

ÍNDICE

[El Defensor del Pueblo denuncia que haya alumnos en barracones por retrasos "de varios años" en las obras de colegios](#) **EUROPA PRESS**

[Sheila González: "Las jornadas de puertas abiertas generan desigualdad y tensión en las familias"](#) **EL PAÍS**

[El PP se abre a implantar el 'pin parental' que reclama Vox](#) **DIARIO DE MALLORCA**

[La Alta Inspección de Educación prestó 21.210 atenciones a la ciudadanía navarra en 2023, un 7,2% más](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Andalucía devuelve 119 millones de euros para preservar su modelo concertado de escuelas infantiles](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno quiere aprobar este año una Ley de juventud y un Estatuto de start up para estudiantes](#) **EUROPA PRESS**

[Esta es la asignatura que ya se imparte en 80 colegios españoles para evitar que los estudiantes se enganchen al móvil](#) **ABC**

[Sobre la cuestionada formación del personal docente](#) **EL PAÍS**

[El gasto público en Educación en 2022 superó los 63.380 millones de euros, un 6% más que en 2021](#) **EUROPA PRESS**

[Las charlas antiaborto en València, último ejemplo de la ola ultraconservadora que se extiende por las escuelas](#) **ELDIARIO.es**

[La responsabilidad del profesor en la creación de valores](#) **EL DEBATE**

["Tengo que ir, pero no me gusta el instituto": los estudiantes que no quieren estar en clase](#) **EL PAÍS**

[Los inspectores de educación valoran "muy positivamente" la ley de libertad educativa de PP y Vox](#) **INFORMACIÓN de Alicante**

[El PSOE pide atención temprana gratuita y de "calidad" para menores con discapacidad](#) **EUROPA PRESS**

[El PSOE insta al Gobierno a dedicar más esfuerzos a la «educación ambiental» en los colegios](#) **EL DEBATE**

[Tener una madre con estudios universitarios influye cada vez menos en el rendimiento educativo de los niños](#) **EL PAÍS**

[El número de estudiantes con diagnóstico de trastorno del espectro autista se cuadruplica en 10 años, según Funcas](#) **EUROPA PRESS**

[Acoso escolar y desempleo, las luchas pendientes de las personas con autismo](#) **EL PAÍS**

[Medidas contra el bullying o para detectar la violencia de género: así es el plan de acción para el autismo](#) **ABC**

[El 67% de universidades españolas no usa la IA aunque más de la mitad prevé utilizarla los próximos 2 años, según CRUE](#) **EUROPA PRESS**

[CCAA del PP rechazan la propuesta del Gobierno para estabilizar a miles de profesores en las universidades públicas](#) **EL MUNDO**

[Las comunidades del PP rechazan financiar miles de plazas de profesores ayudantes que amortiguarían la precariedad universitaria](#) **EL PAÍS**

[Educación convoca ayudas para programas de inmersión lingüística en inglés de hasta 8.750 euros por centro educativo](#) **EUROPA PRESS**

[Ministerio de Educación y sindicatos negocian un nuevo baremo para el concurso de traslados](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Aragón aprueba la controvertida zona única de escolarización](#) **HERALDO**

[La mano que mece la escuela andaluza](#) **EL PAÍS**

[¿Por qué financiar el coste real de la educación de iniciativa social?](#) **FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN**

[No son 'cosas de niños': la importancia de no normalizar el acoso escolar](#) **THE CONVERSATION**

[¿Es útil para el día a día en el aula lo que se investiga en Educación?](#) **THE CONVERSATION**

[175 años de la Inspección de Educación](#) **MAGISTERIO**

[El uso de la tecnología en el aula, la inteligencia artificial y la psicología centran el Ciclo de Cultura Científica](#)
MAGISTERIO

[¿Por qué filosofar en el aula? ¡Idea! Pregúntaselo a tus estudiantes con el Programa de Filosofía para Niños](#)
MAGISTERIO

[Pedro Olalla: "La verdad ya no es necesaria para configurar un discurso convincente"](#)
EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Escuelas infantiles de 0-3 años en Andalucía: privadas en las grandes ciudades, públicas en el resto](#)
EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Cómo desmentir las narrativas negacionistas de la desigualdad de género que llegan a los estudiantes](#)
EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Escolarización: ¿zona única?](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

europapress.es

El Defensor del Pueblo denuncia que haya alumnos en barracones por retrasos "de varios años" en las obras de colegios

Critica que la Comunidad de Madrid no aceptara su recomendación para revisar los criterios de renta para becas en centros privados

MADRID, 24 Mar. (EUROPA PRESS) -

El Defensor del Pueblo recibió el año pasado numerosas quejas sobre retrasos en la construcción de centros docentes "que superan ampliamente los plazos inicialmente previstos, en algunos casos en varios años", y que conllevan que los alumnos se vean obligados a recibir las clases en barracones prefabricados o en colegios preexistentes que no pueden "ofrecer una educación de calidad".

Así lo refleja el Informe Anual 2023 de la institución que dirige Ángel Gabilondo, recogido por Europa Press, que destaca que el Defensor está realizando un seguimiento de todos los casos recibidos para analizar el avance de las obras y la efectiva incorporación de los alumnos en condiciones óptimas.

El documento pone como ejemplo la finalización este año de la construcción de un centro docente iniciada en Madrid en el año 2015, o las actuaciones seguidas con motivo de la masificación apreciada en distintos centros educativos de Educación Primaria y Secundaria del municipio de Los Alcáceres (Murcia).

El Defensor del Pueblo ha iniciado también actuaciones ante el Gobierno de Aragón en relación con las condiciones de seguridad de un centro de Educación Infantil y Primaria de Zaragoza ubicado en el cono de deyección de un barranco que se inundó como consecuencia de un episodio de lluvias torrenciales. Estas actuaciones se encuentran a la espera de respuesta.

Respecto a la adaptación de las instalaciones a las temperaturas extremas, el informe recuerda que las altas temperaturas que se produjeron en buena parte de la Península durante el pasado curso escolar, que determinaron incluso que alguna comunidad autónoma hubiera suspendido las clases durante varios días, motivaron una actuación de oficio del Defensor del Pueblo ante las administraciones educativas, a fin de conocer las medidas adoptadas para procurar que la temperatura de las aulas se sitúe en márgenes que permitan la continuidad del curso escolar.

Por otro lado, el Defensor del Pueblo ha recibido quejas sobre la falta de acondicionamiento de algunos centros educativos para hacer frente a las altas temperaturas. A este respecto, recibió numerosas quejas sobre la falta de adecuación de escuelas infantiles. En el desarrollo de estas actuaciones, precisa que las administraciones competentes se comprometieron a tomar las medidas necesarias para bajar las temperaturas de las aulas y procurar así el bienestar de los alumnos.

ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En cuanto al alumnado con necesidades educativas especiales, Ángel Gabilondo advierte de que todavía hay comunidades autónomas que no han articulado cómo deben actuar los centros educativos cuando los padres o tutores legales no están conformes con que se lleve a cabo su evaluación psicopedagógica, "lo que demora innecesariamente el necesario ajuste educativo".

Tampoco han determinado los procedimientos para resolver la discrepancia de las familias con las conclusiones del informe psicopedagógico o con el dictamen o propuesta de escolarización formulada por la administración. Por ello, el Defensor del Pueblo considera que es necesario que todas las comunidades autónomas articulen un procedimiento que permita la resolución del conflicto con las debidas garantías jurídicas".

Asimismo, la falta de oferta de extraescolares en los centros preferentes para alumnos con necesidades educativas especiales motivó que el Defensor del Pueblo realizase una recomendación para que se recordara a los centros educativos que las actividades extraescolares impartidas en ellos, aprobadas por el Consejo Escolar, "deben garantizar su participación en igualdad de condiciones".

Por otro lado, el Defensor del Pueblo ha expresado su preocupación y reservas ante el umbral de renta establecido para determinar el derecho a percibir becas para el estudio de Bachillerato en centros privados en la Comunidad de Madrid, fijado en 35.000 euros por cada miembro de la unidad familiar.

Gabilondo entiende que la comunidad que dirige Isabel Díaz Ayuso "no atiende al principio de equidad en el ejercicio del derecho a la educación, ni a la finalidad del sistema de becas y ayudas al estudio de garantizar la igualdad en el derecho a la educación compensando las desigualdades de los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables". "La Administración educativa ampara su decisión en su compromiso para favorecer la libertad de elección de centro por las familias y no aceptó la recomendación de esta institución dirigida a que se revisen estos criterios de renta", critica el Defensor.

EL PAIS

Sheila González: "Las jornadas de puertas abiertas generan desigualdad y tensión en las familias"

La investigadora de la Universidad de Barcelona advierte que las visitas a los centros, surgidas con un buen propósito, han acabado fomentando la segregación

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 25 MAR 2024

Sheila González es investigadora en la Universidad de Barcelona y está especializada en desigualdad social y educativa. En 2021 publicó con tres colegas un artículo en el que analizaban de forma pormenorizada las jornadas de puertas abiertas de 42 colegios e institutos, de perfiles muy diversos, públicos y concertados, situados en la capital catalana y su área metropolitana. Sus conclusiones, muy críticas con las jornadas de puertas abiertas, son, en gran medida, extrapolables al resto de España. En las últimas semanas, González (Barcelona, 43 años) ha vuelto a embarcarse en un circuito de visitas a centros de secundaria, aunque en este caso en condición de madre de alumna.

Pregunta. Esta vez ha ido a cinco institutos. ¿Qué impresión ha extraído?

Respuesta. Lo que más me tensa de las jornadas de puertas abiertas es que no estamos eligiendo entre centros diferentes, sino que acabamos viendo centros desiguales.

P. ¿En qué sentido?

R. En el sentido de que las oportunidades educativas que tienen los niños y niñas que van a ellos son distintas o son desiguales. Dos centros serían diferentes si en uno le dieran más importancia al inglés y en otro más al francés, o si el proyecto de uno fuera más artístico y el de otro más de ciencias. Pero lo que vemos es que hay desigualdad de recursos, desigualdad de prácticas educativas. Centros donde pueden tener muchas más actividades extraescolares que otros. Centros en los que hay campamentos o colonias cada año, y centros donde se hacen cada más tiempo. Centros donde hay jornada intensiva, y centros donde no la hay. Es decir, cuestiones que no solo marcan unas preferencias puntuales por una materia, sino las oportunidades que van a ponerse al alcance del alumnado.

P. Usted afirma que, al principio, hacia el cambio de siglo, estas jornadas parecían una buena idea.

R. Sí. Es verdad que algunas escuelas, sobre todo privadas, lo utilizaban para captar clientela. Pero sobre todo desde la Administración pública se impulsaron pensando que la transparencia de la información reduciría las reticencias de algunas familias hacia determinadas escuelas que, desde fuera, quizá se veían como de menor calidad. La idea era: vamos a mostrar lo bien que trabajamos para que no se queden con una impresión equivocada y nos elijan.

P. Su conclusión es que al final han tenido efectos indeseados. ¿Por qué?

R. De entrada porque la puesta en escena, la venta de un producto que es lo que vienen a ser las jornadas de puertas abiertas, se realiza en situaciones de total desigualdad entre centros. La capacidad de unos y otros para mostrar su producto no es la misma. Y tampoco son iguales los potenciales clientes, si queremos hablar así, en este lenguaje de casi mercado en el que se enmarcan las jornadas de puertas abiertas. De forma que lo que hacen es amplificar las desigualdades internas.

P. ¿Qué quiere decir con "casi mercado"?

R. Nuestro sistema educativo se ha configurado no como el derecho del niño a ir a una escuela, sino que lo hemos planteado como el derecho de una familia a elegir la escuela que quiere. Y respecto a esa elección de escuela podemos hacer un símil con la compra de un producto. Al mismo tiempo, sin embargo, hay diferencias, y de ahí el *casí*. Si compras un coche, puedes venderlo al año siguiente o cambiarlo por otro. Desmatricular al

alumnado, en cambio, no es tan fácil, no solo porque las plazas están limitadas, sino porque se establece una relación afectiva. Y hay otros elementos que lo alejan de un mercado libre, como que la mayor parte de las plazas estén subvencionadas.

P. Usted señala que muchas familias, al entrar a un centro, se dicen: “no es para mí”.

R. A las puertas abiertas no vamos solo para elegir, sino para hacer descarte. Y uno de los descartes clásicos es por la composición social. Muchas familias entran a las puertas abiertas y lo que se dedican a mirar son los nombres que hay en los colgadores de las batas en las aulas de infantil. Con eso se puede intuir qué tipo de familias van. Y hay cosas más sutiles. Cuando la dirección de la escuela apela a una forma de comportarse de las familias, cuando dicen: nuestras familias son así o participan de esta manera, están transmitiendo un mensaje que hace que algunas se sientan parte y otras concluyan que el centro no es para ellas. Las jornadas se convierten en un mecanismo de selección o autoselección, e impulsan esta idea, cada vez más clara y en cierto sentido nueva, de que las familias son una especie de tribu, y en la escuela tienen que ser todas iguales.

P. ¿Eso es una novedad?

R. Tradicionalmente, las escuelas eran más espacios de convivencia de gente desigual, y eso está desapareciendo. La búsqueda de una escuela que dé continuidad al modelo familiar genera una gran tensión en los progenitores, porque piensan que si no eligen bien habrá una ruptura entre familia y escuela. Y hace que las escuelas se especialicen en perfiles, porque tienen que agradar a cierto tipo de familia. Muchos centros con identidades religiosas, pero también con determinados valores pedagógicos muy fuertes, hacen mucho hincapié en que la familia tiene que compartir los valores de la escuela. Eso hace que las familias sientan que su elección es muy importante, y también que el posterior nivel de exigencia hacia el centro crezca. Promueve el que se diga: yo elegí esta escuela porque era de una manera y ahora estás planteándome que es de otra. Es algo que acaba generando tensión en el funcionamiento de las escuelas.

P. ¿Lo ideal sería que la gente llevara a sus hijos al colegio más cercano? ¿No replicaría eso igualmente la segregación por barrios que hay en las ciudades?

R. Lo ideal sería que no hubiera segregación residencial. Pero, en todo caso, en general, en nuestras ciudades la segregación residencial es bastante baja. Es cierto que va en aumento, pero tenemos espacios de convivencia. Los datos muestran que nos mezclamos más en nuestros barrios de lo que estamos dispuestos a mezclarnos en nuestras escuelas. La segregación escolar es más elevada, generalmente, en todas las ciudades, así que tenemos margen para crear una mayor mezcla social en nuestras escuelas sin tener que desplazar a nuestros niños y niñas de su entorno de proximidad. Es verdad que, tomando el caso de Barcelona, Sarrià-Sant Gervasi es un barrio muy de clase alta y Nou Barris, muy de clase baja. Pero en muchas otras zonas la mezcla es mayor. Lo que pasa es que dentro de los propios barrios tenemos escuelas especializadas en públicos diferentes. El mayor problema de segregación escolar no se produce por las zonas extremas de la ciudad, sino porque en unas mismas zonas educativas tenemos diferencias importantes. Es habitual oír, de las familias que buscan escuela, frases como: “no me la quiero jugar”, porque se tiene la sensación de que, si uno no juega bien sus cartas, hay un riesgo.

P. ¿Qué se debería hacer entonces?

R. Tenemos un sistema educativo donde damos por supuesto que somos las familias las que tenemos que garantizar las oportunidades educativas haciendo una buena elección. Y no debería ser así. Deberíamos garantizar que cualquier niño o niña tenga el máximo de oportunidades educativas con independencia de la capacidad de sus padres de elegir mejor o peor. Creo que ese es el punto en el que deberíamos articular nuestro sistema educativo.

P. Según su análisis, las escuelas que muestran un perfil más antimercantilista en las jornadas de puertas abiertas suelen ser la que más demanda tienen. ¿Por qué?

R. Porque son las que se lo pueden permitir. También nos llamó la atención que los dos polos en cierta forma se tocan. Los que tienen muchísima demanda y los que tienen muy poca demanda están destensionados en las jornadas de puertas abiertas, no muestran un gran interés. Unos saben que les van a pedir mucho, y otros, que por mucho que se las preparen, muy poca gente les va a ir a ver, y quienes vayan van a elegirlos de todas formas. Estuvimos en alguna escuela a cuya jornada de puertas abiertas solo acudieron dos familias. Y en otra que había tantas que se celebraba en el pabellón y habían habilitado tres turnos; en un día pasaban por allí 300 familias. Y hablamos de dos centros que ofrecían las mismas plazas, 25.

P. ¿Qué tipo de centros se vuelcan más?

R. Escuelas que no están guetizadas, pero que se ven en un proceso de pérdida de atracción de las familias de clase media, se ponen en escena muchísimas actividades, y un discurso muy centrado en sus cualidades. También en muchas escuelas concertadas, principalmente porque necesitan captar el máximo de familias para poder cubrir un número de plazas que en muchos casos está sobredimensionado. Y tanto en la pública como en la concertada, hay centros en los que, además de la dirección, participan también docentes, familias o estudiantes.

P. ¿Por qué?

R. Creo que tiene que ver con cuánto se juegan, y es más habitual si están en un proceso de pérdida de atracción, o les han abierto un centro cercano, o están en proceso de revertir escenarios de segregación escolar. Para mostrar que hay un claustro muy implicado, además de la dirección, hablan también el orientador pedagógico, el profesor de inglés, la de ciencias presenta un experimento... Se trata de que se vea que hay un trabajo en equipo. La presencia de los alumnos supone presentar cuál es el producto del paso por nuestro colegio o instituto, y suele participar, respectivamente, alumnado de sexto de primaria o de cuarto de la ESO. Y ves su capacidad de expresarse, de hablar en público, qué elementos destacan del centro, lo bien y contentos que están en él... La presencia de las asociaciones de familias está relacionada sobre todo con en la idea de comunidad educativa, y se da más en aquellos centros que articulan un discurso muy basado en pedagogías expresivas y en la participación de las familias en el centro.

P. También han observado diferencias en la manera de presentar los costes.

R. Sí. Los centros de máxima complejidad, cuando te dicen lo que cuesta por ejemplo el comedor, las extraescolares, las excursiones, el material... lo hacen siempre con subvención o beca. Y en ocasiones cuando preguntamos cuánto costaban sin beca no lo sabían decir. Lo que te da una información de que no tienen a nadie que no esté becado, lo que puede llevar a algunas familias a plantearse que no es su lugar. En el lado contrario, los centros de clase social más alta dan por supuesto que el alumnado se va a quedar al comedor siempre, o que todos van a hacer extraescolares. Y las cuotas te las dan agrupadas, porque no se plantean que una niña o niño no vaya a todo. Esto también transmite a algunas familias, en este caso las más pobres, que ese no es su sitio.

P. Dice que los colegios privados, al menos los incluidos en el estudio, no hacen jornadas de puertas abiertas.

R. No, hacen entrevistas personalizadas. Como signo de exclusividad, no consideran que las familias tengan que hacer un recorrido agrupadas por el centro, sino que hacen visitas concertadas en las que lo muestran de forma individual. Es otra forma de hacer proyección hacia el exterior.

P. ¿Cómo influirá la caída de la natalidad en esta dinámica?

R. En primer lugar, el cierre de aulas o de centros no debería vincularse a la demanda, sino que deberíamos hacerlo con criterios de equidad o de políticas educativas que vayan más allá de los deseos de las familias de ir a uno u otro centro. El riesgo es que, si seguimos la demanda, estamos incentivando que los centros tengan que competir por sobrevivir. Y eso les lleva a poner en marcha estrategias, no siempre conscientes, pero claramente competitivas. Es muy habitual, en las jornadas de puertas abiertas, escuchar frases del estilo: "En este centro sí que hacemos esto", con lo que no están diciendo que en el centro de al lado no, pero lo están dejando caer. "En nuestro centro, a diferencia de en otros lugares, hay un buen clima social"... "Aquí los conflictos son pocos"... Cada vez que remarcan este tipo de frases, están buscando diferenciarse y crear entre las familias esta idea de que en su elección esto debería pesar.

P. ¿Las jornadas de puertas abiertas no tienen aspectos positivos?

R. Creo que, como ejercicios de transparencia, están bien, pero que deberían hacerse de cara a las familias ya escolarizadas, para que sepan lo que hay en el centro y para que participen todo lo posible. Pero como instrumento de difusión de proyectos o de *marketing* generan desigualdad y tensionan la elección, porque obligan a las familias a sentir que están siendo buenas familias al participar activamente en esta búsqueda de información. Y creo que deberíamos destensionar la elección de centro. Creo que el mensaje debería ser, y hay algunas ciudades que han empezado a trabajar en esta línea, con actos conjuntos: puedes venir a vernos, pero elijas la escuela que elijas en nuestra ciudad, vas a estar bien atendido.

El PP se abre a implantar el 'pin parental' que reclama Vox

Los populares defienden que lo importante no es si se aplica dentro o fuera de la jornada lectiva sino que sea a través de actividades extracurriculares, tal y como figura en el acuerdo firmado con sus socios ultraderechistas

Andrés Martínez. Palma 26 MAR 2024

El Partido Popular se abre a apoyar la Proposición No de Ley (PNL) lanzada por parte de sus socios de Vox y aplicar el denominado 'pin parental' en los colegios. En este sentido, los populares argumentan que lo importante no es si se aplica dentro o fuera del horario escolar sino que sea a través de las actividades extracurriculares, tal y como figura en el acuerdo de investidura firmado con los ultraderechistas. «Nosotros vamos a cumplir con lo pactado. Lo importante no es que sea dentro o fuera, sino que sea en relación a las actividades extracurriculares, tal y como está redactado en el acuerdo», defendió ayer el portavoz del PP en el Parlament, Sebastià Sagreras.

Asimismo, el popular no quiso confirmar si apoyarán la propuesta de Vox aunque admitió que están dispuestos a plantear «las enmiendas necesarias» para matizar el texto al igual que podrán hacer el resto de grupos parlamentarios. Respecto a la propuesta que pone Vox encima de la mesa, cabe recordar que los

ultraconservadores instan al Govern a que establezca «para todos los centros educativos, públicos, concertados o privados, la obligatoriedad de informar con antelación de la realización de actividades de contenido religioso, moral, social, cívico o sexual en horario escolar». Asimismo, la proposición también solicita el consentimiento previo de los padres para acudir a estas charlas, así como conocer «el curriculum vitae de quienes van a impartir dichas actividades».

En la exposición de motivos, la formación ultraderechista asegura que, en los centros escolares de Balears, «los menores participan en actividades con un marcado carácter ideológico o con contenidos de valores éticos, morales, sociales o sexuales». Ante esta situación, consideran **que** los padres tienen derecho a que «sus hijos reciban la formación de acuerdo a sus convicciones», por lo que los centros deben informar con antelación de los contenidos de las actividades a los progenitores.

Curriculum vitae

«El objetivo es ponerlo en marcha cuanto antes para que los padres puedan ejercer sus derechos y convicciones éticas, religiosas y morales. Los niños no son del Estado, son de sus padres y por ello vamos a requerir de su consentimiento expreso para que acudan a este tipo de charlas o actividades extracurriculares. También reclamamos el curriculum vitae de los encargados de impartir estas actividades», detalló la portavoz de los ultraderechistas, Idoia Ribas.

Por otro lado, relacionado con esta cuestión, la diputada de Més per Mallorca, Marta Carrió, pregunta hoy en el pleno al conseller de Educación, Antoni Vera, si seguirá añadiendo presión a los centros «para solucionar los conflictos con sus socios de extrema derecha», en referencia al 'pin parental'. «Los padres no tienen derecho a imponer la ignorancia a sus hijos y el Estado debe garantizar una educación completa», detalló el portavoz de los ecosoberanistas, Lluís Apesteguia.

Noticias de Navarra

La Alta Inspección de Educación prestó 21.210 atenciones a la ciudadanía navarra en 2023, un 7,2% más

Tramitó 1.971 homologaciones de títulos no universitarios, un 42% más que en el año anterior

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA 26-03-24

La Alta Inspección de Educación de Navarra alcanzó el año pasado las 21.210 atenciones prestadas a la ciudadanía, 1.438 más que las llevadas a cabo en 2022, lo que representa un incremento del 7,2%.

Según han explicado en una nota de prensa desde la Delegación del Gobierno en Navarra, del total de atenciones, 5.238 fueron presenciales (48 más que en 2022); 3.798, telefónicas (558 más que en el año anterior); y hubo 10.758 atenciones telemáticas (430 más que en 2022).

Entre las funciones de la Alta Inspección de Educación, su directora en la Comunidad foral, María Yolanda Salinas, ha destacado dos de ellas "por su especial relevancia". La primera es la tramitación de las homologaciones de estudios de ESO y Bachiller, y la segunda, la confección de informes sobre la legislación de Navarra con desarrollo de la normativa básica estatal.

La solicitud de homologaciones de títulos no universitarios aumentó "de manera notable" en 2023, con un total de 1.971 solicitudes tramitadas con éxito, un 42% más que en 2022. En menor cuantía (839) se llevaron a cabo otros trámites relacionados, tales como la expedición de volantes provisionales y de duplicados, o la obtención de notas medias.

También se informó sobre la homologación de títulos universitarios y de Formación Profesional, si bien son trámites que realizan los respectivos ministerios.

Las solicitudes de homologación de títulos no universitarios provienen en su mayoría de Perú, Colombia y Ecuador, seguidos de Bolivia, Venezuela y Marruecos. También destaca la presencia de expedientes de Estados Unidos y de México para acceder a estudios superiores en Navarra.

La entrega de títulos oficiales universitarios españoles experimentó un leve descenso con 1.103 títulos recibidos frente a los 1.289 de 2022. Fueron entregados 1.057 títulos en 2023, frente a los 1.287 del año anterior.

Desde la Alta Inspección también se legalizaron documentos académicos para surtir efectos en el extranjero, con un total de 294 verificaciones de firmas para dichas legalizaciones en 2023 frente a las 372 llevadas a cabo en 2022.

Salinas ha remarcado que "tanto las homologaciones como las legalizaciones de títulos van en aumento y se están resolviendo de manera ágil en Navarra". Así, las legalizaciones se llevan a cabo en el momento y las homologaciones, en el plazo medio de un mes.

No obstante, según Salinas, en la solicitud de tramitación de homologaciones existe la posibilidad de expedir un volante provisional en el mismo momento que permite a las personas solicitantes seguir estudiando y matricularse en otros estudios.

Entre los factores que han propiciado el aumento de solicitudes figuran, entre otros, el mayor acceso a los estudios de las personas originarias de otros países que vienen con titulaciones universitarias, y la movilidad estudiantil.

COORDINACIÓN ENTRE INSTITUCIONES

La Alta Inspección de Educación coordina el Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar en Centros Educativos y sus entornos, en el que participan el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, el Instituto de Salud Pública y Laboral, Policía Nacional, Guardia Civil, Policía Foral, Policía Municipal de Pamplona y la Unidad de Coordinación contra la Violencia sobre la Mujer de la Delegación del Gobierno.

Dicho Plan tiene como objetivos la prevención de los riesgos asociados a las nuevas tecnologías digitales, como la ciberdelincuencia o el ciberacoso, y la lucha contra las violencias sexuales, de género y los delitos de odio.

En 2023, 9.691 docentes de Navarra se formaron en 35 cursos sobre estas materias y se impartieron talleres a 68.263 alumnos y alumnas de la Comunidad Foral.

Por otro lado, la Alta Inspección colabora en la tramitación de becas. En este sentido, en el curso 2022/23 se otorgaron 6.956.609,46 euros en becas de carácter general para niveles universitarios con 2.050 personas beneficiarias; 5.956.238,35 euros para becas en niveles no universitarios para 3.176 becarios; y 599.627,75 euros en ayudas para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE) con un total de 597 personas beneficiarias.

EL PAIS

Andalucía devuelve 119 millones de euros para preservar su modelo concertado de escuelas infantiles

La partida de los fondos europeos estaba destinada a la creación de plazas públicas gratuitas para el ciclo de 0 a 3, pero la Junta quería ampliar su actual sistema de bonificaciones

EVA SAIZ. Sevilla - 26 MAR 2024

La Junta de Andalucía ha devuelto 119 de los 123 millones que recibió con cargo a los Fondos Next Generation para ampliar las plazas públicas gratuitas en la educación de 0 a 3 años. El motivo: ese planteamiento para avanzar en la universalidad de esa etapa educativa desmantelaría el actual modelo andaluz que se apoya en una red de conciertos con escuelas infantiles privada que se consolidó durante la etapa de los Gobiernos socialistas y que el Ejecutivo del popular Juan Manuel Moreno considera “un éxito”.

Cuando en 2021 el Gobierno central activó una partida de 665 millones de euros de los fondos europeos para extender la educación infantil de 0 a 3 años a través de plazas públicas gratuitas, la Junta de Andalucía se opuso frontalmente y anunció que renunciaría a la parte que le correspondiera y pidió al Ministerio de Educación que flexibilizara las condiciones para permitirle aprovechar esos recursos económicos en ampliar las bonificaciones de las plazas concertadas con las escuelas infantiles. Tras la polémica que generó esa decisión, el Gobierno de Moreno se echó para atrás y aceptó los fondos, pero en este tiempo solo se han ejecutado cuatro millones a través de dos convocatorias destinadas a los ayuntamientos con muy poca concurrencia, mientras seguía negociando con el Ejecutivo un cambio en las condiciones de aplicación de los fondos europeos.

¿Más plazas públicas o más subvenciones? Es la disyuntiva que subyace entre los dos modelos para garantizar la expansión de una escolarización en una etapa que no es obligatoria ni gratuita pero que es crucial para el desarrollo educativo, el fomento de la igualdad de oportunidades y la conciliación familiar. En España conviven varios patrones y el andaluz es el único de todo el territorio en el que en la educación infantil de 0 a 3 años prima la colaboración público-privada en el que, en la actualidad, el 53% de las plazas están bonificadas al 100% y el resto se subvenciona en función de la renta. Se trata de un sistema que impulsaron los Gobiernos socialistas para impulsar esta educación en un momento en la que la red de escuelas públicas era muy pequeña.

Andalucía es la única comunidad gobernada por el PP que ha rechazado adaptarse a los criterios acordados entre el Gobierno y la Unión Europea para destinar estos fondos finalistas. “Nuestro sistema desde 2002 es particular”, señala Maribel Uncala, presidenta de Escuelas Infantiles Unidas, una de las asociaciones que junto con las principales entidades del sector, todas privadas (Acade, ACES, Coordinadora CEI Andalucía, CECE Andalucía y Escuelas Católicas de Andalucía), la Federación Andaluza de Municipios y Provincias (FAMP), los sindicatos CC OO, UGT, FSIE y USO forman parte de la Mesa del Primer Ciclo de Educación Infantil que avaló con la oposición de UGT y CC OO, la decisión de la Junta de devolver los 119 millones de euros. “Se trata de un programa para ofrecer plazas bonificadas a las familias en función de su renta. Desde entonces, casi todas

las escuelas infantiles que se han creado son de titularidad privada, pero las plazas se ofertan en función de un precio público. Lo único que no es público es la titularidad y el edificio”, añade.

Este modelo ha provocado que Andalucía sea la comunidad española donde la red privada tiene más peso, un 64%, 18 puntos por encima de la media nacional. También es una de las comunidades donde mayor tasa de escolarización hay en los tramos de 0 a 2 años (el 53,8%, casi ocho puntos por encima de la media) y el 97,1% en 3 años (la media está en el 96,6%), de acuerdo con los datos recogidos en *Avance 2022-2023* del Ministerio de Educación.

La Junta apoya su decisión en que la mayoría de las escuelas infantiles de titularidad privada, alrededor de 2.200, son pequeñas empresas que emplean a 16.000 personas, la mayoría mujeres, cuya subsistencia y puestos de trabajo asegura que peligrarían si se implantara ahora la extensión de plazas públicas gratuitas. Unas plazas que, además, no son necesarias, alegan desde el Gobierno andaluz. El sistema cuenta con 120.000 y en la actualidad, por el descenso de la natalidad, hay 20.000 sin ocupar.

“Cada modelo tiene sus ventajas e inconvenientes y su eficacia depende de cómo se implemente”, explicaba en 2022 Álvaro Ferrer, especialista de Equidad Educativa de la ONG Save the Children durante la presentación del informe *Donde todo empieza*, sobre la educación infantil de 0 a 3 años en España. “La creación de plazas públicas suele estar más controlada por la Administración y hay mayor planificación. Un modelo que impulsa los conciertos con los centros privados, donde la oferta crece en función del interés económico y hace que se desatiendan zonas donde hay mayor pobreza y no se compensan las desigualdades. Por eso es importante la planificación, para evitar desigualdades e inequidades en el acceso”, indicaba.

“El criterio del reparto tiene un trasfondo ideológico que no entra a valorar la idiosincrasia de nuestro sistema”, sostiene Uncala. Su organización, como la Junta, considera que si hubieran podido disponer de esos fondos conforme a sus criterios se podría haber universalizado la bonificación e incrementado la escolarización hasta los 2 años al 90%. “Tenemos la necesidad de que todas las plazas sean gratuitas, ahora la ayuda no es universal y llevamos tiempo reclamándolo”, dice Uncala.

Según los datos que manejan en Escuelas Infantiles Unidas una familia con un hijo en una guardería concertada cuyos padres perciban el Salario Mínimo Interprofesional tendría que pagar 278,88 euros. Expertos en educación infantil como Vicenç Arnaiz advierten en contra de criterios de admisión como la renta que, muchas veces se convierten en barreras porque muchas familias con trabajos precarios no pueden demostrar actividad laboral.

UGT y CC OO, presentes en la mesa de Escuelas Infantiles se desmarcaron de la decisión de la Junta. “No entendemos cómo la Junta se está quejando permanentemente al Gobierno central de la insuficiente financiación de Andalucía y luego rechazar unos fondos económicos que vienen a repercutir positivamente en el sistema educativo y las familias”, señaló este lunes Marina Vega, secretaria general de Enseñanza de CC OO que acusó al Ejecutivo de Moreno de utilizar políticamente la educación infantil.

El sindicato Ustea tiene claro que la decisión de devolver los fondos europeos “es una muestra más de la política educativa del gobierno de la Junta que tiene como principal objetivo el impulso del negocio de la enseñanza privada en detrimento de la Educación Pública” y señala que, si se hubieran creado las 12.000 plazas públicas gratuitas convenidas para la ejecución de esa partida, la comunidad se hubiera acercado a la media española en cuanto a centros públicos en este primer ciclo de la educación infantil.

europapress.es

El Gobierno quiere aprobar este año una Ley de juventud y un Estatuto de start up para estudiantes

MADRID, 26 Mar. (EUROPA PRESS) - El Gobierno tiene previsto aprobar este año una Ley de juventud y un Estatuto de start up para estudiantes, según anunciado este martes el ministro de la Presidencia, Justicia y Relación con las Cortes, Félix Bolaños, en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros. También ha avanzado que se prevé aprobar en 2024 otras normas anunciadas por el Ejecutivo como la Ley de prevención del consumo de alcohol en menores de edad, el Estatuto del Becario o ley de protección para los menores en el entorno digital.

“Esa ley de protección para los menores en el entorno digital que también ponga pie en pared a una casi epidemia que sufrimos con el acceso de los jóvenes a contenido no adecuado a su edad, contenido pornográfico, pero no solo, y también vamos a aprobar una ley de prevención del consumo de alcohol y de sus efectos”, ha indicado Bolaños.

En concreto, el ministro ha destacado que el plan normativo de la Administración General del Estado para este año 2024 contempla la aprobación de este paquete de medidas dirigida a los jóvenes. La ley de juventud prevé mejorar “la capacitación” y las condiciones de acceso al mercado de trabajo a través de las enseñanzas universitarias oficiales de grado, con los requisitos de acceso o también con la prueba de acceso a la universidad.



ADIMAD

REVISTA DE PRENSA
04.04.2024



Bolaños ha señalado que se va a "culminar" la reforma de la Formación Profesional, a aprobar un estatuto de start up para estudiantes así como el estatuto para las personas en formación práctica no laboral en el ámbito de la empresa, el Estatuto del Becario. "Creo que teníamos una deuda de oportunidades y de derechos con ellos y la hemos empezado a saldar, con fuerza, con la ley de vivienda, con la reforma laboral, con el incremento de las becas o del salario mínimo interprofesional. Pero vamos a seguir trabajando y mucho para mejorar las condiciones de vida de los jóvenes de nuestro país", ha afirmado Bolaños.



Esta es la asignatura que ya se imparte en 80 colegios españoles para evitar que los estudiantes se enganchen al móvil

La Fundación Children On The Line ha diseñado esta materia en colaboración con la Universidad de Deusto y de Barcelona e investigaciones de Harvard y Oxford

LAURA PERAITA. Madrid. 27/03/2024

Educar, prevenir y evitar el mal uso de los móviles y las redes sociales entre los menores de edad. Este es el principal objetivo por el que durante la pandemia se gestó la asignatura 'Ciudadanía Digital' y que actualmente se imparte en más de 80 colegios de toda España y en cinco de Perú y Chile. La iniciativa de este programa nace de la mano de la *Fundación Children On The Line*, una organización independiente, sin ánimo de lucro, promovida por expertos en educación, salud, tecnología y derecho que por su labor profesional conocen de primera mano los riesgos a los que se enfrentan los menores en el uso de las nuevas tecnologías.

Su directora, y una de las fundadoras, Isabel Massalleras, apunta a ABC que más de 40.000 alumnos han cursado ya esta materia en los últimos dos años. «Ante una necesidad acuciante de proteger a la infancia y promover un buen uso de la tecnología nos pusimos en contacto con docentes de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto y de la Universidad de Barcelona, que se apoyan en investigaciones previas de las universidades de Harvard y Oxford y en material interactivo de la Universidad de Cornell, así como instituciones como INCIBE y la AEPD, entre otras. De esta forma se estableció el contenido más adecuado para que los niños, desde tercero de Primaria (con 5 años) empezaran a conocer cómo tener buenos hábitos de consumo de las pantallas. Se trata de una asignatura que se imparte hasta Bachillerato, por lo que, desde pequeños, reciben una lluvia fina de mensajes y contenidos que les ayudarán a ser personas sanas respecto al manejo de la tecnología».

En cada curso esta materia se imparte en seis sesiones, de una hora cada una. «Normalmente se enseña durante la clase de tutoría, para no tener que alargar la jornada ni a alumnos ni a profesores. El hecho de que los estudiantes tengan este libro con el material, facilita, además, -matiza Massalleras- que las familias puedan hacer un seguimiento muy cercano de lo que están dando sus hijos en clase y, al mismo tiempo, también están recibiendo información de utilidad porque muchos progenitores carecen de este tipo de contenido».

Con este objetivo, 'Ciudadanía Digital' ha sido estructurada en unidades didácticas adecuadas a cada edad y aborda las seis grandes cuestiones que agrupan la mayoría de temas que surgen en torno al uso de lo digital: ¿Cómo me siento cuando uso internet? (bienestar); ¿Cómo uso internet? (uso seguro y privado); ¿Quién soy cuando uso internet? (identidad); ¿Cómo interactúo cuando uso internet? (relaciones sociales); ¿Qué veo cuando uso internet? (contenido), y ¿Cómo participo cuando uso internet? (creación). «De esta forma, -explica Massalleras- los padres también pueden compartir tiempo con sus hijos analizando estas cuestiones y conocer qué opinan al respecto para aprender juntos y dirigir los buenos hábitos».

El programa se imparte en el aula combinando libros de texto para trabajar en clase -adecuados a cada edad y curso escolar- y contenidos de la plataforma digital www.childrenontheline.org, a la que tienen acceso los docentes. Además, la plataforma online contiene una multitud de recursos audiovisuales prácticos que posibilitan abordar y aprender de la misma manera los temas planteados desde el colegio en cada casa. «Combina, por tanto, la educación en los centros escolares y la participación activa de las familias. Además, el programa es flexible y cada curso tiene autonomía con respecto al anterior».

Concluye Isabel Massalleras matizando que el libro tiene un coste de 24 euros por cursos, «y para las familias vulnerables les ofrecemos becas con el propósito de que no se queden atrás en el uso y manejo correcto de las nuevas tecnologías».

EL PAIS OPINIÓN

Sobre la cuestionada formación del personal docente

La mayoría de los indicadores nos sitúan en el mejor momento de la historia en términos de preparación del colectivo docente

DANIEL TURIENZO /PAULA SÁNCHEZ. 27 MAR 2024

Entendemos que las listas de espera en sanidad no obedecen a la mejor o peor formación del personal sanitario como el fraude fiscal no es atribuible a la formación de los inspectores e inspectoras de hacienda. En ambos casos, se asume que existen causas estructurales que superan a los propios funcionarios, su voluntad de servicio público y su dedicación. Sin embargo, cuando se trata de educación este paralelismo no resulta tan obvio para muchos, seguramente porque se depositan en la escuela las esperanzas de superación de todos los grandes males de la sociedad.

Analizar la evolución de la formación del profesorado en las últimas décadas permite conocer hasta qué punto están justificadas las críticas al magisterio español. La mayoría de los indicadores (nota de acceso a los estudios universitarios en educación, nivel académico máximo alcanzado por el colectivo docente, años durante los que se han formado...) nos sitúan en el mejor momento de la historia en términos de formación del colectivo docente. En términos de demanda, las notas de acceso al grado de magisterio, especialmente como doble grado, han aumentado por encima de otras carreras consideradas tradicionalmente más prestigiosas como Arquitectura o Derecho. En el caso de maestros y maestras, no solo se ha equiparado la duración a los demás grados, sino que en la última década y debido a la restricción de plazas de reposición de funcionarios, raro es el caso de nuevos aspirantes en el sector público que no cuenten con una segunda carrera y/o máster. Respecto a los docentes de enseñanza secundaria son de los pocos cuerpos que requieren del grado máster para acceder al mismo. En lo relativo a la formación continua, los profesionales de la educación son los que más formación continua realizan de acuerdo con el INE, duplicando la media del conjunto de la población activa.

Entonces, cabe preguntarnos por qué si los indicadores parecen revelar mejoras significativas, existe un cuestionamiento tan fuerte de la formación y por ende de la profesión docente. Uno de los motivos se relaciona con la retórica más o menos explícita de algunas noticias y titulares sensacionalistas. Un determinado estilo periodístico que permite canalizar la frustración y encontrar un chivo expiatorio para los grandes retos que enfrentamos como sociedad. La estrategia suele ser recurrente. Existe un problema para el que no tenemos respuesta, no sabemos cómo afrontarlo o no queremos como sociedad asumir los costes de una política estructural. Después se le atribuye toda la responsabilidad a la educación, como vía para resolverlo. Como lógicamente esta no llega por sí misma, se concluye que los docentes no están suficientemente formados para hacer frente a ese problema. El ciberacoso, la prevención de adicciones, la inteligencia artificial, la relación de los jóvenes con la tecnología o las desigualdades sociales son solo algunos ejemplos de una lista que no para de crecer. Desde esta perspectiva es fácil trazar una línea invisible entre el problema y la falta de formación, compromiso o motivación de los docentes por resolverlo. Este planteamiento encaja muy bien en el imaginario colectivo, pero supone una concatenación de reduccionismos.

En primer lugar, cuando se asume que la solución a una problemática debe ser educativa se obvia que la educación es una de las estrategias, pero no puede ser la única. El considerar que la educación es la única vía y que todo puede resolverse sólo desde la educación, lleva a que se generen expectativas crecientes y exponenciales sobre la escuela. Posteriormente no se ven cumplidas, con la consecuente pérdida de reconocimiento de la institución al creerla insuficiente para resolver aquello que la propia sociedad, con todas sus herramientas, no ha podido enfrentar. En segundo término, el planteamiento supone asumir que la educación es solo escolar. Es decir, que los responsables de la educación son únicamente los docentes. En este sentido, la educación apela no solo a las familias e instituciones educativas, sino a toda la sociedad en su conjunto incluida la industria, las administraciones de todos los niveles, etc. Por último, centrándonos en la parte escolar, poner el foco en la formación docente supone, en cierta medida, obviar los factores contextuales y materiales en los que se produce el hecho educativo. Es decir, los medios.

La formación continua en un mundo cambiante es imprescindible, de igual modo que la formación inicial es mejorable. Es evidente que a medida que cambian la sociedad y sus demandas, tendremos que hacerlo los profesionales. Esta afirmación no es de aplicación exclusiva a los docentes sino a cualquier profesión y en especial a los funcionarios públicos por la responsabilidad que en ellos se deposita.

Sin embargo, el señalamiento a los docentes en este sentido se ha vuelto un lugar común. Convertir la formación del profesorado en una solución repetida sin concreción y sin comprender sus limitaciones entraña grandes riesgos. En primer lugar, contribuye a la pérdida de prestigio y confianza en la escuela como institución en un contexto de gran cuestionamiento. En segundo término, asumir que los docentes se tienen que formar en todo, continuamente, y que aun así siempre será insuficiente, equivale a decir que no se tienen que formar en nada. Es decir, genera una sensación de hastío y de insuficiencia, pues contribuye a que la formación sea solo un fin y deje de ser un medio, lo que genera sentimiento de no llegar nunca a hacer nada útil ("sé mucho pero no sé qué hacer con ello"). Relacionado con lo anterior, el enfoque y tratamiento que se da a estas noticias genera lógicamente un fuerte sentimiento de rechazo y corporativismo. Convertir la formación docente en un tópico recurrente, puede llevar a que se vuelva irrelevante y que no podamos hablar de las necesidades



formativas reales. Finalmente, la reiteración en este mensaje genera una suerte ansiedad en las administraciones educativas, que se ven abocadas a promover una formación continua, intensiva y sin diagnósticos, perdiendo el foco de lo realmente importante, pues los medios (la formación docente) se convierten en un fin en sí mismo.

Existe margen de mejora y somos firmes defensores de la formación y actualización continua, para lo que se requiere estrategia, recursos y reconocimiento. En todo este proceso se omite con frecuencia el papel que juegan en la formación las administraciones educativas. Más allá de la formación continua que desarrollan los docentes para su crecimiento profesional y personal, existen acciones vinculadas a la acreditación de sexenios. Esta está diseñada y/o autorizada por las comunidades autónomas lo que les concede un gran poder estratégico que no siempre se explota por la dispersión en la oferta. Existe un gran potencial vinculado a la articulación de la formación en relación con los objetivos del sistema y la realidad educativa.

Por otra parte, cabe preguntarse por las condiciones materiales en que se realiza la formación. Un ejemplo claro son las competencias lingüísticas y digitales. Los avances que se han producido en el conocimiento y acreditación de las lenguas extranjeras y el uso de herramientas digitales por parte de los docentes han sido enormes en las últimas décadas. Sin embargo, las administraciones han apoyado esta transformación de manera tímida, siendo mayoritariamente los propios trabajadores quienes han pagado y ocupado horas fuera del horario laboral en lograr y acreditar esta formación. En este sentido, el aumento de exigencias formativas ha ido acompañado de una devaluación de las condiciones materiales en que tiene lugar la formación. Los recursos deben enfocarse en facilitar la formación dentro del horario laboral y sufragada por la administración, permisos retribuidos para desarrollar acciones puntuales, participación en congresos, licencias por estudios, etc. Como parte de esta apuesta se debe fomentar también la investigación a tiempo parcial, facilitar la docencia universitaria como profesorado asociado (real) y la transferencia valorando por ejemplo la participación en proyectos de investigación.

Hoy en día buena parte del profesorado realiza estudios de máster, segundas carreras o doctorados movidos por su desarrollo personal a pesar de que no exista prácticamente ningún estímulo para ello. El reconocimiento de estas acciones no solo las promovería, sino que además permitiría dirigir y concentrar los esfuerzos colectivos de manera estratégica. En un momento en el que el profesorado no se siente valorado, la crítica poco argumentada entraña grandes riesgos. Por ello, es fundamental huir de la desconfianza y valorar los enormes progresos realizados, sabiendo que la mejora de las competencias profesionales vendrá de la mano de la estimulación, incentivos y apoyo.

Daniel Turienzo es maestro de Educación Infantil en la red educativa en el exterior, y Paula Sánchez es maestra de Educación Primaria en escuela pública de Madrid

europapress.es

El gasto público en Educación en 2022 superó los 63.380 millones de euros, un 6% más que en 2021

MADRID, 27 Mar. (EUROPA PRESS) - El gasto público en Educación en el año 2022 fue de 63.380,5 millones de euros, lo que supuso un aumento del 6% respecto al año 2021, según los datos provisionales de la Estadística del Gasto Público en Educación correspondiente al año 2022, publicada este miércoles.

Todas las actividades educativas vieron crecer la inversión, siendo un 21,7% más en becas (3.062 millones), un 12,2% más en FP dirigida a personas, un 7,5% más en educación universitaria y un 4,8% más en educación no universitaria.

De acuerdo a este informe, excluidos los capítulos financieros -tal y como considera la metodología internacional-, el gasto total fue de 63.067,4 millones de euros, lo que supone un crecimiento respecto al año 2021 de un 5,9%.

La mayor parte de este gasto público en Educación, el 88,6%, correspondió a las Administraciones Educativas, es decir, a los Ministerios de Educación y FP, y al de Universidades, así como a las consejerías y departamentos de Educación y/o Universidades de las comunidades autónomas. De ese gasto, la participación de los ministerios de Educación y FP y de Universidades fue del 9%, un 10,1% más que en 2021. Este aumento se debe, según el Ministerio de Educación, al incremento de las transferencias a las comunidades autónomas vinculadas principalmente a los programas de digitalización y al resto de programas del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia.

En cuanto a la distribución del gasto, el 33% se destinó a Educación Infantil y Primaria, incluyendo la Educación Especial, mientras que el 30,4% fue para Educación Secundaria y Formación Profesional. La Educación Universitaria supuso el 19,1%, mientras que las becas y ayudas al estudio, el 5%.

Las charlas antiaborto en València, último ejemplo de la ola ultraconservadora que se extiende por las escuelas

El veto parental, actividades sexistas, HazteOir, uso de niños en campañas políticas o amenazas: pese a que tanto el PP como Vox exigen (y acuerdan) “sacar la ideología de las aulas”, la entrada del partido ultra en las instituciones ha agitado los colegios en los últimos años

Daniel Sánchez Caballero. 27/03/2024

El llamado veto parental dio la voz de alarma. Vox quería imponer que los padres y madres pudieran decidir si sus hijos iban a actividades formativas obligatorias en los colegios bajo la excusa de que los estaban adoctrinando. Aquella batalla, que el Gobierno socialista dio y ganó, reveló a quien estuviera mirando que el partido ultra tenía la vista puesta en las escuelas.

Desde aquel primer intento, que empezó en Andalucía y la Región de Murcia coincidiendo con el aumento de la influencia del partido en las instituciones, se han sucedido los incidentes en escuelas de todo el país: veto parental, actividades sexistas, la plataforma ultra HazteOir, uso de niños en campañas políticas o amenazas a docentes se cuelean en diferentes centros en los últimos años. El último episodio sucedió este pasado lunes: 53 estudiantes del colegio concertado –pagado por todos– Inmaculado Corazón de María, que ya tiene un pasado, asistieron a una charla antiabortista organizada por el partido y financiada, al menos el desplazamiento, por el Ayuntamiento de València.

Siguiendo los postulados del movimiento ultra mundial, Vox sostiene que en las escuelas “se adoctrina”, y aprovechando que el PP le ha necesitado en muchas comunidades autónomas o ayuntamientos, ha tirado de los populares hacia sus postulados hasta el punto de incluir esa expresión en varios acuerdos de Gobierno. Para el partido de Abascal (y el PP de la mano) las formaciones en igualdad y derechos son adoctrinamiento que hay que erradicar –de ahí el veto parental–, pero llevar a escolares de 13 años a charlas antiabortistas o sacarlos de clase cuando se habla de derechos humanos es libertad. Está negro sobre blanco en su programa electoral.

¿El resultado? Una ola reaccionaria que recorre las aulas en los últimos años, también (o sobre todo) entre el alumnado, colectivo en el que declararse franquista se ha vuelto una especie de moda. Además, las escuelas se han vuelto un espacio de lucha desde el que enviar mensajes, como la persona que decidió que era el lugar para sustituir una bandera LGTB por una franquista en Benalmádena.

Es Vox, pero no solo

Los episodios se suceden por toda España. Un colegio público de Boadilla del Monte (uno de los municipios más ricos de Madrid) el Instituto de Educación Secundaria Arquitecto Ventura Rodríguez aplicó el pasado año el conocido como *pin parental* a una charla sobre diversidad y contra la LGTBfobia en 2º de la ESO: la mitad de las familias dieron permiso a sus hijos para ausentarse de una actividad obligatoria.

Este caso es paradigmático del efecto de las campañas ultras. El instituto explicó después que realmente nadie se lo había pedido. Tampoco aparecía en ninguna instrucción de la Comunidad de Madrid, que de hecho le prohibió repetir la acción. Simplemente, el servicio de orientación del centro, responsable de la charla, decidió que correspondía *pedir permiso*. Años de discurso contra el “adoctrinamiento” y la “ideología en las aulas” habían calado sin necesidad de legislar.

Directores siempre ha habido. También en Madrid, el responsable del colegio Juan Pablo II de Alcorcón mandó hace unos años una carta a su alumnado en la que criticaba la ley LGTB, a la que llamaba “Ley de Ideología de Género”. Aprovechó para añadir el islam al mix y aseguró que ambas cosas (religión islámica y “la ideología de género”) “son maquinaciones condenadas a la disolución y el fracaso”.

En Palma, en un incidente relacionado con el auge reaccionario en las escuelas, una bronca entre parte del alumnado y una profesora a cuenta de la bandera de España –se había acordado que se sacaría los días de partido del Mundial de fútbol, y el alumnado trató de hacerlo una jornada que no tocaba– traspasó los muros del centro y acabó en la diana del agitador Alvisé, que cuenta con una numerosa claqué de seguidores. La docente acabó amenazada de muerte.

En la pedanía murciana de Guadalupe, Vox regaló un despertador de princesas para las niñas y una máscara de Star Wars para los niños. El partido ultra es fuerte en Murcia, donde propuso poner el himno nacional en las aulas cada mañana como antídoto a la práctica de “comunistas, separatistas y proetarras para mantenerse en el poder”. En Vitoria, un muro decorado con la bandera arcoiris se llenó de pintadas: “Marikas” (sic), “esto con Franco no pasaba”.

Pero no es solo Vox. Aunque el PP ha parado los pies a la formación ultra en alguna ocasión –cada vez menos–, también ha participado en actos diversos. El exministro del Interior del PP Jaime Mayor Oreja aseguró en una conferencia ante centenares de alumnos de un colegio (de nuevo) concertado (de nuevo) de Madrid



que España está “en caída libre” por un “proyecto suicida que sumó a la izquierda, socialistas, comunistas y nacionalistas” cuyo “capitán general” fue ETA.

También fue el PP responsable de la campaña contra la ley Celáa porque, aseguraban, atacaba a la escuela concertada (la misma que siempre acoge este tipo de actos). La campaña, en coordinación con las asociaciones de centros concertados, pertenecientes en su mayoría a la iglesia católica, empezó con una serie de actos reivindicativos y acabó fagocitada por la organización ultra HazteOir, que incluso fletó un autobús propagandístico comparando a la entonces ministra, Isabel Celáa, con Hitler. Por el medio, los colegios no dudaron en utilizar a menores en la campaña para sus reivindicaciones políticas.

El pin parental como síntoma

Profesionales y expertos en educación advierten de que los ultras montan ruido con acciones puntuales, pero cuestiones como el veto parental son solo la cara más visible de la batalla emprendida por la derecha más conservadora en las escuelas. La pelea va mucho más allá del veto a estas actividades complementarias.

Lo explica Raimundo de los Reyes, quien fuera presidente de la principal asociación de directores de instituto públicos de España. “Pasó lo mismo con la asignatura de Educación para la Ciudadanía”, recuerda. “Cogen estos temas que les pueden dar presencia, pero en el fondo se trata de otra cosa. Se trata de un modelo distinto de educación: el modelo de la derecha contra la izquierda, si se da prioridad a lo público o no. Acaban consiguiendo modelar la opinión pública para que la gente piense que sus hijos están mejor en la privada” bajo la idea de que la escuela pública adoctrina y la privada *solo* instruye, sin ideología.

Ahí se concretan los discursos reaccionarios. “Los contenidos, lo que se enseña en las aulas, está muy vigilado. La derecha y extrema derecha se preocupan mucho por lo que se hace en clase. Ellos son conscientes –todo el mundo lo es, pero ellos lo tienen más en el foco– de que la escuela es un sitio donde se distribuyen conocimientos, se aprende a valorarlos, a legitimarlos, se jerarquizan, cuáles son más válidos. Pero la discusión sobre esos conocimientos no existe”, cierra el catedrático en Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de A Coruña Jurjo Torres.

EL DEBATE OPINIÓN

La responsabilidad del profesor en la creación de valores

En esta educación ocupa un lugar preeminente el culto a la verdad. Estos maestros antiguos inculcaban que el educando se iniciara en la defensa de lo correcto, de la evidencia verdadera

Antonio Bascones. 28/03/2024

El profesor tiene un papel trascendental que supera la simple transmisión del conocimiento para entrar en ser un transmisor de valores y orientaciones. Junto con fomentar el espíritu crítico debe también estimular la curiosidad intelectual. El profesor transmite conocimientos, pero es el maestro el que transmite valores morales y es aquí donde radica fundamentalmente la actividad de la enseñanza. La transmisión pura de conocimientos no alcanza su excelencia si no va acompañada por los ejemplos morales de su conducta. De esta manera, el profesor va enseñando a pintar el futuro del alumno, lo moldea, lo esculpe, lo cincela, ya que el cerebro de este goza de una gran neuroplasticidad.

Los clásicos griegos como Aristóteles, Sócrates y Platón, entre otros, hacían hincapié en los valores que debían impregnar sus enseñanzas, pues el conocimiento intelectual debía ir acompañado de la virtud y para eso, nada mejor que el ejemplo del profesor. En suma, este es un constructor de esperanzas, un facilitador de sueños y un espejo en el que el estudiante debe mirarse. La educación no es sólo la adquisición de conocimientos, es un puente hacia el autodescubrimiento y evolución personal y aquí, el profesor puede orientar al alumno en este camino buceando en su personalidad para tratar de aflorar lo mejor de él.

El pueblo griego tuvo, a lo largo de su historia, grandes avances en medicina, astronomía, biología, filosofía, física y matemáticas entre otras ciencias y definía con Tales de Mileto el Philotimo (de filos, amigo y timo, honor) la cualidad de los griegos en dar la cara por los valores, el arriesgar la vida por la defensa del bien, etc.

Todo esto que comento viene a cuento en la España actual. Una buena educación cambiará a la sociedad y a los valores que representa. No se puede estar todo el tiempo hablando de amnistía, corrupción y de informaciones falsas. Es necesario cambiar el chip y volver a usar otra terminología en nuestro lenguaje. Hay que exponer ideas positivas que estimulen la creatividad, el optimismo, la confianza en las personas. El pueblo está harto de que solo se hable de temas que son consecuencia de la putrefacción de la sociedad y se soslayan las bondades de la misma. Solo se habla de violaciones y de maltratos, mientras que al lado de nuestra puerta hay personas que se sacrifican por sus congéneres, que ayudan a otras personas, que trabajan en investigaciones que favorecen a nuestros semejantes. Si nos ponemos a pensar que muchas de las acciones que hacemos en nuestro trabajo sirven para ayudar a la gente, para hacerles más felices, veríamos el mundo con otro prisma. Cualquier trabajo, cualquier actividad que se realice con un sentido positivo, si la vemos como ayuda más que como obligación, será capaz de cambiar nuestras vidas. Y esto sólo se debe a la

educación que hayamos recibido, de lo que nuestros profesores nos esculpieron en la juventud. Sé que esto es difícil hoy día, dado el embarramiento en el que estamos hundidos, pero es necesario salir de la ciénaga de estas sociedades que nos atacan, nos aturden y nos atenazan sin dejarnos pensar y hablar con amplitud de miras, en una palabra, con bonhomía. Y a todo esto se añade que muchos de nuestros políticos no dicen la verdad, que utilizan las mentiras para mantenerse en el poder por lo que, los espectadores que asistimos atónitos a este espectáculo execrable, no damos crédito a lo que vemos y oímos.

¡Qué maravilla esas maestras que tratan de educar e influir con sus valores a los alumnos! Poco a poco, tratando de moldear al alumno, de hacerle descubrir que en su interior tiene más cosas positivas que negativas y que debe potenciar aquellas, es como la sociedad podrá cambiar. En esta educación ocupa un lugar preeminente el culto a la verdad. Estos maestros antiguos inculcaban que el educando se iniciara en la defensa de lo correcto, de la evidencia verdadera. De esta manera, ya desde muy joven, el alumno sabía lo que era verdad y lo que era mentira tomando siempre la posición de la primera. Sabía que no debería cruzar esa línea roja que separaba una de otra. Esta es la verdadera educación y el camino que debería llevar en la vida. Cuando el niño fuera mayor, defendería con todas sus fuerzas la verdad y no como ahora, en que nuestros gobernantes administran la mentira a su antojo.

Esto lleva muchos años; no se consigue en pocas semanas, pero el fruto final es el premio que los profesores, ya viejos, verán al descubrir que sus alumnos han seguido el camino correcto debido a sus enseñanzas tanto de palabra como de actitudes.

El profesor, después de la familia, es el mejor conductor de la educación y el mejor protagonista en esta bella actividad.

Antonio Bascones es presidente de la Real Academia de Doctores de España

EL PAIS

“Tengo que ir, pero no me gusta el instituto”: los estudiantes que no quieren estar en clase

El 80% de los docentes afirma que hay chavales que no sienten ningún interés por lo que se enseña en las aulas, y que eso perjudica el aprendizaje del resto. Potenciar itinerarios educativos distintos ayuda a reducir la desmotivación, pero puede segregar al alumnado

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 28 MAR 2024

Óscar se llama así, pero no daremos muchos más detalles para preservar su intimidad. Tiene 15 años, estudia segundo de la ESO en un instituto público de la periferia de Valencia, y pasa muchas horas en los pasillos, expulsado de clase. Uno de sus profesores explica: “No es que tenga conductas violentas, ni tampoco es mal chaval, ni un pieza, lo que pasa es que se aburre y se dedica a hacer el tonto”. Repitió primero de la ESO, lo cual no ayudó a mejorar las cosas. “En el primer trimestre de este año, me fue mal. Aprobé Educación Física solo”, dice, lo que significa que suspendió 10 asignaturas. Empezó a sentirse “desmotivado” en sexto de primaria, y desde entonces los cursos se le han ido haciendo “muy largos”; “tengo que venir, pero no me gusta mucho el instituto”. Hay asignaturas con las que nunca ha podido, como matemáticas o inglés. “Otras me interesaban un poco, pero hay algunos profesores que también...”, dice. Su padre es jefe de obra, su madre, ama de casa, y a él le gustaría estudiar electromecánica, aunque todavía no sabe qué tiene que hacer para alcanzar dicho grado medio de FP. El miércoles de la semana pasada tenía una cita para hablarlo con el orientador de su centro.

Según una encuesta presentada recientemente por la Fundación Cotec, el 74,2% de la población, y lo que es más significativo, el 79,6% de los profesionales de la educación (la gran mayoría, docentes) entrevistados, consideran que en la enseñanza obligatoria hay “alumnos y alumnas que no quieren estar, y que eso dificulta el aprendizaje del resto”. La falta de interés, con frecuencia radical, de una parte de los estudiantes por lo que oyen en clase, concentrada sobre todo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y las consecuencias negativas que tiene para ellos en forma de fracaso escolar, y para el conjunto del alumnado, requiere una reflexión, afirma Ainara Zubillaga, directora de educación de Cotec, sobre todo cuando se plantean iniciativas como ampliar la escolarización obligatoria a los 18 años, como hizo hace poco el Consejo Escolar del Estado.

En 1990, la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo, la Logse, elevó la edad de la enseñanza obligatoria de los 14 a los 16 años, y estableció la estructura educativa que sigue vigente hoy. Cuando se debatía aquella ley, se pusieron sobre la mesa dos modelos. “Uno se llamaba 12-15+1, y consistía en poner tres años de secundaria común, de los 12 a los 15 años, y que en el último año, el +1, el alumnado pudiera elegir entre un curso de bachillerato y otros, de FP. Es decir, que fuera obligatorio, pero que ya no comprensivo, en el sentido de que no tuvieran los mismos programas. El otro modelo era el 12-16, que es el que se acabó imponiendo”, explica César Coll, uno de los autores tanto de aquella reforma educativa como de la última, la de la Lomloe. El 12-16 ganó porque tuvo el apoyo de buena parte de la izquierda, que entendía que adoptar el 12-15+1 suponía segregar a los estudiantes, y de la derecha, partidaria de extender la secundaria

obligatoria hasta los 18, entre otras razones porque ello hubiera proporcionado a la enseñanza privada concertada aún más años de subvención pública.

“Creo que fue un error, porque ese último curso ya diferenciado, que es el modelo que hay en Francia y otros países, habría reducido los problemas a la hora de encontrarle sentido al aprendizaje que genera que todo el mundo tenga que estudiar lo mismo, y lo hubiera personalizado mucho más”, dice Coll, catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona.

La idea del 12-15+1 fue derrotada, pero las sucesivas reformas educativas de la ESO han ido avanzando, sin embargo, en la misma dirección mediante los programas de diversificación curricular (en que los chavales estudian con los contenidos adaptados) y la FP básica (que combina enseñanzas teóricas y profesionales). “Pero se ha hecho a través de medidas extrañas”, lamenta Coll, “y, por desgracia, no como algo estructural y positivo, sino como un camino para los que no van bien en los estudios, un estigma que se debería evitar”.

Ese carácter de añadido tardío o de apaño tiene, además, como consecuencia, que la oferta de estas rutas alternativas para completar la ESO sea limitada. “Hay muchos chavales que en lo académico no van bien, porque la ESO no deja de ser académica, y a los que les gustaría hacer algo más aplicado, más profesionalizador, pero no tienen la posibilidad”, dice el orientador Javier Cortés. En su instituto público de Catarroja, en Valencia, estudian unos 800 alumnos. De ellos, en los programas de diversificación curricular estudian 30, cuando en opinión de Cortés les convendría al doble, pero la normativa no lo permite. De la otra alternativa para acabar la ESO, la FP Básica, el instituto solo ofrece dos grados. Uno de Servicios Administrativos, que es muy poco adecuado para los chavales que detestan pasarse la mañana sentados en un pupitre. Y otro de Actividades Domésticas y Limpieza de Edificios, que, dice Cortés, “es el hermano pobre incluso dentro de la FP Básica”; “no les parece nada atractivo, muchos dicen: ‘yo no quiero dedicarme a limpiar’”. Situaciones como la que describe Cortés se repiten en la mayor parte de España. “Y a esa edad”, agrega el orientador, “lo normal es que no quieran o no tengan los medios necesarios para desplazarse a otra localidad a estudiar otro ciclo que les vendría mejor”.

Clases sociales

Manuel Fernández Navas, profesor de Didáctica en la Facultad de Málaga, defiende, en cambio, una visión parecida a la que en su día se opuso desde la izquierda al 12-15+1. “Si en un tramo de la enseñanza obligatoria pones itinerarios, lo que va a pasar es que población de determinada clase social, de forma mayoritaria, se va a ir a uno de ellos, y los de otra clase, al otro. Eso está bastante documentado, y es poner el sistema educativo al servicio de la estratificación social”, afirma. Fernández Navas no niega que exista un problema con los chavales desmotivados, pero cree que la clave reside en cambiar lo que se hace en la ESO, teniendo en cuenta que es una etapa obligatoria que debe compensar las desigualdades. El modelo de “lección, libro de texto, deberes y examen”, aburre, en realidad, prosigue, a prácticamente todos los adolescentes, pero lo aguantan mejor aquellos cuyas familias ejercen presión para que estudien, que suelen tener perfiles socioeconómicos y culturales medios y altos.

“Cuando el único sentido de acceso al conocimiento de la actividad escolar es la nota, se beneficia a determinada clase social. Pero cuando el acceso al conocimiento tiene un valor de uso, es decir, cuando a los estudiantes les sirve para entender el mundo que les rodea, para resolver problemas de su vida diaria, el conocimiento tiene más sentido para otras clases sociales. Se trata de poner al alumnado en situaciones en las que el conocimiento pueda aplicarse”, argumenta el profesor de la Universidad de Málaga. “¿Cómo? Pues por mal que suene, lo vemos en las películas americanas. Los niños hacen experimentos reales en clase, trabajan haciendo periódicos, radio, talleres... Hay muchas formas de hacerlo”. Un enfoque de ese tipo, admite Fernández Navas, requiere incrementar los recursos y reducir la ratio de alumnos por docente. “No digo que sea fácil, pero es lo que deberíamos tratar de hacer. Y ya hay muchos colegios e institutos, muchos compañeros y compañeras, que trabajan así”.

El problema de la desmotivación en la ESO no procede tanto de la estructura de la etapa, afirma Enrique Roca, expresidente del Consejo Escolar del Estado, como de haber mantenido una elevada tasa de repetición de curso, que considera la “principal causa del desaliento de los estudiantes” y explica, en su opinión, “en la mayoría de los casos, el deseo de abandonar los estudios”. Roca aboga por reducirla drásticamente, como han hecho casi todos los países desarrollados, y ofrecer simultáneamente al alumnado “vías formativas acordes con sus capacidades e intereses”, incluidas más facilidades para acceder a la FP Básica.

INFORMACIÓN

Los inspectores de educación valoran "muy positivamente" la ley de libertad educativa de PP y Vox

El sindicato mayoritario del cuerpo saluda la ley ya que "se fomenta el valenciano sin imposiciones, se respeta la libertad de elección y se otorga más seguridad jurídica a los centros".

Reclaman que se incorpore el requisito de C1 de valenciano para el acceso al cuerpo

Gonzalo Sanchez. Alicante. 29 MAR 2024

La Unión Sindical de Inspectores de Educación de la Comunidad Valenciana (USIE), sindicato mayoritario del cuerpo, valora "muy positivamente" la propuesta de ley de libertad educativa presentada por Partido Popular y Vox.

Para USIE "venimos de 8 años donde las leyes emanadas del Botànico han discriminado uno de los valores dictaminados en la Constitución Española como es la libertad. Las dos principales áreas donde se ha vulnerado este derecho son la escolarización y los derechos lingüísticos".

En opinión de los inspectores, la normativa del Botànico en materia de admisión (potenciar la escuela de barrio) "limitó el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones", quedando limitada al distrito de referencia. "Por lo tanto, no existía la opción de elegir un centro de acuerdo a su ideario o proyecto", explican. El nuevo Gobierno de PP y Vox ha modificado esto para aplicar el distrito único, según el cual los padres pueden elegir cualquier colegio del municipio, sin estar atados a su barrio.

En cuanto a los derechos lingüísticos, critican que la ley vigente del Botànic de 2018 "obliga a los centros a disponer de un solo programa lingüístico, condicionado, ya que impone un carácter mayoritario a la lengua valenciana". En su opinión esto supone "una discriminación al alumnado de zonas castellanohablantes".

Aspectos positivos

Por contra, la ley también tiene aspectos "muy positivos" como "garantizar derechos constitucionales a la hora de elegir la lengua base por parte de los padres, no quedando condicionado a la elección de los miembros del consejo escolar". Otro aspecto positivo es respetar esa lengua base que eligen las familias "en el aprendizaje de la lectoescritura, es decir, desde Infantil hasta el primer ciclo de Primaria".

En cuanto al valenciano, USIE también considera positivo que se fomente su aprendizaje "mediante certificaciones oficiales cuando se superen la materia de Valenciano en ESO y Bachillerato. A diferencia del sistema actual donde no se promueve el valenciano, sino que se impone independientemente de la cultura y naturaleza de la zona donde se encuentre ubicado el centro", explican.

Otro aspecto que destacan es que se permita la exención del valenciano en las zonas castellanohablantes, "cuya ejecución ha sido dificultada por los anteriores dirigentes del Botànic". Además, en la ley se propone también la exención del Valenciano en las PAU "dotando de mayor coherencia en la aplicación del derecho".

Otra parte de la ley que USIE aplaude es la relativa a poder relacionarse con el centro educativo en cualquiera de las dos lenguas cooficiales sea cual sea el trámite, algo que según el sindicato se venía incumpliendo "de manera reiterada".

Igualmente celebran que el alumnado pueda realizar los exámenes en cualquiera de las dos lenguas cooficiales, excepto en las asignaturas lingüísticas, ya que "en muchas ocasiones el alumnado es conocedor del contenido, pero tiene dificultades para expresarse en una de las lenguas cooficiales, siendo por lo tanto un planteamiento inclusivo.

Enmiendas

Pese a todo, los inspectores de educación proponen varias enmiendas a la ley. La primera es incorporar el requisito lingüístico de C1 para el acceso al cuerpo de inspectores de educación. "Dicha enmienda está motivada, por una parte, por el derecho del ciudadano a comunicarse con la Administración en cualesquiera de las lenguas cooficiales".

europapress.es

El PSOE pide atención temprana gratuita y de "calidad" para menores con discapacidad

MADRID, 29 Mar. (EUROPA PRESS) –

El Grupo Parlamentario Socialista ha registrado una proposición no de ley en el Congreso para que la atención temprana sea gratuita y de "calidad" para los menores con discapacidad. En concreto, el PSOE ha instado al Gobierno, en coordinación con las comunidades autónomas, "a desarrollar la hoja de ruta para la mejora de la atención temprana en España sobre un marco común de universalidad, responsabilidad pública, equidad, gratuidad y calidad".

A juicio de la formación, es "importante" que los servicios de atención temprana se puedan desarrollar desde una "adecuada coordinación" (Sanidad, Educación y Servicios Sociales) para que, así se puedan desarrollar acciones que den continuidad hasta el cumplimiento de la mayoría de edad.

En este sentido, destaca la necesidad de que se puedan dar los apoyos especializados que cada persona pueda requerir, así como el desarrollo de capacidades, competencias, habilidades personales y sociales y otros aprendizajes "para la inclusión laboral, social y la vida independiente".

"La atención temprana debe ser entendida como un derecho que tiene por finalidad ofrecer un conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, para garantizar que las niñas y niños con discapacidad se desarrollen de forma óptima, a nivel cognitivo, motor y socioafectivo, no se limita únicamente al niño o la niña, sino que debe incluir a la familia, al centro escolar y a su entorno", señala en la exposición de motivos.

▣ EL DEBATE

El PSOE insta al Gobierno a dedicar más esfuerzos a la «educación ambiental» en los colegios

Tachan de «ofensiva irresponsable de la derecha más reaccionaria» las posiciones que cuestionan el cambio climático

El Debate. 31/03/2024

El grupo parlamentario socialista ha registrado una proposición no de Ley (PNL) en el Congreso, para su debate en la Comisión de Seguimiento de la Estrategia Española para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), por la que insta al Gobierno a promover materiales didácticos para abordar la «educación ambiental» en el currículum escolar.

Concretamente, quiere que el Ejecutivo, «siempre en respetuosa colaboración con las comunidades autónomas», promueva programas educativos y la creación de materiales didácticos de calidad para el abordaje en las aulas de la educación ambiental para el cumplido desarrollo de los currículos educativos.

Asimismo, solicita al Gobierno que colabore con las universidades e instancias de formación continua del profesorado dependientes de las comunidades autónomas para implementar las iniciativas didácticas y metodológicas «más punteras y eficaces» en esta materia.

Por último, pide al Ejecutivo trabajar con las autonomías y los ayuntamientos en la adecuación de los centros escolares y sus infraestructuras «a los retos que el cambio climático ya está suponiendo en el desarrollo de su actividad diaria», en aras del bienestar tanto del profesorado como del alumnado.

El grupo socialista dice que presenta esta PNL ante la «clara» necesidad de reforzar la educación ambiental como «pilar» de la transición ecológica y del desarrollo sostenible en España y en respuesta a otra PNL presentada por el grupo popular, en la que los populares remarcan «según ellos el escaso trabajo llevado a cabo en materia de desarrollo sostenible del Gobierno».

Contra Vox

Además, aprovechan para cargar contra lo que califican como «ofensiva irresponsable por parte de la derecha más reaccionaria», que, según plasman en la exposición de motivos, demuestra «su ignorancia y prejuicios» al entender que iniciativas como la Agenda 2030 son una «estafa climática».

Por su parte, los socialistas instan a ser «serios» y abordar la educación ambiental «de una manera rigurosa y científica, ofreciendo herramientas educativas y formativas» a la comunidad educativa.

En este contexto, el grupo también ha hablado en la exposición de motivos sobre el Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad para el período 2021-2025, que «concreta y contextualiza» tanto a nivel de contenidos como de objetivos educativos la incorporación en la Lomloe y las normas autonómicas de referencias explícitas a la educación para el desarrollo sostenible.

Los socialistas dicen que el plan, que fue acordado entre el Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (MITECO) y el de Educación, no «debe considerarse en ningún momento una intromisión en el ejercicio de las competencias educativas» de las autonomías, sino como «una herramienta al servicio de la comunidad educativa para poder diseñar e implementar su propios planes para la educación ambiental».

EL PAIS

Tener una madre con estudios universitarios influye cada vez menos en el rendimiento educativo de los niños

La ventaja académica de los hijos de mujeres graduadas ha caído a menos de la mitad en 10 años, según las conclusiones de un nuevo estudio basado en el Informe PISA

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 01 ABR 2024

Durante décadas, ser hijo de una mujer con estudios universitarios ha sido el elemento que mejor ha predicho el éxito educativo de un estudiante. Incluso más que tener un padre con ese mismo nivel formativo, por ejemplo en términos de abandono educativo temprano. Una nueva investigación basada en los datos del Informe PISA, la gran evaluación internacional que organiza la OCDE con chavales de 15 y 16 años revela sin embargo que,

aunque tener una madre universitaria sigue dando ventaja académica, esta es cada vez menor. En 10 años, en España, dicha superioridad se ha reducido a menos de la mitad. Se trata de las primeras conclusiones de una investigación dirigida por José Saturnino Martínez, profesor de Sociología, director de la Agencia Canaria de Evaluación Educativa y uno de los principales expertos españoles en PISA. En el conjunto de la OCDE se observa la misma tendencia, aunque no de forma tan pronunciada.

Martínez y otras expertas consultadas sugieren como hipótesis que la reducción de la ventaja puede estar relacionada con el aumento de madres universitarias, la precarización de los empleos que ocupan, especialmente después de la crisis de 2008, y la persistencia de una distribución desigual de las tareas domésticas, incluido el acompañamiento educativo a la prole, entre hombres y mujeres, en un contexto de cambios en el modelo de crianza.

En la edición del Informe PISA de 2012, los alumnos españoles con madres universitarias lograron 522 puntos en el examen de matemáticas, 38 más que la puntuación media del conjunto de los estudiantes. En aquella época se estimaba que una brecha así equivalía a un curso escolar de diferencia, pero desde entonces la OCDE ha variado su criterio y ahora calcula que se acercaría más bien a dos cursos de distancia. En la edición de 2022, cuyos resultados se publicaron en diciembre, la ventaja se ha reducido, en cambio, 22 puntos, hasta quedar en solo 16.

Casi lo mismo ha sucedido en lectura, donde la distancia se ha acortado en 21 puntos, pasando de 38 a 17. Y en Ciencias, donde se ha reducido otros 21 puntos, de 34 a apenas 13. La caída ha sido progresiva, pero ha resultado especialmente intensa en las ediciones de 2018 y 2022.

En el conjunto de la OCDE, la ventaja de los hijos de madres universitarias en el periodo 2012-2022 también se ha reducido, pero menos: 16 puntos en matemáticas (de 41 a 25), 18 en lectura (de 41 a 23), y 15 en ciencias (de 39 a 24). Tanto en España como en la media de los países de la OCDE, los resultados promedio han caído en esos 10 años, pero de forma menos intensa que los de los hijos de universitarias.

Los datos que hacen tambalearse una de las grandes asunciones sobre el rendimiento educativo tienen que ser examinados de forma más profunda, para comprobar que no estén distorsionados por problemas metodológicos o de recogida de información del propio Informe PISA, admite Martínez. Pero el sociólogo cree que ello podría afectar en todo caso a la magnitud de la tendencia observada, no al hecho de que se esté produciendo.

Aumento de universitarias y precariedad

Determinar las causas requerirá más investigación, pero de forma preliminar Martínez baraja dos opciones. “Una es que, en la medida que más mujeres estudian en las universidades y hacerlo se convierte para ellas en un destino habitual, el título universitario marca menos distancia entre los estilos de vida de las mujeres universitarias y las no universitarias. La otra es que, puesto que la bajada importante es a partir de 2015, es posible que con la crisis que empezó en 2008 las condiciones de trabajo de las madres universitarias hayan empeorado mucho, haciendo más difícil la conciliación”, afirma. Ello significaría, sigue el sociólogo, “que la precariedad laboral y las dificultades de conciliación se han convertido en un problema educativo, que a su vez generará otro problema laboral en el futuro, con jóvenes menos preparados. Sería una consecuencia más del empobrecimiento de la clase media”.

El porcentaje de mujeres con estudios universitarios de 40 a 55 años —la franja en la que es más probable que tengan hijos en edad de hacer los exámenes de PISA— era en 2012 del 23%, y en 2022, del 33%, según la Encuesta de Población Activa (EPA). Como sugiere Martínez, es posible que a medida que se generaliza, haber pasado por la universidad distinga ahora menos que en el pasado a las graduadas con una serie de características culturales tradicionalmente asociadas a ello. Y que también distinga menos al resto de su familia, empezando por el padre y abuelos del estudiante que se examina en las pruebas de la OCDE.

Diversos estudios (basados en correlación, no en causalidad) muestran que el nivel de estudios de la madre es el mejor predictor de éxito educativo. Por eso la investigación dirigida por Martínez se ha centrado en dicho factor. El sociólogo tiene previsto analizar también cómo ha evolucionado el efecto del nivel de estudios de los padres, aunque todavía no dispone de datos cerrados. La previsión, en todo caso, es que muestren una evolución parecida a los de la madre. En parte debido a la “homogamia”, es decir, al hecho de que las personas tienden a emparejarse con otras de un nivel educativo similar.

Desigualdad

¿Por qué es mayor el efecto del nivel educativo de la madre? Elena Martín, catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid, apunta que las mujeres han tenido históricamente una “mayor presencia e influencia en el desarrollo educativo de sus hijos, en trabajar con ellos y apoyarles con los deberes”.

Y Ainara Zubillaga, directora educativa de la Fundación Cotec, cree que la pérdida de ventaja de los chavales con madres universitarias está vinculada probablemente con un cambio en el modelo de crianza. “A medida que las mujeres tienen mayores estudios no solo se incorporan más al mercado laboral, sino que también desarrollan más su carrera profesional en materia de puestos, salarios y tiempo. Y eso tiene un impacto en la crianza de los hijos. El mucho tiempo que antes dedicaban al seguimiento y apoyo educativo, ahora está

dividido con el que requiere su carrera profesional, porque las horas del día son las que son. Lo grave aquí es que esa función que cubría la mujer en la mayoría de los casos no se está distribuyendo, no está siendo asumida de manera igualitaria por el hombre”.

Los estudios que se realizaron sobre el cierre escolar que tuvo lugar en 2020, durante el gran confinamiento de la pandemia, proporcionaron una buena oportunidad para comprobar “sobre las espaldas de quién recaía el apoyo a los niños”, y la conclusión fue que lo hizo “fundamentalmente sobre las mujeres”, recuerda Zubillaga. “Así que es posible que estos resultados muestren el impacto que el desarrollo de una carrera profesional femenina tiene sobre el modelo de crianza. Y que reflejen, una vez más, que realmente la carga doméstica cae sobre nosotras. Y que cuando nosotros no estamos eso tiene consecuencias. En este caso sobre el rendimiento de los niños”.

europapress.es 2 DE ABRIL. DÍA MUNDIAL DEL AUTISMO

El número de estudiantes con diagnóstico de trastorno del espectro autista se cuadruplica en 10 años, según Funcas

MADRID, 1 Abr. (EUROPA PRESS) - El número de niños y adolescentes con trastornos del espectro autista (TEA) matriculados en el sistema educativo no universitario en España prácticamente se ha cuadruplicado entre los cursos 2011/12 y 2021/22, según datos analizados por Funcas con motivo del Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo que se celebra este martes 2 de abril.

En total, los estudiantes con TEA en España ascienden a 69.000, de los que el 83% son varones. En torno a cuatro de cada cinco (84%) estudian en aulas compartidas con alumnado sin necesidades educativas especiales y el resto recibe educación especial en centros específicos o en unidades específicas de centros ordinarios.

En esa década, el porcentaje de este colectivo integrado en centros ordinarios subió más de 15 puntos. En el curso 2021-22 (último con datos disponibles) las personas con TEA en el sistema educativo no universitario representaban el 0,84% del total del alumnado, mientras que diez años antes esta cifra se situaba en el 0,24%, en una tendencia similar a la de otros países occidentales.

Investigaciones recientes atribuyen este incremento fundamentalmente a las mejoras en la diagnosis, que han posibilitado la identificación de más niños y jóvenes con TEA que bien ya formaban parte del sistema educativo, bien se han ido incorporando a él con diagnósticos tempranos. La presencia de estudiantes con TEA ha aumentado en todos los niveles educativos.

El porcentaje de niños con TEA en Educación Primaria (que ha pasado del 0,22% del total de matriculados en el curso 2011/12, al 0,92% en 2021/22) se acerca ya a la cifra en la que suele fijarse la prevalencia poblacional del autismo (1%). En cambio, su participación en la enseñanza Secundaria no obligatoria es significativamente más baja: supone el 0,26% respecto al total del alumnado en Bachillerato y el 0,16% en Formación Profesional de Grado Superior.

La inclusión de los alumnos con TEA en los centros ordinarios ha implicado el trabajo colectivo de toda la comunidad educativa, y muy especialmente, del profesorado. Tres cuartas partes de los profesionales de educación que participaron en una encuesta realizada por Autismo España en 2021 afirmaron haber recibido formación sobre TEA, pero la mayoría (75%) declaró haber cubierto personalmente los costes de esa formación. "A pesar del esfuerzo del sistema educativo, la disposición de recursos humanos expertos para atender debidamente el aumento de los estudiantes con necesidades especiales sigue siendo, en opinión de las familias y de la comunidad docente, insuficiente", advierte Funcas.

Para el centro de análisis, la importancia de contar con apoyo experto en las aulas que incluyen a estudiantes afectados por TEA "se entiende mejor si se tiene en cuenta que, además de la ayuda específica que necesitan para adaptarse a las rutinas de enseñanza-aprendizaje y de convivencia en las aulas, sus compañeros de clase también precisan formación continuada para manejar adecuadamente las situaciones complejas que pueden producirse en las aulas".

"Es probable que en esa formación resida una de las claves para reducir los casos de acoso escolar a niños afectados por TEA. La mayor vulnerabilidad de estos estudiantes con necesidades especiales está ampliamente reconocida y se denuncia con gran preocupación por familias y organizaciones sociales", concluye Funcas.

EL PAIS 2 DE ABRIL. DÍA MUNDIAL DEL AUTISMO

Acoso escolar y desempleo, las luchas pendientes de las personas con autismo

El Ministerio de Derechos Sociales presenta este martes un plan que contará con 40 millones de euros para desterrar la discriminación hacia el colectivo

PAU ALEMANY. Madrid - 02 ABR 2024

A Mariona López Corominas tardaron 19 años en diagnosticarle el síndrome de Asperger. Ahora tiene 29 y la dislexia y el trastorno de déficit de atención que le acompañaron durante su recorrido estudiantil no le han impedido estudiar Historia del Arte y estar a punto de sacarse el nivel oficial más alto de inglés. Eso sí, reconoce que tiene dificultades para hacer amigos de una edad similar, una de las características del síndrome que padece. A Álvaro de la Guardia encontrar trabajo le está costando un mundo. Las adaptaciones curriculares que tuvo en primaria y secundaria por ser una persona con trastorno del espectro autista (TEA) le impiden obtener el título de la ESO a sus 25 años. Ambos coinciden en que el acoso escolar estuvo presente durante su infancia y su adolescencia. Y ambos son conscientes de las barreras añadidas a las que se han tenido —y se tienen— que enfrentar.

El Ministerio de Derechos Sociales presenta este martes el primer plan de acción con seis líneas principales sobre las que incidir, como el diagnóstico precoz o el acceso al trabajo. El objetivo es mejorar la inclusión en la comunidad de las 450.000 personas con TEA que se estima que viven en España y desterrar la discriminación que todavía sufren en distintos aspectos vitales. Este plan se engloba dentro de la Estrategia española en trastorno del espectro del autismo 2023-2027, contará con un presupuesto de 40 millones de euros y su presentación coincide con el Día Mundial del Autismo.

La Confederación de Autismo en España define el TEA como “una condición de origen neurobiológico que afecta al funcionamiento cerebral y acompaña a la persona a lo largo de su vida”. No es, por lo tanto, una enfermedad, sino un trastorno. Aunque cada persona dentro del espectro autista presenta unas características distintas y necesita unos tratamientos específicos, hay rasgos que aparecen de manera común, como los problemas para interactuar con la sociedad o la rigidez del comportamiento y del pensamiento.

De entre las más de 30 medidas propuestas en el plan, hay una que destaca por la afectación individual que produce, la referente a la “prevención, detección e intervención ante el acoso escolar”. El 12% de las personas del espectro autista ha sufrido maltrato por parte de sus compañeros, según un estudio de la Confederación de Autismo en España, una cifra que, en el conjunto de los estudiantes, se reduce hasta la mitad.

En el caso de López, el acoso escolar ha sido una constante tanto en el colegio como en el instituto. Ya de pequeña, con tres o cuatro años, dejaron de invitarla a los cumpleaños, recuerda, aunque fue en la etapa adolescente cuando la discriminación se acrecentó. “Un día me escondieron la chaqueta y la bufanda y me dijeron que estaba en un patio exterior al instituto. Cuando fui a buscarlas, estaban quemadas”, relata López, a quien le costaba encajar en el grupo en esa etapa por la falta de interés en la fiesta y en las relaciones amorosas.

Para De la Guardia, repetir cuarto de primaria y dejar a los que hasta ese momento habían sido sus compañeros supuso “una caída en picado”, según cuenta su madre, Paqui Rivera. El acoso empezó en el instituto, ya sin su grupo de referencia, con frecuentes empujones e insultos. “Él apenas nos contaba nada y los profesores tampoco, así que tardamos dos años en ser realmente conscientes, cuando le reveló todo a la psiquiatra”, explica Rivera.

Que las personas del espectro autista estén incluidas en la sociedad una vez cumplida la mayoría de edad depende, en buena medida, de su experiencia en la escuela. La última reforma educativa —la LOMLOE, que data de 2020— insiste en reiterados apartados en reforzar la ayuda para los estudiantes con necesidades especiales. Para la psicóloga especialista en autismo Marta González, se debe “priorizar la inclusión social” antes que “el aprendizaje de conocimientos”. “Para moverte en la vida necesitas las habilidades sociales”, explica.

La decisión de acudir a un centro ordinario, cursada por el 80% del alumnado con autismo, o a uno especial varía en función de las necesidades de cada persona. El psicólogo especialista en TEA e impulsor de la aplicación AutisMind, Àlex Escolà, comenta que hay un punto de la adolescencia en el que “necesitan encontrar a otras personas con características y gustos similares con las que poder identificarse”.

Evitar que la adolescencia se convierta en un periodo de distanciamiento depende tanto del trabajo con las personas con autismo como del resto de la sociedad, según González. “Su integración no consiste en que hagan las mismas bromas que el resto, sino en que las entiendan y no se encuentren perdidos”, esgrime.

A los 15 años, De la Guardia se cambió a un centro de educación especial para personas con discapacidad leve, donde cursó un programa que terminaba a los 21, según cuenta su madre. En ese momento decidió apuntarse a un módulo de Administración y *Marketing* que terminó, pero como no le convencía del todo se inscribió en uno de auxiliar de Educación Infantil. A pesar de su formación, la entrada en el mundo laboral está siendo complicada. “Como no le convalidan el título de la ESO ni tampoco puede acceder mediante las cuotas reservadas a personas con discapacidad porque no las alcanza, se encuentra en un limbo”, explica su madre.



Entre el 76% y el 90% de las personas con TEA está desempleada y no desarrolla ninguna actividad productiva, así que López puede considerarse una excepción. Gracias a un programa de inserción laboral, lleva más de tres años trabajando en una tienda de ropa en Barcelona. Además, imparte clases de inglés a dos chicos que tienen un 66% de discapacidad y los acompaña una vez a la semana a diferentes museos de la ciudad. El presidente de Autismo España, Miguel Ángel de Casas, califica las tasas de desempleo como “alarmantes”. “Además de los ingresos que aseguren la calidad de vida, el trabajo es un factor clave para el desarrollo personal y la participación en la comunidad”, recuerda.

Una de las claves recogidas en el plan es incidir en la detección precoz para precisar los tratamientos que requiere cada persona. Aunque el autismo puede ser diagnosticado al año y medio de vida, la edad promedio a la que se detecta en España se sitúa alrededor de los cinco y medio, según un estudio del Centro de Investigación Biomédica en Red de Salud Mental y el Instituto de Salud Carlos III. Escolà explica que, cuando se les diagnostica, es como una “liberación”. “Permite enfocar la intervención y que ellos mismos se conozcan”, comenta.

A López no se lo detectaron hasta los 19, cuando su psicóloga advirtió que mostraba un interés desmedido en la cultura judía; esto se denomina interés restrictivo y es algo característico en las personas con Asperger. Una inclinación que mantiene hoy en día y que aplica en una de sus aficiones, las pinturas artísticas al óleo. “Pintar da sentido a mi vida, porque me hace sentir viva”, zanja.

**2 DE ABRIL. DÍA MUNDIAL DEL AUTISMO**

Medidas contra el bullying o para detectar la violencia de género: así es el plan de acción para el autismo

El Gobierno contempla un presupuesto de 40 millones de euros para desarrollar las acciones durante los próximos 3 años

ELENA CALVO. Madrid. 02/04/2024

En España, hay alrededor de 450.000 personas con trastornos del espectro autista (TEA). La vulnerabilidad a la hora de encontrar un empleo, el retraso en el diagnóstico o el acoso escolar son solo algunas de las situaciones a las que se enfrentan. Este martes, el ministro de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030, Pablo Bustinduy, ha presentado el primer plan de acción nacional para el Trastorno del Espectro del Autismo, para cuyo desarrollo -que se llevará a cabo en los próximos 3 años- el Gobierno contempla un presupuesto de 40 millones de euros.

El plan se articula en torno a 6 líneas de acción que pasan por promover el conocimiento y respeto hacia las personas con autismo, favorecer la detección y diagnóstico precoz y el abordaje integral de la salud, contribuir a la vida independiente y la inclusión en la comunidad, así como a la educación y al empleo inclusivos, promover el acceso a la justicia e impulsar la investigación, formación e innovación.

Es en la línea de acción sobre educación y empleo donde se destinarán más recursos, con un presupuesto de más de 28 millones de euros. Entre otras cosas, se pretende promover una red de recursos educativos que atienda la especificidad de los alumnos con autismo, implementar medidas de prevención, detección e intervención ante el acoso escolar o garantizar el acceso de las personas con TEA a los programas de cualificación profesional como ciclos de formación profesional.

En cuanto al empleo, el documento insiste en que las personas con autismo son de especial vulnerabilidad a la hora de acceder a un empleo, de manera que se aboga por reconocer el diagnóstico de TEA de forma específica en las ofertas de empleo público, diferenciándola de la discapacidad intelectual. En la misma línea se pretende desarrollar políticas de empleo que reconozcan que las personas con trastorno del espectro autista y con una discapacidad igual o superior al 33% presentan mayor dificultad para acceder a un empleo.

Contra las prácticas pseudocientíficas

Entre las medidas también se aboga por difundir conocimiento basado en la evidencia, denunciando prácticas fraudulentas o pseudocientíficas, promover acuerdos para mejorar los protocolos de detección precoz y diagnóstico del TEA, que tengan en cuenta las diferencias que existen entre niñas y mujeres, desarrollar programas de prevención, educación para la salud y promoción de hábitos de vida saludables, incluyendo aquellos relacionados con la salud mental o potenciar el desarrollo de la asistencia personal y otros servicios y apoyos para la vida independiente.

Se elaborarán además estudios sobre las situaciones de abuso y violencia que experimentan las personas con TEA, con especial atención a la violencia de género y el bullying, así como redes y comités multidisciplinarios de investigación.

«Con este plan damos forma a una pluralidad de actuaciones específicas para que el trastorno de espectro autista tenga nombre propio», ha dicho Bustinduy, que ha incidido en que la exclusión laboral de las personas con TEA es un «gravísimo problema» al que hay que darle solución. En este sentido, el director general de discapacidad, Jesús Martín Blanco, ha asegurado que se estudia la posibilidad de crear nuevas cuotas en las ofertas de empleo para las personas con autismo, algo que se debe debatir con el Ministerio de Función Pública. De no ser posible, ha continuado, se apostará por «medidas de acción positiva».

El plan ha sido elaborado por el Centro Español sobre Trastorno del Espectro del Autismo, centro asesor del Real Patronato sobre Discapacidad, que depende del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. Durante la presentación del plan, el presidente de la Confederación Autismo España, Miguel Ángel de Casas, ha reclamado que su implementación sea «real y útil», «que permita ejecutar el presupuesto aprobado y materializar así las acciones señaladas».

europapress.es

El 67% de universidades españolas no usa la IA aunque más de la mitad prevé utilizarla los próximos 2 años, según CRUE

El 74% no cuenta con el alumnado para implantar nuevas tecnologías y el 43,5% no tiene una estrategia de formación online

MADRID, 2 Abr. (EUROPA PRESS) - El 67% de las universidades españolas no aplica tecnologías de Inteligencia Artificial aunque, de ellas, el 52,2% piensa utilizar esta tecnología en los próximos dos años.

Así lo refleja el Informe sobre la situación de las tecnologías educativas en las universidades publicado este martes por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y realizado por el Grupo de Trabajo de Formación Online y Tecnologías Educativas (FOLTE) de CRUE-Digitalización a partir de datos de 2022 de 46 universidades.

La encuesta FOLTE tiene por objetivo la realización de un mapa de situación de las universidades españolas en tecnologías de innovación para la docencia, con idea de conocer de forma fidedigna la tecnología que se está utilizando en las aulas de las universidades españolas.

El informe revela que la mayoría de las universidades españolas no dispone de sistemas basados en Inteligencia Artificial, aunque prácticamente ninguna descarta su implantación. No obstante, los resultados de la encuesta muestran que, en los procesos de implantación de nuevas tecnologías educativas, la participación del alumnado en estos es sólo del 15,2%.

En la mayoría de los casos, en estos procesos el alumnado no participa (73,9%). Desde 2018, año en el que se publicó la última encuesta, se ha producido un descenso en cuanto a involucrar al alumnado en estos procesos, al pasar del 27,66% al 15,2% en 2022.

De las instituciones universitarias encuestadas, un 61% cuenta con una Unidad de Apoyo a la innovación Docente, mientras que el 35 indica que no dispone de dicha Unidad. Se observa un descenso próximo al 14% en el interés en este tipo de Unidades con respecto al informe realizado en 2018. Estas Unidades transversales o interdisciplinarias dan apoyo y/o soporte a la introducción y puesta en marcha de cualquier iniciativa para la incorporación de nuevas tecnologías y metodologías en la docencia.

El informe también apunta que el 43,5% de las universidades no cuenta con una estrategia de formación online y más de la mitad de universidades encuestadas (52,2%) indican que sí cuentan con una estrategia de formación online.

Desde el punto de vista de cómo perciben las instituciones la tecnología educativa, hay una mayoría de universidades (65,2%) que la consideran esencial en su estrategia, mientras que tan sólo un 10,9% están en el nivel más bajo de dicha escala. El resto de universidades se sitúan en niveles intermedios respecto a esa dimensión. Además, al considerar la forma en la que se está usando esta tecnología, se observa como también hay un buen nivel de madurez, ya que el 52,2% de las instituciones están gestionando ese uso de forma coordinada para toda la universidad, con algo más del 19% de las instituciones donde aún se hace un uso aislado y no coordinado en titulaciones o asignaturas específicas. El resto de instituciones se sitúan en distintos niveles intermedios.

FORMACIÓN EN COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

La formación en competencia digital docente sigue siendo clave para las universidades españolas, ya que en la encuesta del año 2018 el 93,62% de las universidades encuestadas manifestaba incluir en sus planes de formación cursos específicos sobre tecnologías educativas y en 2022 el 100% de las encuestadas cuenta con oferta formativa en esta línea.

Esta formación suele articularse a través de sesiones temáticas específicas de entre una y tres horas de duración (83%); cursos cortos presenciales (74%); cursos en formato híbrido (67%); ciclos de formaciones sobre la misma temática con varias sesiones de entre una y tres horas (63%); píldoras formativas no estructuradas (59%) y cursos SPOC y MOOC (37%).

Asimismo, un 28% de las universidades encuestadas afirman utilizar elementos de Realidad Aumentada o Realidad Virtual (AR/VR) en su actividad docente, lo que supone un crecimiento 11 puntos respecto al 17% de las universidades que afirmaban utilizarlo en el anterior informe.

El informe aprecia que aún hay una mayoría de universidades que no utilizan estas tecnologías de forma sistemática para la producción de contenidos docentes, pero se observa un crecimiento significativo respecto del estudio anterior, por lo que concluye que este tipo de tecnologías (AR/VR) "están despertando un interés cada vez mayor, pero siguen siendo minoritarias".

Como en la anterior edición, se pone de manifiesto que las Tecnologías Educativas constituyen una pieza fundamental en la estrategia de todas las universidades españolas, pudiendo considerarse como críticas para la misión.

Durante estos cuatro años, el informe revela cómo el uso de las tecnologías educativas no sólo se ha afianzado, sino que ha logrado "una mayor penetración y las universidades han mostrado un mayor nivel de madurez". No obstante, apunta que es necesario trabajar en que las tecnologías educativas se vayan incorporando de una forma alineada al ecosistema EdTech (Educational Technology).

Otro de los aspectos que destaca el informe es que las universidades, en las decisiones estratégicas de adopción de la tecnología, además de aspectos funcionales, tienen también en cuenta otros aspectos la accesibilidad o protección de datos personales.

En general, los resultados muestran un mayor uso de las tecnologías, lo que pone de manifiesto "el esfuerzo realizado por las universidades para dotarse de la tecnología necesaria para abordar los nuevos retos de enseñanza y aprendizaje en un escenario postpandemia". En este sentido, el documento destaca que la crisis sanitaria de la Covid-19 ha tenido un "efecto acelerador" en el interés, uso e incorporación de tecnologías educativas.

EL MUNDO

CCAA del PP rechazan la propuesta del Gobierno para estabilizar a miles de profesores en las universidades públicas

El Ministerio pagará 3.400 plazas de profesores ayudantes doctores pero las autonomías tienen que financiar otras 800

Olga R. Sanmartín. Madrid. Miércoles, 3 abril 2024

Autonomías gobernadas por el PP han considerado este miércoles "insuficiente" el programa del Gobierno para dar más estabilización y rejuvenecer las plantillas de los campus públicos. Por este plan el Ministerio de Ciencia y Universidades se ofrece a financiar la incorporación de 3.400 profesores ayudantes doctores, pero las otras aproximadamente 800 plazas que hacen falta para cumplir los objetivos de la Ley Orgánica del Sistema Universitario (Losu) deben ser costeadas por los gobiernos autonómicos.

Regiones como Andalucía, Murcia, Galicia, Madrid, Extremadura, La Rioja, Castilla y León, la Comunidad Valenciana o Cantabria consideran que la oferta es "una falta de respeto" a las autonomías porque "se ha hecho sin contar" con ellas y "siguiendo la máxima del *yo invito y tú pagas*".

Por eso, durante el Pleno de la Conferencia General de Política Universitaria celebrado esta mañana, han pedido a la ministra, Diana Morant, volver al grupo de trabajo que se había creado entre el Gobierno, las CCAA y los sindicatos con el fin de poder seguir negociando y llegar a un término medio, y han reclamado que el Estado financie la totalidad de las plazas.

"Estamos dispuestos a llegar a acuerdos, pero no aceptaremos imposiciones tomadas de forma unilateral. Este asunto debe volver al grupo de trabajo para seguir concretando quién y cómo se paga y que nos den seguridad de que hay dinero aunque no haya Presupuestos Generales del Estado. Quedan muchos detalles por concretar. Queremos detalles del programa y de los convenios. No sólo una tabla de cantidades que no sabemos bien de dónde salen", expresa el consejero andaluz, José Carlos Gómez Villamandos, que dice que ya en 2021 advirtieron de que la Losu iba a suponer un "agujero" económico para las administraciones públicas.

"El Ministerio está jugando a un trilerismo claro. Primero dijo que financiaba un tercio, después dos tercios y luego se reunió con la CRUE a espaldas de las CCAA", ha dicho el conseller valenciano, José Antonio Rovira, que ha reclamado que el Ministerio financie el 100% de las incorporaciones.

Tras retrasar el Ministerio la puesta en marcha de la estabilización de los profesores prevista en la Losu -la ley decía que tenía que hacerse antes del 31 de diciembre de 2024, pero no ha quedado otra que ampliar el plazo hasta el curso 2026/2027 porque no les daba tiempo a los campus-, ahora el Gobierno y las CCAA no se ponen de acuerdo sobre quién va a pagar esas miles de nuevas plazas.

El Gobierno se ha comprometido a financiar con 150 millones de euros anuales un total de 3.400 plazas de profesores ayudantes doctores en los próximos seis años, lo que supone un conjunto de 900 millones de euros.

Pero las autonomías deben financiar la incorporación de los profesores restantes hasta cumplir los objetivos de la Losu.

La última estimación es que harían falta alrededor de 4.200 plazas en total, de las cuales 3.400 las pagaría el Gobierno y aproximadamente 800 las costearían las autonomías durante los seis primeros años. Después, todo lo tendrían que financiar los gobiernos regionales. Las autonomías quieren que el Gobierno se encargue del 100% de las plazas, toda vez que ellos tendrán que asumir todo el coste de las mismas pasados los seis años.

La ministra Morant ha defendido en rueda de prensa que "mientras que en la temporalidad en España es del 12,7%, la de las universidades es del 50% porque durante la crisis se pusieron unas medidas que impedían reponer a un profesor por otro, lo que hizo que las universidades no tuvieran la capacidad de hacer la entrada adecuada a generaciones y generaciones de profesores e investigadores, que no tuvieron la posibilidad de estabilizarse como debería haber sido". Es el caso del falso asociado o el falso sustituto, formas de contratación que la Losu prevé erradicar. La Losu prevé reducir la temporalidad al 8%.

También ha recordado la ministra que "es competencia del Gobierno la legislación y es competencia de las CCAA la financiación de las universidades". "El Gobierno hace un esfuerzo inédito, nunca antes había planteado un programa de este tipo en el que vamos a sufragar los costes laborales de personal docente y universitario no siendo nuestra competencia", ha recalcado.

Y ha advertido que el Gobierno no pondrá dinero a las universidades si las CCAA no son "corresponsables" y financian plazas también. "Nosotros entramos con nuestras plazas y ellos tienen que sufragar el resto de necesidades de las universidades públicas", ha recalcado. Si no lo hacen, ha avisado, "será una dejación de funciones y una rebelión a la ley".

34 AÑOS PAGANDO

Juan María Vázquez, consejero de Murcia, señala que esas plazas de profesores ayudantes doctores se financiarán desde las CCAA durante 34 años más de media", ya que los gobiernos regionales asumirán el resto del cómputo salarial total pasados los seis años.

"Eso supondría tan sólo el 10% del coste total del incremento de plantilla", señalan fuentes de la consejería de Extremadura, que va a trasladar una queja a la ministra Morant por "la forma en que está actuando el Ministerio, al margen del grupo de trabajo de las comunidades autónomas":

También Madrid ha enviado a Morant una carta en la que igualmente muestra su "disconformidad por la forma de proceder" y la acusa de "usar el grupo de trabajo para blanquear su autoritarismo y arbitrariedad ante la opinión pública".

"Somos nosotros los que tenemos que asumir el coste de lo que ellos prometen", se quejan en Galicia, que recuerdan que el Gobierno central "no tiene aprobado, ni tampoco previsión de hacerlo, un presupuesto para asumir en 2024 el coste que dice que va a asumir".

Asturias, ha respaldado la propuesta del Ministerio para estabilizar las plantillas y convertir esos falsos asociados y falsos sustitutos en figuras estables. Fuentes de la consejería asturiana, del PSOE, dicen que "desde el Principado sí se va a participar en lo que sea necesario", cofinanciando la incorporación de profesores. Explican que el año pasado aprobaron un contrato programa con la Universidad de Oviedo de 1.000 millones de euros en 10 años, no sólo para gastos de profesorado sino para otras partidas, que les permitirá abordar el pago de los salarios pasados los seis años iniciales.

"De momento, nuestro posicionamiento se ciñe al establecimiento de un convenio bilateral entre ambas administraciones en reconocimiento a las competencias exclusivas de Cataluña en materia de docencia universitaria. A partir de aquí, ya se concretarán otras cuestiones relacionadas con este plan. Por tanto, no entramos, de momento, a valorar el tema de la financiación", señalan fuentes del Departamento de Universidades de Cataluña.

¿CUÁNTO SUPONDRÁ ESTA MEDIDA PARA LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS?

Las regiones han comenzado a hacer cálculos sobre cuánto les va a suponer esta medida. En Aragón, que va a estudiar la propuesta del Ministerio, estiman que la Losu les va a suponer un coste de 4,7 millones de euros más al año cuando "las transferencias del Estado a los campus sólo suponen un 5,7% de los ingresos de las universidades". La propuesta pasaría por financiar en torno al 70% de los nuevos ayudantes doctores.

En La Rioja opinan que las cifras de la financiación que propone el Ministerio "son ridículas": "Se trata de una infrafinanciación que supondrá una partida del Ministerio de 140.000 euros, cuando la Universidad de La Rioja estima el coste de implantación en 1,4 millones de euros al año".

Cantabria, por su parte, considera que el incremento de la plantilla supone 48 plazas más y 2,4 millones de euros anuales, que van a costear mediante un contrato programa con carácter indefinido pasados esos seis años.

La Comunidad Valenciana dice que le corresponden cerca de 700 plazas, lo que representa 29,3 millones de euros cada año.

EL PAIS

Las comunidades del PP rechazan financiar miles de plazas de profesores ayudantes que amortiguarían la precariedad universitaria

El Gobierno, con el respaldo de los rectores, pretende cubrir los sueldos de 3.400 docentes ayudantes durante seis años y que las regiones aporten otra partida menor

ELISA SILIÓ. Madrid - 03 ABR 2024

La guerra PP-PSOE se traslada a la universidad. El Gobierno central está dispuesto a pagar durante seis años los sueldos de 3.400 profesores ayudantes doctores adicionales —en vez de hacerlo las autonomías, que tienen las competencias transferidas— con una partida de 900 millones de euros para estabilizar plantilla y desenredar la maraña de horas de clase, porque los docentes asociados no pueden impartir tantas. Y en este programa de incorporación del talento docente, el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades pretende que las 17 comunidades autónomas se “corresponsabilicen” y contraten a los otros cientos de ayudantes doctores —según sus cálculos se necesitan otros 800 profesores—, pero las comunidades del PP se han negado de plano.

En base al número de profesores asociados que tenga cada universidad —los principales destinatarios de esta medida—, el ministerio repartirá las 3.400 plazas. Los consejeros populares, que han negociado con Ciencia las últimas dos semanas, reprochan al ministerio que la aportación estatal —que duplica la oferta que hacen ahora las universidades— se limite a un periodo de seis años. El Gobierno de Aragón, según recoge la agencia Efe, calcula que le supondría un sobrecoste de 4,7 millones más anuales esta financiación extra a la Universidad de Zaragoza; mientras Cantabria estima que tendría que abonar 2,4 millones para pagar 48 salarios. A su vez, Madrid acusó en una carta de “deslealtad” al Gobierno, pues aseguraba que había negociado las plazas con los rectores de espaldas al grupo que estudia la financiación de la LOSU (Ley Orgánica del Sistema Universitario) que había presentado una propuesta. Unas críticas a las que se sumaron Castilla y León y Andalucía.

Por contra, la semana pasada el Gobierno vasco y el Ejecutivo cerraron un acuerdo para contratar a 150 profesores ayudantes, que se suman a los 825 ya existentes. Y Cataluña —con un porcentaje de asociados descontrolado, lo que le ha llevado a presentar su propio plan de choque— sopesa su postura. Castilla-La Mancha, siempre crítica en este asunto, cree “suficiente” la financiación propuesta por el Estado —cubren así el 80% de sus necesidades—, aunque van a seguir pidiendo “la asunción del 100%”. Hasta el pasado enero, el Gobierno se resistió a financiar parte de la LOSU.

Las transferencias totales del Estado a las comunidades subieron un 14% en el último año, recuerdan fuentes del ministerio, y, sin embargo, la inversión en universidad apenas ha crecido de media un 1%, lo que a su juicio pone de manifiesto el escaso interés que tienen muchas autonomías —sin entrar en el color político— en potenciar sus campus. Además, estas fuentes ministeriales recuerdan cómo hay comunidades, como Madrid y Comunidad Valenciana, que están rebajando o quitando impuestos autonómicos mientras reclaman más fondos al Estado central.

Fuentes del ministerio reconocen estar cansados de escuchar a las comunidades gobernadas por el PP quejarse en los medios del “yo invito y tú pagas”. “Es una frase demoledora. No somos una taberna”, argumentan. Lo cierto es que el Gobierno central es quien hace política y luego las comunidades se ven forzadas a correr con casi todo el gasto universitario (el 87% del total), por ejemplo, al implantar el sexenio de transferencia de conocimiento (un complemento salarial). Por eso, esta oferta del ministerio resultaba a priori muy atractiva.

La ministra Diana Morant y el presidente Pedro Sánchez expusieron el programa a una delegación de la conferencia de rectores (CRUE) el pasado 15 de marzo con buena acogida. Su presidenta, Eva Alcón, se felicitó en el encuentro: “[El programa] da a las universidades la oportunidad de, en virtud de la autonomía universitaria, planificar el relevo generacional y la estabilización del profesorado”. Alcón añadió: “CRUE confía en que las comunidades autónomas se incorporen a la iniciativa y complementen la significativa aportación del Gobierno central”.

España se comprometió con Bruselas a que a final de 2024 solo el 8% de los empleados públicos tuviesen un contrato temporal, pero en 2023 los eventuales suponían un 48% en la universidad. La mayoría son profesores falsos asociados. La figura se creó en 2001 para que profesionales compartiesen unas horas su experiencia en las aulas, pero durante los años de crisis —entre 2011 y 2015 las transferencias económicas cayeron un 15%— se paró la reposición de los que se jubilaban y universitarios sin otra ocupación —parte doctores— pasaron a trabajar como falsos asociados. Se agarraron a lo poco que había y desde entonces muchas universidades han ido engordando estas “bolsas de precariedad” —en palabras de fuentes ministeriales— cuando contaban ya con más fondos para dignificar las carreras de estos docentes mileuristas (o menos).

La LOSU, aprobada en marzo de 2023, fuerza a convertir a los asociados en indefinidos con dedicación parcial —con derechos de antigüedad y complementos salariales— a través de un concurso público competitivo, pero no les permite impartir más de 120 horas de clase (ahora muchos dan 180). Ante el miedo a que el sistema se bloquee con tantos concursos en muy poco tiempo, el plazo para regularizarlos se va a prolongar hasta el curso 2027/2028 y no este curso como estaba previsto. Fuentes ministeriales reconocen que su regularización estaba creando un “estrés excesivo”.

Y la LOSU, por otro lado, contempla que los profesores ayudantes impartan hasta 180 horas de clase, 60 más que los asociados. Ello explica el interés de los rectores en acoger a más ayudantes. De esta manera, se ahorran pagar las horas sobrantes del asociado tras encontrar otro profesor capacitado.

Los catedráticos tienen de media 61 años y los profesores titulares 57 y este programa ayudaría a rejuvenecer las plantillas. La nueva figura de profesor ayudante de LOSU contempla contratos de seis años, durante los cuales el doctor cuenta con tiempo suficiente de hacer méritos científicos para acreditarse para profesor titular. El ministerio reconoce que este programa “no es la solución final”, pero sí cree que traza “un camino estable”.

El ministerio no quiere que esta aportación económica le salga gratis a las universidades públicas y pretende que se comprometan a mejorar sus parámetros de calidad. Por ejemplo, con más defensa de tesis en inglés, medidas para resultar más atractivas al alumnado (están perdiendo matrículas en favor de las privadas) o la obtención de más recursos para investigar en concursos competitivos.

europapress.es

Educación convoca ayudas para programas de inmersión lingüística en inglés de hasta 8.750 euros por centro educativo

MADRID, 3 Abr. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha convocado ayudas destinadas a alumnado de sexto curso de Educación Primaria y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria de un programa de inmersión lingüística en lengua inglesa en España durante el curso 2024/2025.

El importe de las ayudas tendrá una cuantía individual por grupo de centro educativo participante (público o concertado) de hasta 8.750 euros, según refleja la orden publicada este miércoles en el Boletín Oficial del Estado (BOE), recogida por Europa Press.

En total, se han convocado, en régimen de concurrencia competitiva, 216 ayudas (108 ayudas para grupos de alumnos de sexto de Educación Primaria y 108 ayudas para grupos de alumnos de segundo de ESO) para participar en el programa, realizado en dos periodos diferenciados en otoño de 2024 y primavera de 2025.

La cuantía de las ayudas se abonará directamente a las empresas que resulten adjudicatarias de la licitación pública y serán financiadas por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, por un importe máximo de 630.000 euros para el ejercicio de 2024 para atender las actividades del periodo de otoño 2024 y de 1.260.000 euros para el ejercicio 2025 para atender las actividades del periodo de primavera 2025.

Las ayudas cubrirán todos los gastos relacionados con la actividad desarrollada en el centro de inmersión sin incluir los gastos derivados del transporte, tanto de ida entre el centro educativo y las instalaciones donde se realizará la inmersión como de su regreso.

Atendiendo a su propio ámbito de competencia, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes aportará una ayuda complementaria para los centros de Ceuta, Melilla y centros de titularidad del Estado español en el exterior, a razón de un máximo de 3.500 euros por centro. Dichas ayudas tendrán por un importe máximo de 21.000 euros para el ejercicio de 2024 y de 31.500 euros para el de 2025, y se librarán a los centros educativos beneficiarios.

La Voz de Galicia

Ministerio de Educación y sindicatos negocian un nuevo baremo para el concurso de traslados

Aumentan los puntos por antigüedad y hay más opciones en los méritos académicos

S. C. REDACCIÓN / LA VOZ. 03 abr 2024.

Este jueves, el Ministerio de Educación, FP y Deportes se reunirá con los sindicatos a nivel estatal para debatir cambios en el decreto que regula el concurso de traslados a nivel de toda España. Esta norma, que lleva catorce años en vigor, se revisará fundamentalmente en las puntuaciones de los aspirantes. Después, cada comunidad autónoma debe trasponer la normativa a su territorio, pero cumpliendo las indicaciones estatales.

Según ha trascendido, en el real decreto habrá pocos cambios, y estos son los más destacados:

Puntos por antigüedad

Al igual que ocurría hasta ahora, por cada año de permanencia ininterrumpida como personal funcionario de carrera con destino definitivo, en el centro desde el que concursa, la persona interesada sumará los siguientes puntos: 4 puntos por año para el primer y el segundo año (frente a los 2 actuales), y la fracción de año computará a razón de 0,33 puntos por mes completo; 6 puntos por el tercer año (la normativa en vigor indica que son 4 puntos), con 0,5 puntos por cada mes completo; 8 puntos anuales por el cuarto año y siguientes (ahora son 6 puntos por año), con 0,66 de puntuación por cada mes completo en caso de ser una fracción.

También se duplican los puntos en caso de «personal funcionario de carrera en situación de provisionalidad», y pasan a ser 4 puntos por año (0,33 por mes).

El motivo de esta ampliación de puntos por permanencia puede venir, según fuentes concedoras del proceso, de la necesidad de compensar la inclusión de interinos por el concurso de méritos.

Méritos académicos

Se mantienen los 10 puntos máximos por los méritos académicos que pueda aportar el aspirante, pero mejora algo el título de doctor: frente a los 5 puntos actuales pasará a contabilizar 6 puntos.

También se valorará con 3 puntos cada máster distinto del exigido para ser profesor, y siempre que tenga 60 créditos. En la normativa en vigor solo se contempla la posibilidad de sumar un máster, no más.

Y como en el caso del máster, cada grado (y puede sumar varios) podrá suponer 5 puntos al baremo del solicitante. Si solo ha tenido que cursar la mitad o menos de los créditos del grado para obtener el título sumará 2 puntos. No se tendrán en cuenta las distintas menciones de un mismo grado como titulaciones diferentes.

Junto con el doctorado o un grado también se puede sumar el conocimiento de idiomas extranjeros. En este caso se exige certificación oficial y van de 1 punto (en el caso de tener un B1) a 4 puntos (si demuestra poseer un C2).

Inspectores

En el caso de los inspectores, los puntos por antigüedad no varían en este decreto con respecto a lo que hay hoy, sí se mejora la parte de méritos académicos al mismo nivel que los profesores.

Sin meterse en asuntos polémicos

La normativa no parece que cambiará en los asuntos más polémicos, como son los cargos directivos o las publicaciones, y en general todo indica que se limita a adaptarse a las directivas europeas.

HERALDO

Aragón aprueba la controvertida zona única de escolarización

La portavoz del Gobierno, Mar Vaquero, defiende que dará "más libertad" a las familias, mientras que la red pública mantiene sus dudas respecto a los posibles efectos.

M. SÁDABA. 03/04/2024

Aragón ha dado el último paso para la implantación de la zona única de escolarización tras aprobar este miércoles el nuevo decreto que se aplicará a todos los colegios sostenidos con fondos públicos y regulará las enseñanzas desde el primer ciclo de infantil (de 0 a 3 años) hasta el bachillerato. Se eliminan así las zonas actuales, con principales efectos en Zaragoza capital, entre las críticas de buena parte de la red pública, en la que se han aunado familias, docentes, sindicatos y partidos políticos.

"El Gobierno de Aragón se comprometió a que las familias tuvieran mayor facilidad para elegir libremente la educación de sus hijos y sobre ello ha girado el decreto", ha apuntado la portavoz del Gobierno, Mar Vaquero, quien ha insistido en los beneficios que, desde su punto de vista, supondrá poner en marcha un "espacio único, en el que se prima la proximidad lineal al domicilio".

Se hará, como ya se había anunciado, con dos círculos concéntricos en el caso de la ciudad de Zaragoza (que sigue incluyendo Utebo, Villanueva y Pastriz), el primero a un kilómetro de distancia y el segundo establecido a los cuatro. En Teruel solo habrá uno de un kilómetro, mientras que en Huesca estará este y se mantiene las áreas de influencia anteriores.

Por primera vez se incluirá la etapa de 0 a 3 años y las escuelas infantiles del Gobierno de Aragón estarán adscritas a colegios, donde tendrán una escolarización preferente. Asimismo, se unifica el calendario de la ESO, por lo que se podrá solicitar de manera conjunta plaza para las tres etapas (infantil, primaria y secundaria). Otra de las "ventajas", ha apostillado la portavoz del Gobierno, es que a los alumnos no admitidos en el colegio solicitado "tendrán preferencia para elegir" entre los que cuenten con vacantes.

Está previsto que en los próximos días se publique la orden que recoge los baremos para que el próximo día 24 comience el periodo de escolarización. Se prolongará hasta el 30 y se llevará a cabo de manera telemática.

La mano que mece la escuela andaluza

La Administración no puede caer en dinámicas producto y reflejo de esa tendencia sectaria que simplifica y reduce la historia, la cultura, las costumbres y la ideología con la intención de imponerlas

MARINA VEGA. 04 ABR 2024

Cada vez somos más quienes andamos regular de esperanza mientras se acrecienta el miedo a ese futuro incierto e inestable que nos produce desazón y angustia. Y cuando aparece el miedo nos retraemos y atrincheramos, focalizando nuestra atención y corazón, no en la vida como espacio de crecimiento, oportunidades y gozo; tampoco en lo que es justo, bello y bueno para todas, sino que nos dedicamos a defender nuestro espacio, la parcela donde nos sentimos protegidos y protegidas o, al menos, defendidos y defendidas.

Pasamos de los ideales democráticos y colectivos, de la idea de progreso y mejora individual y comunitaria, a dar vueltas sobre lo que creemos que es nuestro mundo, aunque solo sea un trozo pequeño, oscuro y mal ventilado, pero convencidos de que, pequeño o grande, es "nuestro mundo". Entonces el paso siguiente es agruparnos en bandos, facciones, grupos y mostrarnos hostiles con quienes no pertenecen a nuestro grupo. Ante esto deberíamos tener en cuenta que las heridas de las fronteras reales o mentales, de los límites identitarios, cierran mal y tarde y siempre generan sufrimiento.

Aunque son varios los lugares donde podemos vacunarnos para no ser inculcados por este virus que nos hace sectarios, intolerantes y, admitámoslo, un poco tontos, es la escuela uno de esos espacios donde debemos y podemos dar herramientas a niñas, niños, adolescentes y jóvenes para que, a la vez que intentan disfrutar de la vida, entiendan que mientras más individualistas y gregarios sean, más infelices serán y su vida será más pobre, incompleta y gris.

En este contexto, las administraciones educativas también juegan un papel importante porque son quienes articulan en las sociedades democráticas los límites; o mejor dicho, los derechos de todos aquellos que en el futuro constituirán y construirán la sociedad. Por ello, no pueden caer en dinámicas producto y reflejo de esa tendencia sectaria que simplifica y reduce la historia, la cultura, las costumbres, la ideología y las creencias con la intención de imponerlas.

Últimamente estamos observando en la escuela andaluza que la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional está utilizando una serie de instrucciones aparentemente inocuas que, apelando a supuestas cuestiones consensuadas por los andaluces como la paz, la igualdad de la mujer, la identidad andaluza o la Semana Santa, lo que realmente persiguen es manipular la realidad y los hechos, introducir mensajes ideológicamente partidistas o excluir otras ideas y creencias tan andaluzas o más que esas.

Puede ser hasta divertido ver cómo la ultraderecha reivindica, por ejemplo, la figura del Cid Campeador como símbolo de la religión cristiana, la reconquista y la unidad de España, cuando históricamente es totalmente falso, pero la cosa empieza a resultar menos graciosa cuando para hablar de paz en la escuela andaluza el Partido Popular introduce, acompañado de su partido espejo Vox, la palabra fetiche "ETA" y firma para ello un convenio con la Fundación Villacisneros, reconocida organización ultraconservadora, ultracatólica y ultraliberal. ¿Quién en su sano juicio no está en contra del terrorismo? Pero lo que está haciendo la derecha en la escuela andaluza es aprovechar ese atrincheramiento de parte de la sociedad para alimentar el miedo y el conflicto con ideas fantasma que además de falsas son tóxicas.

También puede resultar curioso que el arco político que se opuso con uñas y dientes a que en Andalucía existiera un Estatuto de Autonomía, ahora dicte unas instrucciones para celebrar el 4 de diciembre, centradas fundamentalmente en la conmemoración de la bandera. ¡Ay, las banderas! Por cierto, una bandera que se llama arbonaida, palabra procedente del árabe andalusí, con los colores verde y blanco que significan esperanza, unión, paz y diálogo, o sea integración. Pero en el fondo, en esa instrucción lo que subyace es una idea simple, ramplona, tosca pero, sobre todo, tergiversadora. Hay que reconocer que la estrategia tiene su parte sutil o maquiavélica, según se mire. Los andaluces y andaluzas nos identificamos con la arbonaida como parte de una identidad (no excluyente) y un sentimiento (eso sí, no podemos obviar que en los balcones andaluces hay más rojigualdas que verdiblancas. La manipulación acaba calando); pero lo que nos proponen es una identificación con el símbolo; es decir con lo externo, un nacionalismo de segunda división, cutre y caduco.

Se olvidan a conciencia que en ese 4 de diciembre dos millones de andaluces y andaluzas salieron a la calle para protestar bajo el lema *Libertad, Amnistía y Estatuto de Autonomía* (ahora sí vuelve a ser curioso lo de la amnistía ¿No?) o que ese día la policía armada asesinó de un disparo a Manuel José García Caparrós, un joven malagueño trabajador de la fábrica de cerveza Alhambra y militante de Comisiones Obreras por el mero hecho de manifestarse. Para esa bandera que proponen y que no tienen nada que ver con lo que realmente significa, sería mejor proponer en clase una unidad didáctica con la letra de la *Milonga del moro judío*, de Jorge



Drexler y detenerse un rato con el alumnado en esa parte que dice: *Perdonen que no me aliste, bajo ninguna bandera, vale más cualquier quimera, que un trozo de tela triste.*

Casi igual táctica de distracción han seguido con la instrucción sobre actividades relacionadas con la *Música de Semana Santa* en centros docentes andaluces. Nadie puede poner en duda que la Semana Santa forma parte del acervo cultural andaluz, tampoco que es un atractivo turístico y, por tanto, económico que redunde en la economía andaluza. Pero, en primer lugar, intentan enmascarar en la instrucción, bajo la mención a la música, otras “sugerencias” como visitar capillas o recrear pequeños museos cofrades. En los tiempos monolíticos que vivimos a nivel de pensamiento y reflexión, se hace necesario recordar, no ya que la escuela pública debe ser laica y aconfesional, sino que una cosa es la religión católica y otra las manifestaciones culturales.

Para quienes anden perdidos puede resultar aconsejable la lectura de los pasajes que el periodista y escritor sevillano Manuel Chávez Nogales dedicó a la Semana Santa sevillana, donde entre otros, nos habla del carácter humilde, rebelde y popular de la fiesta; de que los representantes de la Iglesia y el Estado son los “enemigos natos” de la Semana Santa o esta otra más ácida que dice que *“En tanto sirva para satisfacer al pueblo, subsistirá con el máximo esplendor porque, en definitiva, al ciudadano le importa un bledo que se dé a su gula una significación litúrgica o un sentido pagano. Ocasiones para manifestarla es lo que desea. Y si la Iglesia se las proporciona ofreciendo al mismo tiempo la trascendencia teológica a su apetito, tanto mejor”*. Chávez dixit.

Por otra parte, no podían dejar pasar el 8 de marzo, el Día de la Mujer, para impregnar con su sesgo ideológico un día tan relevante para la sociedad andaluza. En la instrucción que remitieron a los centros educativos, se minimiza la lucha de las mujeres y los logros conseguidos a lo largo de la historia; se atenta contra los principios básicos del feminismo y obvia los graves problemas de discriminación de las mujeres en el entorno laboral y social, por poner solo unos ejemplos.

A este pseudo-adoctrinamiento de los que ostentan el poder en Andalucía hay que unir sus políticas privatizadoras y su visión mercantilista de la educación. En los últimos años en nuestra comunidad seguimos sin avanzar en la gratuidad de la educación de 0 a 3 años, la formación profesional se ha privatizado a un ritmo vertiginoso y las universidades privadas florecen como champiñones con unas consecuencias fatales para las familias trabajadoras que ven cómo sus hijos y sus hijas tendrán una educación u otra, un futuro u otro, dependiendo de sus posibilidades económicas, lo que va a fomentar aún más la segregación y las desigualdades en nuestra tierra.

No es baladí lo que está ocurriendo, forma parte de un plan urdido por quienes quieren imponer su forma de ver el mundo que, no nos olvidemos, son quienes tienen el poder económico; es decir, una minoría. No cabe la menor duda de que, aunque vivamos tiempos complicados como sociedad, necesitamos tener planes, esperanza, proyectarnos hacia un futuro ilusionante en convivencia. Nuestras jóvenes nos demandan un mundo diferente al que se les está ofreciendo. Ojalá el Gobierno andaluz mire a la cultura, a la historia, a las costumbres andaluzas como un espacio común abierto donde cabemos todos y todas y para que vayan cogiéndole el regusto, unos versos del poeta malagueño Manuel Alcántara extraídos de un poema dedicado a Málaga que rezuma Andalucía, belleza y esperanza: *“No se estaba ya en guerra aquel verano, mi padre me llevaba de la mano, yo estudiaba segundo de jazmines”*.

Marina Vega es secretaria general de la Federación de Enseñanza de CC OO de Andalucía.

¿Por qué financiar el coste real de la educación de iniciativa social?

Miguel Ángel Sancho, presidente de la Fundación Europea Sociedad y Educación.

En el siguiente post se propone profundizar en el porqué de la financiación de la educación de iniciativa social, su diferencia con el coste real y sus efectos al armonizar una educación de calidad y equidad abierta a todos sin barreras socioeconómicas.

1. El porqué de la financiación de la educación concertada.

Profundizar en las razones que fundamentan la financiación de la educación de iniciativa social arroja luz sobre su necesidad y alcance, a la vez que clarifica algunos puntos que se esgrimen en el debate educativo poniendo en duda la legitimidad de su financiación.

A mi parecer, el principio fundamental que avala la financiación se encuentra en la propia naturaleza del derecho a la educación tal y como lo formula nuestra Constitución en su art. 27 como derecho humano fundamental en su doble dimensión de derecho prestacional y de derecho libertad (López Muñiz 2007).

La Constitución formula un derecho a la educación pluridimensional (Gómez Montoro 2003). Por un lado, establece un derecho de prestación formulado en el inicio del apartado 1, “todos tienen derecho a la educación”, que se concreta en la educación básica, que será gratuita. Por otro, un derecho de libertad cuando en el mismo apartado se dice “se reconoce la libertad de enseñanza” y, al recoger expresamente en el apartado 6º el derecho a la creación de centros o, en el apartado 3º, el derecho de los padres a escoger el tipo de educación que desean para sus hijos.

También se incluyen normas que suponen obligaciones para el Estado, como son el garantizar el acceso (apartado 4º) o la planificación que debe hacer para garantizar la satisfacción de ese derecho. Además, tiene la obligación de financiar la educación en los términos que establezca la Ley (apartado 9º), y realiza la inspección y homologación del sistema educativo (apartado 8º).

No se trata por tanto de una concesión o subvención sino de algo que tiene su fundamento en la propia naturaleza del derecho a la educación en un contexto de sociedades plurales y abiertas del que el Estado es garante (art 27,4) pero no el único proveedor del servicio (Embido Irujo 2001).

A su vez, el Parlamento Europeo aprobó una Resolución el 12 de junio de 2018 sobre la modernización de la educación en la Unión Europea y en su Recomendación 76, da sentido a la financiación cuando anima a que, “en el marco del incremento de la inclusividad y el respeto de la libertad de elección educativa, se conceda apoyo financiero adecuado a los centros escolares de todas las categorías y niveles, tanto de carácter público como privado sin ánimo de lucro, a condición de que el plan de estudio que se ofrezca se base en los principios recogidos en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y sea conforme a los ordenamientos jurídicos y normas y disposiciones en materia de calidad de la educación y sobre el uso de estos fondos en vigor en el Estado miembro de que se trate”.

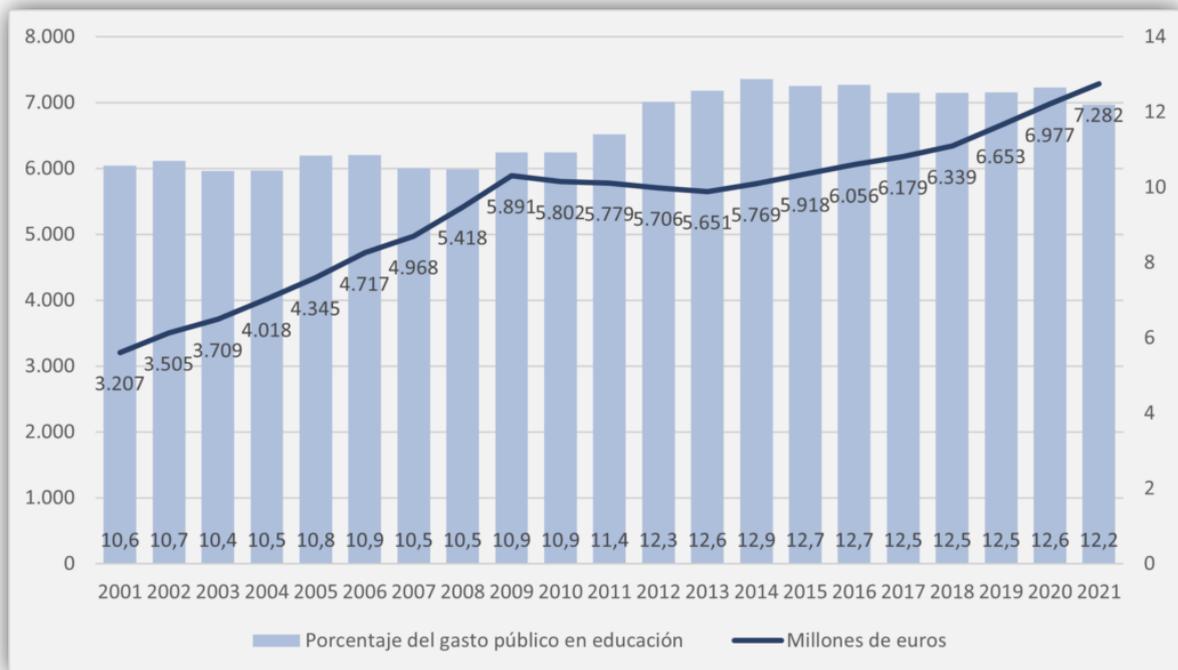
Así mismo, una adecuada financiación hace posible la autonomía educativa, la diversidad de proyectos educativos y el acceso a ellos sin barrera económicas por lo que supone una mejora de la calidad y la equidad en la educación. En esta línea la OCDE publicó el informe *Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on PISA* analizando entre otros temas hasta qué punto la elección de escuela podía producir inequidades educativas y favorecer la segregación socio económica y académica. En su presentación, el propio director de educación de dicho organismo afirma que la elección de centro no es el problema, sino que los responsables de las políticas educativas deben establecer medidas para abrir las posibilidades de elección de todos los estudiantes, dándoles a todos la misma oportunidad de recibir la educación que desean. Es decir que una financiación adecuada y la información accesible a las familias puede hacer posible la elección con equidad, permitiendo la decisión personal sobre la educación como derecho fundamental, que hace posible su desarrollo personal y social.

2. El gasto público en la enseñanza privada.

El gasto público dedicado a la enseñanza privada se contempla en el capítulo presupuestario correspondiente a las transferencias corrientes donde se recogen los conciertos y subvenciones. Los conciertos tuvieron un importe de 7.281,9 millones de euros en el año 2021, representan el 12,2% del gasto total, y presentan una subida del +4,4% respecto a 2020 como se observa en el gráfico A.

Es de señalar que, a lo largo de los años, su relación con el gasto público total en educación se ha mantenido constante en los años previos a la crisis. Entre los años 2009 y 2014 hubo una disminución de las transferencias, pero como el gasto público total disminuyó algo más, en porcentaje creció hasta el 12,9. En los años posteriores se ha experimentado un crecimiento en términos absolutos, similar en proporción al experimentado en el gasto público total, aunque en el último año ha supuesto algo más de la mitad (el gasto público tuvo un incremento del 8,1% frente al incremento de los conciertos de un 4,4%).

Gráfico A. Evolución del gasto público dedicado a conciertos y subvenciones a la enseñanza privada y porcentaje del gasto total en educación (millones de €). Años 2001 a 2021.



Fuente: Estadística de Gasto Público en Educación. Series temporales. Ministerio de Educación.

No es tarea fácil analizar en qué medida el gasto dedicado a conciertos cubre el coste real de los centros privados que se acogen al concierto y por lo tanto en qué medida escolarizan en condiciones de gratuidad.

2.1 Gasto público por alumno sin desagregar público y concertado. Disparidad regional y entre las dos redes.

Una primera aproximación se obtiene si se observa el gasto dedicado por alumno en la enseñanza pública en comparación con el gasto por alumno en la enseñanza concertada. El problema que nos encontramos es que en las estadísticas que aporta el Ministerio (Las cifras de la educación en España. Curso 2020-2021. Edición 2023) no desagrega lo que corresponde a los dos tipos de centros financiados con fondos públicos, es decir los públicos y los concertados. Aun así, podemos destacar dos relevantes datos. El primero se refiere a las importantes diferencias regionales y el segundo a la significativa diferencia entre el coste por alumno público y el coste agregado público y concertado por alumno.

En el primer caso y por lo que se refiere al gasto por alumno público y concertado está a la cabeza el País Vasco (7.329€), y el más bajo corresponde a Madrid (4.745€). Por lo que se refiere a la diferencia en el gasto entre públicos y públicos más concertados, con independencia de las existentes diferencias regionales y fijándonos en la media nacional, la diferencia es de 873 € de mayor gasto en la pública.

2.2 La Encuesta del INE sobre gasto privado en educación.

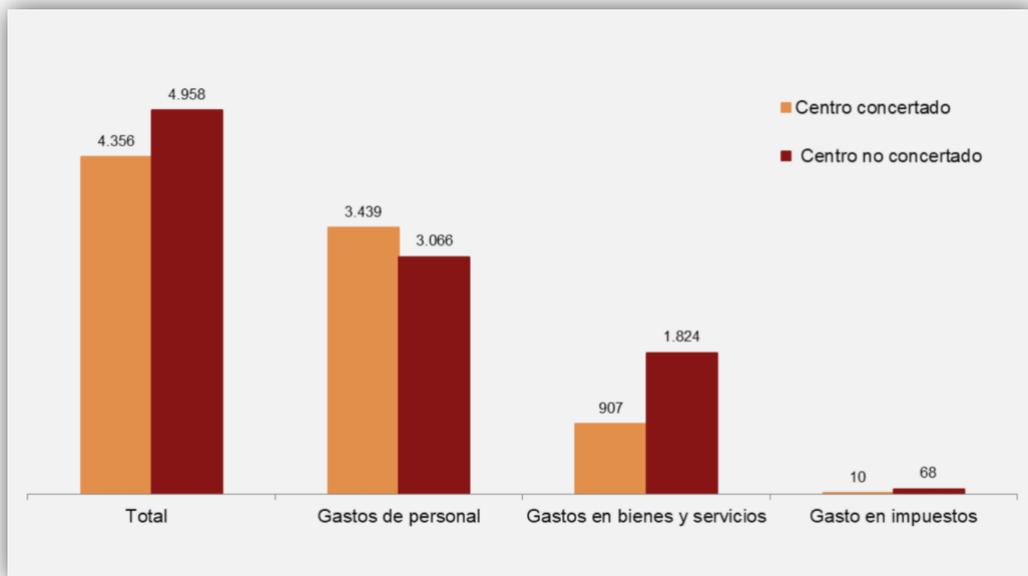
La encuesta del INE sobre gasto privado en educación que realiza cada cinco años, aporta unos datos tomados de una base representativa de centros educativos. Para ello se realizó un muestreo aleatorio estratificado, donde los estratos se forman por el cruce de las siguientes variables: comunidad autónoma, tipo de centro, tamaño de centro y concierto económico. Del marco inicial de 9.323 centros han sido seleccionados 5.401 centros para la encuesta lo que supone una muestra del 58% de los centros de todo el territorio nacional.

De los datos que aporta nos interesan los que se presentan desagregados para la enseñanza concertada, pues de ahí se podrá observar qué parte del gasto de la enseñanza privada concertada se financia con las transferencias públicas y el importe que suponen otros conceptos, como las aportaciones de las familias, para poder completar la financiación del gasto corriente de los centros.

En centros concertados cursaron un total de 2.198.212 alumnos (el 81,0% del alumnado de centros de enseñanza privada), de los cuales, el 92,9%, acudió a aulas concertadas y el 7,1% a aulas no concertadas.

En primer dato general es que los gastos corrientes por alumno fueron de 4.356 euros en centros no universitarios concertados y de 4.958 euros en no concertados (Gráfico B). Aunque los gastos en personal fueron superiores en los centros concertados, los de bienes y servicios fueron el doble en los centros privados no concertados.

Gráfico B. Estructura de gastos en centros concertados y no concertados. Curso 2020-2021. Valores por alumno (euros).



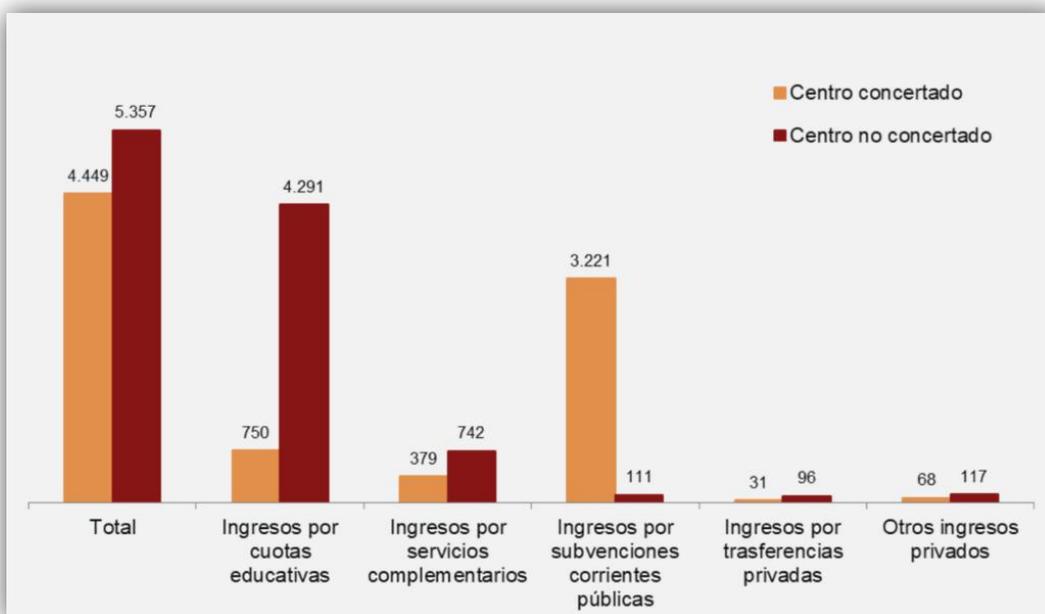
Fuente. Encuesta de Financiación y Gasto de la Enseñanza Privada. Curso 2020-2021. INE.

Por lo que se refiere a los ingresos, se puede observar en el Gráfico C la diferencia existente entre los ingresos por subvenciones corrientes, es decir lo que aportan los conciertos 3.221 €, y el gasto total de dichos centros (Gráfico B) 4.356 €. Lo que supone que la Administración Pública subvencionó el 73,9% de los gastos corrientes de los centros concertados. El resto tuvo su origen en los ingresos por cuotas educativas, que suele ser la fórmula de aportaciones voluntarias, por importe de 750€ por alumno y los ingresos por servicios complementarios, comedor y transporte entre otros que ascienden a 379€ por alumno.

Si quisiéramos comparar con el coste por alumno la enseñanza pública, tenemos que ir al dato aportado por el MEFP (Las cifras de la educación en España. Curso 2020-2021. Edición 2023) que señala en media nacional 6.540 €, con una diferencia de 2.184 € con relación a la cantidad que señala la encuesta del INE para la enseñanza concertada.

Las administraciones públicas, como garantes del derecho a la educación tiene que hacer frente a la escolarización en zonas y en condiciones donde no suele llegar la iniciativa social, piénsese por ejemplo en las zonas rurales con unos costes del puesto escolar más elevados y de ahí que no se puedan obtener en esa comparación directa referencias conclusivas referentes a la infra financiación de la concertada, pero si claramente se deducen de lo que aportan las administraciones públicas en concepto de transferencia para cubrir el coste del puesto escolar.

Gráfico C. Estructura de ingresos en centros concertados y no concertados. Curso 2020 2021. Valores por alumno (euros).



Fuente. Encuesta de Financiación y Gasto de la Enseñanza Privada. Curso 2020-2021. INE.



3. Un enfoque integrador.

Ante la tarea pendiente requerida por las tres últimas leyes orgánicas para establecer la cuantía del módulo del concierto que garantice la gratuidad de la enseñanza es necesario subrayar la necesidad de basar esa tarea en datos y evidencias, en estudios rigurosos que a su vez estén presididos por el enfoque integrador y armonizador de las diversas dimensiones que componen el derecho a la educación.

Se ha mostrado que tanto su configuración jurídica en la Constitución, como el enfoque que aportan los organismos internacionales y el Parlamento Europeo buscan la conexión positiva entre calidad y equidad, entre libre elección y acceso abierto sin barreras socio económicas, alejándose de planteamientos simplistas que sin datos conclusivos enfrenten segregación y elección de centro. Y mucho menos ofreciendo financiación a cambio de desdibujar la pluralidad y autonomía que debe presidir el sistema educativo como garantía de su calidad en aras de una pretendida homogeneización que invocando la equidad ahogue la iniciativa social.

THE CONVERSATION

No son ‘cosas de niños’: la importancia de no normalizar el acoso escolar

Ana Isabel Agustí López. Coordinadora del Master en Formación del Profesorado., Universidad Internacional de Valencia

Ana Rodríguez Martín. Vicedecana de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Internacional de Valencia

Si alguna vez ha escuchado a sus hijos contar que un mismo compañero o compañera ha sido violento en repetidas ocasiones, física o verbalmente, hacia la misma persona, y que nadie ha hecho nada al respecto, este artículo le puede interesar.

La mayoría de situaciones de violencia escolar son ocasionales, ocurren en la escuela y alrededores o en actividades extraescolares. Pero cuando la frecuencia de las agresiones aumenta entre un mismo agresor y una misma víctima es cuando estamos ante un caso de “acoso escolar”.

Se trata de una forma de violencia que consiste en un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima.

Existen tres características que lo definen: la persistencia en el tiempo, el abuso de poder, y la intencionalidad de la acción.

La intención de quien acosa es hacer que la otra persona lo pase mal y que su imagen quede dañada. Dejarla aislada, sin apoyos. Habitualmente la víctima se siente intimidada y la intensidad de las agresiones suele ir a más. Además, empiezan a producirse en privado y siempre entre el mismo agresor o agresores y la misma víctima.

Tipos de violencia

La violencia escolar puede ser física (golpear, empujar, zarandear, abofetear, dar patadas o puñetazos, etc), psicológica (insultar, humillar, chantajear, amenazar, aislar, ridiculizar, etc), sexual (tocamientos, someter a exhibiciones sexuales, hacer propuestas sexuales ,etc), económica (pago de un dinero a diario, etc), o vandalismo (destrozar el material escolar de la víctima o las instalaciones).

El ciberacoso es el uso de las nuevas tecnologías –a través de mensajes, redes sociales, etc.– con el objeto de ridiculizar, desprestigiar o humillar a la víctima. Es una agresión intencional (verbal, emocional o social), por parte de una persona o grupo, a través de dispositivos electrónicos y de forma repetitiva a lo largo del tiempo, a otra persona que no puede defenderse fácilmente. Este fenómeno trasciende los muros escolares desde su posición en el ciberespacio y se traslada a los hogares de los adolescentes involucrados.

Factores de riesgo para convertirse en víctima o acosador

Existen factores de riesgo que pueden provocar que un niño o adolescente se encuentre en una situación de acoso escolar. En el caso de los agresores: la agresividad, la falta de autocontrol, la impulsividad, una baja autoestima, egocentrismo, consumo de alcohol y drogas, la ausencia de empatía, el aprendizaje de conductas violentas desde edades tempranas, o el fracaso escolar pueden estar detrás de esta actitud violenta.

En el caso de las víctimas, los factores de riesgo pueden ser: la procedencia de etnias minoritarias o la prevalencia de la imagen sexista del hombre por encima de la mujer, la debilidad física o psicológica, problemas de autoestima, escasa popularidad en el centro o carencia de amistades, personalidad introvertida u otras condiciones que lo diferencien del resto de sus compañeros.

¿Por qué se normalizan estas conductas?

Los centros educativos deberían ser un lugar seguro, pero el acoso escolar sigue estando presente.

En ocasiones, la reacción de las personas que presencian este tipo de eventos es la de justificar el acoso, bajo la premisa de que son cosas comunes y naturales en la infancia. Dentro de las distintas explicaciones encontradas en investigaciones, sobre por qué se genera está normalización, existe, por ejemplo, la idea extendida entre los escolares de que la violencia es la única vía para la resolución de ciertos problemas.

Por otro lado, la reacción es importante pero lo es más la prevención, ya que es el modo de evitar que el acoso suceda en primer lugar.

Resignación o ley del silencio

Los problemas de convivencia no siempre son percibidos ni verbalizados de manera sencilla ni por los adultos ni por los propios niños y niñas. Los menores no suelen identificar con claridad la causa de las acciones violentas. Por ejemplo, el motivo más señalado por los escolares que han sido agresores, independientemente del tipo de agresión, es que desconocen la razón por la que han adoptado ese comportamiento.

Por otro lado, en ocasiones los propios protagonistas del acoso no son conscientes de que están siendo víctimas de violencia y normalizan esas situaciones. En cuanto a los testigos, la "ley del silencio" percibida en las investigaciones sugiere que a los compañeros les cuesta intervenir o delatar una situación de acoso escolar.

La violencia como única vía

Es fundamental tener en cuenta la visión del alumnado, entender con qué herramientas cuentan y ofrecer alternativas a la hora de resolver un conflicto entre sus iguales. La falta de formación continua del profesorado en cuestiones de acoso escolar y ciberacoso puede convertir los problemas de convivencia escolar en una realidad compleja y difícil de abordar, pero de gran importancia y repercusión a nivel social y en el ámbito de la salud. Para ello, existen propuestas pedagógicas de tres tipos:

1. La prevención primaria presta atención a todas las actuaciones encaminadas a mejorar la convivencia en los centros escolares. En este sentido, es importante fortalecer y trabajar la empatía, desarrollar habilidades relacionadas con la toma de decisiones y la presión del grupo de iguales, reflexionar en relación con los límites de nuestra libertad de actuación y la previsión del grupo de iguales, educar en el autocontrol, fortalecer y construir una adecuada autoestima.
2. Por otro lado, la prevención secundaria hace referencia a la detección precoz de estas situaciones de acoso. Detectarlo ayuda a anticiparnos a realidades que deriven en problemas psicosociales.
3. Por último, la prevención terciaria, cuando la situación de acoso escolar ocurre. Este eje se centra sobre todo en la importancia de dotar de herramientas a los diferentes agentes educativos (escuela y familia). Una formación permanente facilitará recursos para detectar e intervenir en casos de acoso. Es esencial detenerlo y minimizar su impacto cuanto antes.

Herramientas personales y educación

A veces, este tipo de situaciones no se perciben de forma clara y dudamos de la intencionalidad. Llegamos incluso a pensar que estamos malinterpretando las palabras o las actitudes de los niños, niñas y adolescentes. En el caso de la víctima, es fundamental que no acepte los hechos y se esfuerce en hacer ver a la persona acosadora que su comportamiento es inadecuado, molesto y genera sufrimiento.

La asertividad es una herramienta personal de comunicación que es clave en este tipo de conductas. Practicarla posibilita que las relaciones sociales sean respetuosas, sanas y sinceras desde la edad temprana. Asimismo, que los niños y niñas se sientan acompañados y escuchados permitirá crear un vínculo de confianza que haga posible visibilizar la situación que están viviendo u observando.

La educación y el bienestar emocional permitirán el aprendizaje de habilidades sociales y el desarrollo de una inteligencia emocional que ayudará a resolver y regular este tipo de situaciones.

¿Es útil para el día a día en el aula lo que se investiga en Educación?

Marta Camarero-Figuerola. Personal Docente e Investigador del Departamento de Pedagogía (URV). Especialización en liderazgo educativo. Universitat Rovira i Virgili, Universitat Rovira i Virgili

Ana Inés Renta Davids. Personal docente investigador del Departamento de Pedagogía (URV). Especialización en Planificación Educativa, Universitat Rovira i Virgili

Juana María Tierno-García. Personal Docente e Investigador del Departamento de Pedagogía (URV). Especialización en investigación y evaluación educativas, Universitat Rovira i Virgili

Lena es profesora de matemáticas en primaria. Cada día se enfrenta al reto de enseñar los conceptos que señala el currículum a un aula de más de 25 estudiantes con interés muy dispar por la materia y con crecientes distracciones. Por su parte, Amaya, investigadora y docente de universidad, lleva cinco años investigando el



procedimiento de suma por descomposición en la enseñanza de las matemáticas en el primer ciclo de educación primaria. ¿Conoce Amaya la realidad de Lena lo suficiente como para tenerla en cuenta en sus estudios? ¿Y Lena, tiene acceso a las conclusiones de la investigación de Amaya para probarlas en su día a día?

La investigación desempeña un papel fundamental en la evolución y mejora continua de la educación. Pero la posibilidad de usar los resultados obtenidos para mejorar los procesos educativos sigue siendo un desafío, tal y como se deduce de nuestra reciente investigación sobre el tema.

A menudo se percibe que la investigación está alejada de la práctica educativa cotidiana debido a diversas razones: la falta de accesibilidad a los resultados de investigación, la desconexión entre el personal de investigación y el de la educación, o la escasa relevancia percibida de los estudios para dar respuesta a las necesidades reales de los centros educativos.

La utilidad de la investigación educativa

Para la mejora de la práctica educativa es fundamental tomar decisiones basadas en las evidencias científicas sobre métodos, enfoques y estrategias efectivas para enseñar y aprender.

La investigación impulsa la innovación al identificar nuevas maneras de abordar los desafíos educativos, crear herramientas y recursos más efectivos para promover cambios positivos en los sistemas educativos y, a su vez, promover el éxito académico y el bienestar del estudiantado.

Los proyectos de investigación deben ser vistos como oportunidades de desarrollo profesional; por su potencial para la actualización de competencias, para identificar áreas de mejora y para fundamentar nuevos enfoques pedagógicos.

Barreras existentes

Todo este enorme potencial de la investigación educativa no siempre parece estar en contacto con la práctica educativa cotidiana. Profesionales de la docencia y la orientación pueden encontrar que es difícil acceder a los hallazgos de investigación por su falta de difusión "en abierto" y la política restrictiva de las revistas científicas.

El profesorado manifiesta que los resultados de la investigación no responden a sus necesidades y retos educativos actuales. Y es que, en educación, se buscan soluciones concretas y resolutorias a desafíos complejos y no tanto directrices generales o poco aplicables al contexto inmediato.

La desconexión entre el equipo de investigación y el resto de profesionales de la educación puede generar una brecha entre teoría y práctica, dificultando la transferencia de conocimientos y la implementación de los hallazgos a las dinámicas educativas. El abuso de jergas académicas y lenguajes excesivamente técnico también son un obstáculo para la lectura y transferencia de los resultados de investigación.

Crear redes de colaboración y espacios de encuentro

¿Cómo acercar, pues, la investigación a la práctica educativa? Sin duda, facilitando la colaboración activa entre profesionales que investigan y profesionales de la acción educativa: fomentando el diálogo y la participación conjunta en proyectos.

La creación de redes de colaboración entre instituciones educativas de todo tipo y centros de investigación (entre ellos, universidades) es esencial para facilitar la transferencia de los resultados y el codiseño de buenas prácticas basadas en evidencias científicas.

La creación de espacios de encuentro para organizar seminarios, conferencias, grupos de discusión y otras oportunidades para debatir puede jugar también a favor de la transferencia de resultados (accesibles, oportunos y relevantes).

En la actualidad, además, es más fácil y rápida la difusión de los resultados de investigación, a través de las redes sociales y de canales de comunicación más comunes y más populares, con formatos diversos pero concisos y atractivos (resúmenes, infografías, videos).

Estudiantes de educación que investiguen

Por otro lado, la formación de la competencia investigadora puede marcar la diferencia. Resulta esencial incorporar la investigación en la formación inicial (titulaciones de educación) y capacitar a profesionales en activo en metodologías de investigación-acción, que permiten reflexionar sobre la propia práctica, identificar necesidades y encontrar soluciones en el propio contexto.

Esto ya sucede en el campo de la medicina, donde existen profesionales de la salud que se dedican exclusivamente a la investigación en el hospital. Del mismo modo, sería ideal encontrar en educación fórmulas de simultaneizar la docencia y la investigación dentro y para los centros educativos.

Divulgar ciencia educativa

La aplicación de la investigación educativa en la práctica educativa es un desafío crucial que exige la colaboración y el compromiso de toda la comunidad educativa, en su sentido más amplio.

Para conseguir que la investigación y la práctica educativa de los centros vayan de la mano, Amaya y Lena deberían trabajar juntas para poder dar respuesta a necesidades reales y concretas de los contextos

educativos. De este modo, Amaya conocerá en primera persona los retos educativos que enfrenta Lena y Lena tendrá más recursos para analizar y actuar en su día a día gracias al trabajo conjunto con Amaya.

MAGISTERIO

175 años de la Inspección de Educación

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 1 de abril de 2024

El 2 de abril de 1849 se publicó, en la Gaceta de Madrid, el Real Decreto de 30 de marzo de ese año, cuando la reina Isabel II tenía dieciocho años de edad, pues nació en Madrid, el 10 de octubre de 1830, pero había iniciado el reinado con trece, en noviembre 1843, ya que fue declarada mayor de edad un año antes de lo que estaba previsto, con catorce, tras dos regencias precedentes, que transcurrieron de 1833 a 1843. Los contenidos de este real decreto, además de reorganizar las escuelas normales, donde se formaban los maestros, se ocupan de la creación de la Inspección. En el periodo de la década moderada (1844-1854) del reinado isabelino, aunque con una sucesión de dieciséis gobiernos a lo largo de ese tiempo (y treinta y dos en los veinticinco años de reinado efectivo de Isabel II), presidía el Consejo de Ministros Ramón María de Narváez y Campos, ocupaba el Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas Juan Bravo Murillo, y la de Dirección General de Instrucción Pública Antonio Gil de Zárate, directo promotor de la creación de la Inspección de Educación.

En esa regulación se determina que en todas las provincias haya un inspector de escuelas, nombrado por el Gobierno, con determinados requisitos, como los de haber cursado tres años en la escuela central, o en cualquiera de las superiores, y ejercido el magisterio cinco años al menos. Su retribución era de 10 000 reales en las provincias de primera clase, 9000 en las de segunda y 8000 en las de tercera, además de abonarse los gastos de viaje. Se establecía, asimismo, que tales inspectores, en las provincias donde existiera escuela normal elemental, tenían la obligación de enseñar en ella, en ciertas épocas del año, las materias que se les señalara, y también habían de reemplazar a los directores en caso de ausencias y enfermedades.

Además de los inspectores de las provincias, se determina que existan seis inspectores generales, asimismo nombrados por el Gobierno, con una retribución de 12 000 reales, entre quienes hubieran sido directores de escuela normal superior o maestros de la central. Además de las comisiones que les asignare el Gobierno -se decía que para los adelantamientos de la instrucción primaria-, los inspectores generales tenían por principal objeto visitar las escuelas normales y los ordinarias de las capitales de provincia.

Menos de dos meses después del real decreto anterior, se publica otro, en la Gaceta de Madrid, el 25 de mayo de 1849, a modo de *Reglamento para los Inspectores de Instrucción Primaria del reino*, el primero de esta clase en la historia de la Inspección de Educación. Se detallan, en su contenido, el nombramiento de los inspectores, la organización y las funciones de los inspectores de las provincias y de los inspectores generales, así como el abono de los sueldos y dietas. Particulares referencias se hacen al modo de realizar las visitas de inspección y, a tal efecto, una Real Orden de 12 de octubre de 1849, algo más de seis meses después de la creación de la Inspección, aprueba unas instrucciones, adjuntas, como *Reglas que han de observar los Inspectores provinciales de instrucción primaria para la visita de las escuelas, de conformidad con lo prevenido en el Real Decreto de 30 de marzo y Reglamento de 20 de mayo de 1849, aprobadas por S. M. en Real Orden de 12 de octubre del mismo año*. El desarrollo de las visitas de los inspectores generales también se reguló mediante una Instrucción de 24 de febrero de 1851. Y se detalló, además, mediante una Circular de 28 de junio de 1850, de la Dirección General de Instrucción Pública que ocupaba Gil de Zárate, una *Explicación del uniforme aprobado para los inspectores de instrucción primaria, y de las diferencias establecidas entre el de los generales y el de los de provincia*, puesto que el Reglamento antes citado consideraba la existencia de ese uniforme.

Tal fue la creación y primera regulación de la Inspección de Educación en España, hace ahora 175 años, y en el preámbulo del Real Decreto de 2 de abril de 1849 se formulan justificaciones como la siguiente: "Si en todos los ramos del servicio público es conveniente esta clase de funcionarios, en la instrucción primaria es indispensable. Sin ellos la administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar. Las Autoridades no tienen tiempo para vigilar por sí solas tan gran número de establecimientos, ni menos para entrar en la infinidad de pormenores que esta vigilancia exige. Carecen además de los conocimientos especiales que se necesitan para observar muchas cosas que solo se descubren á los ojos de personas facultativas y amaestradas en esta clase de indagaciones".

Cuatro años antes de la creación de la Inspección, Pablo Montesino, que fue el primer director y profesor de Pedagogía de la Escuela Normal de Madrid, además de profundo conocedor y divulgador del pensamiento

pedagógico europeo, publicó en el *Boletín Oficial de Instrucción Pública* (números 9 y 10 del año 1845), que él dirigía, un artículo titulado “Establecimiento de Inspectores, necesario para los progresos de la instrucción primaria, ó mas bien, para la educación moral é intelectual del pueblo”, en el que adelantaba la necesidad de crear la Inspección de Educación y los efectos de su ejercicio: “No omitiremos, sin embargo, una consideración que conviene tener presente para graduar la mayor ó menor conveniencia de la nueva institución que proponemos, ó sea establecimiento de inspectores, conforme á lo que dicta la razón y muestra ya la experiencia entre nosotros y en otros países. Los inspectores no solo podrán hacer el servicio, esencial para los progresos de la educación pública, de examinar con cuidado é inteligencia el personal de los establecimientos y su parte material y moral, recogiendo los datos precisos para la formación de una regular estadística, su renovación y continuación ulterior; sino que podrán y deberán llenar simultáneamente otros vacíos que se advierten en este ramo del servicio público”.

Finalmente, ya sin ocupar el puesto de director general de Instrucción Pública, Gil de Zárate publicó una valiosa obra, en tres tomos (1855), *De la Instrucción Pública en España*, en la que recoge su valoración sobre el desempeño de los inspectores, de cuya entonces cercana creación fue destacado responsable: “Por punto general, la conducta de los inspectores es digna de elogio, habiendo merecido las simpatías y aprobación de las autoridades y de las familias. La inspección requiere un trabajo ímprobo y penoso, siendo crecido el número de pueblos a que alcanza la vigilancia de cada inspector, sobre todo en ciertas provincias. No obstante, han cumplido con los deberes propios de su cometido, desempeñando además la clase de pedagogía en las escuelas normales”. Y subraya la importancia de sus cometidos: “Además de las mejoras materiales y visibles, han conseguido otras de mayor influencia en el porvenir, rectificando el espíritu de los pueblos en favor de los maestros, dando a éstos utilísimos consejos para perfeccionar la educación y enseñanza, y poniendo en movimiento a no pocas autoridades locales que, por falta de estímulo y ejemplo, miraban con apatía ó indiferencia la suerte de los establecimientos confiados a su vigilancia y cuidado”.

Vicisitudes, no pocas, se han sucedido en estos 175 años, pero el recuerdo de los inicios ha de estimular a cuantos forman parte, hogaño, de la Inspección de Educación.

El uso de la tecnología en el aula, la inteligencia artificial y la psicología centran el Ciclo de Cultura Científica

Bajo el título “*Tecnología con sentidiño*”, el 4 de abril comienza el ciclo de charlas con Héctor Ruíz Martín, investigador y director de la *International Science Teaching Foundation*.

REDACCIÓN. Lunes, 1 de abril de 2024

La Xunta de Galicia lanza la segunda edición del Ciclo de Cultura Científica dirigida a público en general, comunidad educativa y a los docentes. Bajo el título ***Tecnología con sentidiño***, a partir de 4 de abril se abordarán varias temáticas en torno al eje común de la tecnología, como el uso de la misma en las aulas, su relación con la salud infanto-juvenil y la psicología o la Inteligencia artificial, entre otros.

La Xunta organiza este ciclo en un momento en el que el uso de las tecnologías es motivo de debate, también en el ámbito de la enseñanza. El objetivo es ofrecer certezas y contribuir a una reflexión seria y documentada, con expertos del mayor nivel, y basada en investigaciones.

Podrán seguirse de forma presencial en el auditorio Neira Vilas de la Biblioteca de Galicia, de 18,00 a 19,30 h., y también serán retransmitidas en **streaming** en el canal de Youtube de la Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades.

Programa

En la primera de las sesiones, el 4 de abril, Héctor Ruíz Martín, investigador y director de la *International Science Teaching Foundation*, impartirá el relatorio *¿Qué nos dice la investigación sobre el uso de la tecnología en el aula?*.

Por su parte, la escritora y columnista Laura Espido Freire será la encargada, el 22 de abril, de la intervención *Palabras y pensamiento: la ciencia y su hilo narrativo*.

Ya en mayo, el día 2, José César Perales, catedrático de Psicología experimental de la Universidad de Granada, ahondará en los *Mitos y evidencias sobre el uso intensivo de dispositivos y aplicación en la red*; mientras que el día 16 Juanjo Montiel Pérez, ingeniero senior de software de Microsoft, aportará un vistazo desde la discapacidad y la plena integración de la tecnología en la conferencia *Tecnología y accesibilidad*.

El 28 de mayo, Javier Saéz de los Terreros, responsable de la comunicación digital del Museo del Prado en Madrid, descubrirá a los asistentes como aportar la tecnología a un público que no visita los museos con el relatorio *Estrategias de comunicación digital. Las redes sociales del Museo del Prado*.

El 4 de junio será el turno de Francisco Bellas Bouza, investigador y especialista en Inteligencia artificial del CITIC de la Universidade da Coruña y del Centro de Innovación Educativa y Digital, quien abordará el impacto

de las nuevas tecnologías en la sociedad con *Educación en la era de la Inteligencia artificial: vayamos despacio*.

La última conferencia se desarrollará en junio, con fecha aún por fijar, de la mano de Luis Sánchez Santos, profesional sanitario del Sergas. Aportará una visión desde la pediatría y las Ciencias de la salud con el relatorio *Cruzando salud infanto-juvenil y tecnología*.

Los docentes asistentes al ciclo completo recibirán un certificado de 12 horas de formación del profesorado. Con las charlas se configurará un libro, con un artículo específico para cada una de ellas. El libro que versa sobre el ciclo celebrado en 2023, bajo el título *Ciencia parece pero no es*, se presentará el próximo 4 de abril, en la primera de las sesiones.

¿Por qué filosofar en el aula? ¡Idea! Pregúntaselo a tus estudiantes con el Programa de Filosofía para Niños

Filosofía para Niños es un programa y un movimiento educativo con multitud de materiales y profesionales. ¿Quieres convertir tus clases en una comunidad de investigación? Adolescentes y niños pueden llegar a ello. Aprovechando que se celebra durante el mes de abril el XXXI Encuentro Internacional de Filosofía para Niños conozcamos un poco más acerca del tema.

ÁRSEL ÁLVAREZ Jueves, 4 de abril de 2024

Por mucho tiempo, la frase “los niños son el futuro” ha servido para justificar desde acciones políticas a campañas de publicidad; sin embargo, hoy día el dicho va perdiendo su lugar en el pódium de los tópicos de educación frente a otro más sugerente: “los niños son el presente”. Pero ¿qué quiere decir?

Para algunos se trata de darles protagonismo en la búsqueda de propuestas y soluciones sobre determinados problemas de la actualidad. Para otros (en las antípodas de los anteriores), significa planificar espacios y tiempos en el ajeteo del mundo adulto para que jueguen y sean “ellos mismos”. Y mientras a las escuelas llegan metodologías que responden este u otro objetivo (o a todos al mismo tiempo), los niños son nicho de mercado para diversos productos cuyos fabricantes son quizá los primeros en comprender que, efectivamente, son el presente.

¿Qué podemos hacer los profes? Si os ha pasado como a mí, habréis sido invitados a probar diversas estrategias, formaciones reveladoras, quizá os habéis apasionado, y habréis tenido éxitos y fracasos en diferente proporción. Supongo que también les habéis preguntado a ellos... a los niños. ¿No? ¿Qué es lo que quieren las niñas y los niños?

Uno de los primeros en hacerlo fue Sócrates. Ese les preguntaba a todos... seguramente conocéis la historia. Como no sabía nada, andaba por las calles de la Atenas clásica buscando alguien que sí supiera; pero como nadie estaba a la altura de un verdadero saber, todos quedaban igualados en su ignorancia. Y, por cierto, también terminaban muy enfadados con él.

Los únicos que no se molestaban con Sócrates eran... ¿se adivina quién? Sí, los niños (los jóvenes en realidad). Pues ellos, que eran destinatarios de múltiples ofertas educativas por parte de los profesores de la época (los sofistas), se divertían viendo cómo este viejo, feo, y extraño personaje ponía en ridículo a sus aspirantes a maestros.

Luego, la historia cuenta que la filosofía se fue volviendo más y más académica, hasta que de pronto los filósofos comenzaron a hablar un lenguaje que no entendía nadie, tras lo cual les dieron una patada en el trasero y los fueron echando de todas partes (hasta de la academia, ya que hoy día cuenta con tan pocas horas curriculares). Bueno, esta es parte de la historia.

Realmente nunca han dejado de existir personas con esta actitud subversiva y sincera, esas que buscan la sabiduría en los demás (incluso en aquellos que no saben que la tienen). Por suerte, algunas de estas personas son filósofos, y algunos de ellos, incluso, han tratado de formular estrategias para que esto de filosofar juntos sea coser y cantar. Os voy a presentar al más famoso de todos ellos, Matthew Lipman.

Matthew Lipman y el programa de Filosofía para Niños

En un momento de los años 70 y en algún lugar de EEUU, este autor comenzó a escribir un cuento para explicar la lógica. Conforme el cuento iba tomando forma y crecía, comenzó a comprender que estaba escribiendo una novela, pero no una sobre filosofía, sino que la propia novela era filosófica. Exponencialmente este trabajo creció hasta conformar un programa para filosofar con niños de 4 a 18 años (bueno, no tan niños, algunos ya se afeitan con esa edad).

Las novelas se pueden leer con gusto como si se trataran un relato común, y de hecho esa es en parte la idea. Los mismos personajes encaran sus aventuras desde alguna perspectiva filosófica, de una forma tan natural que los lectores podrán identificarse con uno o con otro. Los temas no son directamente filosóficos, es decir, no es común que un personaje presente “de pe a pa” una corriente de pensamiento; sin embargo, las ideas se van formando, como ocurre en la vida real, y la trama las lleva a contradecirse, a generar conflicto... ¡en ocasiones incluso peleas! Vamos, que las novelas reflejan situaciones que podrían ser vividas por los lectores.



Y esa es una de las ideas fundamentales que un profesor puede aprovechar en clase. Las ideas de los niños en clase y los personajes de las novelas forman una especie de caleidoscopio. Lipman ha dispuesto un método y manuales para utilizarlas.

Los manuales ayudan mucho porque, cuando los profes aplicamos la *Filosofía para Niños*, no debemos anticipar un objetivo preciso. En ellos encontramos un montón de ejercicios, y a veces materiales en paralelo (como poemas, cuentos). Todos estos materiales están organizados entorno a varios temas que es posible que salgan al hilo de la lectura. Así, aunque no hayamos definido un objetivo para nuestra clase, la lectura puede dar pie a que surja algún tema para el que encontraremos recursos en los manuales. No tenemos más que recurrir a ellos y dejarnos guiar junto con los estudiantes.

El método de la Filosofía para Niños se basa en la *agenda de preguntas*. Es sencillo. Primero la lectura; segundo la agenda de preguntas en la que después de leer un fragmento, los niños hacen preguntas y todas se anotan (cualquiera sirve, no hay buenas, malas, ni preguntas absurdas); tercero, se abordan las preguntas, pero ellos responden o buscan cómo responder... Si tenemos la suerte de que alguna de ellas es más filosófica, la reconoceremos por su propia naturaleza, pues dará lugar a más perspectivas, más ideas que hacen falta para profundizar, más intervenciones, y ahí es donde los manuales nos pueden ayudar. A fuerza de repetir la dinámica, los niños se habitúan a reconocer este tipo de preguntas y profundizar en ellas, preguntas como ¿por qué tenemos que venir a la escuela?, ¿todos los que beben alcohol son alcohólicos?, ¿los adultos nos mienten?...

El trabajo de Lipman es muy amplio. Ha elaborado material teórico sobre los estilos de pensamiento, o sobre el papel de la educación. Y ha sido tan sugerente que ha contagiado a personas alrededor de todo el mundo, así que hay muchos más autores que han sumado sus propuestas a la suya, se celebran varios congresos anuales en diferentes partes del mundo, y te apuesto a que si googleas "centro de filosofía para niños" más el nombre de tu provincia, encontrarás uno cercano en el que podrás adquirir formación y materiales.

El programa de Filosofía para Niños

Te voy a presentar una sinopsis de las novelas. Ojo que, si bien están ordenadas por edad, los problemas filosóficos no entienden de eso, y las preguntas pueden hacerte volar tengas los años que tengas. La edad responde más bien a los protagonistas de los relatos, por lo que si buscas que tus estudiantes conecten con ellos puedes basarte en eso.

Elfie. Poniendo nuestros pensamientos en orden. (De 4 a 5 años)

Elfie tiene miedo a intervenir en el aula, se dice a sí misma que no sabe pensar. Acaba de entrar en primaria en una escuela nueva, se admira de sus compañeras, y se pregunta cómo pueden hacer lo que hacen. El lío comienza cuando el director de su escuela propone un concurso, lo cual le encanta, pero... ¿es un concurso de pensar!

Kio y Gus. Asombrándose ante el mundo. (De 6 a 8 años)

Kio y Gus están descubriendo el mundo y la naturaleza, ¿qué son los colores?, las formas, sus propios sentidos y a ellos mismos. Una es ciega, y sin embargo, sus percepciones descubren algo nuevo para todos. Y un misterio, la historia de la ballena que el abuelo conoció, llamada Leviatán, y su promesa de llevarlos a conocerla.

Pixie. En busca del sentido. (De 9 a 10 años)

Pixie es... ¿una niña? Tardaréis unas páginas hasta descubrirlo, ¿qué características os permitirán hacerlo? Todo es un misterio en su escuela, inventa una historia, deben descubrir un animal misterioso en la visita al zoológico, y en medio no para de hacer preguntas a todo el mundo... algunos piensan que son demasiadas.

El descubrimiento de Harry. Investigación filosófica. (De 11 a 12 años)

Harry se distrajo en clase de ciencias, y de pronto tuvo una revelación. "Todos los planetas giran alrededor del sol" había dicho el profesor, "pero" piensa él "no todo lo que gira alrededor del sol es un planeta". ¡Si le das la vuelta a la oración deja de ser verdadera! ¿Qué está pasando? Acaso ocurre esto con más cosas. Ojalá el pobre Harry pudiera seguir pensando en sus descubrimientos lógicos, pero se va a meter en más de un lío. Lo sorprendente es que sus descubrimientos lógicos ¡parecen servir en lo que le ocurre!

Lisa. La investigación ética. (De 12 a 15 años)

Lisa está inquieta, "¿puedo querer a los animales y al mismo tiempo comérmelos?", "¿cómo puedo saber lo que es bueno?", "¿qué son los derechos?" Discute con todos los compañeros, a veces con más voluntad de entenderse, otras la conversación está demasiado cargada de sentimientos.

Suki. ¿Por qué escribir? (De 15 a 16 años)

Su profesor les a cada estudiante escribir una poesía. ¿Cómo es posible escribir?, ¿no es necesario tener la experiencia de algo para escribir sobre ello? Suki tiene un problema terrible con esta tarea.

Mark. La investigación social. (De 17 a 18 años)

Conflictos, conflictos y más conflictos. En la escuela de Mark han comenzado una investigación después de unos destrozos en el instituto fruto de una pelea durante un partido. La prensa da información confusa al respecto, las habladurías no terminan de aclarar la situación. Diferentes puntos de vista contrapuestos aprovechan para hacerse presentes y nadie tiene claro qué hacer, si se está procediendo con justicia, o qué. Mark, precisamente, tampoco se libra del peso de la justicia, o al menos de tener algún encuentro con la policía... ¿será lo mismo?

Con estos materiales y si les das tiempo, quizá una de las inquietudes de tus estudiantes resulte ser su papel como niños en la sociedad. Pero no te preocupes si cuando suceda tienes la impresión de que deberían llegar a una solución, porque no se trata de eso la filosofía: filosofar busca renovar la reflexión, no finalizarla. Y si mantienes la constancia periódicamente, las virtudes de la filosofía (el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, y el pensamiento cuidadoso) irán reforzándose y será evidente en otras áreas. Varias investigaciones han demostrado la eficacia del método.



Pedro Olalla: “La verdad ya no es necesaria para configurar un discurso convincente”

El escritor, helenista, profesor, traductor y cineasta, Pedro Olalla, ha abierto el ciclo de debates ‘En clave de Educación: la educación ante la posverdad en la era digital’ con su conferencia ‘La irrelevancia de la verdad’, en la que destaca que a menudo el relato oficial de los hechos y la realidad toman caminos diferentes, a lo que ayuda el uso que se hace de las nuevas tecnologías.

Ana Basanta. 25/03/2024

En esta entrevista, Olalla explica cómo se confunde la verdad con el interés y cómo la avalancha de información en plena era de Internet no deja tiempo para un análisis sosegado. Hay más oportunidades para influir y dirigir el entorno, pero también se pueden abrir caminos a nuevos delirios, y por eso valora el acierto de discernir lo que es bueno para el interés común: “La capacidad de tomar decisiones y ejercer nuestra voluntad no vendrá dada por la ciencia, ni por la inteligencia artificial ni por las nuevas herramientas, sino que será una prerrogativa puramente humana”.

La cuarta sesión del ciclo ‘En clave de Educación’ está organizada por el Consell Educatiu de Barcelona (CEMB), el Consell de la Formació Professional de Barcelona (CFPB) y la Associació de Mestres Rosa Sensat, con la colaboración del Museu d’Art Contemporani de Barcelona (MACBA) y el Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya.

¿Hay valores que están en crisis y que debería priorizar la educación?

Creo que los valores siempre están en crisis en el sentido de que es algo abierto, que está sujeto a la evolución. Por tanto, están en crisis en el sentido etimológico de la palabra crisis, que significa la idea de ‘krino’, de juzgar, reconsiderar, replantear. Los valores ni están establecidos en el mundo de una manera permanente y sólida, ni son entidades que no están sujetas a la evolución y al cambio.

En este sentido, la educación tiene un papel fundamental, permanente, entendiendo la educación en un sentido muy amplio, no en el sentido de un adoctrinamiento y de unas tesis cerradas para enseñarnos qué pensar, sino en el sentido de enseñarnos a pensar, de cultivar nuestras actitudes como seres humanos argumentar a favor una conducta que consideramos buena. Es decir, la educación como un cultivo de facultades que nos posibilita para la ética y nos capacita para el uso de la libertad, es algo que se necesita plenamente para afrontar ese estado crítico permanente de los valores. No considero que pueda existir un avance en los valores sin ir acompañado de un ejercicio permanente de la educación.

¿De qué valores estaríamos hablando?

De aquello que nos acerca en cada momento a nuestro ideal del bien, a nuestro ideal de cómo ser mejores. Es inconveniente nombrarlos con una fórmula muy cerrada porque contradice esto que estábamos diciendo anteriormente. El valor principal es el poder estar abierto a considerar constantemente y desde la libertad, desde la honestidad, desde la empatía, desde la solidaridad. Todo esto podrían ser valores en sí mismos, pero en el fondo son casi puntos de partida para intentar definir a nivel individual. Y también a nivel colectivo, como sociedad, aquello que reconocemos como bueno. Aquello que creemos que sintoniza con el interés común y con una ida a mejor.

Yo creo que aquello a lo que debemos aspirar como sociedades, es a que las libertades fundamentales, los derechos fundamentales y los recursos fundamentales lleguen a todos, que estén al alcance de todos. Este me parece el desiderátum más importante. Se trataría de ser capaces de darle forma a aquello que nos lleve hacia



esos objetivos, si es que realmente creemos en esos objetivos, a aquello que nos lleve a combatir el egoísmo, a postergar el interés particular y las ambiciones de un ser humano, y que nos lleve a ser capaces de hacerlo uno mismo en favor de aquello que consideramos bueno. Porque es bueno para todos y, por lo tanto, también es bueno para uno mismo.

No se trata de conseguir que se instalen en la tierra una especie de valores que existen en el mundo de las ideas y que vengan a materializarse como una utopía, como una especie de imposición del bien, desde arriba. Se trata precisamente de un proceso casi contrario, de ir aquilatando desde abajo, en nuestro trato y en nuestro consternamiento permanente el que esos caminos que nos pueden llevar al objetivo de que aquello que consideramos fundamental para todos, alcance a todos.

Las nuevas tecnologías, ¿facilitan o dificultan esos caminos?

Se amplía el marco. No creo que vaya a ser más fácil o más difícil. La irrupción de las nuevas tecnologías, aunque no corresponde solo a este momento, sino que ya venimos evolucionando en este sentido desde hace mucho tiempo, nos va a poner ante herramientas y posibilidades nuevas, nos expone a un bombardeo de estímulos mayores y a una confusión mayor todavía, pero también nos da acceso a una mayor cantidad de información, nos da acceso a la comunicación con personas con las que antes no podríamos interactuar.

Todas las herramientas que ha ido creando el hombre a lo largo de su larga historia o todos los recursos que ha ido descubriendo introducen posibilidades que podemos considerar buenas y otras que podemos considerar malas. Esta coyuntura en la que nos encontramos, que parece que apunta hacia un cambio no sólo cuantitativo, sino cualitativo también en las posibilidades que se nos ofrecen, en principio parece que dificulta, que hace más complejo ese ejercicio de intentar señalar honestamente qué es aquello que consideramos bueno, pero, por otro lado, también amplía nuestras posibilidades.

No podemos y no debemos delegar nuestra función propiamente humana de ejercer la voluntad; es decir, de tomar esas decisiones, de señalar esos ideales, de señalar esos objetivos o de luchar por eso que entendemos como valores en la existencia de una serie de herramientas o de posibilidades nuevas que tomen esas decisiones por nosotros. Esta irrupción de nuevas posibilidades amplía el territorio, lo hace más abigarrado y más complejo, pero también nos da posibilidades nuevas. Gracias a todo el desarrollo, tanto ético como político, de la ciencia y de la tecnología, a lo largo de la historia, el ser humano es ahora más poderoso que nunca, pero también es más peligroso que nunca.

¿Qué repercusiones tiene ese poder?

Su capacidad de influir sobre el medio es mucho mayor de lo que ha sido en el pasado. Para el ser humano cada vez es más fácil jugar a ser Dios, a dirigir la naturaleza, a dirigir la evolución de su entorno, pero eso nos abre hacia posibilidades que pueden ser muy peligrosas, nos abre hacia nuevos delirios también. Lo importante es que nuestra capacidad de discernir aquello que es bueno, no conforme a unos valores hipotéticos o prestablecidos, sino a ese ejercicio interno de aquilatación, a la capacidad de discernir aquello que es bueno, aquello que es el interés común. La capacidad de tomar decisiones sobre ello y de ejercer nuestra voluntad no va a venir dada por la ciencia, ni por la inteligencia artificial ni por las nuevas herramientas, sino que será una prerrogativa puramente humana.

Estamos en un contexto más amplio que nos plantea desafíos nuevos, pero va a ser seguir siendo necesario ejercitar las facultades que nos lleven a la conciencia y a la voluntad porque el futuro está abierto y no va a venir condicionado por las posibilidades de las nuevas herramientas, sino por aquellos que tengan la capacidad de tomar decisiones. Así ha sido siempre en la historia de la humanidad. El futuro lo marcan aquellos que tienen la capacidad de tomar las decisiones.

En este caso, tanto a nivel individual como social y colectivo, tenemos que tener conciencia de que no podemos quedarnos fuera de este juego, no podemos delegar esa función puramente humana de la voluntad y la conciencia, que es lo que nos va a diferenciar de las máquinas y la que nos va a diferenciar de los instrumentos en general. Eso es algo que debemos seguir cultivando en un contexto cada vez más nuevo y cada vez más abigarrado.

Cuando hablas del control que ejerce el ser humano sobre la naturaleza, ¿te refieres sobre todo al medio ambiente?

Me refiero a todo tipo de dimensiones. El ser humano, hasta unas épocas relativamente recientes, era prácticamente un ser vivo más, un animal más en estos escenarios. Poco a poco, su capacidad de influir sobre el entorno, ya desde el conocimiento del fuego hasta todas las revoluciones culturales que ha habido a lo largo del tiempo, hacen al hombre más poderoso sobre su entorno, pero a lo que asistimos en los últimos tiempos es a un salto cualitativo realmente grande en esto, porque ahora ya somos capaces de influir a otros niveles: a nivel biológico, genético, hasta influir sobre el clima, crear lluvia artificial, impedir que llueva, prever fenómenos que antes resultaban imprevisibles o que habían sido atribuibles a la divinidad... Estamos incluso a unos pasos de fundirnos con las máquinas y de diseñar nuestro propio genoma. Por eso digo que nuestra capacidad de jugar a ser Dios es cada vez mayor y el peligro que eso conlleva es cada vez mayor y lo importante es que nuestra responsabilidad y nuestra conciencia puedan crecer a la par de nuestra posibilidad de obrar.

Todos los instrumentos de los que estamos hablando en esta nueva coyuntura de la inteligencia artificial y de la tecnología amplían nuestra capacidad de obrar y de modificar la realidad, pero tenemos que intentar, ejerciendo aquello que nos hace realmente humanos, que es la conciencia, la voluntad, definir de forma sincera, atendiendo a la verdad, aquello que realmente es bueno, no simplemente aquello que nos conviene temporalmente. Ese es el ejercicio propiamente humano al que seguimos estando llamados y, para eso, no nos va a valer solo la tecnología y la ciencia. Será necesario lo que tradicionalmente consideramos las humanidades; es decir, las prácticas, las artes, el cultivo del lenguaje, el cultivo de la razón, el cultivo de la capacidad crítica, el cultivo de la capacidad de argumentar, de la capacidad de verbalizar, de la capacidad de interactuar como seres humanos, el desarrollo de la empatía, el cultivo de la bondad... Son cuestiones que nunca nos van a llegar resueltas de la mano de la ciencia o de la mano de la tecnología y que, sin embargo, son absolutamente imprescindibles para no acabar convirtiéndonos en víctimas de nuestros propios delirios y de nuestra propia capacidad de obrar de una manera incontrolada. Esto jugará un gran papel a nivel individual y colectivo, no solamente a nivel de aquellos que vayan a señalar las políticas o que vayan a señalar las líneas generales. Todos tenemos que participar en ese proceso y estar muy atentos.

Has hablado sobre el acceso a las nuevas tecnologías y la participación de todos. ¿La tecnología es democrática porque llega a muchas personas o no lo es porque deja fuera a algunos colectivos, como personas mayores o vulnerables?

Per se, no es ni democrática ni antidemocrática. Todo dependerá del uso que le demos. Un martillo puede servir para clavar clavos o para agredir a alguien, y eso no es una cualidad intrínseca del martillo, es una consecuencia del uso que tu hagas de esa herramienta. La democracia es un proyecto propiamente humano, no es algo que venga desde el lado de la ciencia. Es una aspiración hacia la igualdad política que contrarreste las desigualdades naturales que existen en las sociedades, derivadas del linaje, del estatus social, de las posibilidades económicas, etc. Buscamos que, a través de la política, se regulen y se hagan más justas esas relaciones, de manera que es un proyecto puramente humano y dependerá de nuestra sagacidad y nuestra capacidad para hacer uso de esas nuevas herramientas. Por lo tanto, yo creo que no debemos ni demonizar ni divinizar a las nuevas tecnologías y a las nuevas posibilidades, debemos entender que son nuevos instrumentos que se ponen en nuestras manos y que lo que reclaman es prudencia por nuestra parte.

Algo con lo que ya tenemos experiencia histórica es, por ejemplo, la existencia generalizada de Internet a partir de los años 90. Nos hemos preguntado a veces si realmente ha contribuido a la democratización, en el sentido de llevar las posibilidades hasta los últimos rincones o hasta la gente más desfavorecida, o se ha convertido en un instrumento de dominio también por parte de quienes lo gestionan. Probablemente hayan sucedido las dos cosas. Si hacemos un análisis de la corta o ya la no tan corta implantación de Internet en el mundo, probablemente encontremos ejemplos que nos hagan pensar que ha sido una democratización de muchas cosas y que ha favorecido el acceso de muchas personas, pero, por otro lado, también tenemos sobrados ejemplos de cómo se ha convertido en un arma de control social y en una vía de propaganda para determinadas ideas y discursos. Es como el ejemplo del martillo. Estas herramientas no son ni dejan de ser democráticas, porque la democracia es algo puramente humano, no es algo inherente a una herramienta. Ojalá seamos suficientemente sagaces y capaces para construir democracia con esas herramientas.

'La irrelevancia de la verdad' es el título de tu conferencia. Suena a época de fake news...

Viene de un texto que publiqué en la revista 'Barcelona Metròpolis'. Se hace mención a los bulos, que es lo primero que puede venir a la mente al escuchar esta frase, pero en realidad a lo que me refiero es mucho más grave, es a la irrelevancia de la verdad en el corazón del sistema, no en el uso o en las intervenciones de alguien que pueda lanzar un bulo en las redes o que pueda intoxicar alguna forma la opinión, sino como aquellos que tienen la capacidad de marcar el discurso, de imponer determinadas líneas de pensamiento o de decidir hacia dónde quieren llevarnos, lo hacen de espaldas a la verdad en muchos momentos.

De esto tenemos sobrados ejemplos en todas las crisis que se han desatado últimamente, empezando por la bélica. Cómo se están tratando las guerras que más afectan ahora a nuestro entorno en Occidente. La propia guerra de Ucrania con Rusia, o Israel y Palestina. Cómo se basan en la ocultación deliberada de la información y de la verdad, que ha llevado hasta a matar a periodistas que iban a informar.

Lo vemos en el caso de la crisis económica. Cómo ha funcionado la voluntad de los mercados y de las agencias de calificación y de los planes de rescate; se han impuesto determinados intereses al margen de la realidad. Lo hemos visto también en la gestión de la pandemia, que de una manera muy poco crítica la élite política, la comunidad sanitaria en su mayoría, la prensa de una manera muy servil en muchos momentos y la propia opinión pública asumió el discurso dominante. Incluso cuando en muchas ocasiones estaba realmente claro que iba contra la evidencia científica. Y lo hemos visto en muchos otros ámbitos, en el campo de la migración...

Llega mucha información y de manera muy rápida, a veces a base de tuits. ¿Estamos perdiendo la capacidad de análisis?

Sí, esa es otra de las consecuencias del bombardeo de información al que estamos sometidos, que no hay tiempo para la reflexión. Normalmente, cuando quieres informarte de un tema, ya tienes la atención puesta en otro o ya te derivan la atención hacia otra, y ahí muchas veces tenemos una falta de contexto, de reposo y de

memoria incluso, que es necesaria para la capacidad de análisis y la relación de hechos. No hace falta remontarse al pasado, a veces son temas que sucedieron muy poco tiempo atrás y que, sin embargo, explican lo que está sucediendo en estos momentos, y los olvidamos y los ignoramos, incluso porque estamos acostumbrados a elaborar nuestros juicios y nuestras actuaciones con las informaciones puntuales del último momento.

Eso nos lleva a ser todavía mucho más manipulables y vulnerables. En el momento que uno va restringiendo su capacidad de visión, de recuerdo, de relación y de análisis, y se queda casi viviendo en su último momento alimentado por una información puntual que normalmente obedece a intereses, pierde la visión del conjunto y carece de elementos para tomar decisiones maduras y para poder interpretar lo que está pasando en el mundo en el que vive.

Eso, en gran medida, como bien señalas en la pregunta, es fruto de este constante bombardeo con noticias muchas veces muy llamativas y muy sensacionalistas, pero que carecen de contexto y que nos impiden hacer un análisis reposado y crítico de la realidad.

Sin embargo, un buen análisis es clave para llegar a una madurez en el debate.

Vivimos en un momento en el que defendemos la verdad, los valores y la justicia en la medida en que coinciden con nuestros intereses, con lo cual, en realidad, no estamos defendiendo ni la verdad, ni los valores, ni la justicia. Estamos instalados en una suerte de hipocresía conveniente. Dicho de otra forma, podríamos decir que cuando se está a favor de la paz, se está a favor de la paz con todos; cuando se está en contra de la guerra, se está en contra de todas las guerras; cuando se está en contra de quienes cometen atrocidades, se está de todos los que las cometen; o cuando se persigue a los que atentan contra el derecho internacional o los derechos humanos, hay que perseguirlos a todos; y si se es solidario con los que huyen de la guerra o de la pobreza, hay que ser solidario con los que huyen de todas las guerras y de todas las situaciones de pobreza, porque si esto no se hace así, no se está ni por la paz, ni contra la guerra, ni en contra de todas las atrocidades, ni a favor del derecho internacional y de los derechos humanos, ni se es solidario, simplemente se está tomando partido por una de las opciones.

Esto nos remite a la idea de que defendemos la verdad, pero siempre y cuando coincida con nuestros intereses. Lo vemos en las políticas que está haciendo la Unión Europea en contextos internacionales, como los contextos bélicos que comentábamos. La misma guerra de Ucrania o la guerra en Palestina, debería ser la piedra de toque en la que la Unión Europea de las libertades y del acervo colectivo europeo demostrase de verdad que es quien dice ser. En vez de ser así, está siendo una especie de teatro esperpéntico en el que vemos cómo los líderes políticos están mostrando una sumisión a la agenda neoconservadora americana cuando les conviene. Estamos viendo también cómo la prensa está ejerciendo una labor muy servil y como la propia sociedad a veces está dando muestras de estulticia cuando no de racismo o de actitudes muy poco presentables.

Es en este sentido que digo que estamos viviendo como de espaldas a la verdad, estamos rehuyendo esa búsqueda de la verdad desde unos presupuestos críticos, honestos y sinceros, y estamos confundiendo la verdad con el interés, y ahí está el comienzo del desastre, cuando llamamos derechos a nuestras meras ambiciones y llamamos abusos a las aspiraciones legítimas de los demás, y vemos las cosas a través de este prisma de distorsión. Creo que esa es una idea central que, si la lleváramos a todo lo que vemos alrededor, encontraríamos innumerables ejemplos de este fenómeno. Por eso lo titulo 'La irrelevancia de la verdad', porque ya no es que se creen mentiras o que se creen bulos, sino que aquellos que tienen la capacidad de marcar el discurso, que es lo que les confiere el poder, lo hacen impunemente de espaldas a la verdad. La verdad ya no es necesaria para configurar un discurso sólido y convincente, estamos demasiado dispuestos a creernos cualquier cosa.

Además, aquello que pensábamos que eran unas conquistas irreversibles, que el espíritu crítico o el espíritu científico o la capacidad indagadora o la mera disensión argumentada eran cualidades reconocidas universalmente como positivas, ahora estamos viendo que empiezan a ser denostadas y empezamos a ver cómo se degrada a la condición de conspiranoico, de terrorista, de marginal, a cualquiera que esté dispuesto a cuestionar el discurso dominante, incluso con argumentos sólidos. Esto es muy grave porque, si bien oponerse a la libertad de prensa, que evidentemente mina los cimientos del estado de derecho y de la democracia, considerar ya irrelevante la verdad, mina los cimientos de la civilización. Es algo mucho más profundo. No puede existir una civilización como forma de organización humana de espaldas a la verdad, y estamos llegando tristemente en muchos momentos a ver casos de cómo nuestra civilización o aquello que entendemos como civilización está cimentada sobre relatos absolutamente falaces.

Escuelas infantiles de 0-3 años en Andalucía: privadas en las grandes ciudades, públicas en el resto

Hace unos días que el Gobierno de Juanma Moreno Bonilla anunció la renuncia a 119 millones de euros de los fondos Next Generation para financiar nuevas plazas públicas de 0-3. La defensa de la red privada fue una de

las razones que más pesaron en la decisión. Esta se fundamenta, principalmente, en las capitales de provincia y en las ciudades más grandes.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 02/04/2024

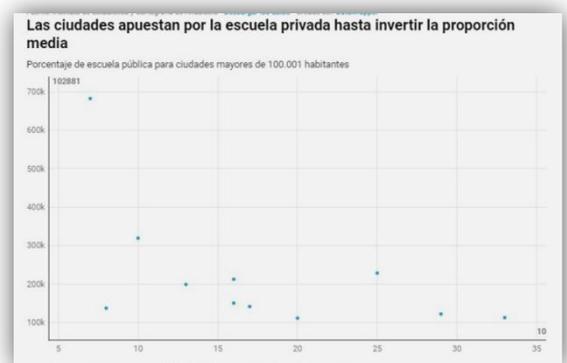
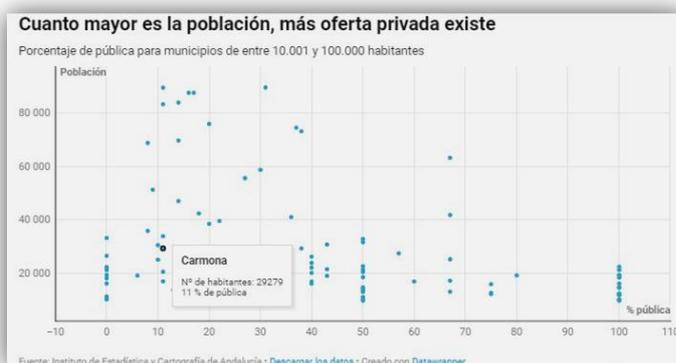
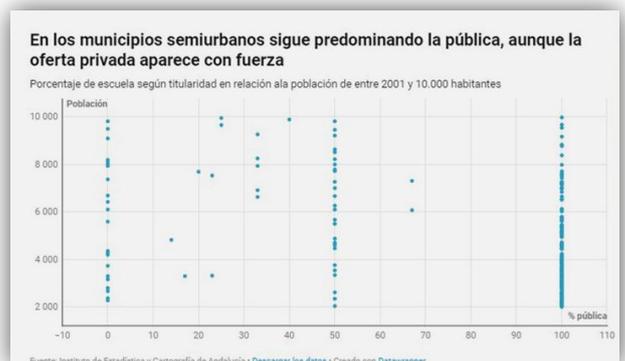
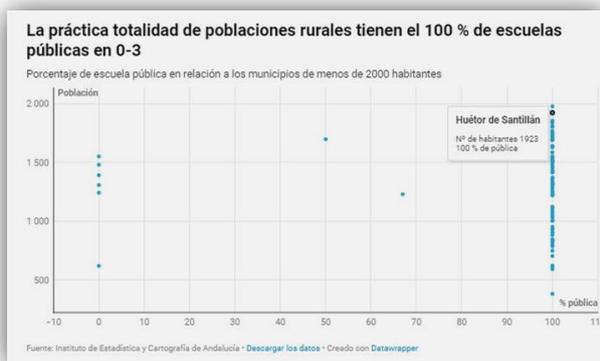
La escuela de educación infantil de primer ciclo en Andalucía, al menos, viene marcada, de una forma determinante, por la población en la que se inserta. La intuición de que la escuela pública llega a los lugares más complicados mientras la privada lo hace allá donde hay una posibilidad de negocio, se hace obvia cuando se observan los datos de centros y escolarización.

Si hacemos tres grupos de municipios en función de la población que tienen, tendremos unos rurales, en los que residen menos de 2.000 personas. Otros, llamados semiurbanos, con entre 2.001 y 10.000 habitantes y, finalmente, los urbanos, con más de 10.001 personas.

Según los datos del Instituto de Estadística y Geografía de Andalucía, en la comunidad hay 78 municipios rurales con escuelas infantiles de primer ciclo. En total, hay 83 escuelas en ellos; 78, públicas. La proporción de pública sigue siendo muy superior en los semiurbanos. En los 246 existentes hay 264 escuelas de la administración, mientras que solo hay 64 privadas.

Las cosas cambian radicalmente en las poblaciones de más de 10.001 habitantes. Ya son municipios considerados urbanos. Hay 137 con escuelas infantiles de primer ciclo, y existen un total de 1.086 de estas, de las cuales, 809 son privadas y el resto, públicas. De hecho, en cuatro de estos municipios, uno con más de 10.000 habitantes y el resto, con más de 20.000, no ninguna escuela pública según los datos estadísticos de la Junta de Andalucía.

Para no viciar estos últimos datos, las cifras relativas a las ocho capitales andaluzas se cuentan por separado. En ellas hay 750 escuelas de 0-3, de las que 667 son privadas y 83, públicas.



En los gráficos anteriores puede verse cómo las escuelas infantiles públicas van perdiendo peso en el cómputo total a medida que crece el número de habitantes en cada municipio.

La red actual de escuelas infantiles es una creación de los gobiernos socialistas precedentes. Una red que, ahora, el gobierno conservador del PP quiere mantener y fortalecer. Con los 123 millones de euros que le correspondían a Andalucía desde el principio, el Gobierno central calculaba la puesta en marcha de 12.000 nuevas plazas públicas de infantil. Desde la Junta, según fuentes del Ministerio de Educación, se pusieron problemas desde el primer momento y, a pesar de intentar llegar a algún acuerdo (por ejemplo, que con los 123 millones se financiara la escuela pública mientras que la financiación de la privada saliese de los fondos autonómicos), este no ha terminado de llegar.

Desde la Consejería de Desarrollo Educativo se asegura que Educación no ha querido dar su brazo a torcer en esto, como sí lo ha hecho en otras autonomías. Aseguran que poner en circulación esos 123 millones supondría el hundimiento de muchos centros privados y han preferido renunciar a ellos. Las mismas fuentes aseguran que abrieron convocatorias para que los ayuntamientos hicieran sus propias escuelas infantiles pero solo se han repartido cuatro millones.

De ahí que se vayan a devolver 119 millones que, según Educación, se repartirán entre varias comunidades autónomas que quieren ampliar sus ofertas públicas de infantil.

Las capitales

Las ocho capitales andaluzas merecen un ojo diferente. Son las que, en principio, atesoran un mayor porcentaje de escuela privada de 0-3 años, aunque con importantes diferencias entre ellas.

Sevilla y Málaga se llevan la palma. No solo tienen el mayor número de escuelas privadas, sino que tienen el menor porcentaje de pública: un 7 y un 6 % respectivamente.

En la última década, los datos no han parado de acrecentar esta diferencia entre pública y privada, pero las cifras con las que cuenta la Junta de Andalucía dificultan llegar a cierto nivel de detalle. Si se atiende a las que presentan las provincias, el aumento de la privada ha sido mucho mayor que el de la pública. Y en ello en un contexto de bajada de natalidad.

Algo más de 3 de cada 10 criaturas está escolarizada en el primer ciclo

Datos del censo andaluz de 2021 y del curso 2021-22

Provincia	Menores de 3 años	Unidades 0-3 totales	Porcentaje escolarizado
Almería	24 938	10 585	42
Cádiz	41 628	11 168	27
Córdoba	23 995	9 442	39
Granada	28 788	10 675	38
Huelva	17 547	7 468	43
Jaén	19 063	6 307	33
Málaga	52 349	20 123	38
Sevilla	70 279	27 013	38

Fuente: Portal de Datos Estadísticos y Geospaciales de Andalucía y del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía • Creado con Datawrapper

Las unidades privadas aumentaron una media del 22 %. Solo tres provincias están por debajo de esa media

Provincia	Curso 11-12	Curso 21-22	Aumento neto	% de crecimiento
Huelva	271	278	7	3
Córdoba	450	505	55	11
Jaén	172	242	70	25
Almería	372	508	136	25
Cádiz	372	514	142	28
Granada	287	447	160	36
Málaga	977	1 156	179	15
Sevilla	1 044	1 531	487	32

Fuente: Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía y Consejería de Desarrollo Educativo • Creado con Datawrapper

Las unidades públicas crecieron menos de la mitad que las privadas en cuanto a porcentaje

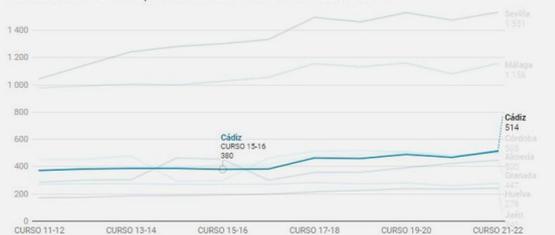
Provincia	Curso 11-12	Curso 21-22	Nominal	% variación
Jaén	299	302	3	1
Córdoba	298	311	13	4
Almería	370	391	21	5
Huelva	323	354	31	9
Cádiz	341	383	42	11
Sevilla	676	726	50	7
Granada	369	447	78	17
Málaga	344	443	99	22

Descargar los datos • Creado con Datawrapper

En los últimos años, muchas administraciones educativas han utilizado los años de duración de los conciertos educativos como una suerte de escudo protector de la doble red. Esto no debería ocurrir en infantil, al no ser una etapa obligatoria. Sin embargo, algunas consejerías de Educación están invirtiendo grandes cantidades de dinero público en mantener centros privados mientras dejan a la red pública *congelada*.

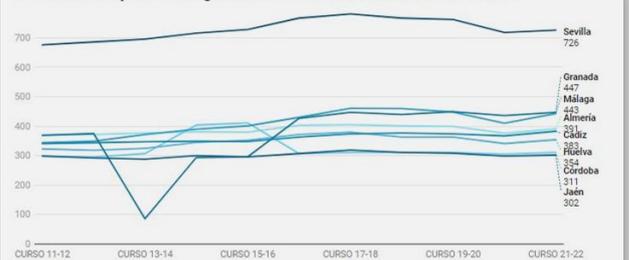
Málaga y Sevilla absorben la mayor parte del crecimiento de unidades privadas

Unidades en centros de infantil primer ciclo desde el curso 2011-12 hasta el 2021-2022



Fuente: Consejería de Desarrollo Educativo • Descargar los datos • Creado con Datawrapper

La educación pública ha ganado 330 unidades en la última década



Descargar los datos • Creado con Datawrapper

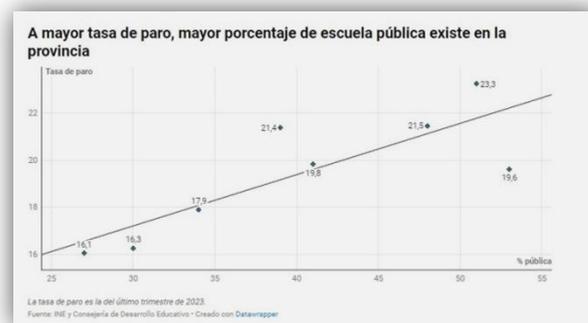
Como puede verse, el aumento de unidades públicas está muy por debajo al de las privadas en todas las provincias andaluzas.

El resultado de todo ello es que solo tres de las ocho provincias tienen una cantidad igual o algo superior de escuela pública que privada. Y en el caso de Sevilla y Málaga, las diferencias son de más del doble.

Con los datos disponibles no es posible saber cuántas criaturas de hasta 3 años están escolarizadas por población. La Junta solo facilita los datos de matrícula por provincia, con lo que resulta imposible ponderar el peso de las capitales en estas cifras, así como la labor de servicio público que realizan los centros públicos, valga la redundancia, en las poblaciones menores de 10.000 habitantes, en donde se concentra en mayor medida.

Sí parece haber una relación clara, al menos en la foto fija, entre la tasa de paro y el porcentaje de escuela pública en las ocho provincias.

Las 12.000 plazas públicas que preveían los 123 millones del Next Generation suponen un porcentaje pequeño si se tiene en cuenta que de las 270.000 criaturas de menos de tres años que hay en Andalucía, algo más de 100.000 ya están escolarizadas. Falta muchísima oferta para poder acrecentar el número de niñas y niños que pueden acceder a plazas de educación infantil de 0-3.



Cómo desmentir las narrativas negacionistas de la desigualdad de género que llegan a los estudiantes

Los discursos antifeministas aparecen en todas partes, pero la escuela puede convertirse en un espacio de reflexión donde contrastar los discursos falsos que se propagan por las redes.

Paula Miguel (Verificat). 04/04/2024

Los discursos antifeministas pueden aparecer en todas partes: en internet, conversaciones con compañeros de clase, en la calle o en el entorno familiar. Argumentos que niegan la violencia machista o afirman que el feminismo no es necesario porque hoy en día “ya tenemos igualdad”. Sin embargo, la valoración del feminismo es positiva. Casi el 60% de los jóvenes encuestados en el estudio Barómetro Juventud y Género 2023 respondieron que el feminismo debe implicar a hombres y mujeres, y el 47% que el feminismo es necesario para lograr la igualdad real. Por ello, con las estrategias adecuadas, la escuela puede convertirse en un espacio donde desmentir las narrativas falsas y los mitos que llegan a los estudiantes.

Saturados de información

Es posible que, al tratar el feminismo en el aula, los alumnos muestren desinterés y se aburran del tema. Los jóvenes, a diferencia de generaciones anteriores, están creciendo en un contexto en el que las instituciones implementan políticas de igualdad, impulsan campañas para alentar a las chicas a seguir una carrera académica en el campo de las ciencias y tecnologías, organizan eventos por el 8M, etc. En el momento en que el feminismo adquiere un carácter institucional, los discursos negacionistas pueden disfrazarse de movimientos contraculturales y revolucionarios. Caricaturizan los datos oficiales y crean un relato simple que resuena emocionalmente con los jóvenes para provocar reacciones viscerales.

No solo es necesario considerar los discursos misóginos al hablar de feminismo en el aula. Internet introduce una nueva dimensión en la autoimagen corporal de los adolescentes, un tema especialmente delicado y complejo en esta etapa vital. Las redes sociales nos permiten publicar nuestras fotos y videos en la misma plataforma donde modelos e influencers comparten su contenido. Vemos nuestro cuerpo expuesto junto al suyo y las comparaciones parecen inevitables. Las redes se convierten en un escaparate y, al mismo tiempo, en una herramienta de validación (likes, seguidores, comentarios positivos, etc.) que se interpreta como una guía para determinar lo que es o no aceptable.

Sin embargo, las redes sociales no son el único actor determinante en la autoimagen de los jóvenes. La salud mental es un asunto complejo condicionado por variables intrapersonales e interpersonales. Factores como la familia, la escuela o la pareja, entre otros, también influyen en la relación de los jóvenes con su cuerpo.

Desconocer los referentes del alumnado

Internet es inmenso. A falta de datos oficiales, la compañía DOMO publica anualmente un informe sobre su uso. Según las estimaciones de la empresa, cada minuto del año 2023 se consumieron en todo el mundo 48.000 horas de Twitch, en total los usuarios vieron cuarenta y tres años de contenido en *streaming*, y se compartieron 694.000 reels por mensaje directo de Instagram. Con estas cifras en mano, quizás sea un poco ambicioso proponerse conocer a todos, absolutamente todos, los creadores que siguen. Entonces, ¿qué medidas se pueden tomar desde la figura del profesor?

Presentarles datos, por muy ciertos y rigurosos que sean, sin pedir un análisis crítico por parte del alumnado puede que no sea la mejor estrategia contra los discursos antifeministas (emocionales y cercanos) que los jóvenes encuentran en las redes. Por otro lado, también existe el riesgo de provocar desinterés si ofrecemos conceptos demasiado simplificados. En ambos casos, la desafección puede llevarlos a minimizar el problema.



En lugar de presentar el feminismo como un tema ya decidido y listo, se puede plantear un diálogo para trabajar desde la experiencia y el afecto.

Espacios de diálogo y trabajar desde la experiencia

Los datos son importantes, pero pueden parecer demasiado abstractos o alejados de la experiencia personal. Es probable que los estudiantes rechacen cualquier cosa que interpreten remotamente como adoctrinadora o indiscutible. El objetivo de los espacios de diálogo es lograr que dejen de mirar el tema desde afuera y pasen de ser observadores y lectores a partes activas de la conversación. Trabajar con relatos personales, ya sean del alumnado o no, nos ayuda a acercarnos a la cuestión y a ser más empáticos. En el caso de la desigualdad de género, con estos ejemplos podemos ayudarles a entender que las consecuencias del machismo nos atraviesan a todos.

Uno de los puntos fuertes de la desinformación es la emoción. Los espacios digitales antifeministas son entornos que favorecen sentimientos de comunidad y pertenencia, se convierten en espacios seguros y de refugio. Aunque es complejo, se necesitan lugares con dinámicas de seguridad y confianza en los centros educativos. Un espacio sin juicio donde la persona adulta dé un paso atrás y el alumnado tome el papel protagonista en el debate. De esta manera, podrá compartir lo que siente y expresar lo que necesita.

Alfabetización mediática como respuesta

El Ministerio de Educación realizó en el año 2023 un informe sobre el nivel de alfabetización mediática entre estudiantes de ESO. El alumnado debía distinguir entre opinión y hechos, pero cuando les mostraron un texto informativo, el 52,2% lo reconoció como tal, mientras que el 42,8% determinó que era una opinión. Ante un texto de opinión, el 64,4% consideró que eran hechos.

Los centros educativos son fundamentales en la formación de estas competencias. El alumnado debe tener herramientas para interpretar el funcionamiento de la información en internet e incorporarlas a la forma en que interactúan con el mundo digital (y real).

La alfabetización mediática es la habilidad de evaluar y analizar mensajes en diferentes formatos y medios. Tomar conciencia de cómo afectan emocionalmente los contenidos es el primer paso no solo para protegerse de la desinformación, sino también para tener una experiencia digital más placentera. El objetivo es aprender a gestionar y leer de manera crítica en un mundo saturado de información.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Escolarización: ¿zona única? OPINIÓN

En algunas grandes ciudades se ha impuesto la zona única de escolarización. ¿Qué filosofía subyace bajo esta medida, tan controvertida, de política educativa? ¿La ley del mercado trasladada a un servicio sostenido con fondos públicos?

Jesús Jiménez. 24-03-2024

En algunas grandes ciudades se ha impuesto la zona única de escolarización. ¿Qué filosofía subyace bajo esta medida, tan controvertida, de política educativa? ¿La ley del mercado trasladada a un servicio sostenido con fondos públicos?

Cada primavera se repite el mismo ritual. Familias preocupadas por obtener plaza para sus hijos e hijas en el colegio que les gustaría. Centros privados y alguno público publicitando de diversas maneras (carteles, puertas abiertas, etc.) su oferta educativa. Consejerías de educación aprobando normativa para regular el proceso de escolarización en los centros públicos y privados concertados. Un asunto que genera expectativas y, consecuentemente, un alto interés social en los medios, pues afecta casi en exclusiva a la clase media urbana. Porque, en la ciudad, los ricos, si quieren, se pagan un privado total y, por el contrario, las familias desfavorecidas solo pueden ir (esa es la triste realidad) al cole del barrio, casi siempre público. En la zona rural no existe posibilidad de elección; más aún, en algunos pequeños pueblos donde cerraron su única escuela tienen que ir forzosamente a otra localidad vecina.

En principio, no debería haber problemas en las grandes ciudades. Globalmente hay suficientes plazas sostenidas con fondos públicos. Otra cosa es cómo estén repartidas sobre el plano urbano. En más de un caso, la oferta privada (concertada o no) se ubica en zonas de renta alta (colegios históricos) o se ha trasladado a la periferia privilegiada dejando para la pública el centro (a veces depauperado) y los barrios creados con el aluvión migratorio del último tercio del pasado siglo. Y en las áreas en expansión, dos actuaciones muy diferentes: mientras en unos sitios el gobierno autonómico crea centros públicos en paralelo al crecimiento de nuevas urbanizaciones, en otros concierta colegios privados como negocios y construidos con subvenciones públicas y sobre solares proporcionados por el propio ayuntamiento.

Sea como fuere, ahí está el mapa escolar. Con su historia, forjada a martillazos en más de una ocasión. La distribución de centros no puede cambiarse, así como así (los colegios no tienen ruedas), pero sí se puede actuar a la hora de planificar la oferta de plazas escolares en la red de centros sostenidos con fondos públicos. La escolarización es un asunto capital para muchas familias y un reflejo directo de los planteamientos e intenciones ideológicas de la administración educativa correspondiente.

La normativa es la misma para todos: la LOMLOE. Pero se interpreta de una forma diferente de unos territorios a otros. Seguramente, porque deja muchos cabos sueltos a pesar de dedicar unos cuantos artículos en un amplio título (Título III) sobre equidad en educación. Con referencias explícitas a la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (Cap. I), a la escolarización del alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa y al que vive en el ámbito rural (Cap. II) y a la escolarización en centros públicos y privados concertados (Cap. III). La ley se convierte así en una especie de reglamento pormenorizado para la admisión de alumnos (art. 84) que concreta incluso la aplicación de las normas para garantizar la igualdad (art. 86) y el equilibrio entre centros en la distribución del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (art. 87), además de detallar las garantías de igualdad en todo el proceso (art. 88).

Con esto y con todo, y bajo el paraguas de grandes palabras (excelencia, equidad, libertad de elección), algunos gobiernos regionales han ido «ajustando» la norma estatal de escolarización a su propia concepción sobre la enseñanza. En unos casos, establecen una zona o *distrito único* para toda una ciudad, por grande que sea su perímetro. En el fondo, esa medida, que está en la órbita neoliberal, entiende la educación como un mercado (teóricamente) «abierto»: los centros ofrecen sus «productos» (bilingüismo, extraescolares, etc.) y los ciudadanos eligen, como «clientes», el cole que prefieren. Porque, en principio, al ser sostenidos con fondos públicos todos son (o debieran ser) gratuitos, al menos en la enseñanza reglada. Y no se olvide que todo esto se produce en un pronunciado descenso de la natalidad y, consecuentemente, con cada vez menos alumnado a escolarizar.

Las consecuencias de una zona única, repetidamente señaladas por algunos, son (o pueden ser) muy contrarias al principio de equidad que tanto proclaman. Ya se ha visto donde se estableció. Los centros más demandados, casi todos concertados y excepcionalmente alguno público, aumentan su ratio y casi siempre, en un segundo paso, su número de unidades y vías autorizadas. Mientras, otros van menguando curso a curso, haciéndose cada vez menos «atractivos» hasta acabar, en algunos casos, en una especie de gueto para un determinado tipo de población escolar. Evidentemente, ese desequilibrio tiene consecuencias directas en plantillas docentes, recursos, etc. etc. Por otra parte, la zona única puede tener una incidencia destacada y no deseable en la movilidad urbana, ya que propicia el uso masivo del transporte escolar.

¿Puede una administración pública olvidarse de sus obligaciones como garante del interés general y dejar que sea el «libre mercado» el que mueva la red de centros? En nuestra Constitución se dice textualmente que «los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes» (CE, art. 27.5) Libertad de elegir, por supuesto, pero dentro de una programación/planificación de la red sostenida con fondos públicos. Esa es la obligación de toda administración educativa responsable y debiera acometerla con base en un análisis de prospectiva demográfica y contando con otras instituciones públicas (municipio) y con los representantes de la comunidad educativa (consejo escolar). Para ordenar el presente y proyectar el futuro de su respectivo territorio.