

ÍNDICE

[Educo advierte de "desigualdades" en aulas de 0-3 años: Más de 200 euros mensuales en Andalucía, Canarias o Extremadura](#) **EUROPA PRESS**

[Inteligencia artificial: primero escépticos, después ignorantes](#) **EL DEBATE**

[CCOO exige estrategias "concretas y recursos suficientes" para implantar un plan estatal de salud mental en colegios](#) **EUROPA PRESS**

[Los rectores rechazan la ley de enseñanzas artísticas dos días después de su aprobación: «No es aceptable»](#) **ABC**

[Récord de alumnos inscritos en las PAP para estudiar Educación Infantil y Primaria](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[ChatGPT en la educación: ¿enemigo o aliado de los profesores?](#) **EL DEBATE**

['Apps' contra el acoso escolar: "Hay alumnos que necesitan contar su caso y no saben cómo ni con quién"](#) **EL PAÍS**

[Adaptical, la aplicación que crea exámenes a partir del contenido teórico](#) **LEVANTE**

[Estas son las comunidades con mayores tasas de abandono escolar prematuro](#) **EL DEBATE**

[Un instituto se transforma en un bosque de conocimiento](#) **EL PAÍS**

[La guía 'Ciberseguridad familiar' alerta de los distintos ciberdelitos: Usurpación, phishing, ransomware o cibergrooming](#) **EUROPA PRESS**

[ChatGPT, útil bajo control](#) **EL PAÍS**

[Colegios privados piden abrir el debate de la financiación en educación tras la propuesta de obispos del cheque escolar](#) **EUROPA PRESS**

[El Constitucional avala que se nieguen las subvenciones a los centros que segreguen por sexo](#) **EL PAÍS**

[La Iglesia descoloca a sus colegios al pedir el cheque escolar que sólo quiere Vox: "No hay que hacer experimentos"](#) **EL MUNDO**

[El Constitucional da luz verde con cuatro votos en contra a la ley Celaá que ataca la educación especial y concertada](#) **EL DEBATE**

[El inicio del próximo curso escolar en Galicia se retrasa al 11 de septiembre](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[El protocolo de Madrid para paliar las olas de calor en los centros educativos: no estar bajo el sol o regar las plantas por la noche](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno aprueba actualizar once títulos de Formación Profesional "altamente demandados"](#) **EUROPA PRESS**

[Las implicaciones de usar el ChatGTP en la educación: lenguaje sexista y prejuicios raciales](#) **EL CORREO GALLEGO**

[La Comunidad de Madrid gasta dos millones en una plataforma educativa que se colapsa y no mejora la que ya existía](#) **ELDIARIO.es**

[Alegría sobre colegios que separan por sexo: "Hay muchas CCAA de distinto signo político que están cumpliendo"](#) **EUROPA PRESS**

[«Ni siquiera se ha escuchado a las familias, hay un ataque gratuito contra la educación especial»](#) **EL DEBATE**

[La ética del cuidado como base para el currículum coeducativo](#) **THE CONVERSATION**

[Los menores aprenden y aportan cuando participan en las decisiones municipales](#) **THE CONVERSATION**

[Inspección educativa y función de mediación](#) **MAGISTERIO**

[La escuela concertada respeta pero no comparte el aval del TC a la ley Celaá](#) **MAGISTERIO**

[El Senado pide garantizar el comedor escolar a los menores en riesgo de pobreza](#) **MAGISTERIO**

[Algunos datos sobre repetición](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Escuela, amiguismos, traiciones, abusos de poder y otros culebrones](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Confederación Salud Mental España pide formación en salud mental para consejos escolares, profesores y familias](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Educo advierte de "desigualdades" en aulas de 0-3 años: Más de 200 euros mensuales en Andalucía, Canarias o Extremadura

MADRID, 14 Abr. (EUROPA PRESS) - Educo ha advertido de las "desigualdades" en el acceso al primer ciclo de Educación Infantil en España ya que, mientras que algunas comunidades autónomas han realizado "importantes avances" hacia la gratuidad universal, en otras como Andalucía, Canarias o Extremadura las familias "tienen que hacer frente a costes superiores a los 200 euros mensuales".

Así lo ha reflejado la organización en su informe 'Retos en la educación entre 0 y 3 años', que analiza la financiación y el acceso a esta etapa por comunidades autónomas, y que alerta de que "muchas familias vulnerables no obtendrán plaza debido a un sistema de puntuación que no siempre beneficia a quien más lo necesita".

En este sentido, el documento explica que para optar a una plaza se puntúan determinados requisitos, pero el sistema de baremación varía según el lugar de residencia, por lo que "algunas comunidades autónomas priorizan condiciones que otras obvian o puntúan menos, por lo que las familias más vulnerables no se ven beneficiadas en igualdad de condiciones." "No puede ser que el acceso al ciclo 0-3 venga determinado por el lugar donde vivas. Los 1.000 primeros días de vida son decisivos para el desarrollo de niños y niñas y las administraciones tienen la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación desde el nacimiento para asegurar la igualdad de oportunidades y romper los círculos de pobreza y exclusión", ha dicho la especialista en educación de Educo Dori Rodríguez.

Para la experta, "la falta de plazas públicas ante la alta demanda, sumada a la falta de financiación, hace que, finalmente, el coste de la escolarización en este ciclo sea asumido en gran parte por las familias". Según el último dato disponible de 2016, el 74% de las familias con las rentas más bajas no acceden a servicios de cuidados para menores de 3 años. "Hay quienes no pueden pagar el coste y se quedan fuera porque criterios como la renta no siempre priman sobre otros como la proximidad del domicilio o la situación laboral del padre, madre o tutor legal", aclara Rodríguez.

Aparte del económico, otros factores sociales, culturales y administrativas también influyen. De hecho, los núcleos familiares cuya madre no trabaja, o su nivel educativo es bajo, y además vive en una zona poco poblada, es el perfil con menor acceso a servicios socioeducativos entre 0 y 3 años.

Educo ha analizado los criterios que se puntúan para asignar las plazas públicas en cada comunidad autónoma y, a modo de semáforo, ha valorado su impacto en el acceso de las familias más vulnerables. Algunos criterios, como la condición de familia numerosa o monoparental, o de las niñas y niños en acogimiento familiar o residencial, favorecen su acceso; mientras que otros les perjudican, como la exclusión de las familias en desempleo o la ausencia de puntuación a las familias con personas con discapacidad. "Los criterios que se relacionan con la renta, o con las condiciones sociales que pueden generar exclusión, deberían tener mayor peso y priorizarse en los casos de empate", reclama la experta de Educo.

El informe refleja que la gratuidad que ofrecen algunas comunidades autónomas y municipios "facilita el acceso de niños en hogares con bajos ingresos a esta etapa educativa tan importante, pero sigue siendo algo excepcional en el conjunto del Estado".

Por el momento, solo en Aragón y la Comunidad de Madrid la atención educativa (sin incluir comedor) no tiene coste alguno en las escuelas públicas y concertadas en todo el ciclo. En Galicia y La Rioja es gratuita en escuelas públicas y privadas. En Murcia lo es en las escuelas autonómicas y en Baleares, Cantabria, Castilla y León, Cataluña y Valencia se ha establecido la gratuidad en las aulas de 2-3 años con intención de extenderla progresivamente al resto de edades, mientras que el País Vasco ha anunciado que sus escuelas de 0 a 3 años serán gratuitas a partir del próximo curso.

"Aplaudimos estos logros, pero hay que seguir trabajando hasta alcanzar los retos para la equidad de los que habla el Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea", puntualiza Rodríguez, destacando que los retos incluyen "ofertar suficientes plazas de manera gratuita; pero también garantizar la asequibilidad tanto en la atención educativa como en el comedor escolar o las actividades extraescolares; abordar las disparidades territoriales; definir y aplicar estándares de calidad homogéneos; entre otros".

UN PANORAMA NACIONAL "MUY DESIGUAL"

La organización ha destacado que el panorama nacional es "muy desigual" en cuanto al acceso de las familias al periodo de 0-3 años, que depende de la región en la que se resida. Así, mientras en el País Vasco se alcanza el 54,4% de escolarización y en la Comunidad de Madrid el 51,7%, Cataluña se sitúa en el 39,6 % y Murcia y Ceuta apenas sobrepasan el 20% (21,7% y 21,5% respectivamente). Tampoco paga lo mismo por acceder al primer ciclo de Educación Infantil una familia que vive en Andalucía (235,11 euros al mes), en Castilla-La Mancha (180 euros) o en Castilla y León (108 euros). "La desigualdad territorial es enorme: aunque la media española de acceso es elevada (41,8%), y está cerca del 45% que fija el Consejo de la Unión Europea para 2030, 6 comunidades y las dos ciudades autónomas no han alcanzado ni el objetivo del 33% fijado para 2010", precisa la organización

EL DEBATE OPINIÓN

Inteligencia artificial: primero escépticos, después ignorantes

La consecuencia es que, cansados de dilucidar si al Papa se le ha ido la cabeza y ahora se somete la dictado de la moda de lujo, acabaremos por no creer nada de lo que nos circunda y el escepticismo será nuestra máxima

María Solano 14/04/2023

Las imágenes del Papa ataviado con un imposible abrigo blanco digno de la Semana de la Moda de Milán, dieron la vuelta al mundo. Generadas por ordenador en solo unos segundos (hasta hace unos meses, las habríamos generado, también por ordenador, en solo unos minutos, con cualquier programa de edición de vídeo y unos años antes, mediante técnicas mucho más artesanales de revelado), saltaba a la vista que eran falsas, no por los defectos de forma, sino porque nos cuesta mucho imaginar al Pontífice de Roma vestido como para desfilarse en una pasarela de moda. El contexto fue lo que hizo el resto y la noticia de la falsedad de la noticia se viralizó tan rápido como la falsedad.

El problema de la creación de contenidos con inteligencia artificial no es que haya venido a inventar la rueda, que ya estaba inventada, sino que genera materiales –textos, imágenes, sonidos– aparentemente ciertos que podrían ser falsos en cantidades tan elevadas que la verdad empieza a resultar anecdótica. Como no disponemos de herramientas eficaces al alcance de nuestra mano para determinar cuáles son falsos y cuáles no, todo queda a merced de nuestro pensamiento crítico. Es fácil dilucidar que el Papa no suele ir vestido con estrambóticos abrigos, pero nos puede resultar más complicado garantizar que realmente no se ha reunido con Vladimir Putin, ficción fotográfica que obtendríamos en milésimas de segundo.

Para poner en duda la fotografía del Papa con su abrigo blanco, necesitamos saber previamente quién es el Papa, qué representa el Pontificado para la sociedad, qué es la moda, qué rasgos son los distintivos de unas determinadas marcas de lujo, qué códigos de diseño son utilizados para el Santo Padre y cuáles para una pasarela de moda, y nuestro cerebro, a una velocidad mucho mayor que la de la inteligencia artificial, concluye que, cuanto menos, hay algo raro en esa imagen porque los patrones no cuadran con lo previamente aprendido.

Con la irrupción del contenido generado por inteligencia artificial, ante la inevitable avalancha de contenidos que no serán verdaderos, creados en segundos y en cantidades ingentes, nos tendremos que esforzar enormemente en dilucidar a qué mensajes merece la pena prestar atención y retenerlos porque esa información puede resultar valiosa para nosotros y cuáles debemos obviar porque son una pérdida de tiempo cuando no una intoxicación informativa.

Los papeles que tradicionalmente confiábamos como sociedad a los medios de comunicación (determinar qué es importante y contrastar la información para conocer los hechos) han dejado de ejercerse en las redes sociales. Ahora, solo recibimos aquello que el algoritmo sabe que nos interesa (sea importante o no) y nos dejan a nosotros toda la responsabilidad sobre la verificación del contenido. La consecuencia es que, cansados de dilucidar si al Papa se le ha ido la cabeza y ahora se somete la dictado de la moda de lujo, acabaremos por no creer nada de lo que nos circunda y el escepticismo será nuestra máxima.

Sin una creencia firme y sólida, nuestros conocimientos ulteriores se irán debilitando cada vez más, porque no los podremos anclar sobre fundamento verificado alguno. Tendremos entonces sociedades que, sin verdad a la que asirse, sean más fácilmente manipulables, porque la democracia habrá perdido su piedra angular: saber lo que pasa para votar en conciencia. Y poco a poco todo acabará por dar igual a todo el mundo. Nadie se fiará ya de nada. Dar mensajes verdaderos será irrelevante porque minutos después se habrán multiplicado los falsos con igual o mayor intensidad. La sociedad perderá su capacidad de razonamiento crítico porque no habrá punto de partida cierto. Y todo esto habrá pasado porque habremos perdido la confianza y no podremos dedicar tiempo y esfuerzo suficientes a ser cada uno cada minuto nuestro propio verificador. Acabará siendo más cómodo vivir en la ignorancia. Y una sociedad ignorante está abocada al fracaso.

María Solano Altaba es decana de la Facultad de Humanidades y CC. de la Comunicación de la Universidad San Pablo CEU

europapress.es

CCOO exige estrategias "concretas y recursos suficientes" para implantar un plan estatal de salud mental en colegios

MADRID, 14 Abr. (EUROPA PRESS) - Comisiones Obreras ha exigido "estrategias concretas y recursos suficientes" para implantar un plan estatal de salud mental y bienestar emocional para el ámbito educativo con

estrategias concretas y recursos suficientes. La propuesta, según ha explicado el sindicato en un comunicado, "debe contemplar la atención de todo el alumnado, de las familias y de los profesionales de la enseñanza, y estar cofinanciada por las comunidades autónomas y el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El sindicato también entiende que "es necesario" articular una coordinación común entre los sistemas educativo y sanitario, así como el aumento de las plantillas docentes, de orientación y de atención a la salud mental.

En este contexto, ha recordado que hace un año la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, anunció un Plan de Salud Mental "que se ha concretado en la publicación del acuerdo de la Conferencia Sectorial para la asignación de 5 millones de euros a las comunidades autónomas y que el Ministerio se compromete a reeditar para el próximo curso escolar".

CCOO entiende que un verdadero plan para proteger la salud mental de la comunidad educativa "no puede sustentarse en un mero acuerdo puntual de repartición de fondos estatales, sino que requiere de inversión presupuestaria de las CCAA, estrategias comunes, sistemas eficaces de coordinación entre el sistema educativo y sanitario, y, sobre todo, un aumento sustancial de las plantillas docentes, las redes de orientación públicas y los y las profesionales de salud mental del sistema público de salud".

Así, ha subrayado que el Gobierno "tiene la competencia para elaborar una norma que contemple los recursos públicos suficientes para mejorar la atención a la salud mental de la sociedad en su conjunto y de la comunidad educativa, en particular". "No ejercer esta competencia dificultará, sin duda, que la salud mental de la comunidad educativa esté atendida y favorecerá que las administraciones autonómicas busquen fórmulas privatizadoras que puedan atender a otros intereses particulares", ha advertido CCOO.



Los rectores rechazan la ley de enseñanzas artísticas dos días después de su aprobación: «No es aceptable»

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) señala las exigencias dispares de estas disciplinas con los grados universitarios

S. S. 15/04/2023

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) ha roto su silencio dos días después de la aprobación de la ley de enseñanzas artísticas, una norma que ha enfrentado a los ministerios de Universidades y Educación desde las fases iniciales de su tramitación.

Al igual que otras voces críticas, como los decanos de las facultades de Bellas Artes y el Consejo de Universidades, la CRUE señala que, a pesar de que la nueva ley equipara las enseñanzas artísticas superiores con la formación universitaria, «no es aceptable que se establezcan requisitos de exigencia completamente diferentes entre las universidades y los centros no universitarios que imparten enseñanzas artísticas superiores».

Tal y como señalan los rectores, las universidades deben pasar por procesos de acreditación y verificación de titulaciones y centros establecidos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad de la Acreditación (ANECA) y agencias autonómicas que determinan su capacitación y acciones de mejora. Un requisito que no cumplen las titulaciones de enseñanza artística a pesar de su equiparación.

«Los estudios universitarios los imparten principalmente profesorado doctor e investigadores que tienen que refrendar su capacidad formativa cada cinco años, y su capacidad investigadora cada seis años, además de estar acreditados por ANECA o las agencias autonómicas equivalentes», señala la CRUE en un comunicado.

Además, los rectores destacan que los estudiantes tienen que acceder a la Universidad a través de un examen de acceso (selectividad), además de contar con el título de Bachillerato. No es el caso de las enseñanzas artísticas, cuyos planes de estudio no se elaboran en base a los criterios de verificación que garanticen su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

elPeriódico de Catalunya

Récord de alumnos inscritos en las PAP para estudiar Educación Infantil y Primaria

Más de 5.000 estudiantes catalanes realizarán este sábado los exámenes para acceder a estos grados universitarios

Montse Baraza. Barcelona 15 de abril del 2023.

Un total de 5.127 estudiantes, la mayoría de 2º de bachillerato, realizarán este sábado la prueba de aptitud personal (PAP) que les permitirá poder acceder a los grados universitarios en educación infantil y en educación primaria. Esto supone un incremento sustancial respecto al pasado año, cuando la prueba

contó con 4.680 matriculados, y es la cifra más alta en toda la historia de las PAP de Educación, que se implantaron en 2017.

El 'conseller' de Recerca i Universitats, Joaquim Nadal, ha considerado que esta cifra es una "señal inequívoca" que este sistema de acceso a la profesión de maestro es "bueno". "Más de 5.000 personas es más que nunca, por tanto, hay más candidatos que nunca para hacer las pruebas para entrar en el proceso docente del ámbito del Magisterio. Es un buen dato y es una señal inequívoca de que el mecanismo que se estableció es bueno", ha subrayado.

Los exámenes se realizarán en cinco sedes universitarias: en Barcelona, en el Campus Mundet de la Universidad de Barcelona, donde harán las pruebas 2.286 estudiantes; en Cerdanyola del Vallès (Campus de la UAB), con 983 matriculados; en Girona (Campus Montilivi de la UdG, 603 inscritos); en Lleida (UdL, con 517 inscritos) y en Tarragona (Campus Catalunya de la URV, con 739 matriculados).

Los resultados se publicarán el 9 de mayo y los interesados podrán descargar el certificado de notas en el mismo momento de la consulta. La calificación es APTO o NO APTO y, una vez superada la prueba, tiene validez indefinida.

La URL y la UIC se desmarcan

No todas las universidades piden a los alumnos que acrediten que han superado las PAP para acceder a los grados del ámbito de la educación. Las públicas sí lo solicitan todas, pero algunas universidades privadas se han ido descolgando de un acuerdo global y no lo solicitan. Es el caso de la Universidad Blanquerna-Universitat Ramon Llull (URL) y de la Universidad Internacional de Catalunya (UIC).

En el caso de la URL, el pasado octubre anunció que a partir del curso que viene (23-24) se pediría al alumnado las competencias que evalúan las PAP "durante el primer curso" del grado a través de dos asignaturas. En febrero, la UIC también anunció que no pedirá las PAP como condición para acceder a los grados. Fuentes de esta universidad explican que animan al alumnado a presentarse, pero no se les exigirá para acceder a los estudios.

La UIC aboga por una "reflexión conjunta" de todas las universidades que contemple el rediseño de las pruebas teniendo en cuenta la reforma curricular del nuevo bachillerato, más competencial, y de la nueva selectividad. Y plantean que esta prueba podría consistir en una entrevista personal que valore la idoneidad y vocación del futuro maestro, en línea con el modelo implantado en las islas Baleares.

▣ EL DEBATE

ChatGPT en la educación: ¿enemigo o aliado de los profesores?

La irrupción de la inteligencia artificial en las aulas provoca un maremoto que estriba entre los que se decantan por verla como una aliada o aquellos que temen que sea una enemiga

EL DEBATE. 15/04/2023

Parece que *ChatGPT* o cualquier tecnología que se sirva de la inteligencia artificial (IA) ha llegado a las **aulas** y algunos expertos concluyen que para quedarse. Sus defensores añaden que, a medio plazo, será imposible prohibirlo, como tampoco lo es limitar el uso de internet o de la calculadora a partir de cierta edad.

Sin embargo, no son pocos los que asisten con inquietud al impacto que la herramienta puede acarrear sobre el sistema educativo. *ChatGPT* es capaz de crear textos únicos, trabajos sobre un determinado autor, tema o libro que hasta ahora no se encontraban por internet –lo que hará un sinsentido mandarlos– y otras prebendas que hasta puede acabar con la evaluación tal y como la conocíamos hasta ahora.

Pero sus defensores arguyen que *ChatGPT* puede ser una muy buena asistencia en el aprendizaje, propia de la educación del siglo XXI. Entonces, ¿es un enemigo o un aliado de profesores y alumnos? Hay visiones para todos los gustos.

Terremoto en las aulas

A finales de 2022, OpenAI estrenó *ChatGPT*, un sistema dotado de inteligencia artificial, con una capacidad inaudita de generar textos originales y contestar preguntas.

¿Recuerdan el popular portal 'El rincón del vago'? Pues ni en sus mejores sueños pudieron imaginar los plagiadores la llegada de un instrumento tan eficaz. Fue cuestión de tiempo que universidades americanas y australianas prohibieran el uso de esta herramienta para lograr que sus estudiantes copiasen.

Dado que la historia nos enseña que la evolución tecnológica es casi imposible de contener, hubo visiones que preferían que se afrontara el debate de cómo incorporar el uso de *ChatGPT* a las aulas y al aprendizaje.

La inteligencia artificial revolucionará, de alguna manera u otra, el papel del profesor. Ahora el conocimiento ya no pertenece exclusivamente al maestro, sino que está por todas partes. Pero evidentemente, el docente es y seguirá siendo la persona adecuada que ayude a los alumnos a interpretarlo.

Más dudas rodean a la forma de evaluación, pues esta tecnología viene para acabar con el modelo tradicional de examen. Más que repetir conocimientos, los estudiantes deberán someterse a pruebas donde predomine el razonamiento, la argumentación y el análisis.

Peligros y desafíos

Centros educativos, universidades y docentes afrontan el debate. ChatGPT se sirve de una inteligencia artificial que ha sido 'entrenada' a partir de una enorme base de datos. ¿Problema? Si no sabe la respuesta, la 'crea'. Y eso da lugar a respuestas quizás no incorrectas, pero sí claramente sesgadas.

Además, docentes y educadores se enfrentan a la dificultad de detectar los plagios en cualquier materia, por lo que, insistimos, ya no tiene sentido encargar trabajos y poner exámenes que simplemente pasen por repetición de conocimientos.

Pero sus defensores exponen que los docentes pueden verse beneficiados en otros puntos como la creación de contenidos repetitivos o aprovechar las pautas dedicadas a la comprensión de un determinado tema.

El debate está abierto.

EL PAIS

‘Apps’ contra el acoso escolar: “Hay alumnos que necesitan contar su caso y no saben cómo ni con quién”

Las aplicaciones móviles facilitan que tanto los estudiantes que sufren ‘bullying’ como los que conocen algún caso puedan informar anónimamente a la dirección de su colegio

ANA CRISTINA BASANTES. Madrid - 15 ABR 2023

El mensaje, anónimo, es de un alumno de primero de la ESO: “Hay alguien en clase que quiere hacerse el gracioso y se mete con dos o tres compañeros. Provoca e insulta”. Lo ha enviado desde **B-resol**, una aplicación móvil para prevenir los casos de acoso escolar. Y quien lo lee ahora a modo de ejemplo es Josep Nolla, director general del colegio Vedruna Sagrat Cor, en Tarragona. Otras veces, apunta Nolla, los chavales cuentan que a un compañero le están haciendo el vacío o le ponen apodos. La aplicación supone una nueva herramienta para que los niños y adolescentes se sientan seguros contando las situaciones de acoso que sufren u observan. Y ello es importante porque el tiempo que se tarda en actuar resulta clave, según los expertos, a la hora de frenar los casos de *bullying* en las aulas.

Casi uno de cada cuatro alumnos de primaria y secundaria en España percibe que hay acoso escolar en su clase, según el último informe de la Fundación ANAR y la Fundación Mutua Madrileña. Y una proporción similar cree que ha podido participar en una situación de acoso sin darse cuenta. La directora de las líneas de ayuda de ANAR, Diana Díaz, explica que el acoso comienza en etapas tempranas, sobre los 10 años, y que las principales formas de violencia son los insultos, motes y burlas. Las agresiones físicas, dice, han descendido, aunque enfatiza que cuando las hay, son muy graves.

B-resol forma parte del programa *Protegemos* de la ONG Educo. Es una aplicación que surgió hace siete años con el objetivo de prevenir los suicidios de los adolescentes. Aunque el suicidio es multifactorial, el acoso escolar sí es una de las causas que están asociadas. La herramienta permite que cualquier niño, niña o adolescente informe, lo antes posible, de manera anónima o no, de si es víctima o conoce a alguien que está sufriendo acoso escolar. El cofundador y director general de la aplicación, Josep Fígols, asegura que el 80% de las alertas que reciben en los centros educativos son situaciones que, si se gestionan a tiempo, no llegan a convertirse en casos de *bullying*. Hasta ahora, 30 centros educativos públicos y privados en Cataluña, dos en Asturias y dos en Andalucía han comenzado a usar esta herramienta como una medida más para detectar nuevos casos. Nolla asegura que en el colegio que dirige, desde que usan la aplicación, los casos de acoso se han reducido casi un 70%.

Las aplicaciones móviles contra el acoso como b-resol o soyandrea, otra desarrollada por Nectar Estudio con el apoyo del Ayuntamiento de Valencia, son de pago. Aunque la descarga en los móviles de los alumnos es gratuita, los centros educativos deben abonar una cantidad al comienzo del curso escolar para que los profesores, que son quienes reciben los mensajes, puedan usar la herramienta y utilizar el chat con los estudiantes. Y, también, para que los directores puedan llevar un seguimiento de cada una de las alertas y medir cuántos son los casos reportados: si han aumentado o disminuido.

La plataforma b-resol tiene dos partes: la aplicación que usan los alumnos para alertar sobre los episodios de *bullying* y la que tienen los profesores para registrar los casos y las acciones que toman. Lo primero que hacen los alumnos al entrar a la *app* es escribir el código que, generalmente, es el nombre del colegio, y elegir a qué profesor quiere dirigirse (no hace falta que sea su tutor, puede ser la persona del equipo docente con quien sientan más confianza). Si bien es potestad de cada centro decidir quiénes son las personas que van a recibir las alertas de los estudiantes. Lo siguiente, dice Fígols, es escribir el mensaje contando lo ocurrido. Al enviarlo, cada estudiante decide si el mensaje será anónimo o no. El 90% de quienes envía su mensaje lo hace de manera anónima.

El papel "clave" de los observadores

Cuando comenzaron a usar la aplicación en el colegio Vedruna Sagrat Cor, no estaban seguros de que los estudiantes se animaran a utilizarla. "Estábamos a la expectativa de lo que pudiera ocurrir o de que el alumnado no hiciera buen uso, porque puede emplearse de manera anónima", cuenta el director. Lo primero que hicieron fue informar al comienzo del curso a todas las familias y estudiantes acerca de la herramienta. El resultado les sorprendió: "Nos ha permitido mantener un diálogo", sostiene, y añade: "Hay alumnos que necesitan hablar sobre su situación y no saben cómo ni con quién".

La mayoría de estudiantes que usan la *app* son chavales entre 12 y 15 años, que observan casos de acoso y piden ayuda para otros compañeros. Los que son víctimas tienden más a callarlo. La directora de las líneas de ayuda de ANAR, Diana Díaz, asegura que hay una media de entre 13 y 15 meses para que una persona que sufre acoso escolar decida contarlo. "Hay una sensación de fracaso, de no poder resolverlo por sí mismo. Y no se atreven a hablar con su familia porque piensan que pueden solucionar el problema sin molestar. Otras veces no lo pueden identificar porque puede ser muy sutil", explica.

Los casos de acoso escolar suceden cuando el adulto no está mirando y eso hace que sean complicados de detectar. El orientador y profesor asociado del departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba Francisco Córdoba Alcaide explica que a eso hay que sumar factores como la ley del silencio, el esquema dominio-sumisión y la no implicación de los observadores. Factores que crean un círculo de violencia que se va haciendo cada vez de mayor gravedad. Para Córdoba, el papel de los observadores es clave porque pueden evitar que los abusos se agraven más con el tiempo. "Tenemos que cambiar la idea de que el observador es un chivato. En realidad, es un héroe, que ayuda y apoya porque está haciendo lo correcto", defiende.

La directora general adjunta de Educo, Guiomar Todó, enfatiza la importancia de aplicaciones como B-resol para reconocer situaciones de violencia. "Muchas veces, cuando esos casos de violencia ya son evidentes, llegamos tarde. La ventaja de estas aplicaciones es poder trabajar en un contexto de prevención", apunta. A pesar de que la Ley de Protección Integral hacia la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPIVI) obliga a los espacios donde hay niños a crear políticas de protección, en la práctica no siempre se hace. Todó asegura que aterrizar esa ley "se está haciendo de manera desigual en cada uno de los centros educativos".

Avisos de trastornos alimentarios

Un buzón anónimo para que los estudiantes fueran a dejar sus notitas de papel contando las situaciones, conflictos o problemas que vivían. Esa fue una de las herramientas que ingenió el Institut Molí de la Vila en Capellades (Barcelona) para hacer frente al acoso escolar. Pero había muy pocas notas de los alumnos. "Nos dimos cuenta de que el buzón lo utilizaban muy poco", relata la directora del instituto, Margarita Pintó. "Ya cuando tenías confianza con los alumnos te contaban cosas que no dejaban en el buzón". En un encuentro de la Generalitat, Pintó se enteró de la aplicación y se animaron a probarla.

"Pensamos que era una buena alternativa porque los alumnos pueden usarla fuera del centro, a cualquier hora y momento. Eso iba a ser favorable para que nos llegara más comunicación", cuenta. Pintó reconoce que además de conflictos habituales, en los últimos años han recibido alertas sobre trastornos de conducta alimentaria (TCA): "Hay alumnos que nos cuentan que han visto a un compañero que no come, que coge el bocadillo y lo echa a la papelera para que no lo vean".

Otras veces han podido detectar episodios de acoso sexual, dice Josep Nolla. En un caso, cuenta, un estudiante de 15 años estaba acosando a una joven de 12 años del centro enviando imágenes de "pornografía dura". Nolla asegura que, gracias a la alerta que un grupo de alumnos envió a la aplicación, lograron frenar este problema. Aunque recalca que fue un caso excepcional, reconoce la importancia que tuvo ese mensaje anónimo: "Este chaval fue expulsado, algo que ocurre poquísimas veces".

Lucía Martínez Sancho es profesora de un centro educativo en Valencia que usó durante un año soyandrea. Martínez explica que lograron que tanto los alumnos como los padres hicieran uso de la herramienta. "Recibíamos alertas de padres de alumnos con casos de ansiedad, depresión o un cambio de su conducta", relata. Pero, después de la pandemia, no pudieron seguir pagándola. Aunque reconoce que ahora, más que nunca, los problemas de los adolescentes se han agudizado y herramientas como estas pueden permitir "interceptar casos que, a primera vista, se nos podrían escapar".

Adaptical, la aplicación que crea exámenes a partir del contenido teórico

Irene Juárez. 16 de abril del 2023

Aclamada y temida a partes iguales, la inteligencia artificial (IA) está tomando partido en las tareas más básicas del día a día de las sociedades tecnológicas. Esta herramienta está detrás de los asistentes de voz, de la geolocalización de los vehículos, de las casas inteligentes y ahora, además, se abre paso en las escuelas.

Adaptical es una start-up que nació de la mano de tres ingenieros que se conocieron en la universidad y que tiene el objetivo de facilitar la tarea de los docentes, así como de adaptar -y hasta personalizar- los contenidos didácticos de tal forma que sean digeribles para la innegable diversidad de alumnos. Las primeras fases del proyecto se desarrollaron a partir de 2018, pero no fue hasta 2020 que se fundó la empresa. Y en 2021 se incorporaron los primeros trabajadores de una plantilla que ahora cuenta con 13 personas. Todos reman hacia la misma dirección: el desarrollo de tecnología que innove en el ámbito de la educación, donde la "inteligencia artificial tiene mucho recorrido por delante", explica el CEO de Adaptical, Alan Fusté.

Pruebas a medida

Él y Xavier Velasco -el tercer fundador se desvinculó del proyecto- son dos ingenieros informáticos y de sistemas de telecomunicaciones catalanes de 27 y 25 años, respectivamente. Ambos decidieron concretar todo el trabajo que llevaban desarrollando desde 2018 en Mathew, una solución que crea exámenes a medida a partir del contenido teórico que el profesor le ha introducido previamente. Estos ingenieros calculan que los docentes dedican de media una hora y media a la elaboración de cada prueba, pero esta aplicación es capaz de hacerlo en menos de un minuto. También es capaz de adaptarla a cada alumno, a través de un test previo de conocimientos y de aptitudes pedagógicas. De momento, esta personalización se está llevando a cabo como programa piloto en la materia de matemáticas, pero el objetivo es hacerla extensiva a las demás.

También es capaz de preparar las recién llegadas situaciones de aprendizaje, protagonistas de la nueva ley de educación, la LOMLOE. Y están desarrollando un proyecto para mejorar la tutorización a partir de la predicción del rendimiento escolar. "Somos capaces de predecir qué nota van a sacar los alumnos con menos de un punto de margen de error", asegura.

¿Reemplazar al profesor?

Mathew hasta corrige. "O hace una corrección previa", aclara Fusté. Porque el objetivo "nunca es sustituir al docente, sino hacerle la vida más fácil", ahonda. Y es que Adaptical no es la primera herramienta que hace tambalear los cimientos de los sectores profesionales tal y como se conocían hasta ahora y que las instituciones se pongan las pilas en la regulación de las tecnologías que usan la IA.

Por ejemplo, mucho se ha especulado con el polémico ChatGPT, un chatbot que conversa con los usuarios, respondiendo a sus preguntas e incluso redactando todo tipo de textos, incluyendo los creativos. "El problema principal del chat es que no sabes si lo que te dice está bien o mal, aunque da la sensación de que es correcto", afirma Fusté. "Es una herramienta tecnológicamente muy potente, pero no tiene sentido en un entorno educativo", sentencia.

Interés de Juan Roig

El proyecto contó con una inversión inicial de 30.000 euros. En julio del año pasado cerró una ronda de inversión de 170.000 euros, en la que participaron ocho business angels. Y en mayo de este año lanzarán una de un millón. Esta aspiración llega después de que Lanzadera, la aceleradora de Juan Roig -dueño de Mercadona-, se interesara por el proyecto en septiembre de 2022. "En aquel momento no pudimos acceder a financiación a través de ella porque no teníamos ninguna ronda abierta. Pero ahora sí que la tendremos", afirma el CEO.

De momento, monetizan a partir de un modelo de suscripción que va desde los 250 euros al mes para todo el centro hasta los 400 euros, según las funcionalidades que contraten. "La diferencia principal es que la licencia básica mejora el día a día de los docentes, mientras que la avanzada también mejora el rendimiento de los estudiantes, porque les adapta el contenido y eso tiene resultados", detalla.

Cuentan, por otra parte, con una licencia pensada para editoriales y demás empresas. Y, en breve, lanzarán una para aquellos docentes que decidan contratarla a título personal por una cuota mensual de 8,99 euros. Los creadores de esta herramienta calculan que con ella los profesores podrán reducir hasta en un 20% el tiempo de dedicación. Aunque todavía no son rentables y no esperan serlo hasta finalizar 2025, lo cierto es que el año pasado facturaron 173.000 euros y este año pretenden cerrar en 485.000 euros. Ya trabajan con una treintena de clientes, incluida la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Este proyecto se presentará en el EdTech Congress de tecnología educativa, que tendrá lugar el 19 y 20 de abril en el edificio de la Universitat Pompeu Fabra (UPF)-Ciutadella, en Barcelona.

EL DEBATE

Estas son las comunidades con mayores tasas de abandono escolar prematuro

La tasa de adiós prematuro entre hombres ha seguido siendo muy superior que entre las mujeres

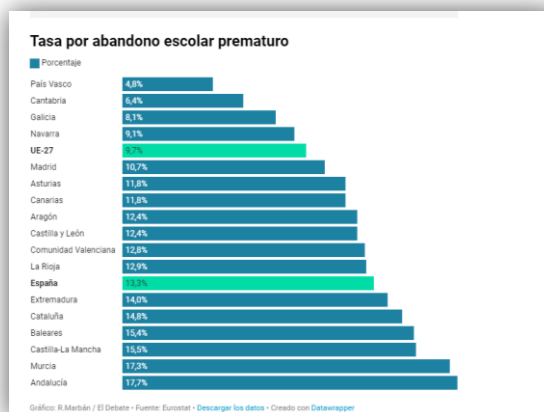
Es previsible que se mantengan estas diferencias durante esta década, dado que las políticas de igualdad de género no contemplan la reducción de la brecha de abandono escolar entre sexos

Roberto Marbán. Madrid 16/04/2023

La tasa de abandono escolar es un problema de intensidad muy heterogénea en nuestro país. Esta tasa oscila desde comunidades autónomas con un nivel similar o inferior a la Unión Europea a otras regiones con casi el doble de la media de la Unión Europea (UE), como Murcia o Andalucía, según concluye el informe *Empleo y Juventud de España en 2030*, de la ONG Ayuda en Acción.

Durante el presente siglo, España ha logrado una reducción espectacular de la tasa de abandono escolar prematuro, reduciéndolo a casi la mitad, dice el trabajo.

Según la ONG, esta reducción habría tenido lugar desde el año 2008, como consecuencia de la drástica



reducción de las oportunidades de empleo a raíz de la crisis económica. Los datos de la UE-27 muestran igualmente una mejora durante el presente siglo, pero también un estancamiento en una tasa que se sitúa en torno al 10% desde hace cinco años.

Abandono enorme entre hombres

Por otra parte, las diferencias por sexos son flagrantes. Si bien hombres y mujeres han experimentado una fuerte bajada en el abandono escolar, durante todo el siglo la tasa de adiós prematuro entre hombres ha seguido siendo muy superior que entre las mujeres.

En 2020 casi la duplicaba (20,2 % frente 11,6 %), siendo en 2021 esta brecha menor pero aún muy significativa. Es previsible que se mantengan estas diferencias durante esta década, dado que las políticas de igualdad de género no contemplan la reducción de la brecha de abandono escolar entre sexos.

Mejora del nivel educativo

En la otra cara de la moneda, el informe de la ONG refleja «una fuerte tendencia» de mejora del nivel educativo desde el último cuarto de siglo.

Así, por grupos de edad, entre los 25 y los 29 años la distribución por nivel educativo se ha invertido en los últimos 25 años: en 1995 la mitad tenía un nivel educativo bajo, mientras que en 2020 la mitad tiene un nivel educativo alto. En cambio, el nivel educativo medio se ha mantenido casi constante.

En línea con los datos de abandono escolar, comentados anteriormente, el nivel educativo en las mujeres jóvenes es más elevado que en los hombres: el porcentaje de mujeres con nivel educativo alto supera en más de 10 puntos porcentuales al de los hombres, situación inversa en el porcentaje con nivel educativo bajo.

Una mejora del nivel educativo es clave para el empleo, dado que la economía española no crea empleos para personas con un nivel educativo bajo. El número total de empleos de baja cualificación se mantuvo relativamente constante hasta el inicio de la crisis, cuando se desplomó, y no ha crecido durante la fase de recuperación económica. Entre 2007 y 2021 el número total de empleos de baja cualificación en España es casi tres millones inferior. Sin embargo, este descenso del empleo de baja cualificación ha sido particularmente significativo entre la juventud: en el mismo periodo el número de empleos de baja cualificación para personas entre 15 a 29 años se ha desplomado en casi 1,5 millones.

EL PAIS

Un instituto se transforma en un bosque de conocimiento

En este instituto de Asturias, los profesores tratan de revitalizar una zona en descenso demográfico potenciando expectativas de futuro y una vida en común

RODRIGO J. GARCÍA. Moreda de Aller (Asturias) - 16 ABR 2023

El IES Valle de Aller es el único centro público de educación secundaria del concejo de Aller, situado al sur de Asturias, zona minera, afectada por la crisis del carbón y de la industria. Moreda de Aller, la localidad que lo acoge, es el núcleo de mayor población, aunque en descenso por el cierre de la actividad minera y las escasas alternativas de empleo. El concejo en su conjunto ha pasado de tener 29.500 habitantes en 1960, a 10.346 en 2021. En 1992, el instituto contaba con 1.500 estudiantes y en la actualidad la matrícula apenas supera los 280 alumnos.

Esta situación define una realidad económica, social y laboral que limita las expectativas de los más jóvenes. El equipo docente es consciente de estas circunstancias y, desde el año 2003, viene forjando una identidad institucional consecvente. Los documentos del centro revelan una práctica docente innovadora, responsable de su función socializadora, que trabaja por la buena convivencia, fomenta el bienestar en el centro y su apertura al exterior. Los espacios se abren; dejando que el conocimiento transite libremente entre aulas y pasillos. Educan en el acercamiento ilusionado a la realidad, a la recreación y cuidado de un entorno repleto de posibilidades de vida en común. Descubren oportunidades laborales y procuran una buena vida sostenible en su territorio.

“Pretendemos superar las posibles limitaciones de un entorno social pequeño; igualar las oportunidades a las que ofrecen núcleos urbanos más poblados, y de ahí surgen los proyectos que ponemos en marcha (...) Nuestros estudiantes, al participar, por ejemplo, en programas internacionales están en condiciones de observar otras realidades, aprender nuevas formas de abordar los problemas, desarrollar competencias sociales, digitales... que puedan revertir en su contexto, en su territorio, en su comunidad, sin tener que pensar en abandonarla”, afirma Margarita Gandullo, directora del centro.

Esta concepción de la tarea educativa ha impulsado proyectos que han marcado su impronta. El Plan Integral de Convivencia es uno de ellos, trabajando modos de relación basados en el diálogo e informando en su blog *Creando espacios de convivencia*. El Proyecto de Sostenibilidad y Salud es otro, con el que abordan, entre otros objetivos, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 y por el que han recibido el primer premio nacional de buenas prácticas en centros docentes y el premio 4R del Gobierno del Principado de Asturias.

Con el Plan Estratégico de Internacionalización fomentan el ejercicio de la ciudadanía y la participación activa en la vida económica, social y cultural de cada contexto, que les acerca al dominio de habilidades de transformación digital.

“Hasta ahora, se ha entendido la internacionalización como la cooperación entre instituciones, basada en una movilidad que afectaba a unos pocos estudiantes con ganas de mejorar sus conocimientos lingüísticos. Nosotros lo entendemos no sólo como flujo de entrada y salida de estudiantes, profesores y servicios, sino sobre todo como cooperación multilateral, de redes de centros, para el desarrollo de proyectos comunes. En 2022, se nos concede la certificación de Escuela Embajadora del Parlamento Europeo”, manifiesta la directora Margarita Gandullo.

Estos tres planes han conseguido crear en el instituto un ambiente de relación y trabajo cooperativo entre el profesorado, los estudiantes y el resto de la comunidad educativa. Han logrado construir un clima escolar de ayuda, acompañamiento y colaboración. Han generado buenas expectativas de aprendizaje y una beneficiosa identificación con su entorno. Su modo de vida y su contexto empiezan a ser sugerentes, desean cuidarlos y consideran su territorio como ese lugar donde revertir sus aprendizajes. Encuentran la oportunidad de revitalizar una realidad social y laboral en decadencia.

La oferta educativa del instituto adquiere ahora todo su sentido; se considera capacitadora y útil. Toman conciencia de que pueden hacer que sus circunstancias sean ricas en posibilidades.

El aprendizaje cooperativo y las metodologías activas han logrado formar parte del quehacer habitual del profesorado, aterrizando en el curso 2020-21 en el ambicioso proyecto *El entorno dentro del centro, abrimos espacios*. Una iniciativa pedagógica con la que trascienden el componente funcional de los espacios y algunos de sus elementos de soporte, las columnas entre otros, transformándolos en recursos de conocimiento. Una metáfora de ese anunciado propósito de integrar la realidad en las vidas de los estudiantes para recrearla y mejorarla.

“A la vez que pasamos por los pasillos, miramos las distintas columnas para repasar algunas cosas o simplemente para mirar qué hay en cada una y ver lo que nuestros compañeros han hecho en sus proyectos. A mí me gusta”, manifestaba Nuria Iglesias, estudiante de cuarto de la ESO, en uno de los vídeos difundidos sobre la experiencia.

Se abren las aulas, el discurso académico se integra en el ambiente escolar más cotidiano. Marta Rodríguez Hernández, coordinadora del proyecto explica su significado y las dos líneas en las que se apoya. Una, la reestructuración de los espacios, la reconfiguración del aula tradicional como escenario de aprendizaje y la creación del Aula Dinámica, con la que seguir impulsando metodologías activas. Y, otra, de acción común para todo el centro, que denominan Apadrina una columna.

La creación de un aula dinámica o aula del futuro propicia ambientes de aprendizaje de acompañamiento, colaboración y participación, y metodologías de indagación, toma de decisiones y resolución de problemas. El espacio del aula se amplía, al tiempo que se delimitan zonas de aprendizaje: *investiga, crea, desarrolla, presenta y 4 eRre* (de educación ambiental).

La segunda línea de mejora Apadrina una columna pretende sacar el aprendizaje del aula. Construir la idea de un centro sin barreras, sin espacios restringidos. Transformar un espacio físico neutro en un entorno de interacción social y educativa, que favorezca la creación de una comunidad de aprendizaje.

“Se trata de crear un espacio intergeneracional de significados, que es más que físico. Un espacio interactivo y en continuidad, además, con las nuevas tecnologías y los nuevos entornos virtuales de aprendizaje (...) Es, en cierto modo, una forma de flexibilizar y deslocalizar el instituto físico, y de conectarlo de modo virtual a la nube de actividades e iniciativas que otros institutos comparten en red”, afirma Rosa Díaz Santos, profesora de Filosofía.

En el curso 2019-2020, el grupo de docentes interesados en potenciar las metodologías activas de aprendizaje propone decorar las columnas del centro con temáticas y conceptos trabajados en las diferentes materias. A lo largo del primer trimestre, el alumnado de ESO y Bachillerato se organiza en equipos cooperativos y el profesorado plantea una serie de proyectos interdisciplinarios, que una vez aprobados podrán desarrollarse a lo largo del curso; quieren valerse de la instalación y los recursos del aula dinámica. Las producciones que obtengan las compartirán para difusión y debate y quedaran fijadas, para conocimiento de todos, en las columnas del instituto.

“Una compañera del departamento de Biología, Verónica González, propuso que un rincón del aula fuera dedicado al reciclaje y que la columna que estaba delante de esa esquina se podría transformar en un árbol y utilizarlo de recurso en las materias. Unos días más tarde, con la idea del árbol rondando por mi cabeza y con el hecho de que el aspecto de las columnas era muy mejorable y afeaban el entorno, se me ocurrió que nuestro próximo proyecto podría ser un *bosque de conocimiento*. En todas las materias se podrían hacer trabajos cooperativos, siendo uno de los productos finales un diseño a trasladar a las columnas, fomentando el conocimiento y acabando con el impacto estético negativo que provocaban”, dice Javier Fernández Vidal, profesor de Física y Química.

En Física y Química apadrinaron varias columnas que fueron denominadas, según la temática del proyecto: *Hélice de los elementos químicos*, *Calendario cósmico*, *Energía nuclear*, *Electroquímica* y *Clasificación estelar*. “Los estudiantes salen del aula y trabajan sobre una columna que pasa a ser de su responsabilidad, se encargan de proporcionarle una identidad y en ella exponen una información que puede consultarse”, comenta la profesora Marta Rodríguez.

Para mostrar la vinculación entre los distintos saberes de la cultura clásica, desde las materias de Filosofía, Latín y Griego, se apadrinaron dos columnas. Pintaron en letras negras sobre fondo amarillo la palabra Filosofía, y Griego y Latín, en letras amarillas sobre fondo negro, comenta la profesora Rosa Díaz Santos, que añade: “La Filosofía, el Griego y el Latín deben figurar en los libros, y enseñarse y ser objeto de estudio en las aulas; pero también tienen que salir del aula y mezclarse de manera explícita con la prosa de la vida, hacerse presentes en muros, columnas, conversaciones cotidianas... Este proyecto encaja muy bien con la práctica discursiva de sacar las materias del aula y ponerlas a funcionar en la plaza pública, convirtiendo los pilares en libros inmuebles o arquitectura pedagógica interactiva”.

“Fue muy interesante descubrir cómo la investigación que llevaban a cabo les hizo preguntarse: ‘¿No había mujeres filósofas?’ o ‘¿no hubo escritoras en Grecia?’ También descubrieron que, para algunos filósofos, el placer es el principio y el fin de una vida y, entre ellos, quienes consideran que la mejor manera de conseguirla es *sustine et abstine* (soporta y renuncia)”, continúa compartiendo Rosa Díaz.

La investigación que llevaban a cabo los alumnos les hizo preguntarse: ‘¿No había mujeres filósofas?’ o ‘¿no hubo escritoras en Grecia?’

En Biología y Geología apadrinan una columna referida a las distintas eras y periodos en los que subdividir la historia de la Tierra y los fósiles más representativos. Desde los ciclos formativos de Hostelería y Turismo apadrinan otra columna para “simbolizar la transformación de las materias primas (alimentos), por medio del uso de las distintas técnicas culinarias y los platos que surgen”, manifiesta Natalia García, profesora de cocina y pastelería. A esta iniciativa se unen, también, los departamentos de Francés, Geografía e Historia que ilustran una columna con conceptos y acontecimientos de la alta y baja Edad Media, incorporando códigos QR para ampliar la información.

En Educación Plástica y Visual se ocupan también de otra columna como forma motivadora de plantear las enseñanzas artísticas. “Abordar proyectos de aprendizaje –mejor si estos son interdisciplinarios– en los que los estudiantes tengan como objetivo la creación de un producto final real y tangible aporta sentido al trabajo de aula. La participación colaborativa en la búsqueda e investigación, la toma de decisiones, la ejecución de la obra... les permite tomar conciencia de su aprendizaje y sentirse responsables de su trabajo”, según Marta Rodríguez.

Actualmente, en la materia *Proyecto de investigación II*, un grupo de estudiantes de segundo de Bachillerato investiga el origen de la iniciativa de apadrinar y decorar columnas por parte de docentes y estudiantes, cómo fue redefiniéndose la idea original y los obstáculos que fueron surgiendo. Buscan información de otros institutos que realizan proyectos similares e identifican semejanzas y diferencias. Una nueva iniciativa que afianza esa

impronta de identificación de los estudiantes con su realidad más próxima. Rafael Vazquez, profesor de Filosofía recientemente incorporado al instituto, ha sido su promotor. La tarea continúa.

europapress.es

La guía 'Ciberseguridad familiar' alerta de los distintos ciberdelitos: Usurpación, phishing, ransomware o cibergrooming

MADRID, 17 Abr. (EUROPA PRESS) - La guía 'Ciberseguridad familiar. Ciberinteligencia e Ingeniería Social', editada por el área de Colegios CEU, ofrece información actualizada para ayudar a las familias a protegerse correctamente y a formar a sus hijos, amistades y entorno laboral, planteando tanto sus problemas como las soluciones y formas de prevenirlos.

El documento, elaborado por el profesor y divulgador Guillermo Cánovas, explica distintos ciberdelitos como las usurpaciones, el phishing, ransomware o cibergrooming. Sobre las usurpaciones, la guía advierte de que se trata de un fenómeno "creciente especialmente en el entorno de las redes sociales" y que la mayoría de los adolescentes "tienden a pensar que las usurpaciones de identidad son algo que solo afecta o debe preocupar en todo caso a personas famosas, pero esta percepción en absoluto responde a la realidad.

No obstante, explica que, en función del objetivo del ciberdelincuente, "cuanto más anónima sea la persona, mejor". Por su parte, el phishing es el conjunto de técnicas que se desarrollan para lograr, mediante el engaño, datos sensibles de usuarios de internet, desde su número de tarjeta de crédito, a claves de acceso a distintos servicios, unos ataques que son "una verdadera amenaza para la seguridad de las personas y empresas y que están aumentando de forma exponencial y haciéndose cada vez más sofisticados".

El documento precisa que la inmensa mayoría de los ataques de phishing tienen éxito gracias a errores humanos: personas que abren un documento adjunto que no deberían haber abierto o que pinchan en un enlace que lleva a un sitio desconocido. Ante este ataque, la guía recomienda, antes de abrir un archivo adjunto o pinchar en un enlace, confirmar la procedencia, verificar la dirección del sitio, repasar la ortografía y la redacción, o desconfiar de vales y regalos en internet.

Por otro lado, alerta de que el ransomware es un software malicioso que, al entrar en tu dispositivo, cifra por completo el sistema operativo o solo algunos de los archivos. A continuación, pide un rescate a cambio de facilitar la forma de descifrar y recuperar toda la información. El rescate varía en función de que se trate de un ataque a particulares, a pequeñas o a grandes empresas, pero el mínimo suele estar en unos 3.000 euros, que normalmente se paga en criptomonedas como los bitcoins. En estos casos, lo último que se recomienda es pagar el rescate, por dos razones: Nada garantiza que el ciberdelincuente vaya a facilitar después las claves que permitan descifrar los archivos y nada impide al ciberdelincuente pedir otro rescate más adelante. Lo más recomendable es aislar el dispositivo infectado para evitar que se extienda y acudir a ayuda profesional para afrontar la situación.

ACOSO A MENORES CON UNA FINALIDAD SEXUAL

Por último, el cibergrooming es el acto de acosar a un menor a través de internet con una finalidad claramente sexual. El objetivo puede ser desde la obtención de imágenes de tipo pornográfico hasta el intento de concertar un encuentro en persona. Para alcanzar su objetivo, el acosador desarrolla toda una serie de estrategias entre las que se incluye el hacerse pasar por otro menor de edad.

El grooming se distingue por que la persona que acosa es un adulto y la víctima un menor de edad; el objetivo del acoso sexual puede abarcar desde la obtención de fotografías inapropiadas del menor hasta el intento de concertar un encuentro físico; las estrategias del adulto para engañar al menor y manipularlo, haciéndose pasar normalmente por otro menor; y los primeros contactos se establece a través de internet. En caso de ser víctima de cibergrooming, el menor debe no ceder jamás al chantaje, contárselo a los padres y denunciar, ya que se trata de un delito recogido en el Código Penal que "debe ser denunciado siempre, tanto para solucionar un caso como para evitar casos nuevos".

EL PAIS

ChatGPT, útil bajo control

Las grandes escuelas de negocios exploran las posibilidades educativas de tecnologías disruptivas como la inteligencia artificial, el metaverso, la analítica de datos o la computación cuántica desde una doble perspectiva: mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y preparar a sus alumnos para un futuro digital

ELENA SEVILLANO. 17 ABR 2023

Analítica de datos para personalizar la formación; metaverso para zambullirla en un entorno real (aunque virtual), e inteligencia artificial (IA), con ChatGPT a la cabeza, para asistir a profesores y alumnos. Son, resumiendo mucho, las principales herramientas que están adoptando las grandes escuelas de negocios para, en primer lugar, mejorar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y, en segundo, preparar a sus estudiantes para el futuro. "Formamos gente para la sociedad, así que la primera pregunta es, ¿en qué sociedad vivirá y trabajará? Está claro que será una que incorpore todas estas tecnologías", lo explicita Esteve

Almirall, profesor de Operaciones, Innovación y Data Sciences de Esade. Si hubiera un *Apocalípticos e integrados* —la obra de Umberto Eco sobre la cultura de masas— versión tecnologías disruptivas, todos los responsables académicos consultados se presentarían como integrados. Aunque con prevenciones sobre los problemas de privacidad y las consecuencias negativas de esta revolución digital.

En febrero de este año, IE University inauguraba su laboratorio de Robótica e Inteligencia Artificial, transversal a toda la institución, para que sus estudiantes, independientemente de la disciplina que cursen, “desarrollen sus habilidades en estos campos”, anunciaba en nota de prensa. Para los docentes, “el ChatGPT es una herramienta de investigación rápida y eficiente para comenzar algo”, opina Lee Newman, decano de IE Business School. Para una lluvia de ideas o una primera recopilación de material —como antes lo fueron, y lo siguen siendo, los libros o Google—, que luego habrá que ir analizando, verificando y desarrollando. “Para aprender Python, y conocimientos por el estilo, el chatbot funciona mejor que nosotros”, acota Almirall, que vaticina a la IA un recorrido importante en la formación no reglada. “Hay quien se resiste”, alude Newman a las universidades que han prohibido su uso. “Nosotros pensamos más en qué puertas abre”.

Hacia otra manera de enseñar

Si ChatGPT ha demostrado ser capaz de pasar exámenes con nota, “habrá que replantearse la manera en la que evaluamos”, subraya Newman. Y a un nivel más profundo abrirse incluso a una nueva manera de enseñar. Pascual Parada, director académico y de innovación de IEBS, cree que prohibir el ChatGPT en las aulas es el mismo error que cometieron quienes en su día vetaron el uso académico de la calculadora. “Lo que hemos de hacer es cambiar la forma en la que estamos pidiendo a nuestros alumnos que hagan las tareas, para que tenga sentido y su aprendizaje siga creciendo”, añade. La IA puede, quizás, hacer el resumen y ya se encargará la persona del análisis crítico. Es todo aún muy incierto, complicado, según reconoce, aunque sí tiene claro que el docente acomodado tiene un grave problema con este tipo de herramientas.

“Siempre hay tensiones entre la innovación y la regulación”, admite Almirall. “Los fines ya están regulados, ¿cómo regulas los medios?”, se pregunta. Philip Moscoso, profesor y responsable de Executive Education del IESE, defiende que los estudiantes han de entender las limitaciones, como que no hay garantías de que una información sea veraz. Así lo han demostrado las imágenes hiperrealistas del papa Francisco vestido con un abrigo blanco de Balenciaga o de Donald Trump detenido, ambas falsas, generadas por inteligencia artificial generativa; y es cuestión de (poco) tiempo que empiecen a aparecer vídeos, según advierte. “Las instituciones por su parte deben asumir el reto de incluir estas herramientas en beneficio del desarrollo de capacidades directivas, sin prohibirlas de manera generalizada”, acota.

Almirall observa que, con ellas, el punto de partida se eleva, como si fueran un trampolín sobre el que seguir impulsando el progreso “hacia niveles de calidad, eficacia y productividad más amplios”, según sus palabras. “Como cualquier disrupción tecnológica, tenemos una mezcla de admiración y entusiasmo por las posibilidades, pero también de cautela y prudencia por los potenciales riesgos que implica”, apunta Moscoso. En el aire flota la carta abierta firmada por más de 1.100 investigadores y empresarios (entre ellos Steve Wozniak o Elon Musk) para detener temporalmente los grandes experimentos con IA hasta que se implementen protocolos de seguridad adecuados. “Estamos en una fase bastante explorativa, de pruebas sobre su alcance, limitaciones y problemáticas”, reconoce el responsable del IESE.

Su comentario aplica a todas las tecnologías, desde el ChatGPT a la computación cuántica, que IESE ha utilizado en algunas sesiones (ha sido una de las primeras instituciones del mundo en hacerlo, según la empresa proveedora del servicio), para problemas predictivos, para clasificar perfiles de calidad crediticia de un cliente analizando millones de alternativas. “Lo primero es entender cómo funcionan”, coincide Jaime Ortega, director del MBA de la Universidad Carlos III (UC3M). Lo segundo, centrarse en desarrollar las capacidades propiamente humanas. El afecto, las emociones, la búsqueda de la belleza, “tener conciencia del significado y realidad de las cosas”, que va más allá de establecer relaciones lógicas o acumular datos. “Todo lo que se pueda reemplazar por tecnología, se va a reemplazar”, sentencia.

Sus alumnos practican con fuego real elaborando, como proyecto de fin de máster, el plan de negocios de una de las *start-ups* que crecen en el vivero de empresas de la universidad; muchas trabajan con *big data* e IA, haciendo, como en el caso de Intelmet, predicciones meteorológicas para la aviación. Pero antes, el MBA de la UC3M ha introducido una asignatura de tecnologías emergentes consistente en charlas en las que expertos de la industria explican cuáles están utilizando sus empresas, cómo las están aplicando y para qué. Porque las herramientas son buenísimas, pero muy genéricas, y pueden no tener utilidad a efectos de negocio. “Además de los aspectos técnicos, es un buen foro para discutir las consideraciones éticas como la privacidad de los datos”, precisa Ortega. Defiende que la IA ha de ser segura, así como la importancia de la ética relacionada con el conocimiento: “Una decisión ética tiene en cuenta todos los aspectos de la realidad; si generas valor para tus accionistas a costa del bienestar de tus empleados, no es una decisión ética”.

Modelos inmersivos

Estos tanteos preliminares son válidos, igualmente, para las tecnologías inmersivas. Las grandes escuelas de negocios ya están haciendo pruebas en el metaverso, muy útil para servir de escenarios simulados a la

formación práctica que ofrecen, como el método del caso. Dice Parada que una institución *online* como IEBS, sin aulas ni campus físico, encuentra aquí cuatro paredes (virtuales) entre las que poner una clase en contexto. “A los alumnos del *executive* [MBA] los metemos en la sala de juntas de una empresa; a los de industria 4.0 en una fábrica con una cadena de montaje robotizada, aunque no estén hablando de robotización”, describe. “La tecnología permite escalabilidad”, incide Newman. Sin ella, personalizar hasta ese punto la formación y lograr que todos los alumnos entrenen sus habilidades, se enfrenten a sus miedos o pulan sus debilidades, sería económicamente inasumible.

Un alumno puede aproximarse a la necesidad de ser colaborativo y empático frente al cambio climático desde la teoría, escuchando a un ponente, pero lo va a *sentir* colocándose una gafas de realidad virtual (RV) y viviendo la aproximación a casa de una fortísima tormenta que abre las ventanas de golpe y estrella la vajilla contra el suelo. Esa experiencia existe, se llama *Eye in the storm* (*El ojo de la tormenta*) y la ha creado IE para utilizarla en actividades de *role play*. El trabajo con las emociones es otra de las grandes utilidades de la RV, a juicio de Newman, que suma una tercera: “A la hora de reunirse puede sustituir a Zoom, que es útil y rápido, pero en 2D, resulta muy plano”. Moscoso reconoce que se encuentra aún poco asentada en la práctica docente debido a toda la logística de gafas que requiere. “Hasta que Apple presente las suyas”, apostilla. Las Apple Reality Pro, de realidad mixta —aumentada y virtual—, están anunciadas para el 5 de junio de este año.

Todo avanza muy deprisa, también en la recogida y análisis de datos para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Llevamos dos años trabajando en la recopilación de los datos de nuestros alumnos”, informa Parada. Con ello están pulsando, por ahora, la situación de su oferta académica —cuáles son las asignaturas más exitosas, o aquellas por debajo de las expectativas— y el estado emocional de los estudiantes a lo largo de un curso, lo que puede servir para programar las asignaturas más complejas en aquellos momentos del año en los que muestren más fortaleza y capacidad de trabajo. “En una clase de 50, podemos ver quiénes se han descargado determinado material; adecuar las preguntas de los ejercicios de autoestudio en función del dominio de la materia; comprobar si alguien tiene el Zoom en primer nivel u oculto, mientras mira otra cosa”, enumera posibilidades Moscoso.

El responsable de IESE compara esta personalización con la que ofrecen las tiendas *online* a sus clientes. “El comercio electrónico lleva más tiempo haciéndolo; las universidades y escuelas de negocios estamos más al principio, pero en el fondo es lograr un modelo de formación diferenciada”, expone. Ver qué elementos comunes hay dentro de una clase, y cómo atender según niveles de interés y de capacidad. “La mayoría de las escuelas van por ahí”, hacia una propuesta de valor añadido, concluye. “La idea es seguir progresando y, en un futuro, poder ofrecer una formación más adaptativa y personalizada”, subraya Parada. En definitiva, y esto es una ambición que se repite en todas las entrevistas, una mejor experiencia de usuario.

Khanmigo, Microsoft 365, Copilot y compañía

Khan Academy, una organización sin ánimo de lucro que nació en 2006 con el propósito de “proporcionar una educación gratuita para cualquier persona, en cualquier lugar”, muestra en un vídeo de demostración en YouTube las posibilidades de su asistente GPT-4, de nombre Khanmigo, que aún no está disponible. El fundador de Khan Academy, Salman Khan, pide a Khanmigo que le resuelva una ecuación de primer grado con dos incógnitas, a lo que éste responde que no, pero que sí puede ayudarlo en el proceso, ofreciéndole pistas, y animándolo con un **feedback** positivo en cada avance.

“Estamos al comienzo de una nueva era. Esta última generación de inteligencia artificial (IA) es fundamentalmente diferente”, expone Satya Nadella, presidente y CEO de Microsoft, al anunciar, a través de un vídeo en YouTube, su nueva herramienta: Microsoft 365 Copilot. “La herramienta para el trabajo más poderosa del planeta”, enfatiza a continuación Jared Spataro, vicepresidente corporativo de Microsoft, en la misma presentación. Con la que “puedes ser más creativo en Word, más analítico en Excel, más expresivo en PowerPoint y más productivo en Outlook. E incluso más colaborativo en Teams”, detalla. A ChatGPT se le puede utilizar para que ayude a personalizar y mejorar la formación y la productividad —los dos ejemplos anteriores demuestran el potencial de la IA en este sentido—, o se le puede preguntar cómo construir una bomba. La periodista de **ABC News** Rebecca Jarvis incide en el segundo e inquietante escenario, el de los riesgos potenciales, cuando charla con Sam Altman, CEO de OpenAI (entrevista también disponible en YouTube), mientras que Altman, aun reconociendo “estar un poco asustado” por el poder de la tecnología que han creado, prefiere hablar de sus bondades, y pone como ejemplo las educativas. “La educación va a cambiar totalmente”; “esta tecnología va a ayudar a proporcionar una enseñanza personalizada”, explica a cámara. “¿No va a suponer mucha presión para los profesores?”, pregunta la entrevistadora. “He hablado con un montón de ellos, y a muchos les gusta, porque entienden que los va a ayudar a ser mejores. Dicen, ‘ésta es una herramienta para hacer mi trabajo mejor’”, responde el entrevistado.

europapress.es

Colegios privados piden abrir el debate de la financiación en educación tras la propuesta de obispos del cheque escolar

MADRID, 18 Abr. (EUROPA PRESS) - La Asociación de Colegios Privados e Independientes (CICAE) cree que "es momento de abrir el debate sobre la financiación de la educación en España", después de que los obispos

españoles hayan reclamado una educación gratuita independientemente de la titularidad pública o privada del centro, del modelo o la confesión religiosa del mismo.

En concreto, el presidente de la Conferencia Episcopal Española y cardenal arzobispo de Barcelona, Juan José Omella, propuso el "cheque escolar" como herramienta para garantizar la pervivencia de la escuela católica concertada. Ante esta propuesta, CICAIE, en un comunicado, ha apostado por "repensar y profundizar en los pros y contras de los modelos que actualmente existen para buscar un sistema más eficiente y justo para las familias, y que además requiere más dosis de transparencia".

Precisamente, la asociación defiende la coexistencia de las tres redes y la importancia de la labor educativa que realizan cada una de ellas. "El sistema de conciertos no está actualizado a la realidad existente y se ha ido desvirtuando, siendo muy diferente del modelo benéfico social para el que fue creado", asegura.

CICAIE afirma que, en algunas comunidades, el concierto "ha atraído la entrada de actores con más vocación mercantil que social y educativa", debido a las "muchas ventajas que les permite el actual modelo de conciertos, ya que garantizan la rentabilidad económica de su empresa". "La estabilidad es total en cuanto a la adjudicación y renovación de la subvención, no se conocen retiradas de conciertos ni subvenciones, ni siquiera en casos de expedientes graves.

Tampoco se les requiere una rendición de cuentas clara y generan altas rentabilidades a través de las dos vías de financiación: la subvención de todos los gastos (personal y de mantenimiento) y las cuotas que exigen a las familias por todos los servicios complementarios", advierte la entidad.

En este punto, CICAIE ha alertado de que, "bajo el mantra de la infrafinanciación, se ha aceptado todo tipo de cobros y prácticas, cuando es evidente que muchos de estos centros consiguen grandes beneficios y llegan a cobrar casi las mismas cantidades que los privados independientes". "Se habla de cifras muy distintas en cuanto a esa supuesta infrafinanciación, sin que haya un estudio claro", sentencia.

Para la asociación, la realidad es que estos centros "tienen cubierto el personal con el concierto, por lo que quedaría por valorar en qué medida los gastos del funcionamiento los hacen deficitarios si no cobrarán cuotas".

Con el objetivo de optimizar los recursos del Estado, priorizando en quienes más necesitan, reclama estudiar vías como la ayuda directa a las familias, bajo criterios de renta, una medida que, a su juicio, "aportaría mayor libertad a las familias para elegir el colegio que consideran adecuado para sus hijos, superando la barrera económica". "Esa financiación estaría en manos de las familias, con una redistribución más justa de los recursos, y no en las de un titular de un centro, independientemente de las necesidades económicas del alumnado que atiende", concluye la asociación.

EL PAIS

El Constitucional avala que se nieguen las subvenciones a los centros que segreguen por sexo

El tribunal sostiene que "la concepción ideológica del sistema educativo no puede ser tachada de arbitraria" porque "está inspirada en valores constitucionales"

JOSÉ MARÍA BRUNET. Madrid - 18 ABR 2023

Se acabó el dinero público para financiar a los centros educativos que segregan por sexo. Esta es la principal consecuencia de la sentencia sobre la ley Celáa, aprobada este martes por el Constitucional por siete votos —los del sector progresista— a cuatro, los correspondientes al bloque conservador. El fallo supone avalar la previsión de la citada norma, en el sentido de que no se dediquen fondos públicos a estos centros, si esa es la opción del legislador, porque no cabe ver en ello actuación alguna contraria a la Constitución. Se trata —estima el órgano de garantías— de una legítima elección de los poderes públicos, en función de sus prioridades.

El tribunal razona en su sentencia sobre un recurso de Vox que de la Constitución deriva "un modelo educativo pluralista", pero no que "todos los modelos educativos hayan de recibir ayudas", ni "un derecho subjetivo a la prestación pública". El fallo también se plantea si la prohibición de financiar públicamente la educación diferenciada "es contraria a la igualdad o a algunos de los derechos educativos que consagra el artículo 27" de la Ley Fundamental, y concluye que no lo es.

A este respecto, razona que "la diferencia de trato que establece el apartado primero de la disposición adicional 25 de Ley Orgánica de Educación entre los centros educativos que separen al alumnado por razón de su género, a efectos de poder ser financiados total o parcialmente por fondos públicos, responde a una concepción ideológica del sistema educativo que, no solo no puede ser tachada de arbitraria, sino que, además, está inspirada en valores constitucionales".

La sentencia considera igualmente conforme con la Constitución la ausencia de mención a la religión como asignatura en el currículo educativo en la ley recurrida, y la remisión que esta hace a lo establecido en el

Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado español de 1979. Por otra parte, el fallo rechaza que se cuestione el hecho de que la ley incorpore la perspectiva de género como “ideología estatal” con la que “forzosamente” se pretendería “adoctrinar a los alumnos”.

En este sentido, el Constitucional recuerda que conforme al artículo 27.2 de la Constitución la educación “no es mera transmisión de conocimientos, es también formación humana”, y que según la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) “el respeto a las creencias religiosas o morales” no impide cualquier transmisión de valores, sino que esta se efectúe “de manera objetiva, crítica y pluralista”. El fallo argumenta que no hay nada en los preceptos de la norma recurrida que conduzca a pensar que la “educación para la salud, incluida la afectivo-sexual” se pueda proporcionar en un sentido diferente. El tribunal aclara asimismo que la “perspectiva de género” se menciona en la ley como principio pedagógico dirigido a las administraciones y centros educativos, “no a los alumnos a quienes el legislador no impone, por tanto, ninguna perspectiva o adhesión ideológica”.

Otro punto relevante de la sentencia es el relativo al derecho a recibir educación en castellano, cuestión sobre la que el órgano de garantías explica que la nueva regulación es conforme con el artículo 3 de la Constitución, que garantiza el derecho a usar el castellano y la cooficialidad de las lenguas autonómicas, y también con la responsabilidad del Estado de velar por el respeto de los derechos lingüísticos de los alumnos. El tribunal estima que de la Ley Fundamental no deriva la necesaria fijación por el Estado de una proporción de uso del castellano en el sistema educativo, sino, conforme a la doctrina anterior del propio Constitucional, “un patrón de equilibrio o igualdad entre lenguas” y un derecho efectivo a usarlas, principios estos que el Constitucional estima que la ley recurrida no niega.

Los magistrados del sector conservador Enrique Arnaldo, Concepción Espejel, César Tolosa y Ricardo Enríquez –ponente de la resolución- han anunciado votos particulares en contra del fallo. Consideran en primer lugar que debió declararse inconstitucional la prohibición de concertar educación diferenciada por sexos. Dichos magistrados entienden que de otro modo se vulnera el contenido esencial del artículo 27.9 de la Constitución, que establece que “los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca”. Añaden que el principio del pluralismo se ve menoscabado cuando el legislador excluye totalmente de las ayudas constitucionalmente impuestas a modelos educativos que caben dentro de la Constitución, como la educación diferenciada por sexos. Y subrayan que no hacerlo así supone quebrantar el derecho de las minorías a recibir ciertas “ayudas” para que su derecho a la elección de un modelo educativo alternativo sea “real y efectivo”, como la Constitución recoge.

Los magistrados discrepantes también cuestionan que se obligue a la Administración a tener en cuenta en la resolución de discrepancias sobre la escolarización de alumnos con necesidades especiales solamente “la voluntad de las familias que muestren su preferencia por el régimen más inclusivo”. Estiman que con ello se excluye tácitamente a las demás.

Entre las reacciones cabe mencionar que el consejo catalán de Educación, Josep González-Cambray, no ha escondido su entusiasmo ante la resolución judicial, que se aleja de las publicadas hasta ahora por los tribunales, avalando la llamada educación diferenciada, informa Ivanna Vallespín. “Estamos delante de una victoria histórica porque estamos, por primera vez, ante un aval de la justicia para no renovar los conciertos a las escuelas que separan niños y niñas en las aulas”, celebró. La sentencia es especialmente importante para Cataluña y el Govern de ERC, que, en el marco de la Lomloe, el año pasado retiró el concierto a dos escuelas que mantenían separados niños y niñas, mientras que ocho colegios más, todos vinculados al Opus Dei, se vieron forzados a empezar con la educación mixta. Pero la medida duró poco, ya que la justicia catalana concedió a principios de curso, como medida cautelar, el retorno de la financiación.

La retirada de la financiación se hizo aprovechando el momento que se renovaban los conciertos en la ESO. Los de primaria están vigentes hasta 2027. Con todo, Cambray se reafirmó este martes en que “no se renovarán los conciertos” a este tipo de colegio y sacó pecho de que fue su partido, ERC, el que forzó a incluir en la Lomle el artículo para acabar con la financiación de estos colegios. “No ha sido un camino fácil, lo hemos conseguido con perseverancia, convicción y confianza”, zanjó el consejero.

EL MUNDO

La Iglesia descoloca a sus colegios al pedir el cheque escolar que sólo quiere Vox: "No hay que hacer experimentos"

Las escuelas católicas no ven que esta solución mejore la financiación de la concertada

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Martes, 18 abril 2023

El presidente de la Conferencia Episcopal, Juan José Omella, ha dejado descolocados a los colegios católicos después de proponer ayer al Gobierno el cheque escolar como solución para mejorar la financiación de la escuela concertada, donde está escolarizado el 25% del alumnado. Este sistema, que consiste en que el Estado entrega a los padres una cantidad de dinero o un bono canjeable para que paguen los gastos del centro educativo donde quieren matricular a sus hijos, ya sólo lo defienden Vox y los colegios privados. Pero en la concertada llevan años advirtiendo de los problemas que generaría su implantación.

Durante la conferencia inaugural de la Asamblea Plenaria de los obispos, Omella denunció que «el modelo educativo vigente no asegura adecuadamente la libertad de las familias y la neutralidad del Estado» recogidas en la Constitución. Además, dijo que la escuela concertada está «siempre en riesgo de ser recortada o de sufrir arbitrariedades por parte de los poderes públicos» y dio a entender que el Estado está «discriminando» a los alumnos cristianos. Por eso reclamó «un sistema educativo gratuito, con independencia de la titularidad privada o pública del centro, que respete la libertad de los padres a la educación de sus hijos».

Y, para conseguirlo, ofreció una solución: «¿No podría ser el cheque escolar la verdadera neutralidad y libertad que pedimos a la Administración competente?», se preguntó de forma retórica.

Se trata de la primera vez que Omella propone esta fórmula en una Asamblea Plenaria. En el sector no entienden que lo hiciera y no reclamara, en línea con el sentir mayoritario, la actualización de la cuantía del módulo de conciertos; es decir, el dinero que da el Estado por cada aula en la enseñanza obligatoria. Los centros concertados llevan años denunciando una situación de «asfixia económica» debido a la «falta de financiación»: la administración sufraga en torno al 50%-60% de los gastos de funcionamiento y el resto tienen que ponerlo los titulares de los colegios. Eso los aboca a cobrar cuotas mensuales -se supone que son voluntarias, pero, si nadie las pagara, los centros tendrían que cerrar- y a ingeniar con todo tipo de servicios y actividades complementarias para conseguir fondos.

La patronal Escuelas Católicas, que representa a cerca de 2.000 centros concertados, ve «razonable» que Omella haya planteado «la necesidad de una financiación justa y equilibrada de los centros educativos». Pero insiste en que el cheque «plantea graves inconvenientes». ¿Por qué?

"MÁS INESTABLE"

«No es la solución para nuestro sistema porque no garantiza la gratuidad de la enseñanza básica, no mejora la cohesión y no produce equidad en el sistema», responde Pedro Huerta, secretario general de Escuelas Católicas. Para la concertada, el cheque escolar es una herramienta «más inestable» y con «más inseguridad jurídica» que el concierto. Los conciertos tienen una duración mínima de seis años en Primaria (10, en el caso de Madrid) y están protegidos por la ley estatal y por una amplia jurisprudencia del Tribunal Constitucional. A cambio, el cheque está sometido a la disponibilidad presupuestaria del momento y a las derivadas políticas de los gobiernos autonómicos de turno. Es decir, se pueden poner y quitar o ampliar y reducir en función de las circunstancias. Y no cubre todos los gastos, lo que puede provocar una subida de los precios de las matrículas.

«No hay que hacer experimentos con fórmulas que no funcionan», expresa Huerta, que recuerda que en regiones de Italia y EEUU donde se ha implantado el cheque escolar «han tenido que dar marcha atrás».

«Esta medida que ahora se pone sobre la mesa como una opción más a valorar no debe alejarnos del verdadero problema que supone la falta de financiación de nuestros centros y de la necesidad de buscar la mejor solución al mismo», insisten en Escuelas Católicas, donde hay revuelo por las palabras de Omella.

Los obispos se han pasado toda la legislatura manteniendo perfil bajo en temas educativos a pesar de que les perjudicaban los cambios del Gobierno, por ejemplo, respecto a la reducción del peso de la asignatura de Religión, la prohibición de subvencionar la educación que separan por sexos o las trabas a la concertada. Pero ayer Omella fue muy duro contra la coalición PSOE-Unidas Podemos por cómo sus leyes han fomentado, dio a entender, las «ideologías de género» en las aulas.

Dos días después de que feministas alertaran de que los colegios son obligados a denunciar a los padres que ponen peguas a que sus hijos cambien de sexo, Omella advirtió de los «sucedáneos ideológicos programados con otros intereses» y reclamó «una propuesta educativa que promueva una educación afectivo-sexual liberada de las ideologías de género y un camino de aprendizaje en la sana integración de los instintos»

▣ EL DEBATE

El Constitucional da luz verde con cuatro votos en contra a la ley Celaá que ataca la educación especial y concertada

El Pleno de la Corte ha aprobado la ponencia planteada por el magistrado Ricardo Enríquez con el único aval del sector de la izquierda, a la medida de Sánchez

El Debate. 18/04/2023

Desestimado, íntegramente, el recurso de inconstitucionalidad presentado por los diputados de Vox contra la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, LOMLOE, que modifica el sistema educativo español. El Pleno del Constitucional ha dado luz verde, con cuatro votos en contra, al texto aprobado por el Gobierno de Pedro Sánchez, coloquialmente conocido como ley Celaá que ha recibido el visto bueno de la Corte, gracias al apoyo del sector de la izquierda judicial frente a los pronunciamientos particulares de los magistrados conservadores Ricardo Enríquez (ponente), Concepción Espejel, Enrique Arnaldo y César Tolosa.

El Tribunal, con la abstención del magistrado Juan Carlos Campo previamente aprobada por el Pleno –dada su condición de ministro de Justicia en el momento en que resultó aprobada la ley– ha rechazado, en primer lugar, que se haya producido una vulneración de las garantías del procedimiento legislativo y del artículo 169 de la Constitución, denunciada por los recurrentes, precepto este último que prohíbe las reformas de índole constitucional durante la vigencia de un estado de alarma.

No se acredita «vulneración» alguna

El contenido íntegro de la sentencia que se he hecho pública este martes sostiene eue no ha quedado acreditada la vulneración de ningún precepto, ni trámite concreto aplicable al procedimiento legislativo seguido para aprobar el texto impulsado por la hoy exministra Isabel Celáa; y, que «por muy relevante que sea o les parezca a los recurrentes la Ley Orgánica 3/2020, no se trata de una reforma constitucional y, por tanto, no le resulta de aplicación la disposición constitucional citada».

En el mismo sentido, el fallo ha rechazado las impugnaciones dirigidas por los diputados de Vox contra varios artículos concretos de la ley por, presuntamente, vulnerar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza garantizados en el artículo 27 de la Constitución. Partiendo de la amplia libertad de configuración del legislador en el desarrollo de estos derechos, el Tribunal desestima el recurso contra la modificación de la programación de centros que hace solamente referencia a las plazas «públicas» y suprime el criterio de la «demanda social» contenido en la redacción anterior, y también contra la regulación de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales conforme al principio de inclusión.

Si bien la resolución de la Corte de Garantías, en este último caso, advierte de una importante salvedad: el nuevo artículo 74.2 de la Ley Orgánica de Educación que ordena atender a «la voluntad de las familias que muestren su preferencia por el régimen más inclusivo no excluye (...) para caso de discrepancias (...) la audiencia de las familias que muestren su preferencia por la educación especial, ni atribuye mayor valor a la opinión de determinadas familias sobre otras».

Prohíbe la educación diferenciada

Conforme a esta misma premisa de libertad de configuración del legislador, el Pleno ha desestimado también la prohibición de concertar la educación diferenciada por sexos. De la Constitución deriva «un modelo educativo pluralista», pero no que «todos los modelos educativos hayan de recibir ayudas», ni «un derecho subjetivo a la prestación pública».

Así las cosas, tras examinar el Tribunal si la prohibición de financiar públicamente la educación diferenciada «es contraria a la igualdad o a algunos de los derechos educativos que consagra el artículo 27», la mayoría de los magistrados que integran el Pleno han considerado que «no».

«La diferencia de trato que establece el apartado primero de la disposición adicional 25 de Ley Orgánica de Educación entre los centros educativos que separen al alumnado por razón de su género, a efectos de poder ser financiados total o parcialmente por fondos públicos, responde a una concepción ideológica del sistema educativo que, no sólo no puede ser tachada de arbitraria, sino que, además, está inspirada en valores constitucionales», abundan los firmantes.

Tampoco la ausencia de una mención a la religión como asignatura en el currículo educativo en la ley recurrida parece ser un problema para el TC. No en vano, la remisión que ésta hace a lo establecido en el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado español de 1979, ha sido desestimada así como, en el mismo sentido, la denuncia de los recurrentes sobre cómo la ley incorpora la «ideología de género» como «ideología estatal en la que forzosamente pretende adoctrinar a los alumnos».

Abre la puerta al adoctrinamiento

La mayoría zurda del Tribunal Constitucional ha recordado, sin embargo, que conforme al artículo 27.2 de la Constitución la educación «no es mera transmisión de conocimientos, es también formación humana», y que según la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) «el respeto a las creencias religiosas o morales» no impide cualquier transmisión de valores sino que la misma se efectúe «de manera objetiva, crítica y pluralista», sin que haya nada en los preceptos de la Ley Orgánica 3/2020 que haga pensar que la «educación para la salud, incluida la afectivo-sexual» se pueda proporcionar en un sentido diferente.

Por último, aclara que la «perspectiva de género» a que se refieren los recurrentes se menciona en la ley como principio pedagógico dirigido a las Administraciones y centros educativos, «no a los alumnos a quienes el legislador no impone, por tanto, ninguna perspectiva o adhesión ideológica».

En cuanto al derecho a recibir educación en castellano, la sentencia explica que la nueva regulación es conforme con el artículo 3 de la Constitución, que garantiza el derecho a usar el castellano y la cooficialidad de las lenguas autonómicas, y también con la responsabilidad del Estado de velar por el respeto de los derechos lingüísticos de los alumnos. Considera, en particular, que de la Constitución no deriva la necesaria fijación por el Estado de una proporción de uso del castellano en el sistema educativo sino, conforme a la doctrina anterior del Tribunal, «un patrón de equilibrio o igualdad entre lenguas» (SSTC 109/2019 y 114/2019) y un derecho efectivo a usarlas, que no niega la ley recurrida.

El TC rechaza dar un marco mínimo

Finalmente, en la última parte de la sentencia, el Tribunal rechaza las impugnaciones de tipo competencial contra la ley. Los recurrentes planteaban «por primera vez» ante el Tribunal Constitucional la posibilidad de declarar la inconstitucionalidad de una ley «por defecto de lo básico» solicitando para ello que el Tribunal fijase

por sí mismo el «contenido mínimo» de la normativa estatal básica en materia de educación aludida en el artículo 149.1.27 de la Constitución.

El Tribunal recuerda que, efectivamente, las competencias son «indisponibles e irrenunciables» conforme a su doctrina anterior, pero no le corresponde a él sino a las Cortes Generales políticamente responsables ante el electorado «fijar» esas normas básicas comúnmente aplicables en todo el territorio nacional, pudiendo el órgano, solamente «deducir» esas normas básicas «racionalmente de la legislación vigente» cuando la misma no se haya adaptado a la estructura del Estado autonómico, como sucede en algunos sectores regulados todavía por leyes preconstitucionales como la Ley de minas de 1973 o la Ley de expropiación forzosa de 1954. Un caso que no es aplicable en el caso del sistema educativo.

Cuatro votos particulares

A la sentencia han anunciado voto particular los magistrados Ricardo Enríquez Sancho, Enrique Arnaldo Alcubilla, Concepción Espejel Jorquera y César Tolosa Tribiño, que defienden la inconstitucionalidad de determinados aspectos de la ley. En primer lugar, consideran que debió haber sido declarado inconstitucional o en su defecto efectuarse una interpretación conforme del artículo 74.2 de la Ley Orgánica de Educación de 2006 que obliga a la Administración a tener en cuenta en la resolución de discrepancias sobre la escolarización de alumnos con necesidades especiales solamente «la voluntad de las familias que muestren su preferencia por el régimen más inclusivo», excluyendo tácitamente a las demás.

La desestimación íntegra del recurso puede, a juicio de los cuatro jueces conservadores, terminar ocasionando «importantes perturbaciones» en la aplicación práctica del precepto, al desvalorizar el único criterio a tener en cuenta en estos casos que es el de detectar e imponer la defensa del interés superior del menor concernido, sin importar la voluntad de sus padres o la necesidad de atención, «muy especializada» (única permitida para centros especiales en la disposición adicional 4) o de otro tipo.

En segundo lugar, consideran que debió declararse igualmente inconstitucional la prohibición de concertar educación diferenciada por sexos de la disposición adicional 25 de la LOE por vulnerar el contenido esencial del artículo 27.9 de la Constitución («los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca»), en relación con el artículo 53.1. Argumentan que el razonamiento de la mayoría en realidad vacía de contenido este artículo 27.9, y que el Tribunal debió haber buscado su «contenido esencial» (art. 53.1 CE) conforme a los criterios hermenéuticos tradicionales desde la STC 11/1981 (FJ 8).

De acuerdo con estos criterios, el interés que preserva y da vida al artículo 27.9 de la Constitución es el «pluralismo educativo», como manifestación del «pluralismo político» que es valor superior del ordenamiento jurídico español conforme al artículo 1.1 de la Constitución.

Un pluralismo que se ve menoscabado cuando el legislador excluye totalmente de las ayudas constitucionalmente impuestas a modelos educativos que caben dentro de la Constitución, como la educación diferenciada por sexos conforme a las SSTC 31/2018 y 74/2018, pero que simplemente no le parecen convenientes, quebrantando el derecho de las minorías a recibir ciertas «ayudas» para que su derecho a la elección de un modelo educativo alternativo sea «real y efectivo», conforme a los artículos 9.2 y 27.9 de la Constitución.

La educación religiosa en entredicho

Por último, los magistrados discrepantes también disienten del razonamiento que emplea la sentencia para descartar la queja que los recurrentes dirigen contra la modificación del apartado 3 de la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica de Educación de 2006. Dicho razonamiento supone un cambio de doctrina encubierto respecto de lo declarado por este Tribunal en la STC 38/2007, de 15 de febrero.

Se recordó entonces que el derecho de las confesiones y comunidades religiosas a definir el credo religioso objeto de enseñanza se encuentra reconocido en el art. 16.1 CE como contenido nuclear de la libertad religiosa en su dimensión colectiva, en conexión con el deber de cooperación establecido en el art. 16.3 CE y el derecho de los padres a que sus hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones (art. 27.3 CE). Lo que supone que, si la Administración educativa impusiera estándares de aprendizaje y libros de texto y materiales didácticos contrarios a ese derecho de las comunidades religiosas, estas podrían reaccionar contra esos concretos actos lesivos mediante los cauces previstos en el ordenamiento jurídico para preservar ese derecho garantizado por el art. 16.1 CE.

Con la sentencia que ahora se dicta, la posibilidad de que las comunidades religiosas puedan reaccionar frente a eventuales actos de las administraciones públicas educativas contrarios al derecho de aquellas a definir el credo religioso objeto de enseñanza constitucionalmente reconocido queda en entredicho.

El inicio del próximo curso escolar en Galicia se retrasa al 11 de septiembre

También cambia su finalización, que será el 21 de junio del 2024; la tercera evaluación y la última coincidirán, para evitar una semana de clases sin dar materia nueva

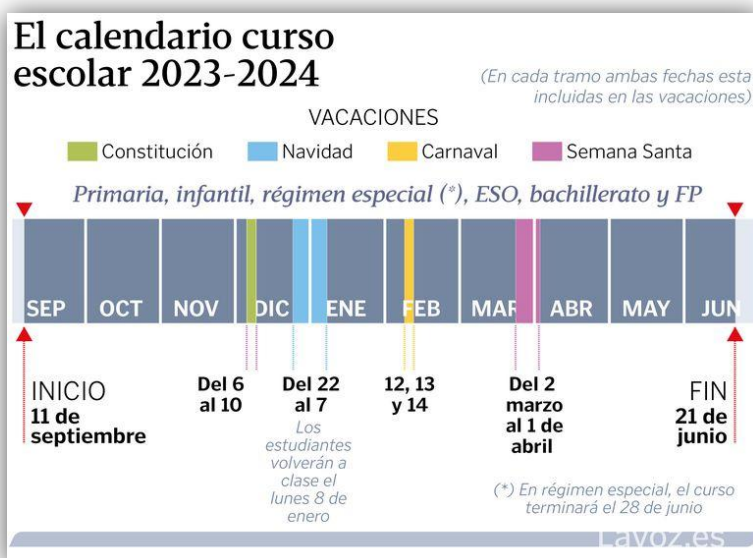
MÓNICA P. VILAR. 18 abr 2023.

El próximo curso escolar, el 2023-2024, empezará el lunes 11 de septiembre y acabará el viernes 21 de junio, para todos los centros educativos públicos y concertados. Así se ha decidido en la mesa sectorial docente, que esta mañana reunió en Santiago a los representantes de la Consellería de Cultura, Educación, FP y Universidades y de los sindicatos CIG, CC.OO., ANPE y UGT. En el encuentro se optó por mover las fechas marcadas en el borrador (que preveía arrancar el 8 de septiembre y terminar el 20 de junio), atrasando en un día lectivo tanto el inicio como el final del próximo año académico, en línea con lo que habían solicitado algunas organizaciones sindicales. «Non tiña sentido empezar o curso un venres», indicó Diego Boquete, representante de CIG-Ensino.

La fecha de arranque, el 11 de septiembre, será común para todas las etapas (infantil, primaria, ESO, bachillerato y FP). También compartirán el día de finalización del curso, excepto el alumnado de segundo de bachillerato, que terminará las clases en función de las fechas que se fijen para los exámenes de selectividad.

Así, la mayoría de los estudiantes tendrán 176 días lectivos, pese a que sindicatos como CIG y ANPE reclamaban volver a los 175. «Máis días non é sinónimo de mellores resultados escolares, España está por riba da media europea en duración do curso, e non o está en resultados», defiende presidente del sindicato independiente de profesores en Galicia, que también lamentó que se haya perdido la oportunidad de hacer una «reforma profunda» del calendario escolar para «facer unha distribución equilibrada da duración dos diferentes trimestres do curso».

Los períodos vacacionales sí se mantienen según lo previsto. El descanso de Navidad irá del viernes 22 de diciembre al domingo 7 de enero, con vuelta a clase el lunes 8; el Carnaval supondrá parar los días 12, 13 y 14 de febrero del 2024; y las vacaciones de Semana Santa irán del lunes 25 de marzo al 1 de abril, ambos días incluidos. Además, el Día do Ensino se celebrará el 7 de diciembre en todas las escuelas sostenidas con fondos públicos, lo que permitirá coger a finales del 2023 un largo puente de la Constitución, que irá del miércoles 6 al domingo 10 de diciembre.



No habrá semana muerta en ESO al final del tercer trimestre

La reunión de esta mañana también ha dejado otro cambio sobre el borrador previsto. Para las etapas de secundaria se hará coincidir la tercera evaluación parcial con la evaluación final, tal y como sucederá ya este curso. Se evita así un posible problema sobre el que habían advertido las ANPA: no habrá una semana muerta de clases sin materia nueva para el alumnado que haya aprobado todas las materias, lo que en la práctica se venía traduciendo en buena parte de los adolescentes sin acudir a las aulas, a pesar de que la orden por la que se fija el calendario escolar indica específicamente que todo el alumnado tiene «o dereito e a obriga» de asistir al centro hasta el último día lectivo.

En cuanto al período de adaptación para los niños y niñas de cuarto de Educación Infantil que empiezan su escolarización, aunque los sindicatos habían reclamado que no fuera voluntario para los centros, fuera flexible y se prolongase hasta finales del mes de septiembre, no ha habido modificaciones. La Xunta mantiene la incorporación gradual de este alumnado como una opción que podrá aplicar o no cada colegio, y que no podrá prolongarse más allá del 15 de septiembre, es decir, la primera semana del curso (cinco días lectivos).

Curso del 11 de septiembre al 28 de junio para las enseñanzas de régimen especial

En cuanto a las enseñanzas de régimen especial (artísticas, deportivas, de idiomas...), el curso arrancará, como en las demás, el 11 de septiembre, pero se prolongará hasta el 28 de junio, una semana más, tal y como ya estaba previsto.

EL PAIS

El protocolo de Madrid para paliar las olas de calor en los centros educativos: no estar bajo el sol o regar las plantas por la noche

Los directores de colegios e institutos se quejan de que el plan de la Administración regional incluye recomendaciones vagas y carece de una memoria económica para llevarlo a cabo

BEATRIZ OLAIZOLA. Madrid - 18 abr 2023

Los casi 1.500 colegios e institutos públicos de la Comunidad de Madrid recibieron hace un par de semanas un documento titulado: “Plan de alerta y prevención frente a olas de calor”. Un escueto PDF de 11 páginas con el protocolo que deben seguir los centros para “disminuir los efectos en la salud [...] que puede provocar el aumento brusco de la temperatura ambiente”. La sorpresa del personal docente al leer el contenido del texto fue mayúscula: muchos de los puntos son meras recomendaciones —como “evitar la radiación solar directa” o “habilitar zonas de sombra”—y queda en manos de cada escuela establecer medidas de prevención concretas. Los directores de los centros denuncian que el plan es insuficiente, poco riguroso y que carece de una memoria económica para llevarlo a cabo.

“Más que medidas, son consejos y pautas de sentido común, para que los directores hagamos, por nuestra cuenta, lo que podamos. Una vez más, trabajo extra para los centros”, critica por teléfono Rosa Rocha, la nueva presidenta Adimad, la asociación que agrupa al 80% de los equipos directivos de los centros de secundaria de Madrid. Algunas de las recomendaciones, se queja, requieren una inversión de dinero de la que colegios e institutos carecen. Por ejemplo: disponer áreas de descanso, colocar cartelera para alertar de los riesgos o reforzar la protección con toldos y pantallas vinílicas, entre otros. “Eso los centros no lo pueden comprar. Vale, sí, bajamos las persianas. Pero, ¿los toldos o las zonas de sombra? Tendríamos que sacarlo del presupuesto para este curso”, añade Rocha.

En su centro estudian 800 alumnos, pero en otros de la región hay hasta 1.700 matriculados. “No podemos estar detrás de todos para que beban agua y que jueguen donde no da el sol. Además, no hay espacios de sombra para tal cantidad de niños y adolescentes”, critica Rocha. Isabel Galvín, secretaria general de la Federación de Enseñanza de CC OO de Madrid, señala que “gran cantidad de colegios e institutos públicos son antiguos o se encuentran desmantelados”, especialmente desde que el temporal Filomena arrasó con las pocas zonas de arbolado de las que disponían. “Este plan es un parche. No prevé una reforma de las instalaciones y deja a los directores con las manos atadas”, afea Galvín.

Otra de las medidas propuestas por la Comunidad de Madrid, bajo el título “riego nocturno”, dice así: “Durante la noche, se recomienda regar los solados de los espacios libres de parcela para rebajar la temperatura ambiente”. Galvín califica la propuesta de “ridícula y denigrante” para los equipos directivos de los centros. “¿Quién va a regar por las noches si no nos dotan de más personal?”, se pregunta Rocha, e indica que los directores cada vez asumen más funciones que no les competen. “Es demasiado, no somos expertos y no disponemos de tiempo para analizar la casuística del centro, elaborar propuestas y llevarlas a cabo”. Esto último es una crítica a uno de los apartados del plan, donde la comunidad propone un “guion” para que cada centro se encargue, por su cuenta, de redactar el análisis, las propuestas de acción y las actuaciones frente a una ola de calor.

“La Consejería de Educación se exime de su responsabilidad, aunque la ley [el Real Decreto 486/1997 de seguridad en los lugares de trabajo] dice que es la que tiene que organizar estas medidas. Lo delega a los directores y parece que lo que les está sugiriendo es que contraten una empresa externa para desarrollar el plan. No todos se lo pueden permitir”, censura Galvín.

A finales del pasado junio, la Inspección de Trabajo redactó un requerimiento para la Consejería de Educación de Madrid, tras varias denuncias remitidas por CC OO. En el texto, se recoge la visita del inspector a siete colegios e institutos de la región, para medir la temperatura en las instalaciones. Por ejemplo, en uno situado en Fuenlabrada, en el aula A de sexto de primaria se alcanzaron los 36 grados, y ninguna de las mediciones realizadas bajó de los 30 grados. El Real Decreto mencionado estipula que “la temperatura de los locales donde se realicen trabajos sedentarios propios de oficinas o similares estará comprendida entre 17° C y 27 °C”.

La inspección concluye que “la Administración competente” debe garantizar la seguridad y salud de sus trabajadores de los centros educativos en general y adoptar “las medidas técnicas y organizativas que resulten procedentes que permitan garantizar unas condiciones ambientales adecuadas”. Todo ello, a llevar a cabo desde la recepción de la propuesta, enviada el 27 de junio de 2022 a la Consejería de Educación, que a la publicación de esta información todavía no ha respondido a las preguntas de este periódico.

Según Galvín, todo esto se enmarca, además, en un contexto donde los centros están ahogados por los costes de la energía y la luz: “Este protocolo, que se supone que quiere cumplir los requerimientos de la inspección,

es totalmente insuficiente. Lo lanzan porque el año pasado hubo golpes de calor en muchos centros educativos, pero llevamos más de cinco años exigiendo un protocolo concreto para olas de frío y calor". Rocha advierte de que muchas de las tareas, como elaborar la cartelería o concienciar a los alumnos, recaerán sobre el profesorado. "Nos convertimos en delegados de prevención de riesgos laborales y en médicos, porque en muchos centros no hay enfermera y en caso de emergencia su recomendación es simplemente llamar al 112. Ya está bien".

europapress.es

El Gobierno aprueba actualizar once títulos de Formación Profesional "altamente demandados"

MADRID, 19 Abr. (EUROPA PRESS) –

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes 18 de abril cuatro Reales Decretos que actualizan 11 títulos de Formación Profesional vinculados a Sanidad, Instalación y Mantenimiento, Servicios Socioculturales y a la Comunidad y Química, según han informado el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Según detalla este departamento, esta oferta formativa responde a perfiles laborales "altamente demandados" en sus correspondientes sectores productivos.

En este sentido, se trata de los títulos de Técnico en Emergencias Sanitarias, Técnico en Farmacia y Parafarmacia, Técnico Superior en Audiología Protésica y Técnico Superior en Prótesis Dentales de la familia profesional de Sanidad.

Asimismo, el Ministerio ha renovado los títulos de Técnico en Mantenimiento Electromecánico y Técnico Superior en Mecatrónica Industrial, ambos de la familia profesional de Instalación y Mantenimiento.

En cuanto a los Servicios Socioculturales y a la Comunidad, han sido actualizados los de Técnico Superior en Integración Social y Técnico Superior en Mediación Comunicativa.

Asimismo, se modifican los de Técnico en Operaciones de Laboratorio, Técnico en Planta Química y el de Técnico Superior en Laboratorio de Análisis y de Control de Calidad.

"Esta actuación se enmarca dentro de la estrategia de modernización del sistema de Formación Profesional llevada a cabo por el Gobierno para poner al servicio de los ciudadanos una formación permanentemente actualizada y acorde con las necesidades de los perfiles laborales", añade. Hasta ahora, según concluye Educación, el Ejecutivo ha creado 32 nuevos títulos y cursos de especialización de FP, vinculados en su mayoría a sectores emergentes y con una alta empleabilidad.

elCorreoGallego.es

Las implicaciones de usar el ChatGTP en la educación: lenguaje sexista y prejuicios raciales

El Ministerio de Educación advierte de los riesgos que conlleva el uso de la Inteligencia Artificial en los colegios. El Gobierno valorará regular la utilización de esta herramienta en las aulas cuando se defina su uso y alcance en educación

EP. Madrid | 19-04-23

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), unidad del Ministerio de Educación y Formación Profesional, ha advertido de los riesgos que conlleva el uso de la herramienta de Inteligencia Artificial ChatGPT, como los "sesgos de lenguaje sexista y/o con prejuicios raciales en función de las fuentes existentes".

En una publicación, la institución ha hecho una valoración inicial del servicio ChatGPT, sobre el que resalta que ha generado "gran interés" debido a las implicaciones que conlleva para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entre los riesgos que conlleva el uso de este servicio, destaca la falta de análisis y reflexión que llevan a conclusiones precipitadas o inexactas; la escasa generación de ideas novedosas; la falta de coherencia discursiva; la paráfrasis y reiteración de algunas ideas; la dudosa o inexacta veracidad de ciertos contenidos; o los sesgos de lenguaje sexista y/o con prejuicios raciales en función de las fuentes existentes.

Otros de los riesgos que conlleva este chatbot son, según subraya INTEF, la dependencia o exceso de uso que fomenta en el usuario una actitud poco creativa, divergente, reflexiva y crítica y, muy conectados con el sector educativo y la evaluación del alumnado, la dificultad o escasas herramientas para identificar el plagio en las producciones.

Por su parte, el Gobierno ha señalado que, una vez se defina el alcance y las aplicaciones de la Inteligencia Artificial en las aulas, "considerará la necesidad de tomar medidas que regulen su uso, siempre tomando como contexto las competencias de cada administración educativa".

Así lo ha manifestado el Ejecutivo en una respuesta parlamentaria registrada en el Congreso de los Diputados, a la que ha tenido acceso Europa Press, tras ser preguntado por el Grupo Parlamentario Vox por el uso de la Inteligencia Artificial por los alumnos españoles en las aulas.

Aunque ha apuntado que el uso de la Inteligencia Artificial "avanza rápido", el Gobierno ha advertido de que su uso en educación "está aún en proceso de definición, con herramientas que todavía se desarrollan por empresas tecnológicas, como Google o Microsoft, que deben contemplar los reglamentos europeos". "Una vez se defina el alcance y las aplicaciones de la IA en las aulas, se considerará la necesidad de tomar medidas que regulen su uso, siempre tomando como contexto las competencias de cada Administración educativa", precisa.

En este contexto, el Ejecutivo refleja que "no tiene duda" sobre la importancia de mantenerse al día en la aplicación de estas herramientas, "tanto por sus posibilidades como por sus aplicaciones reales", por lo que desarrolla distintas acciones en el ámbito educativo orientadas a la investigación y la actualización docente y con el fin de conseguir un impacto en las aulas y las prácticas educativas, como es el caso del programa Código Escuela 4.0, que incluye un paquete de recursos formativos y didácticos que contemplan la IA.

Por ello, el Gobierno hace hincapié en que su postura en cuanto a la Inteligencia Artificial en educación "es clara" en cuanto a la "necesidad de emplear las tecnologías, evaluando sus posibilidades, minimizando los riesgos, aprovechando sus ventajas y adaptando los usos a las necesidades reales de docentes y alumnado, para su beneficio y su aprendizaje".

"Enormes posibilidades"

Este sistema de chat desarrollado por la empresa OpenAI, según indica INTEF, ofrece "enormes posibilidades" de uso como la creación de diálogo o conversaciones naturales; la redacción de textos únicos con una infinita variación de tipologías, estilos, temáticas, longitudes, niveles o idiomas; la realización de resúmenes e informes de textos existentes; el análisis de texto y, entre otros, la redacción de respuestas automáticas a formularios, correos electrónicos o encuestas.

En Los Ángeles, Nueva York y algunas zonas de Australia se ha prohibido el uso de ChatGPT como medida preventiva a los potenciales impactos negativos en el aprendizaje. "Aunque la herramienta puede proporcionar respuestas rápidas y sencillas a las preguntas, no fomenta el pensamiento crítico ni la capacidad de resolver problemas, que son esenciales para el éxito académico y vital", alega la portavoz del Departamento de Educación de Nueva York, Jenna Lyle.

Por el contrario, el INTEF apunta que algunos ven en esta herramienta una oportunidad para "fortalecer la capacidad de adaptación al entorno y el uso efectivo de las nuevas tecnologías en los estudiantes".

"Esta herramienta ha generado gran interés por sus evidentes implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, y ante la inexistencia de un marco regulador, hay que tener en cuenta los riesgos asociados, como la falta de reflexión y análisis crítico, la dependencia excesiva, los prejuicios lingüísticos y la dificultad para identificar el plagio", precisa el Instituto.



La Comunidad de Madrid gasta dos millones en una plataforma educativa que se colapsa y no mejora la que ya existía

El Gobierno de Ayuso adjudicó a dedo y por el procedimiento de urgencia la herramienta, que su propia inspección considera innecesaria y que la empresa entregó tarde e incompleta

Daniel Sánchez Caballero. 19/04/2023

Había prisa porque estábamos en pandemia y el programa urgía, lo que a ojos de la Comunidad de Madrid justificó un procedimiento de emergencia y adjudicar el contrato a dedo: 824.736 euros para la empresa ODEC para desarrollar "una herramienta digital" que era "una prioridad absoluta y de cobertura inmediata para el sector educativo", en palabras de la Consejería de Educación. Pero la empresa entregó la plataforma tarde e incompleta, sin uno de los elementos clave que la avalaba. Y se hizo contra el criterio de la inspección educativa de la Comunidad de Madrid, que veía la herramienta innecesaria y redundante con el software público que gestiona los servicios educativos, Educamadrid.

El resultado es que E-valUM, como se llama la plataforma, prácticamente no se ha usado en dos años y cuando se ha hecho ha fallado por colapso. Ahora la Comunidad de Madrid saca a concurso el mantenimiento de la herramienta por 1,2 millones de euros para un año, un concurso al que vuelve a optar la misma empresa que la entregó tarde e incompleto, ODEC.

Además, esta compañía por el camino tiene un software llamado Fullexam, basado en este encargo, que vende al mejor postor. Ya le ha encontrado otra salida. La Comunidad de Madrid convocó un concurso para adquirir

un sistema de evaluación de las competencias digitales del profesorado. Lo ganó Inetum, la exinformática de El Corte Inglés, con –casualidad (o no)– una plataforma basada en Fullexam. Es decir, Madrid vuelve a pagar por el mismo software, esta vez por empresa interpuesta. De hecho, actualmente la herramienta está alojada en el mismo dominio en el que ODEC tiene la suya.

Una herramienta menos versátil que la anterior

La Comunidad de Madrid explica que la supuesta necesidad de E-valuM surgió “en una situación excepcional de crisis sanitaria” y por “la petición de los propios docentes”, que en una reunión en junio de 2020 solicitaron “una plataforma exclusiva para la evaluación, independiente de Educamadrid, ante la situación de incertidumbre ante el siguiente curso escolar con pandemia”, aseguran fuentes de la Consejería de Educación. Los sindicatos niegan haber realizado esa petición. “Queríamos que se invirtiera más en Educamadrid”, explica Isabel Galvín, responsable de la sección educativa de CCOO Madrid.

La Comunidad de Madrid defiende la utilidad de su plataforma: “E-valuM admite, por ejemplo, cualquier tipo de examen o test que requiera tipologías de preguntas muy diversas y agruparlas en la misma prueba, lo que facilita la tarea del docente o del alumno. También permite utilizar preguntas de una base de datos e incluirlas o modificarlas. Además, es una herramienta específica para la evaluación, facilitando el proceso de corrección y devolución de *feedback* al alumnado”.

Docentes que han probado la nueva plataforma sostienen que Moodle, una herramienta habitual para este tipo de acciones integrada en Educamadrid, es mucho más versátil porque admite más formatos y estándares, mientras el material que se crea en E-valuM solo puede utilizar ahí. La inspección educativa de Madrid explicaba en su informe que “Educamadrid (...) puede garantizar la realización de ejercicios y pruebas con alto grado de fiabilidad”. Esta comparativa entre las opciones que ofrecen las ya existentes aulas virtuales y la plataforma muestra que Educamadrid es más versátil que E-valuM a la hora de, por ejemplo, preparar exámenes.

Ahora la plataforma se va a utilizar para realizar la evaluación anual que la Comunidad hace a su alumnado de 4º de la ESO. Por primera vez esta evaluación, hasta ahora hecha en papel y gestionada por una empresa, se va a hacer de forma digital, con E-valuM. Será una prueba de fuego teniendo en cuenta que colapsó en un ensayo general que se hizo en enero y volvió a hacerlo la semana pasada, cuando debía ser utilizada en una competición organizada por la propia Comunidad.

El cambio de formato ha tenido al menos dos consecuencias: por un lado, las pruebas han pasado de durar dos días a cuatro, una dilación que los profesores achacan a la necesidad de ir despacio para que la plataforma no se bloquee otra vez; por otro, la plataforma no puede corregir la redacción de inglés, tarea por la que en ediciones anteriores el profesorado cobraba pero ahora tendrá que hacer de manera gratuita, según explica una profesora.

Cuando el diputado de Unidas Podemos Agustín Moreno preguntó por ella en la Asamblea de Madrid, la Mesa, dominada por el PP, tumbó la pregunta porque inquiría sobre algo “de la anterior legislatura”. El diputado cree que esta maniobra “solo abunda en la sospecha de que las cosas no se hacen bien”. Isabel Galvín opina que el caso supone una “externalización innecesaria”.

Tarde e incompleta

El aterrizaje de E-valuM tuvo problemas desde el principio. El concurso, publicado en noviembre de 2020 establecía que la plataforma tenía que estar “activa y en uso, con antelación suficiente y, en todo caso, antes del término del primer trimestre del curso escolar”, según la propia Consejería de Educación. Esto es, había que entregarla antes de que acabara ese 2020.

Pasó el primer trimestre, pasó el segundo y de la plataforma no se sabía nada. La Comunidad de Madrid sostiene que hubo una entrega en diciembre de ese mismo 2020, dentro del plazo, pero más allá de que la administración recibiera algo, la herramienta no fue accesible hasta julio de 2021, con el curso ya terminado, según confirman los docentes. Además, cuando llegó estaba incompleta: le faltaba el *proctoring*, nombre con el que se conoce el conjunto de técnicas que permiten supervisar a distancia que no se copia en un examen online y uno de los elementos diferenciadores que aportaría esta plataforma y que justificaba su necesidad, según Educación.

La Consejería defiende que esa funcionalidad “puede ser empleada si las circunstancias de la evaluación y las garantías de la misma se vieran comprometidas por medios tradicionales”, pero los docentes aseguran que “no existe”.

Un software redundante

La inspección educativa de la Consejería emitió un informe en el que recuerda al Gobierno regional que ya tiene un software educativo, Educamadrid, “que garantiza el cumplimiento de todos los estándares de seguridad [en alusión a que el alumnado no copie] y protección de datos [...] sin necesidad de implementar ‘plataformas de exámenes’”.

Pero la Comunidad obvió su propio informe –y cuando se inquiera por qué, solo alude a la supuesta demanda de los docentes– y sacó el concurso que acabó adjudicando a ODEC. La Consejería de Educación quedó satisfecha con la entrega que hizo la empresa. Sobre los retrasos e incumplimientos, el Gobierno regional, elude responder: “Una vez entregado el sistema e-valuM a la Comunidad de Madrid, hubo que realizar numerosas adaptaciones de servidores y máquinas con el fin de alojar toda la infraestructura. Además, se

priorizaron los recursos existentes y la necesidad de dar servicio a todos los centros, por lo que se establecieron diversos plazos para los servicios menos necesarios”.

europapress.es

Alegría sobre colegios que separan por sexo: "Hay muchas CCAA de distinto signo político que están cumpliendo"

MADRID, 20 Abr. (EUROPA PRESS) - La Ministra de Educación, Pilar Alegría, ha valorado la colaboración de las comunidades autónomas en la implantación de la ley educativa Lomloe y se ha referido concretamente al caso de los colegios concertados que separan por sexo a su alumnado y que deben dejar de recibir financiación pública.

"Hay muchas comunidades autónomas de distinto signo político que, lógicamente, la están cumpliendo como, por ejemplo, la comunidad foral de Navarra, donde había una serie de colegios a los que se les retira el concierto o el caso del presidente Rueda, en Galicia, donde también han tomado la decisión de retirar la financiación", ha explicado Alegría en una entrevista en RNE recogida por Europa Press. L

a ministra ha indicado que ahora son los colegios "quienes tendrán que decidir si siguen en el ámbito concertado y, por tanto tienen que cumplir la ley, o si van al privado donde ellos pueden seguir segregando; aquí la cuestión es si quieren recibir financiación".

La titular de Educación ha expresado, además, su satisfacción por el fallo del Tribunal Constitucional que avala la ley Celáa y ha descartado que puedan producirse problemas en la implantación de la reforma que se inició en este curso lectivo. "Lo cierto es que, en estos dos años desde que asumí la cartera del Ministerio de Educación y Formación Profesional, he trabajado de una manera muy cordial con las comunidades autónomas.

Es verdad que, en muchos puntos, con diferencias claras y palpables, pero en las distintas conferencias sectoriales hemos podido ir acordando distintas cuestiones como los propios currículos", ha resaltado Alegría, quien ha reconocido que el fallo del TC contribuye a "que no haya ninguna duda" sobre la reforma "por mucho que algunos las hayan querido plantear".

Al ser preguntada por el tiempo que será necesario para constatar los efectos de la reforma educativa, ha argumentado que la nueva EBAU será efectiva dentro de cinco años, para que los alumnos que se presenten a los exámenes hayan cursado ya todo un ciclo completo con la reforma. "Un mínimo de cuatro o cinco años son importantes para ver el despliegue de la reforma", ha concluido.

▣ EL DEBATE

«Ni siquiera se ha escuchado a las familias, hay un ataque gratuito contra la educación especial»

Carlos Valiente: «Si no queremos dejar a nadie descolgado, hay que trabajar para que cada alumno tenga el mayor grado de autonomía y pueda desarrollar sus capacidades, y esto se lo ofrece la educación especial»

Roberto Marbán. Madrid 20/04/2023

La (rápida) sentencia del Tribunal Constitucional, que ha rechazado el recurso propuesto por Vox contra la LOMLOE, ha caído como un jarro de agua fría entre los profesionales de la educación concertada y especial.

El Pleno del TC, a través de su mayoría progresista, ha validado la conocida popularmente como ley Celaá, que ataca desde su misma base estos modelos educativos, sentenciando que «no todos ellos» han de recibir ayudas públicas.

La Asociación Nacional de Centros de Educación Especial (ANCEE) es el organismo de educación especial con más trayectoria de España. Desde ella, entienden que la LOMLOE «pone en peligro el derecho fundamental de los padres a elegir la educación de sus hijos», que viene garantizado en el artículo 27 de la Constitución Española.

Crean que la supervivencia de los centros de Educación Especial está en peligro al relegarlos a la escolarización de alumnos que solo «requieran una atención muy especializada», abogando porque el resto acuda al modelo ordinario, algo que puede acabar provocando una fuente de tensión y conflictos en su seno.

De todo ello hablamos con Carlos Valiente, doctor en Psicología y Neurociencias, investigador y profesor universitario, que ejerce además de presidente de ANCEE.

—¿Cómo han encajado la sentencia del TC?

–Como no puede ser menos, respetamos los dictámenes judiciales. Pero dicho esto, está la apreciación que podemos hacer en base a nuestra experiencia. Nosotros tenemos claro que aquí no están primando criterios académicos, científicos o técnicos, ni siquiera la escucha a las familias. Aquí lo que están entrando en juego son otro tipo de parámetros, que fuerzan que algo que está funcionando tenga que ser trastocado.

Hay un ataque gratuito contra el modelo especial sin fundamento que lo justifique

Vemos que en España están conviviendo el modelo especial, ordinario y combinado, cuyos resultados vemos a nivel académico y empírico, y se coordinan de modo compatible. El modelo especial es el idóneo para cierto tipo de alumnado. Es decir, si queremos trabajar en la igualdad de oportunidades para no dejar a nadie descolgado, hay que hacer que en un futuro cada alumno tenga el mayor grado de autonomía y pueda desarrollar su potencial dentro de sus capacidades.

Hay un ataque gratuito contra el modelo especial sin fundamento que lo justifique y nosotros solo pedimos que se nos deje trabajar como hasta ahora.

No es que el alumnado con discapacidad esté masivamente incluido en la especial sino que es al revés, porque ese alumnado, del cual forma parte el que presenta algún tipo de discapacidad, está ya mayoritariamente en la ordinaria y solo representa el 18 % en la especial. Se estima que hay un porcentaje significativo que si está en la especial es por algo y esto está basado en criterios técnicos, pero por asuntos ideológicos parece que ahora sobra, lo que afecta a su normal funcionamiento.

Cohabitación sin ningún criterio

–¿Les preocupa que esa transición de este tipo de alumnado en la única dirección de la educación ordinaria trastoque también este tipo de modelo?

–Yo tengo la fortuna de haber trabajado en todos los ámbitos. Lo hice en la ordinaria varios lustros y conozco lo que hay. Los mayores afectados son los docentes que si bien ya tienen alumnos con necesidades, ahora sufrirán una carga añadida.

Hacer ahora que ambos alumnados cohabiten sin ningún tipo de criterio, aumentará los hándicaps de los docentes que ya de por sí sufren la falta de medios y de dotación. Se hace una ley sin un acompañamiento presupuestario que fundamente lo que está escrito. Pero aunque eso sucediera, el hábitat también importa: un aumento de ceros no lograría necesariamente el ambiente de convivencia del que disfrutaban los alumnos de educación especial en sus centros específicos.

Sabemos de sobra que no por inyectar más dinero, se consiguen mejores resultados, porque hay un techo. Hay alumnos que al entrar en un hábitat como la especial es cuando se encuentran con sus iguales y viven la amistad de tú a tú y no se sienten los marginados y los que siempre se quedan atrás. En los centros de discapacidad intelectual moderada y leve, por ejemplo, suelen venir casi todos de la ordinaria antes. Es el fracaso de la ordinaria para con ellos, no solo académicamente hablando, lo que hace que ahora estén en la especial.

–¿Qué le transmiten los padres de alumnos con necesidades?

–El mayor temor que expresan es que se acaben cerrando los colegios de la especial tras haber descubierto su eficacia; en algunos casos, por la comparativa realizada entre ambos modelos cuando hablamos de una discapacidad leve o moderada; y en otros, porque no acaban de ubicar que sus hijos estén en un centro de la ordinaria –como en los que sufren discapacidad severa–. Además, sienten que se socava su libertad para buscar el bien para sus hijos. Ir a la especial no es un capricho parental, porque entran en juego una serie de criterios técnicos –siempre y cuando no sean sesgados ni condicionados– que son los que resuelven su inclusión en estos centros.

–Como especialista, tal y como salió aprobada la LOMLOE, ¿qué futuro le auguras a estos centros?

–Si tuviéramos que fijarnos en lo que promulga esta ley, vamos hacia un vaciado de estos centros que acabarán convertidos en lugares de recursos que simplemente sirvan de apoyo a la escuela ordinaria.

Eso no es operativo y a nivel de logística no tiene sentido. Y por encima de todo, lo que hay de fondo es el vaciado de los centros en su parte más importante: el alumnado. Hay países donde se intentó hacer algo parecido y ya han dado marcha atrás.

Pilar García de la Granja conoce bien esta realidad. Consultada por este medio, la popular periodista cree que estos puntos de la LOMLOE que no han sido tumbados por el TC «son una aberración».

Y sostiene así su afirmación: «Por encima de todo está la libertad de los padres para decidir lo que es mejor para su hijo menor». «No existe ningún padre o madre en el mundo que no quiera llevar a sus hijos a la ordinaria siempre y cuando esto sea posible, pero cuando no, hay que tener la posibilidad de recurrir a ella».

La comunicadora descarta también «el estigma» que en ocasiones se ha realizado sobre estos centros, «son tan inclusivos como cualquier otro», dice.

La ética del cuidado como base para el currículum coeducativo

Helena Aparicio Sanmartín. Profesora de la asignatura de Educación, género y políticas de igualdad en la escuela, del MU en Intervención Interdisciplinar en Violencia de Género, Universidad Internacional de Valencia

El cuidado es un derecho imprescindible para el sostenimiento de la vida. Todas las personas lo necesitamos para tener una vida digna. En España más del 75 % de las personas que prestan cuidados a personas dependientes son mujeres. En el resto del mundo las proporciones son similares.

En un contexto social y cultural basado en la desigualdad, el cuidado es entendido como un trabajo de mujeres. Además, es un trabajo que no tiene prestigio social. Es necesario un cambio de paradigma que recupere el valor del cuidado como un derecho para todas las personas.

La mejor manera de lograr este cambio es mediante una educación basada en la ética del cuidado. Para ello, el cuidado debe convertirse en una responsabilidad social y formar parte de la práctica educativa. Esto nos obliga a revisar y reajustar los contenidos curriculares e impulsar conocimientos y saberes que vayan más allá de lo meramente académico.

Educar en igualdad

En el sistema educativo actual existen actitudes y valores tradicionalmente considerados propios de los chicos o de las chicas, pese a que formalmente se les considera iguales.

Por ejemplo, en cuanto a la diversificación de opciones profesionales, las jóvenes han optado por estudios relacionados con profesiones consideradas femeninas, en las ramas administrativa, sanitaria, asistencia a personas dependientes, turismo, peluquería, etcétera; aunque en la actualidad la presencia de mujeres es cada vez mayor en los estudios universitarios de ingeniería e informática, todavía no se puede hablar una participación equilibrada.

Un sistema educativo formalmente igualitario no garantiza la igualdad real cuando persiste la transmisión de dichos valores y actitudes. Ya que no existe una educación desprovista de valores, es necesario explicitarlos y reconocerlos.

En España, además, el currículum coeducativo es un requisito de la ley de educación.

Centros de cuidado

Una de las autoras más relevantes en la ética del cuidado es Nel Noddings, que pone de manifiesto la necesidad de implementar medidas desde la ética del cuidado en el ámbito educativo para construir una teoría de la educación libre de sesgos de género.

Noddings propone organizar el currículum alrededor de centros de cuidado. En ellos, el profesorado desarrolla su función desde una dimensión no solo académica: adopta un rol de cuidador, sugiriendo, inspirando, negociando y fomentando el diálogo con el alumnado para construir, de manera colaborativa, decisiones.

Su propuesta tiene cuatro elementos estratégicos:

1. Modelar: constituye el núcleo de la pedagogía del cuidado ya que aprender a cuidar es la respuesta a una experiencia del cuidado. Por tanto, es imprescindible que el profesorado oriente y muestre la importancia del cuidado al alumnado.
2. Dialogar: a través del diálogo ambas partes se muestran capaces de una relación basada en el cuidado y permite que el que cuida conozca las necesidades, expectativas y preocupaciones del que es cuidado.
3. Confirmar: la confirmación es un acto de afirmación, de refuerzo positivo, de manera que reconocemos un yo mejor y estimulamos su desarrollo. La confirmación por parte del profesorado requiere que exista una relación de confianza, de sensibilidad y respeto donde se conozcan los motivos y los hechos.
4. Practicar: mediante la práctica se aprende a través de la experiencia de cuidar. El profesorado debe actuar como un cuidador experimentado y acompañar al alumnado en su propio aprendizaje del cuidado.

Otras medidas necesarias

Además de los centros de cuidado, existen otras medidas que se pueden tomar para facilitar una educación igualitaria:

1. Elaborar contenidos académicos y extraacadémicos libres de sesgos de género, para evitar la perpetuación de roles y estereotipos que generen cualquier tipo de discriminación.
2. Trabajar valores de paz, igualdad, respeto, tolerancia y libertad dentro de los principios democráticos de la convivencia.
3. Reconocer las aportaciones impulsadas por la economía feminista y el ecofeminismo.
4. Incorporar la educación afectiva sexual integral, que debe estar orientada al conocimiento de la sexualidad, el desarrollo de las capacidades afectivas y prácticas saludables para evitar modelos de subordinación.

5. La inclusión de la genealogía de las mujeres, reconociendo su contribución social, científica, histórica y cultural al desarrollo de la humanidad.
6. Dotar de valor al ámbito reproductivo y de cuidados, a partir de una visión crítica de la realidad, mediante un análisis crítico de la realidad sobre las tareas de cuidado. Por ejemplo, mediante la Encuesta de Empleo del Tiempo del INE se puede elaborar una tabla con indicadores para medir la corresponsabilidad, detectar las cargas de trabajo y si están justa y equitativamente repartidas, tanto en función de su especificidad como de las posibilidades personales y la disponibilidad laboral de las personas de la unidad familiar. Se visibilizan así los trabajos de cuidados y se pueden estudiar las relaciones de cuidado con perspectiva de género.
7. Promover la autoestima y la autonomía personal entre el alumnado.
8. Adquirir competencias y habilidades para organizar la sociedad en el cuidado de las personas y el medio ambiente, de manera transversal en todas las asignaturas y etapas educativas, siguiendo lo establecido en Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje.
9. Generar espacios para que chicos y chicas adquieran conocimientos y habilidades para cuidar y ser cuidados.

La ética del cuidado ofrece un nuevo imaginario colectivo donde mujeres y hombres se encuentran frente a los mismos derechos y responsabilidades. Además, permite cuestionar y visibilizar la división sexual del trabajo y buscar nuevas experiencias y reclama la corresponsabilidad de todas personas a la hora de asumir las tareas de cuidados.

Ciudadanía libre de discriminación

Gracias a este enfoque, podemos recuperar el valor transformador de los Derechos Humanos con la finalidad de impulsar un nuevo modelo de ciudadanía garantizado para todas las personas, en particular, para las mujeres y las niñas.

Solo tras un profundo análisis de los objetivos y de las prácticas educativas podremos avanzar en el desarrollo integral de las personas y en la satisfacción plena de sus necesidades. Desde la escuela podemos prevenir, e incluso, eliminar conductas, actitudes y acciones discriminatorias y de violencia contra las mujeres.

Se trata de un modelo educativo que va más allá de lo meramente académico e impulsa un nuevo modelo de ciudadanía libre de cualquier tipo de discriminación.

Los menores aprenden y aportan cuando participan en las decisiones municipales

Javier Morentin-Encina. Personal Docente e Investigador en UNED, UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia

María Barba Núñez. Personal docente e investigador. Área de Teoría e Historia de la Educación, Universidade da Coruña

Las personas necesitamos formar parte de nuestra comunidad, ser aceptadas y reconocidas por el grupo, contar con una red de apoyo, que nuestros intereses y opiniones sean valorados y poder definir con otros nuestras realidades de vida. Es lo que se conoce como el derecho a la participación social, pero no todas las personas tienen reconocido este derecho.

Quienes trabajan en la mejora de la calidad de vida y en la reducción de las desigualdades sociales coinciden en considerar la participación como un indicador clave de inclusión.

La participación de los niños

En nuestra sociedad hemos evolucionado en la forma de entender la infancia, superando miradas que entienden a los niños y niñas como los “aún no” (aún no tienen madurez, aún no tienen criterio, aún no saben lo que quieren, aún no pueden decidir).

Iniciativas como la ciudad de los niños del psicopedagogo italiano Francesco Tonucci, las Ciudades Educadoras (AICE) o las Ciudades Amigas de la Infancia (CAI-UNICEF), reivindican un papel más activo de la infancia como ciudadanía activa.

En estas experiencias, los consejos de participación de la infancia y la adolescencia funcionan como órganos de gobierno local que buscan garantizar la inclusión de niñas, niños y adolescentes en la toma de decisiones y el impulso de iniciativas en su municipio. El objetivo es doble: mejoran la gobernanza, al incorporar su mirada, y les educan para la participación.

Enlace entre ayuntamiento y niños

La edad de sus integrantes suele oscilar entre los 8 y los 16 años. Como miembros del consejo, asumen la función de representar a la infancia de su municipio, haciendo de enlace entre las niñas y los niños de su escuela o barrio y el gobierno local.

Desde las concejalías, les piden colaboración en aspectos como el diseño de espacios públicos, la elaboración de la programación cultural, la definición del plan de infancia municipal, etc.

En otras ocasiones, son las propias niñas y niños quienes acercan sus propuestas, en torno a temas que les afectan, tal y como podemos ver en experiencias como la del ayuntamiento de Teo, en la que reclaman espacios de encuentro libres de tecnologías.

Un equipo de la Universidad de Barcelona, la UNED, la Universidade da Coruña y la Universidad de Sevilla hemos estado investigando en torno a la infancia y participación, con el fin de generar propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza.

En el estudio han participado niñas, niños, personal técnico y político de 179 municipios pertenecientes a las redes AICE y CAI-UNICEF, con quienes hemos contado para reflexionar sobre participación e inclusión.

Una oportunidad para la inclusión

La participación infantil es una vía clara de inclusión social de un colectivo que, tradicionalmente, ha sido situado al margen de los espacios de acción comunitaria y de toma de decisiones. De igual modo, debemos conseguir que espacios de participación como los consejos sean, a su vez, inclusivos.

Es importante prestar atención a que estén representadas aquellas niñas y niños más vulnerables (por nivel socioeconómico, diversidad funcional, procedencia, etnia, edad, género, diversidad sexual, territorio o condiciones de vida singulares). Evitaremos así que se conviertan en espacios homogéneos que no representan la diversidad de los intereses de la infancia.

Con inclusión nos referimos a los dos niveles: el de garantizar el acceso a oportunidades de participación haciendo frente a barreras físicas, económicas, territoriales, etc., y un segundo nivel de inclusión en el funcionamiento de los órganos, de manera que se cuide la igualdad de oportunidades en las relaciones y la toma de decisiones y se construyan dinámicas de buen trato.

Estrategias inclusivas

El sistema educativo formal, escuelas e institutos, es una de las claves principales para asegurar esta inclusión. En primer lugar, como organizador de las elecciones mediante las que los niños eligen democráticamente a sus representantes. Además, como garante de la representación de ambos géneros.

Es fundamental también la colaboración con entidades del territorio que trabajan con esas infancias más vulnerables (centros o entidades de diversidad funcional, servicios sociales, entidades de protección a la infancia, colectivos lgtbq+ o de otra índole) y las acercan a estos espacios de participación.

Para asegurar la inclusión dentro del órgano municipal, este puede abrirse a la participación de diferentes colectivos que ofrecen formación previa al proceso de participación, proporcionando diferentes recursos para la mejora de la comunicación, la empatía, la asertividad y las habilidades sociales.

Por último, otra de las medidas destacadas para asegurar la inclusión es la difusión de información. Gracias a ello, tanto el alumnado como los diferentes centros educativos sienten que sus decisiones son conocidas por la comunidad y ello les motiva a seguir participando, pues se visibiliza lo que se ha ido haciendo y consiguiendo en estos órganos de participación.

Voces escuchadas, voces incluidas

Para poder formar parte y sentirnos reconocidos, necesitamos poder participar de las decisiones que nos afectan. La participación social es clave para fomentar la inclusión.

A través de las estrategias ofrecidas por los centros educativos y los órganos de participación podemos lograr que las voces silenciadas de la infancia formen parte en la toma de decisiones de su comunidad.

MAGISTERIO

Inspección educativa y función de mediación

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 13 de abril de 2023

En el ejercicio y en los cometidos profesionales importan, no poco, tanto las funciones propias como las condiciones para su ejercicio. Entre estas últimas, las atribuciones y el carácter que se reconoce a los profesionales. En el caso de la inspección de educación, la regulación básica del sistema educativo establece esas funciones, carácter y atribuciones, como también principios de actuación. La reforma introducida 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, afecta, en este caso, a las funciones de la inspección, ya que introduce, de manera expresa, la mediación, en estos términos: "Orientar a los equipos directivos en la adopción y seguimiento de medidas que favorezcan la convivencia, la participación de la comunidad educativa y la resolución de conflictos, impulsando

y participando, cuando fuese necesario, en los procesos de mediación". Tal función complementa las que dan identidad al desempeño de la inspección: la supervisión, la evaluación, el asesoramiento o la información.

Del mismo modo que la naturaleza de las funciones, antes apuntada como influyente o determinante del ejercicio profesional, debe considerarse la mayor o menor pertinencia de la forma en que las funciones se caracterizan. A modo de muestra, se considera una «supervisión formativa» mediante una configuración que acaso más pretenda atenuar la naturaleza o el efecto sustantivo de la función –supervisar– que la adjetiva caracterización de esta –formativa–. Ciertamente, no es inviable o imposible un carácter formativo de la supervisión, generalmente más vinculada al control en los ámbitos o aspectos en que resulta oportuno, pero tal característica o efecto formativo es más propio y suele estar, por ello, asociado a las funciones de evaluación o asesoramiento. Algo parecido, o todavía menos conciliable, resultaría un «asesoramiento controlador».

Con respecto a la mediación, la expuesta redacción de la misma, como función de la inspección, puede resultar un tanto imprecisa: ¿se relaciona, de manera directa, con las actuaciones del equipo directivo para las que sea necesaria, o está abierta indistintamente a todos los sectores de la comunidad educativa? Además de esta necesidad de precisión del ámbito, la función de mediación de la inspección no ha de afectar, de manera inadecuada, a las funciones características de la propia inspección. Por lo que cabe plantear si el ejercicio de las funciones de evaluación o supervisión puede resultar indebidamente condicionado por la función de mediación.

Además, la función de asesoramiento, ajustadamente aplicada a las situaciones de conflicto, aporta orientaciones o pautas cercanas a la mediación, pero sin las implicaciones de esta, tanto en quien ejerce sus funciones –la inspección– como en las propias funciones más específicas y representativas de las prácticas profesionales.

En cualquier caso, en el desarrollo reglamentario de los aspectos básicos de la inspección educativa deberían considerarse determinados aspectos de la función de mediación –modo y, en su caso, solicitud de ejercicio, ámbitos, destinatarios, procedimientos, concurrencia con otras funciones...–, a fin de situarla convenientemente ante las funciones y cometidos propios de la inspección de educación.

La escuela concertada respeta pero no comparte el aval del TC a la ley Celaá

Más Plurales, la plataforma que agrupa a las asociaciones de la escuela concertada, ha manifestado que respeta, pero no comparte, la sentencia del Tribunal Constitucional (TC) que ha avalado íntegramente la ley de Educación conocida como Lomloe o "ley Celaá".

EFE Miércoles, 19 de abril de 2023

El TC ha aprobado la sentencia que desestima el recurso de Vox contra la ley Celaá, la cual incluyó la prohibición a que los centros privados reciban fondos públicos si separan por sexo y señaló que el castellano dejaba de ser lengua vehicular en la enseñanza.

La plataforma de enseñaza concertada Más Plurales ha señalado en un comunicado que, pese a la resolución del TC, sigue «defendiendo que hay aspectos de la Lomloe claramente injustos» y que seguirá «trabajando para que sea modificada o sustituida cuanto antes y que su impacto en las comunidades autónomas sea el menos perjudicial posible». La plataforma que representa a la Concapa, Cofapa, Escuelas Católicas, CECE, FSIE y la Federación de Enseñanza de USO ha indicado que estudiará con detenimiento los fundamentos de la sentencia, aprobada por el pleno del TC por siete votos contra cuatro.

En la sentencia, la mayoría de magistrados del TC señalan que de la Constitución deriva «un modelo educativo pluralista», pero no que «todos los modelos educativos hayan de recibir ayudas», ni «un derecho subjetivo a la prestación pública». Por tanto, para el TC la prohibición que introdujo la 'ley Celaá' no solo no es inconstitucional sino todo lo contrario: «La diferencia de trato entre los centros educativos que separen al alumnado por razón de su género, a efectos de poder ser financiados total o parcialmente por fondos públicos, responde a una concepción ideológica del sistema educativo que no solo no puede ser tachada de arbitraria, sino que, además, está inspirada en valores constitucionales».

En cuanto al castellano, los magistrados explican en la sentencia que la nueva regulación es conforme con el artículo 3 de la Constitución, que garantiza el derecho a usar el castellano y la cooficialidad de las lenguas autonómicas, y también con la responsabilidad del Estado de velar por el respeto de los derechos lingüísticos de los alumnos. Consideran que «de la Constitución no deriva la necesaria fijación por el Estado de una proporción de uso del castellano en el sistema educativo» sino «un patrón de equilibrio o igualdad entre lenguas» y un derecho efectivo a usarlas, que no niega esta ley.

El Govern catalán, satisfecho

En Barcelona, el conseller catalán de Educación, Josep González-Cambray, ha mostrado su «satisfacción» con la decisión del TC de no renovar conciertos a las escuelas o institutos que segregan al alumnado por sexos. «Estamos ante una victoria histórica porque tenemos un primer aval jurídico a nuestra decisión de no renovar conciertos a los que separan por sexo», ha afirmado a los medios González-Cambray. El conseller ha defendido que «niños y niñas deben crecer juntos y aprender juntos» y que la Generalitat seguirá apostando por el modelo de «coeducación».

Cambray ha valorado que el TC se alinee respecto al catalán en la escuela con lo que establece la Lomloe y que afirme que «de la Constitución no se deriva una necesaria fijación» de porcentaje u horas de clases en castellano. «Debemos tener máxima prudencia, pero entendemos que en futuros pronunciamientos el TC también irá en esa línea», ha pronosticado Cambray sobre los recursos pendientes para que se impartan al menos un 25% de horas en castellano en la escuela pública catalana.

El Senado pide garantizar el comedor escolar a los menores en riesgo de pobreza

El Senado ha aprobado la moción del PSOE para aumentar la financiación y facilitar el acceso a las becas comedor de los más vulnerables, aunque la mayoría de los grupos ha recordado a los socialistas que hacen falta más fondos estatales para que comunidades y ayuntamientos puedan aplicar esta medida.

EFE Jueves, 20 de abril de 2023

La moción ha sido defendida este miércoles por la senadora socialista Inés Plaza, que ha alertado que España tiene un problema grave de malnutrición, que principalmente afecta a las familias de menor renta, y ha recalcado que el cierre de los comedores escolares por la covid-19 puso de manifiesto el papel tan importante que juegan en un país en el que la pobreza infantil alcanza el 27,4%.

Tanto el Partido Regionalista de Cantabria (PRC) como el PP han presentado sendas enmiendas a esta iniciativa en las que reclaman mayor implicación del Gobierno central con fondos para que comunidades y ayuntamientos puedan cumplir su objetivo, que han sido rechazadas por Plaza.

La senadora socialista no ha aceptado las enmiendas porque «se invadirían competencias», y ha recordado el esfuerzo realizado por el Ejecutivo al aumentar en 400 millones de euros (hasta más de hasta 2.500 millones) la convocatoria general de becas, que favorecerá a más de un millón de alumnos. Una explicación que el cántabro José Miguel Fernández Viadero que ha anunciado su apoyo a la moción, ha calificado de «contradictoria»: «no solo nos tenemos que implicar las comunidades y ayuntamientos, sino también el gobierno central porque sino es un brindis al sol».

Por su parte, la popular Mercedes Cantalapiedra, que ha anunciado la abstención de su grupo en la votación, ha acusado al PSOE de presentar una moción para solicitar a administraciones autonómicas y locales unas medidas que tiene que adoptar el Gobierno.

Desde JxCat, Assumpció Castellví, también ha recordado que es el Gobierno quien ha de dar a las comunidades los recursos necesarios para hacer la moción realidad y ha reclamado «hechos» porque, ha asegurado «tenemos la sensación de que nos quieren tomar el pelo». Aunque ha respaldado la iniciativa, la senadora de ERC, Adelina Escandell, también ha reclamado dotación presupuestaria, al estimar una inversión de 1.000 millones en 8 años (125 anuales), una cantidad que, ha dicho, puede parecer elevada siempre que no se entre en comparaciones, como con los 12 millones para 2023 que establece la partida de defensa de los presupuestos generales del estado (PGE)

Vox ha criticado la palabrería del PSOE ante el «drama» que «hay que cortar», que viven los menores, un 8,8% de los cuales habitan en familias con todos sus miembros desempleados, por lo que habría que facilitarles un trabajo digno y poner a las familias en el centro de las políticas», según Yolanda Melero.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Algunos datos sobre repetición

Carlos Magro. 13/04/2023

El Ministerio de Educación y Formación Profesional nos proporciona anualmente dos indicadores que nos informan sobre la repetición de curso. Por un lado, *la tasa de alumnado repetidor* que representa la relación porcentual entre el alumnado repetidor en un curso dado y el alumnado matriculado en ese curso en el curso académico anterior. En las Enseñanzas de Régimen General este dato lo tenemos para Primaria, Secundaria, Bachillerato, tanto para el conjunto del Estado como por Comunidad Autónoma y ciudad autónoma; para cada uno de los cursos de Primaria y Secundaria. Para hombres y mujeres. Y según la titularidad/financiación del centro educativo.

El otro indicador es la *tasa de idoneidad*, que se define como el porcentaje de alumnado de la edad considerada (8 años, 10 años, 12 años y 15 años) que se encuentra matriculado en el curso que teóricamente se cursa a esa edad. La tasa de idoneidad es un indicador inverso de la repetición. 100 menos la tasa de

idoneidad nos da el porcentaje de alumnado, a una edad dada, que ha repetido al menos una vez en su vida escolar. Cuanto mayor es la tasa de idoneidad menos repetición.

La repetición cae, como la mayoría de los problemas educativos, en esa categoría que la literatura sobre teoría de sistemas denomina “problemas perversos”, es decir, problemas que más complejos que complicados; problemas que cuesta definir; que están vinculados a otros problemas educativos; que son siempre multifactoriales y causan múltiples efectos, muchas veces no previsible; problemas de los que, por supuesto, desconocemos la solución [1].

La investigación disponible sobre repetición no termina de ser concluyente, pero todos y todas tenemos opinión, desde los estudiantes a las familias, pasando por los docentes y otros agentes del sistema educativo. Y no una opinión débil, dubitativa y voluble, sino una opinión que suele ser fuerte, segura y difícil de cambiar. Y qué muchas veces, como acabamos de ver tras los últimos datos publicados, se defiende de manera muy vehemente.

La opinión sobre la repetición está además muy polarizada y sigue la misma pauta que otros asuntos educativos. Es un tema invisible durante largos periodos de tiempo hasta que se produce una pequeña explosión que apenas dura unos días, durante la cual todo el mundo opina y se posiciona, las posturas se refuerzan, y se enrocan si cabe más. Pasados unos días, el tema cae de nuevo bajo el velo del olvido. Nada ha cambiado. Si cabe hemos reforzado aún más nuestra posición. Volvemos a las trincheras. Y así van pasando los años sin diálogo, ni debate y sin encarar un tema de gran relevancia y muchas consecuencias personales y sociales.

La repetición es, de hecho, uno de los elementos favoritos a esgrimir en la batalla cultural que vivimos en educación [2].

En la mayoría de los países de nuestro entorno, la tendencia de la repetición es a la disminución por ser considerada una medida no solo poco eficaz, sino en muchos casos contraproducente desde el punto de vista educativo, con efectos negativos sobre el rendimiento académico y muy costosa desde el punto de vista personal y económico. A pesar de ello, sigue siendo una medida extendida y utilizada.

En España, como en otros países, la repetición también está bajando, aunque su ritmo de bajada es lento y sigue siendo uno de los países con mayor tasa de repetición de la Unión Europea y de la OCDE. Comparando datos del curso 2018-2019 de varios países europeos vemos como mientras que en España en Secundaria teníamos un 8,7% en Francia era del 1,2% o en Finlandia era el 0,4%. Países como Portugal o Francia, que tradicionalmente tenían tasas altas de repetición, la han bajado sustancialmente [3].

Estas cifras tan altas no dejan de sorprender si tenemos en cuenta que la repetición es considerada por la legislación educativa española (más aún desde la LOMLOE) una medida de último recurso. Y llama también la atención porque las cifras no se corresponden ni con el nivel socioeconómico y cultural de España, ni con el nivel de adquisición de competencias demostrado por los estudiantes españoles en las evaluaciones externas como PISA que son comparables en muchos casos a la de los países de nuestro contexto.

Save the Children afirmaba en un documento de septiembre de 2022, que “uno de cada tres repetidores ha alcanzado el nivel de competencia básico de PISA en todas las materias y ha logrado las metas establecidas al final de la escolarización obligatoria. En casi todas las comunidades autónomas, el porcentaje de alumnado repetidor con un nivel de competencia suficiente en al menos dos materias está muy cerca del 50% [4].”

La investigación empírica sobre el efecto de la repetición de curso en España es escasa. Faltan datos y falta investigación, aunque en los últimos años se han realizado algunos estudios. Uno de los estudios más completos es el realizado por Álvaro Choi et al. en 2018 [5] preguntándose quiénes son los estudiantes que enfrentan un mayor riesgo de repetición, y si es la repetición de curso una medida eficaz para aumentar el rendimiento académico.

No olvidemos que el objetivo último de la repetición de curso es corregir y mejorar el rendimiento académico. No es ni una medida disuasoria, ni un castigo, ni un instrumento de segregación.

Lo que muestra la investigación para el caso español es que la repetición tiene un efecto negativo en el rendimiento académico y aumenta la probabilidad de abandono escolar, aunque estos efectos son heterogéneos por nivel socioeconómico y desempeño escolar previo. El bajo rendimiento en primaria y el bajo nivel socioeconómico, entre otros determinantes, aumentan el riesgo de repetición [6].

Otros estudios han encontrado correlaciones entre nivel socioeconómico y cultural de los alumnos y la probabilidad de repetir. Cuanto mayor es el nivel socioeconómico y cultural de los alumnos, tanto menor será su tasa de repetición; cuanto mayor sea la tasa de repetición de los alumnos a los 15 años, tanto menor será la tasa de graduación en la ESO [7].

La repetición impacta y se ve impactada, como muchos otros fenómenos educativos, por todo un conjunto de factores personales relacionados con las expectativas, la autopercepción, las valoraciones de los otros, las metas que nos fijamos; así como por factores colectivos, el entorno social y la familia.

También disponemos de estudios más centrados en aspectos pedagógicos, que nos permitirían diseñar políticas educativas que podrían disminuir la repetición de curso. Así Cabrera et al., sostienen que el hábito lector del estudiante está asociado significativamente con la no repetición, tanto en primaria como conjuntamente en primaria y secundaria [8].

La repetición impacta y se ve impactada, como muchos otros fenómenos educativos, por todo un conjunto de factores personales relacionados con las expectativas, la autopercepción, las valoraciones de los otros, las metas que nos fijamos; así como por factores colectivos, el entorno social y la familia.

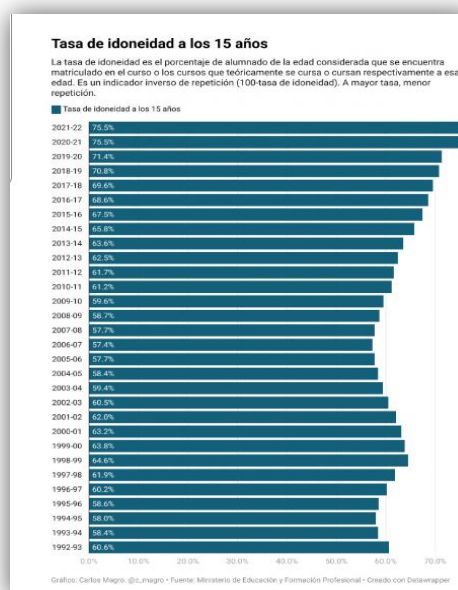
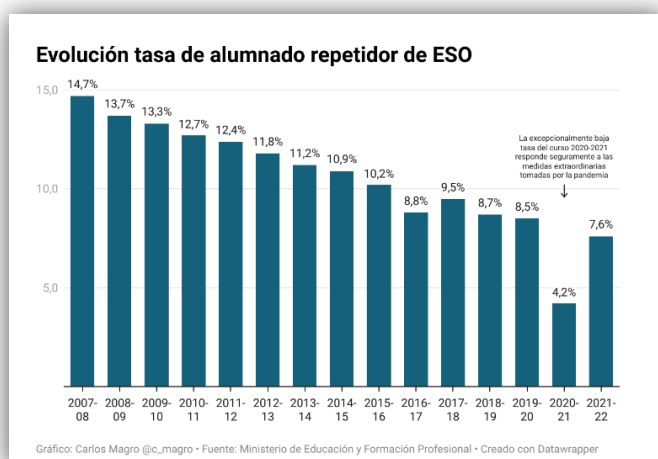
Los estudios también vinculan repetición con un autoconcepto académico inferior al de sus compañeros no repetidores. Esta disminución del autoconcepto está influida en el caso español por el hecho de que la repetición de curso suele llevar aparejada una connotación negativa a nivel social y escolar sobre estos estudiantes [9].

El Ministerio acaba de publicar el 4 de abril de 2023 los indicadores actualizados para el curso pasado 2021-2022.

En lo que sigue mostramos simplemente algunos datos para la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) extraídos de la base de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional. No hemos cruzado los datos con otras variables.

Si nos fijamos en la tasa de alumnado repetidor en secundaria vemos que se ha producido una subida muy fuerte con respecto al curso 2020-2021, pasando del 4,2% al 7,6% del 2021-2022. El curso 2020-2021 fue en todos los sentidos excepcional y hay que tratarlo como tal. En términos de repetición fue una anomalía.

En realidad, si no tenemos en cuenta el curso 2020-2021, lo que observamos es una secuencia de bajada ligera de la repetición desde hace años. La tasa de repetición total en ESO para todo el Estado ha pasado de ser el 14,7% del curso 2007-2008 al actual 7,6% en el curso 2021-2022. Se ha producido una reducción importante de 7,1 puntos, casi el 50%. El dato de repetición en 2021-2022 es por tanto una vuelta a la normalidad y a la pauta de descenso continuo de la repetición de los últimos años.



De hecho, si nos fijamos en la tasa de idoneidad a los 15 años, que es un indicador más estable, lo que observamos es tendencia bajista de la serie en los últimos años.

La tasa de idoneidad a los 15 años ha mejorado de manera continua, aunque suave, en las últimas tres décadas. La comparación entre el curso 1992-93 y el 2021-2022 es de 14,9 puntos. Si nos fijamos en un periodo más corto de 15 años, entre el curso 2006-2007 y el 2021-2022 es de 18,1 puntos. En los dos últimos cursos se ha mantenido en el 75,5%, es decir, a la edad de 15 años el 24,5% de los estudiantes han repetido al menos una vez.

No se observa variación en los dos últimos cursos y sí una mejora de 4,1 puntos respecto al curso 2019-2020 y de 4,7 puntos respecto al 2018-2019, último curso antes de la pandemia.

Es decir, tanto la tasa de repetición, como la tasa de idoneidad están bajando en el conjunto del estado desde hace años.

La subida de la tasa de repetición en el curso 2021-2022 con respecto al curso anterior 2020-2021 no es por tanto muy relevante, aunque sí interesante de analizar con más detalle pues puede ayudarnos a entender qué combinación de factores (entre los que los prescriptivos y los culturales cobran especial importancia) pueden ayudarnos en los próximos años en el objetivo de la reducción.

La fuerte bajada del curso se ha producido, como decíamos, en un doble contexto de medidas excepcionales por la pandemia y de entrada en vigor de una nueva ley educativa que entre otras cosas hace más explícita aún la idea de que la repetición es una medida excepcional, pero se necesitan más cursos para poder evaluar realmente los efectos de la Lomloe sobre las cifras de repetición. Todo esto sin olvidar las diferencias existentes en los decretos autonómicos de evaluación y promoción que pueden provocar una heterogeneidad mayor de la ya existente actualmente por CCAA.

Como sabemos, no basta con decretar algo para que ese cambio se produzca. En educación sabemos bien que los cambios no se pueden ni decretar ni ordenar. Cuanto más vinculado está un cambio a la cultura escolar más difícil es imponerlo y más costoso es que se produzca el cambio. La repetición es un fenómeno cultural. Es un proceso profundamente enraizado en nuestra cultura escolar, naturalizado y asumido como el mejor camino o el único camino que tenemos para la nivelación de aprendizajes.

Antes de continuar no hay que olvidar la cautela con la que hay que tomarse los datos ya que no dejan de ser datos agregados y, por tanto, datos que ocultan las realidades concretas de las escuelas y de los estudiantes.

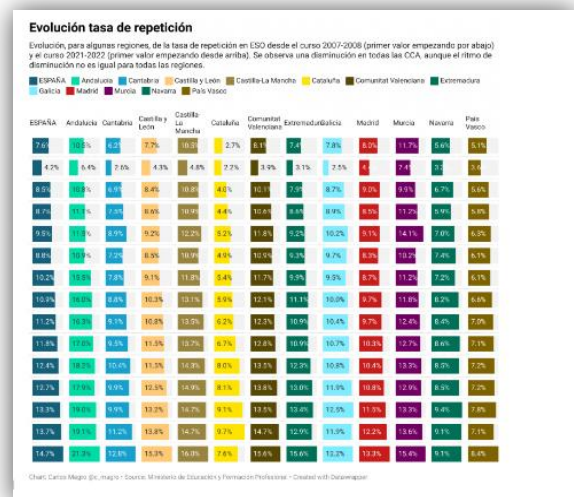
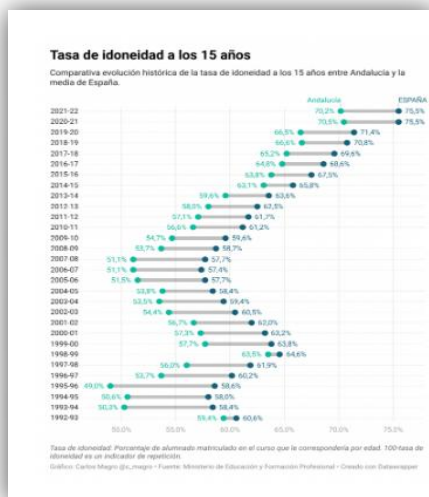
Decíamos que la subida de la tasa de repetición en el curso 2021-2022 no es especialmente relevante. Sin embargo, si hay otros datos llamativos en las series históricas de tasa de repetición que nos deberían invitar a hacernos algunas preguntas y a abrir un debate serio y pausado.

Lo primero que llama la atención son las marcadas diferencias en las tasas de repetición entre las regiones españolas. Para el curso 2021-2022, en ESO, la diferencia entre Cataluña que tiene un 2,7% y Murcia con un 11,7% o la Comunidad de Madrid con un 8% es cuando menos llamativa.

La diferencia es tan grande que deberíamos ser capaces de identificar qué factores (siempre son múltiples) la provocan. Detrás de la repetición hay factores socioeconómicos, culturales; factores que tienen que ver con la cultura escolar y las culturas profesionales; factores relacionados con la distribución de los centros, las ratios, la titularidad; pero también las actuaciones de otros agentes del sistema como los equipos directivos y la inspección; y por supuesto diferentes políticas educativas.

Si nos fijamos en la tasa de idoneidad a los 15 años por comunidades autónomas, también observamos cómo entre Cataluña en el curso 2021-2022 era del 87,3% mientras que en Murcia era del 69,5% y en Madrid del 73,3%.

Si nos miramos la evolución temporal de la tasa de idoneidad por Comunidades Autónomas vemos que entre los cursos 2006-2007 y 2021-2022 la bajada en algunas regiones es de más de 18 puntos. Por ejemplo, en Extremadura ha bajado 23,5 puntos hasta los 74,9%; en Andalucía 19,1 puntos de mejora hasta los 70,2%; y en Cataluña 18,9 puntos hasta los 87,3%. En otras regiones la bajada es mucho más discreta. En el caso del País Vasco sólo 9,3 puntos, aunque eso sí partían de una situación buena lo que les deja en el curso 2021-2022 con 80% de idoneidad a los 15 años.



Algo parecido ocurre con la repetición. En algunas regiones se ha producido este mismo descenso, por ejemplo, en Andalucía se ha pasado del 21,3% al 10,5% tasa de repetición donde si comparamos entre el curso 2007-2008 y el 2021-2022 donde el índice para todo el estado ha bajado desde el 14,7% al 7,6%, casi la mitad en Cataluña del 18,9% al 2,7%, mientras que en Madrid del 13,3% en 2007-2008 al actual 8%.

Es decir, vemos que no solo hay diferencias importantes entre CCAA, sino también evoluciones en el tiempo diferentes lo que aún está profundizando más las diferencias entre CCAA. No todas las comunidades autónomas están disminuyendo las tasas de repetición a la misma velocidad y con la misma intensidad.

Estas diferencias en las tasas de repetición constituyen un elemento que compromete la igualdad de oportunidades educativas en España.

Como decíamos, hay muchos factores que impactan en la repetición. Uno de ellos es el nivel socioeconómico y cultural. En este sentido llama la atención la gran diferencia existente entre la Comunidad de Madrid y Cataluña

ambas con niveles socioeconómicos y culturales similares, con niveles de rentas y PIB per cápita parecidos, pero con gran diferencia en las cifras de repetición. De hecho, con datos PISA 2018 Francisco Rupérez y otros investigadores señalaban la anomalía de la tasa de repetición en la Comunidad Madrid con más repetición de lo que le correspondería por nivel socioeconómico; y en el otro lado, Cataluña tendría menos repetición de lo que le correspondería por nivel socioeconómico y cultural [10].

Según la investigación, la repetición también es un indicador inverso de la graduación en la ESO. Es decir, a más repetición menos porcentaje de graduación. En el extremo tendríamos a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla con tasas muy altas de repetición y muy bajas de graduación.

Pero también hay excepciones. En el País Vasco y Aragón el porcentaje de graduación en ESO es más alto de lo que les correspondería según sus tasas de repetición y, al revés, Cataluña y Castilla la Mancha tendrían tasas de graduación más bajas de lo que les correspondería por su repetición.

En ambos casos, estas discordancias pueden estar relacionadas con el tipo de medidas que se toman y/o con el acompañamiento que se da a los alumnos repetidores. En unos casos, País Vasco y Aragón, estas medidas tomadas afectan positivamente, en otros casos podría estar indicando que las medidas no son del todo efectivas. Este es un tema clave. Qué pasa y qué medidas de apoyo y acompañamiento se dan a los alumnos repetidores es un tema central. Desgraciadamente, lo habitual ha sido pensar y actuar como si la repetición por sí sola ya sirviera para remediar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes. La investigación también está de acuerdo en que la repetición es especialmente negativa cuando se aplica repitiendo los mismos contenidos de la misma forma y sin medidas de acompañamiento.

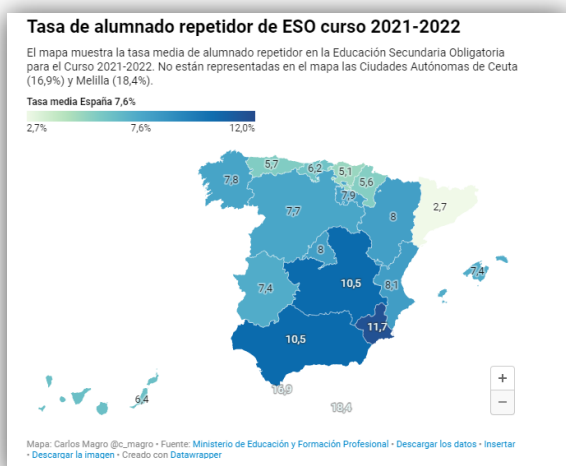
Los resultados apuntan a la necesidad de reevaluar los efectos de la repetición y considerar políticas alternativas centrándose al menos en dos líneas de actuación: intervención temprana y tratamiento individualizado [11].

De hecho, uno de los mayores cuestionamientos de la repetición es su eficacia. Hay que recordar que la repetición es una medida para mejorar el logro educativo. Aunque no hay un acuerdo unánime y depende, como hemos dicho, de muchas variables, parece haber un cierto consenso entre los investigadores que la repetición no es una medida eficaz.

Es más, para muchos, no solo no es eficaz en términos de mejora de logro educativo, sino que es contraproducente generando más probabilidad de no titulación, de abandono educativo temprano, además de un fuerte efecto negativo sobre la motivación, la autoestima y menor probabilidad de realizar estudios superiores.

Los datos que acaba de publicar el Ministerio de Educación y Formación Profesional también nos permiten saber las tasas de repetición por titularidad de los centros. Aquí de nuevo los datos son bastante llamativos con unas diferencias importantes entre la tasa de repetición en los centros públicos, los centros privados concertados y los centros privados no concertados. Así para el total del Estado en el curso 2021-2022 fue del 7,6% pero en los centros públicos fue del 9,2%, en los concertados de 4,7% y en los privados de 1%.

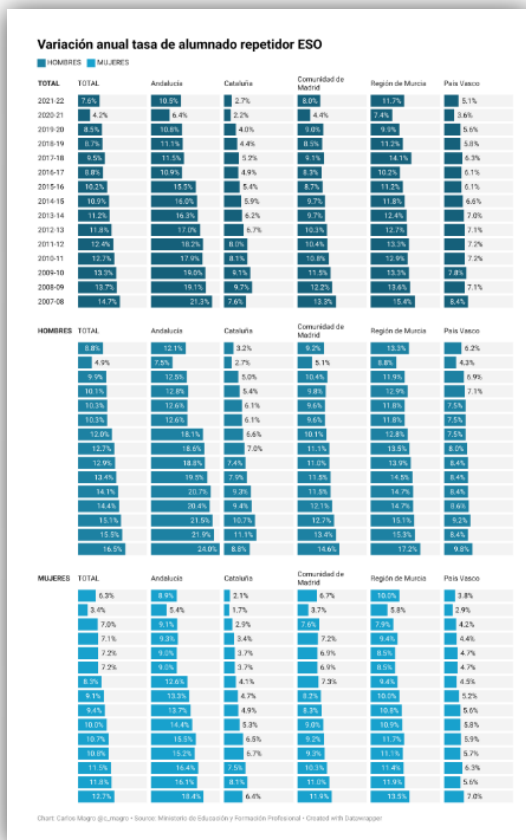
Esta diferencia es mayor en algunas regiones. En la Comunidad de Madrid es especialmente llamativa con una tasa total para el 2021-2022 del 8%, del 11,2% en los centros públicos, y del 5,4% en los centros concertados y tan solo 0,9% en los centros privados. Hay un fuerte gradiente de repetición en la variable titularidad.



Habría que cruzar estos datos con otros para poder comprender mejor estas cifras. Uno de esos datos es que el 72,1% del alumnado extranjero en la Comunidad de Madrid está matriculado en centros públicos, cuando los centros públicos matriculan solo al 54,3% del alumnado en la Comunidad de Madrid. Según los estudios ser inmigrante de primera o segunda generación aumenta las probabilidades de repetición.

Por lo que parte de la diferencia existente entre centros de distinta titularidad tiene que ver con características sociales y los niveles socioeconómicos y culturales del alumnado, pero todo parece indicar que puede haber otros factores que habría que explorar.

Por último, las estadísticas del Ministerio también nos informan de las diferencias en las tasas de repetición entre mujeres y hombres. Una diferencia a favor de las mujeres con tasas de repetición mucho más bajas.



En la ESO, la probabilidad de repetir si tu nivel socioeconómico es bajo, si tus padres apenas tienen estudios, si eres inmigrante, si tuviste dificultades en Primaria, si tienes cualquier tipo de dificultad de aprendizaje, si eres hombre, si vives en ciertas comunidades autónomas y si estás escolarizado en un instituto público son mucho mayores que las de otros y otras.

La repetición es un asunto muy serio que merece que le dediquemos tiempo y esfuerzo. Su impacto en las vidas de los estudiantes es grande y los supuestos beneficios están muy cuestionados por las evidencias. Detrás de las frías cifras de la estadística hay niños, niñas, adolescentes y jóvenes con nombres y apellidos. No solo no parece que la repetición sea una medida eficaz, sino que, como muestra la investigación disponible, en muchos casos sus efectos son justamente los opuestos a los buscados. Es más, todos los datos que tenemos indican que no solo es ineficaz y contraproducente, sino que está distribuida de manera muy desigual generando inequidad dentro del sistema educativo.

Abrir una discusión calmada e informada sobre la repetición escolar en las etapas obligatorias parece más necesario que nunca. No encontraremos una única solución, pero es importante poner sobre la mesa los argumentos, los datos, pero también las

sensibilidades y los sentimientos de los implicados (alumnado, profesorado, familias, orientadores, cuerpo de inspección, responsables educativos). También explorar posibles caminos de salida.

Muchos de ellos pasan, sin duda, por incrementar los recursos y orientar esos recursos a la prevención y atención de aquellos estudiantes que desde las primeras etapas de su escolarización muestran signos de riesgo. También por asumir que en esto no sirven las medidas generalistas, sino que se necesita no sólo distribuir los recursos según las necesidades, sino poder prestar un tratamiento personalizado. La intervención temprana y la personalización demandan recursos, pero también un cambio profundo en la cultura escolar. Sabemos lo difícil y lentos que son esos cambios. Sabemos también la dificultad de comparar con otros contextos cercanos, pero no podemos renunciar a hacerlo. La precaución que debemos tener es no confundir información con prescripción [12]. Sin salir de nuestro país, la heterogeneidad de resultados en torno a la repetición también debería servirnos como fuente prioritaria de información. A una escala menor, es importante también habilitar espacios que permitan la reflexión sobre las prácticas a nivel de claustros y de centros educativos.

Notas al pie

- [1] Francesc Pedró García (2023). Sobre las dificultades de incorporar las evidencias comparativas internacionales en la formulación de políticas educativas. Lecciones que el sector de la educación podría aprender de la ciencia política. *Revista de Educación*, 400. Abril-junio 2023, pp. 19-42. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numero-actual/400/400-3.html>
- [2] Manuel Fernández Navas (03/04/2023). La batalla cultural en educación. *El Diario de la educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2023/04/03/la-batalla-cultural-en-educacion/>
- [3] Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2022. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:afaf513f-0cec-4e99-a05a-e2b222d0493f/seie-2022.pdf>
- [4] Save the Children (2022). Repetir no es aprender. Disponible en https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2022-09/Repetir_no_es_aprender.pdf
- [5] Choi, A., Gil, M., Mediavilla, M. y Valbuena, J. (2018). Predictors and effects of Grade Repetition. *Revista de economía mundial*, 48, 21-42.
- [6] Choi, A., Gil, M., Mediavilla, M. y Valbuena, J. (2018). Predictors and effects of Grade Repetition. *Revista de economía mundial*, 48, 21-42.
- [7] López-Rupérez, F., García-García, I., Expósito-Casas, E. La repetición de curso y la graduación en Educación Secundaria Obligatoria en España. Análisis empíricos y recomendaciones políticas. *Revista de Educación*, 394. Octubre-diciembre 2021, pp. 325-353
- [8] Cabrera, L. (2019). Políticas educativas preventivas de la repetición de curso en la enseñanza obligatoria en



- España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 227-257. doi: 10.4471/remie.2019.4523
- [9] Rodríguez-Rodríguez, D., & Batista-Espinosa, F. J. (2022). La repetición de curso en educación secundaria y su relación con variables motivacionales. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 74(2), 77–91. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.89778>
- [10] López-Rupérez, F., García-García, I., Expósito-Casas, E. La repetición de curso y la graduación en Educación Secundaria Obligatoria en España. Análisis empíricos y recomendaciones políticas. *Revista de Educación*, 394. Octubre-diciembre 2021, pp. 325-353
- [11] Choi, A., Gil, M., Mediavilla, M. y Valbuena, J. (2018). Predictors and effects of Grade Repetition. *Revista de economía mundial*, 48, 21-42.
- [12] Francesc Pedró García (2023). Sobre las dificultades de incorporar las evidencias comparativas internacionales en la formulación de políticas educativas. Lecciones que el sector de la educación podría aprender de la ciencia política. *Revista de Educación*, 400. Abril-Junio 2023, pp. 19-42. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numero-actual/400/400-3.html>

Escuela, amiguismos, traiciones, abusos de poder y otros culebrones

Los claustros escolares no son precisamente lugares en los que siempre reine la equidad en el trato o la falta de amiguismos. Todo lo contrario, como grupo humano que son, también están llenos de relaciones que, a veces, distan de ser las mejores.

Anna Torralbo. 14/04/2023

La escuela, ese lugar que nos inspira inocencia y sensibilidad, que nos transporta a una época feliz y despreocupada. Las risas de niños y niñas en el recreo, los dibujos coloridos en las paredes; poco podemos imaginarnos que en este idílico escenario puedan llevarse a cabo prácticas como el abuso de poder, traiciones entre compañeros/as, tratos de favor y un largo etcétera. No, las escuelas no escapan tampoco a las prácticas sucias del ser humano.

Abuso de poder

Una de las cosas que me atraía de trabajar en una escuela pública era la idea de que no hubiera un/a jefe/a todopoderoso al que se tuviera que obedecer sin rechistar. Antes de ser profesora, me imaginaba la escuela como un lugar horizontal, donde la gente trabajaba codo a codo y tomaba decisiones paralelamente. Esto, sin embargo, no es siempre así, y a pesar de que hay quienes se esfuerzan por gestionar la dirección de una manera horizontal, desde arriba se aprieta por reforzar la figura de dirección dándoles más responsabilidades, pero también más poder de decisión y gestión. Así bien, la figura como tal toma peso cada día, se ratifica y en ocasiones hay quienes hacen uso de su lugar privilegiado para autopremiarse.

He escuchado historias de todo tipo: directores/as a quienes no se les cobra el servicio de comedor, que no justifican sus ausencias, que durante las colonias se escapan por su cuenta a hacer compras o hacer una excursión tranquilos. Quienes faltan a sus clases sin justificación, exigen conocimientos al claustro cuando ellos mismos no las tienen, que tienen gestos desconsiderados con los compañeros que no les agradan, que se permiten hablar con desprecio y altivez o hacer tratos de favor a quienes sí les agrada. Directores incompetentes o tiranos a quienes nadie se atreve a desbanicar. Por desgracia, a menudo el claustro calla y atiende, por muy injustas que sean sus decisiones, sus actos o su trato. Como ocurre en otros lugares, las críticas se quedan en los pasillos, porque ¿quién se atreve a denunciar al poderoso? ¿Qué pasará conmigo si lo hago? ¿Quién se atreve a poner sobre la mesa las vergüenzas de cualquiera?

Amiguismos

Uno se preguntará qué tipo de favores pueden existir en una escuela, especialmente en una pública donde gran parte del profesorado tiene su puesto de trabajo asegurado. Sin embargo, hay muchas variables que hacen que un curso escolar pueda ser más o menos agradable, más o menos fácil. Me explico.

El grupo de alumnos que te asignan, por ejemplo, es uno de los grandes motivos de desigualdades. Llevar adelante un grupo en el que hay alumnado complicado (ya sea por el tipo de familias, por las dificultades de aprendizaje o por aspectos actitudinales), puede llegar a ser muy estresante y desgastante. Por este motivo, y de una manera velada, o no, hay grupos más o menos deseados. Asignarle a alguien, curso tras curso, el más complicado, es una manera velada de invitarle a irse de una escuela. Por otro lado, es bien sabido que hay quienes se acercan al despacho a pedir expresamente que no se le asigne un grupo en concreto, y ahí es donde entra el juego de amiguismos, no todo el mundo puede permitirse el lujo de hacer esta petición.

Otro de los grandes disputados son los cursos: ciclo superior, ciclo inicial, primero, 15, 13... Generalmente, hay preferencias, o hay recelo por alguno de ellos. A pesar de que cualquier docente debería estar capacitado para impartir cualquier nivel, es cierto que, ya sea por el temario o por la edad del alumnado, se prefiere un ciclo que

otro. Los retos que plantean los distintos cursos difieren mucho entre sí, y si no has estado nunca en un ciclo o curso, puedes llegar a sentirte como pez fuera del agua, falta de estrategias, perdido. El inicio a la lectoescritura, por ejemplo, es un momento complejo que requiere de conocimientos específicos y la experiencia en este campo es de gran ayuda. Así bien, al terminar el año, el profesorado cruza los dedos y espera impaciente a saber qué curso le será asignado. No todos tienen la misma suerte en este reparto a dedo.

El horario y las asignaturas son otros de los grandes temas de disputa y comparación: ¿Cuántos días me toca vigilar patio?, ¿tengo hora de trabajo personal a primera hora de la mañana, a última de la tarde del viernes, me la han partido en dos medias?, ¿mi reducción de jornada está compactada?, ¿tengo medios grupos?, ¿hago refuerzo, las matemáticas de todo el cole, doy mi especialidad o me han puesto de tutora? Aunque parezcan temas triviales, la manera en que se distribuyen las clases, los refuerzos o las asignaturas que se imparten, entre otros, también repercuten directamente en cuán a gusto estaré en el puesto, la carga de trabajo que asumiré y en los recursos de los que dispondré, y, por ende, en mejores condiciones para hacerlo. Dar inglés el viernes por la tarde puede llegar a ser toda una pesadilla, ser tutora cuando soy especialista de educación física puede representar todo un dolor de cabeza.

Podría nombrar cientos de cosas más por las que el profesorado puede ser beneficiado: horas de veladora que se les asignan a los alumnos con NNEE de mi aula, las de coeducación o refuerzo que se me conceden, si me han puesto en la comisión que quería, si se me concede, o no, el permiso (no retribuido) que pido para cogerme un día libre, si se me autoriza comprar el material de aula que quiero, si me han puesto de paralela con la persona con la que me llevo bien, etc.

Estos son algunos ejemplos de las diferencias que pueden existir en un claustro, y por desgracia, estas decisiones o repartos no siempre se realizan desde una perspectiva pedagógica; en ocasiones, la relación que se tenga con dirección es crucial. Ser amigo, o incluso algo más, con algún miembro de dirección puede reportarnos grandes beneficios y hay quien no duda en hacer uso de esta condición.

Traiciones

Entre profesorado también existen juegos de traición. Parece mentira, pero en todos lados hay quien o quienes corren de manera reiterada al despacho a quejarse o, dicho en otras palabras, a hablar mal de los compañeros/as. Las campañas de desacreditación también son una práctica recurrente para desbanca a alguien de su puesto o para librarse de quien no es bienvenido.

Los chismes, el critiqueo... todo esto, lamentablemente, es el día a día de muchas escuelas. Lamentable, primeramente, porque ninguna de estas prácticas favorece en nada al ambiente de trabajo, y, en segundo lugar, porque estamos siendo hipócritas. No deja de sorprenderme el hecho de que como adultos y docentes nos dirijamos al alumnado dando lecciones de "buen hacer para con el otro/a", y luego seamos nosotros mismos los que llevemos a cabo y/o aceptemos prácticas tan poco éticas. Hay cierto punto de falsedad en todos estos mensajes que lanzamos, por lo que, antes de decir nada, deberíamos preguntarnos si nosotros mismos cumplimos con lo que predicamos, si estamos en posición de dar lecciones al respecto.

De joven me encantaba leer a Roald Dahl porque mostraba sin reparos algo que creo que todos los niños y niñas intuyen: que los adultos no son perfectos como buscan aparentar. Que más allá de las apariencias (recuerdo especialmente el libro de **Las brujas**), también tienen sus rincones oscuros. Eso me tranquilizaba, no eran ilusiones más.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Confederación Salud Mental España pide formación en salud mental para consejos escolares, profesores y familias

Casi un 75 por ciento de la ciudadanía española cree que en los últimos años ha empeorado la situación en cuanto a la salud mental en España.

|Agencia Europa Press. 17-04-2023

El presidente de la Confederación Salud Mental España, Nel González Zapico, ha declarado que "queda mucho por hacer" en este ámbito, sobre todo en educación emocional desde la infancia, y reclama formación en salud mental para los consejos escolares, los profesores y las familias.

"La educación emocional, el apoyo en los colegios, eso es imprescindible; cuidar la salud mental de nuestros niños y nuestras niñas; de ahí nace la promoción, hay que dotar a los consejos escolares y a los profesores y a las familias de la formación necesaria para que se pueda modelar o conducir la vida de la gente joven de una forma más adecuada, más saludable desde un inicio".

Así lo ha manifestado en una entrevista publicada en el diario 'cermi.es', en la que también ha resaltado, ante la pregunta sobre cómo juzga que el concepto de salud mental se haya popularizado e instalado en muchos

ámbitos de la sociedad, que "abordar la salud mental con ambición y seriedad es recudir el sufrimiento de la gente".

Durante la misma, también ha celebrado que, desde hace unas pocas semanas, se dispone "por fin" de datos solventes, rigurosos y actualizados de la situación de la salud mental en España.

Así, ha recordado que estas cifras han sido posible gracias al informe 'La situación de la salud mental en España' que han realizado la Confederación Salud Mental España y la Fundación Mutua Madrileña.

En esta entrevista, Zapico ha repasado los aspectos principales de este estudio, así como sus objetivos. "Lo que queremos desde la Confederación Salud Mental España es que sirva para continuar con el debate, pretendemos llevar este estudio y sus conclusiones a debate en el Parlamento Europeo, a través de nuestros eurodiputados y eurodiputadas porque la Comisión Europea no habla de salud mental y en España ya hemos hecho este informe", ha comentado.

Asimismo, el entrevistado ha señalado la "carencia" de datos con los que se contaban anteriormente en España, por lo que este documento representa "un importantísimo material".

En relación al dato de que casi un 75 por ciento de la ciudadanía española cree que en los últimos años ha empeorado la situación en cuanto a la salud mental en España, Zapico ha afirmado que "la pandemia fue un detonante".

"Nosotros queremos abordar no solo la salud mental, sino también el bienestar. La pandemia fue un detonante, efectivamente, pero hay otros muchos más que influyen en el bienestar de la población como la soledad, el paro, la incertidumbre en el futuro, el tema fundamentalmente económico, la falta de vivienda, la falta de horizontes para la gente joven", ha lamentado.

Tal y como ha comentado, "eso es algo que ya estaba". "Sin embargo, se unió a la pandemia y, por fortuna, creemos que todo esto puede ser un revulsivo muy relevante para que esto que aparentemente parece que está de actualidad y de moda, se ponga encima de la mesa para convencer a la sociedad en general de que la salud mental es cosa de todas las personas", ha recalcado.

Desde el movimiento asociativo representativo, Zapico ha hecho referencia a que la tendencia en materia de salud mental en España es "pesimista" y que "uno de los principales problemas" en la sanidad pública española "es la carencia de recursos económicos, la carencia que provoca la falta de recursos humanos y, después, el no constituir una prioridad".

"La Atención Primaria, que es la puerta de entrada a la sanidad pública en España, debe ser mimada y dotada de los recursos humanos, necesarios en el nivel de atención psicológica, de enfermería, etc." ha añadido Zapico.

Zapico también ha subrayado que existe una brecha "grandísima" en comparación con otros países. "Desde Salud Mental España pensamos que la mejor Ley de salud mental es La Ley General de Presupuestos Generales del Estado, donde se deben asignar los recursos económicos para ir supliendo esa brecha", comenta, para agregar que "lo determinante es que seamos capaces de una vez de considerar la salud mental como cosa de todos, que los poderes públicos se pongan manos a la obra y que hagan pedagogía social".

En cuanto a los retos más inmediatos, el presidente de la Confederación Salud Mental España ha señalado que el desafío inmediato sería "la incidencia política" y "lo que hay que avanzar en tolerancia, en aprendizaje, en aceptación de la diversidad".