es que el teletrabajo de los tiempos confinados parece haber dejado una importante huella en el repliegue hacia lo disciplinar, en la invisibilidad del nivel meso de la organización escolar y en un tecnicismo naif, bastante dado a las logomaquias, que hace más probables las preocupaciones (y los chascarrillos) sobre cómo ubicar las situaciones de aprendizaje en las programaciones docentes que el intercambio sincero sobre su plasmación real en las aulas.

Quizá todo empezó en los tiempos del confinamiento con las teleclases domésticas. O con la facilitación por parte de las administraciones para que Microsoft Teams (o análogos) se hiciera con el monopolio de los entornos virtuales en los centros educativos. Conviene usar su nombre completo para que no se olvide que se trata de entornos digitales con una peligrosa querencia a la abducción depredadora y monopolística de los hábitos digitales de las personas. Unos entornos digitales que carecen de contornos educativos. Nada que ver con esos otros entornos virtuales de aprendizaje que respetan y atienden la naturaleza esencialmente educativa del nivel meso escolar. El proceso de ocupación y el desprecio hacia este por parte de esos entornos digitales de inspiración empresarial es tan impertinente como si se pretendiera que las actividades educativas se desarrollaran, no en edificios con arquitecturas escolares, sino en las oficinas locales de las grandes multinacionales. Y así son esos entornos digitales sin contornos educativos que tanto han prosperado en los centros escolares desde 2020.

Lo cierto es que, tras las teleclases sincrónicas y las infinitas cadenas de mensajes, muchos docentes muestran cierta querencia, pretendidamente modernizadora, hacia el uso y abuso de unos toscos procedimientos digitales cuyo advenimiento a comienzos de esta década parece obviar que ya había vida digital (con contornos verdaderamente educativos) en muchos centros y que Microsoft Teams (o análogos) no es ningún mesías para los sistemas educativos. Lo cierto es que su lógica de interacciones constantes, con desprecio de la pertinencia y la relevancia, se ha adueñado de muchos centros y ha hecho que, en momentos en que ya nada lo justifica, sigan siendo virtuales muchas reuniones.

En efecto, sin ninguna explicación, numerosos equipos docentes, juntas de evaluación y hasta claustros han dejado de hacer sus reuniones en los centros para que estas tengan lugar (valga la expresión) en los propios hogares de los docentes a través de las pantallas. No parece necesario abundar en los (d)efectos que ello tiene para la calidad de esas reuniones ni en las consecuencias que tendría extender esa costumbre a lo lectivo. Pero sí conviene llamar la atención sobre algo que se está obviando como son los derechos de los menores.

La información sobre el expediente escolar y las calificaciones de cada alumno y alumna están protegidos estrictamente por las leyes. Por eso su custodia (física y digital) es un deber que han de asumir con



responsabilidad los centros y los docentes. Y por eso las reuniones de evaluación se han celebrado siempre en lugares específicos, a puerta cerrada y sin la presencia de otras personas. Pero es que en las reuniones de los docentes no solo se tratan las calificaciones de las asignaturas. También se aportan informaciones y valoraciones delicadas sobre diversos aspectos del proceso de aprendizaje, madurativo, emocional y relacional de cada alumno o alumna. Su tutor o tutora mantiene un estrecho contacto con la familia y ha de manejar con sigilo y prudencia toda la información y las valoraciones que comparte con el equipo docente. Por eso esas reuniones han tenido lugar siempre a puerta cerrada.

Hasta ahora lo tratado en ellas no ha tenido más oídos que los de los propios docentes en las salas en que se celebran. Pero en cada telerreunión de un equipo todo lo que se dice pasa a estar en los hogares de diez o quince docentes (o en muchas decenas de hogares en el caso de las reuniones del claustro). Que oídos ajenos a los menores puedan escuchar informaciones y valoraciones que afectan a sus vidas y están protegidas por las leyes debería hacer evidente que las reuniones de los docentes solo deben hacerse fuera de los centros escolares cuando se dan circunstancias tan excepcionales como las de su cierre por una pandemia. Seguir haciendo telerreuniones docentes fuera de esas circunstancias es una temeridad por la que habrían de responder quienes las convocan (en los centros escolares) y quienes las permiten (en las administraciones educativas).

El control de las condiciones de privacidad en que se desarrollan las telerreuniones depende ahora de la vigilancia y responsabilidad individual de cada docente en su hogar. Y garantizar ese control, además de temerario, es imposible. Entre otras cosas porque ni siquiera el participante en una telerreunión sabe si otras personas, ajenas al equipo docente, pueden estar escuchando lo que se dice y, porque (aún más increíble) es costumbre, y hasta consigna, apagar las cámaras y los micrófonos.

Llama la atención que, en un mundo en el que se llegan a pixelar los rostros de los menores para garantizar su intimidad en las fotografías de algunas actividades extraescolares, no se traten con las máximas garantías de privacidad las informaciones y valoraciones que los docentes hacen sobre ellos. Y llama la atención también el contraste entre la sensibilidad hacia la protección de los datos relacionados con la salud de las personas en el sistema sanitario y el olvido de la protección de los derechos de los menores en aquellos centros escolares en los que se siguen realizando telerreuniones domésticas.

Que el único motivo para estas prácticas sea la comodidad del profesorado y la reducción del tiempo en que ha estar en su centro de trabajo dice muy poco sobre la importancia que la profesión concede a los aspectos deontológicos.

Pero las telerreuniones no son el único aspecto que merecería más atención tras el advenimiento de Microsoft Teams (o análogos) en los centros escolares. También deberíamos pensar si tiene sentido ese ruido paroxístico en los espacios de interacción digital que está banalizando la relevancia de las comunicaciones, convirtiendo la relación entre los centros y las familias en un trabajo a tiempo completo para estas y difuminando peligrosamente la diferencia entre los encuentros orales y las interacciones escritas. Algo especialmente delicado tratándose de menores.

Telerreunirse menos y leer, pensar y debatir más no es solo muy necesario sino también muy urgente. Especialmente en estos tiempos en los que el sonambulismo tecnológico amenaza singularmente a las culturas docentes.