



ÍNDICE

[El Ministerio de Universidades renueva su web con toda la oferta de titulaciones de Grado, Máster y Doctorado en España](#) **EUROPA PRESS**

["La educación debe cambiar: hoy el 50% de los empleos requieren habilidades tecnológicas; en 5 años serán el 77%"](#) **20minutos**

[El plan de Ayuso para incluir Secundaria en los colegios pende de un hilo legal y enfada a profesores y directores](#) **ELDIARIO.es**

[El curso 25-26 empezará con 30.956 alumnos menos y con el cierre de 58 grupos de 1º de ESO en institutos públicos](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Los alumnos del modelo EGB tendrán plaza reservada en los institutos de Madrid para el cambio a 3º de la ESO](#) **20minutos**

[Educación destina más de 38 millones de euros a infraestructuras en 2025, de ellos 6,6 millones a centros de 0-3 años](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Más control contra los novillos de los adolescentes en la Región](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[El PP insta al Gobierno a generalizar la enseñanza de un segundo idioma extranjero en Secundaria en todas las CCAA](#) **EUROPA PRESS**

[Sobre la incompetencia matemática](#) **EL DEBATE**

[Gregorio Luri, filósofo y pedagogo: "Hay una conciencia clara de que en educación no se están haciendo las cosas bien"](#) **DIARIO DE MALLORCA**

[Sumar insta al Gobierno a suprimir progresivamente los colegios concertados e integrarlos en una red pública única](#) **EUROPA PRESS**

[Los jóvenes eligen Instagram y TikTok para informarse frente a los medios tradicionales](#) **DEiA**

[Miquel Soler: "Mi padre ya me decía que con el PREU no estudiábamos nada... siempre se dice lo mismo"](#) **DIARIO DE MALLORCA**

[Los chamanes y la educación](#) **EL DEBATE**

[CEAPA pide que las personas que tengan una condena por violencia de género o delitos de odio no puedan ser docentes](#) **EUROPA PRESS**

[Los alumnos vascos mejoran en competencia en castellano y científica tras la caída de 2023](#) **DEiA**

[Educación controla a los centros para que cumplan con las reglas de la consulta de la lengua](#) **INFORMACIÓN de Alicante**

[José Antonio Marina: «En un caso de "bullying" siempre hay tres protagonistas»](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Las emociones de las matemáticas: así puede atajarse la ansiedad que provoca la asignatura](#) **EL PAÍS**

[Educación incrementará en 1.000 las plazas gratuitas de 0 a 3 años el próximo curso](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Condenan en Navarra al seguro familiar y a los padres de un menor por las lesiones que causó a otro alumno en el patio del instituto](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[El PSOE pide que el 'caso FP' se amplíe a la reforma millonaria del Instituto Madrileño de Innovación Educativa](#) **ELDIARIO.es**

[Buzones para denunciar el consumo de porros en los institutos de Madrid: "Dicen que doy clases drogado"](#) **EL PAÍS**

[Vuelta al 'modelo EGB' para que los niños no se desarraiguen y rindan más: "Los alumnos de 1º y 2º de la ESO están mejor en el colegio que solos en casa"](#) **EL MUNDO**

[Lo primero es no hacer daño: la máxima olvidada en la prevención escolar de los problemas psicológicos](#) **THE CONVERSATION**

[¿Se puede limitar el uso de pantallas y alfabetizar digitalmente en las escuelas?](#) **THE CONVERSATION**

[La pobreza aumenta únicamente para la infancia en un contexto de mejora general](#) **MAGISTERIO**

[Unesco destaca al programa español "En Sus Zapatos"](#) **MAGISTERIO**

[La concertada rechaza los intentos de Sumar de acabar con la libertad de enseñanza](#) **MAGISTERIO**

[Las adicciones digitales comparten mecanismos comunes](#) **MAGISTERIO**

[Inteligencia Artificial o cómo mantener el control del aprendizaje](#) **MAGISTERIO**

[La II Jornada de Salud Mental en Contextos Educativos destaca la urgencia de reforzar el apoyo psicológico en las aulas](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[El Ministerio invierte desde 2021 más de 1.660 millones en la digitalización del sistema educativo](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Los docentes, entre los profesionales que mayor confianza generan](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[¿Qué hay detrás de los ámbitos?](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Leyes orgánicas de educación, ¿de verdad son orgánicas?](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La demolición del constructivismo en educación](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Estudiar FP ya supone el 11% de los permisos a recién llegados para regularizar el arraigo](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[¿Y si llamamos a los docentes para hablar de innovación educativa?](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La prevalencia del TDAH en Europa y su impacto en niños y adultos](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Enseñar y aprender democracia](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Breve historia intelectual de la educación del ciudadano](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

europapress.es

El Ministerio de Universidades renueva su web con toda la oferta de titulaciones de Grado, Máster y Doctorado en España

MADRID 13 Feb. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades ha renovado en su web la sección Qué Estudiar y Dónde en la Universidad (QEDU), donde gura toda la oferta de titulaciones de Grado, Máster y Doctorado de universidades públicas y privadas en todo el territorio nacional. El objetivo es ofrecer un mejor servicio público y ayudar a los jóvenes y a sus familias en el momento de decidir qué titulación estudiar y dónde cursarla con información "útil y detallada", según ha informado el Ministerio.

Una de las mejoras que se han implementado es la experiencia de navegación del usuario, ya que muestra los datos de inserción laboral de manera enlazada a los datos de cada titulación y permite de forma más fácil comparar la inserción de una titulación con la del global de titulados. Se puede realizar la búsqueda a partir de palabras clave que se encuentren en el nombre de la titulación o por ámbitos de estudio, posteriormente la aplicación permite ltrar los resultados por universidad, región o tipo y modalidad del estudio.

La información que se ofrece para cada titulación es dónde se imparte (universidad y centro); presencialidad; posibilidad de cursarlo en idioma extranjero; oferta de plazas; notas de corte; nota media de admisión; duración en créditos; precio del crédito; información de la inserción laboral de la titulación y la comparativa con el ámbito de estudio y el total; o el contraste del rendimiento de tu perl con el total de matriculados en el ámbito de estudio.

Los resultados visualizados son descargables en formato texto y Excel. La información se ha extraído del Registro de Universidades, Centros y Títulos y del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) y debe ser considerada exclusivamente a título informativo y orientativo y, por tanto, no tiene validez ocial. Además de la sección web, se ofrece una aplicación móvil, cuya descarga está disponible para dispositivos Android e iOS.

20minutos

"La educación debe cambiar: hoy el 50% de los empleos requieren habilidades tecnológicas; en 5 años serán el 77%"

El I Congreso Nacional de Educación STEAM, celebrado en Zaragoza abordó los retos que le deparan a la educación y congregó a empresas líderes del sector, docentes, estudiantes y familias.

REDACCIÓN. 13 febrero 2025-02-14"Si hoy el 50% de los trabajos requieren habilidades tecnológicas, en menos de cinco años serán el 77%. Por eso, la educación debe de cambiar y prepararnos para un entorno dinámico e incluso para trabajos y una forma de vida que aún no existe". Con esas palabras quiso reflejar el



investigador Alberto J. Schuhmacher, director del grupo de Oncología Molecular del Instituto de Investigación Sanitaria Aragón, la importancia del enfoque STEAM y de su aplicación en la formación de las nuevas generaciones. Una idea que quedó muy clara a lo largo de todo el I Congreso Nacional de Educación STEAM, celebrado los días 6, 7 y 8 de febrero en el edificio Etopia, Centro de Emprendimiento, Innovación y Tecnología, en Zaragoza.

Además del investigador aragonés, quien junto a un comité de expertos se encargará de la redacción de un libro blanco que contenga una serie de conclusiones y un marco de actuación para que este encuentro no se quede en algo efímero, otros profesionales y personalidades participaron en la cita, como el fundador de Arduino, David Cuartiles; la medallista olímpica Carolina Marín; el mítico presentador de Art Attack, Jordi Cruz; el youtuber y divulgador Dóvtor Fisión o el equipo de ciencia del Hormiguero. Impulsado por la Consejería de Economía, Transformación Digital y Transparencia del Ayuntamiento de Zaragoza y con el apoyo del 'global partner' del encuentro, Amazon Web Services (AWS), junto con el resto de organizadores y socios impulsores, The Hub Kingscorner, Academia de Inventores, Fundación hiberus, Fundación Ibercaja y Grupo Edelvives, el congreso reunió a más de 6400 asistentes: empresas líderes en el sector, docentes, estudiantes y familias que durante tres jornadas pudieron disfrutar de más de 50 talleres gratuitos y alrededor de 30 ponencias y mesas redondas.

Empresas líderes en el sector, docentes, estudiantes y familias que durante tres jornadas pudieron disfrutar de más de 50 talleres gratuitos y alrededor de 30 ponencias y mesas redondas

Un éxito de convocatoria en el que también han jugado un papel importante las empresas colaboradoras, como Amazon Web Services, que ofreció a los asistentes experiencias prácticas de tecnología puntera como AWS DeepRacer, una competición de coches autónomos basada en IA y aprendizaje automático; el Hackathon NASA con PartyRock para crear aplicaciones de IA generativa para la extinción de incendios; y AWS Think Big Space, una experiencia móvil con talleres de robótica y realidad virtual.

Más conclusiones

Otras de las entidades participantes, como Grupo Edelvives y Fundación Ibercaja, junto con Microsoft, realizaron diferentes talleres y circuitos de actividades para docentes y alumnado, con el objetivo de sembrar la semilla STEAM en las aulas. En ese sentido, desde Fundación Ibercaja señalaron la importancia de atraer a docentes a este congreso ya que es un perfil que tiene un efecto multiplicador desde los centros educativos para la difusión de los valores y ventajas que incluye la metodología STEAM, entre ellas el desarrollo de habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la creatividad.

Alejandro García, CEO del centro de formación profesional The Hub Kings Corner, pionero en el uso de la metodología STEAM, señaló la importancia de gestionar este congreso, "ya que el STEAM va a cambiar el modelo educativo a nivel nacional. Por ello, es necesario formar a docentes y estudiantes para concienciar sobre el uso de dicha metodología y conseguir una educación por y para todos". Luis Martín, CEO de Academia de Inventores, por su parte, apuntó como "Zaragoza y Aragón son la cuna del talento STEAM" y cómo se han conseguido los objetivos perseguidos de informar y dar a conocer a la comunidad educativa, alumnado, familias y sociedad en general sobre la importancia de desarrollar las competencias STEAM para afrontar los retos de un futuro.

Sandra Parrilla, directora de Fundación hiberus, destacó cómo en la jornada se había abordado "una perspectiva 360° respecto a la metodología STEAM, con ponentes de alto nivel sobre ciberseguridad, neurociencia, diseño o inteligencia artificial". Además, resaltó los talleres prácticos sobre robótica, arte o accesibilidad: "Las vocaciones científico tecnológicas y artísticas son esenciales y debemos hacerlas atractivas para pequeños, jóvenes, docentes y familias", concluyó.

eldiario.es

El plan de Ayuso para incluir Secundaria en los colegios pende de un hilo legal y enfada a profesores y directores

La Comunidad de Madrid quiere incorporar 1º y 2º de la ESO en 52 escuelas de la región desde el próximo curso y extender esta práctica a todos los colegios de nueva construcción. Tiene el aval de los centros, pero ha generado polémica al anunciarse un mes antes de abrir matrículas. Apenas hay detalles y tanto sindicatos como el PSOE regional advierten de sus dudas legales

Lourdes Barragán. Madrid. 14/02/2025 SEGUIR AL AUTOR/A

Una parte del sector educativo contiene la respiración desde que la semana pasada la Comunidad de Madrid anunció que 52 centros de Primaria incorporarán 1º y 2º de la ESO a sus programas el curso que viene. El plan

de Isabel Díaz Ayuso para alargar la estancia en las escuelas e incluir los primeros años de Secundaria gusta más entre las familias que dentro del profesorado: los primeros lo apoyaron mayoritariamente según una encuesta reciente entre confederados (Confapa); mientras que los segundos temen que se pueda resentir el aprendizaje o sus condiciones laborales.

Si hay algo en lo que ambos coinciden es en el “secretismo” con el que se ha cocinado la medida y el desacuerdo en que llegue acompañada de una jornada partida. La celeridad del anuncio y el listado de los 52 centros voluntarios para este proyecto piloto es otro punto en cuestión, sobre todo entre los sindicatos, pues se produce apenas un mes antes de que la Comunidad de Madrid abra el período de matriculación para el curso 2025-2026. Será a partir del 12 de marzo y desde entonces habrá que decidir si permanecer o comenzar en uno de estos colegios hasta 3º de la ESO o pasar a un instituto al uso.

La decisión quedará en manos de las familias, pero sea cual sea la elección reestructurará el sistema educativo madrileño con tintes similares a los de la antigua EGB. ¿Qué es lo que se sabe hasta el momento de la reestructuración de Ayuso y cuáles son sus puntos conflictivos? Según lo único que hasta ahora ha comunicado la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, afectará a una veintena de municipios en toda la región, pero la idea es extender “progresivamente” la inclusión de estos cursos de Secundaria en otros centros.

Qué se sabe del plan hasta ahora

De todos los colegios que aceptaron integrar 1º y 2º desde septiembre hay 19 que forman parte de la Dirección de Área Territorial de Centro. La mayoría, en distritos como Hortaleza, Fuencarral-el Pardo o Vicálvaro, donde crece la población en edad de escolarización. El acrónimo DAT hace referencia servicio regional que organiza los centros públicos. En este sentido, otras 17 escuelas del catálogo que incluirá Secundaria en 2025-2026 forman parte de la DAT sur; siete de la este; seis de la norte y por último, tres de la zona oeste. En todos estos hay más de un centenar de cursos de sexto de Primaria, cuyo alumnado será el principal afectado en la prueba que quiere iniciarse el próximo curso.

En todos los casos, afirmaba la Comunidad de Madrid en una nota informativa, la petición tenía que venir avalada por el Consejo Escolar, en el que están representados el equipo directivo, maestros, personal de administración y servicios, familias y responsables municipales. Además, debía estar acompañada de un plan de espacios que confirmara que sus instalaciones “podían acoger los nuevos cursos con adaptaciones o pequeñas obras”, sin especificar qué filtro indicaría que los trabajos serían leves ni qué presupuesto se asignaría a desarrollarlos. Preguntados por esta y otras cuestiones, fuentes de la Consejería de Educación se remiten por el momento a la información oficial que se ha dado hasta la fecha. Es decir, que no añadirán detalles.

El 65% de los centros seleccionados (34 en total) ya tienen jornada partida y solo el 35% (18 de ellos) la cursan continuada. He aquí uno de los asuntos que preocupan a los profesores: mientras que los maestros en este primer grupo de centros permanecen durante la comida y continúan en las primeras horas de la tarde –esto favorece la conciliación de las familias con hijos más pequeños–, lo habitual en institutos son las jornadas intensivas, más ventajosas para los docentes a la hora de acabar antes su labor.

“Nadie nos ha explicado si los profesores de Secundaria tendrán que compaginar el horario en sus IES con horas cubiertas en los nuevos CEIPSO [centros de Primaria acreditados para impartir formación de la ESO], ni si tendrán que cambiar su jornada para hacerla partida. Es lo que más nos preocupa”, confiesa Esteban Serrano, el portavoz de ANPE en Madrid. ANPE es el sindicato que congrega a los docentes de la enseñanza pública y uno de los cuatro que componen la mesa sectorial de Educación en la Comunidad, junto a CCOO, CSIF y UGT.

Tampoco conocen los motivos por los que el Ejecutivo de Ayuso ha decidido que es mejor implementar esta nueva medida a seguir con el esquema habitual. En su anuncio a principios de febrero, la presidenta solo llegó a esbozar que el objetivo del cambio era “mejorar la convivencia y alejar a la infancia de las drogas, las bandas juveniles o las nuevas adicciones”. A Serrano no le consta que ninguno de estos órganos sindicales hayan sido avisados previamente de que 52 colegios iniciarían este plan desde el próximo curso, aunque ya se conocían las intenciones de Sol para incluir cursos de Secundaria en centros de Primaria.

No es un CEIPSO: se queda a medio camino

Más allá del anuncio a viva voz y los comunicados emitidos por el Gobierno regional, no hay hasta el momento una normativa concreta que inaugure y concrete este plan, por lo que de momento no se puede recurrir. Pero hay quienes dudan de su legalidad. “Esta medida es ilegal y no puede ponerse en marcha”, sentencia Esteban Álvarez, diputado regional del PSOE en Madrid y uno de los opositores que más ruido han hecho ante la última decisión de la Comunidad.

Antes de su salto a la política institucional, Álvarez dirigió un instituto en Soto del Real y presidió la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid, Adimad. Una entidad que, de hecho, también ha pedido a la Consejería de Educación que “reconsidere” su decisión de incorporar 1º y 2º de la ESO en 52 colegios de la región, de la que dice haberse enterado a través de los medios de comunicación. Aunque el parlamentario socialista incide en que habrán de ser los tribunales quienes confirmen si la iniciativa cumple o no los requisitos

mínimos de espacio y personal –se muestra confiando en que el asunto llegará al ámbito legal–, es rotundo en al menos una afirmación: “Los venden como CEIPSOS, pero no lo son”.

Álvarez señala que, según el artículo 13.2. de la norma que marca cómo ha de estructurarse un centro de enseñanza (Real Decreto 132/2010 del 12 de febrero) se establece que los centros que ofrezcan Educación Secundaria Obligatoria “deberán impartir los cuatro cursos de esta etapa educativa” y disponer, como mínimo, de “una unidad [grupo] para cada curso e instalaciones y condiciones materiales” suficientes. En el comunicado emitido el lunes por la asociación madrileña de directores de IES se esgrimieron varios argumentos contrarios a la decisión de Sol.

Entre ellos, la reivindicación del trabajo en los institutos y la sospecha de que dividir sus cursos conllevaría “problemas de coordinación” en la enseñanza, menoscabando los resultados. También se desvincularon los vaivenes en la convivencia propios de 1º y 2º del ambiente en los institutos y se señaló la “ausencia generalizada de aulas específicas en los colegios” para impartir asignaturas propias de esos cursos, como Tecnología, Música, Dibujo o Laboratorios.

En este sentido, para el parlamentario regional del PSOE el nuevo plan madrileño solo sería un “CEIPSO a medias” y no se garantiza que los 52 centros dispongan de esas instalaciones que exige la ley a los institutos: un aula por grupo con 1,5 metros cuadrados por cabeza (incluye estudiantes o profesores en la clase); laboratorio con unas características específicas o un gimnasio con diferencias respecto al de los colegios, entre otros. “La Comunidad de Madrid no ha emitido normativa ni justificado que los centros que ha escogido puedan facilitar el espacio suficiente como para implementar un cambio tan grande en tan poco tiempo”, sentencia el diputado.

Una tesis con la que coincide el Ministerio de Educación dirigido por Pilar Alegría, de su mismo color político. Fuentes del órgano ministerial señalan que añadir solo dos cursos de Primaria en los colegios no es una anomalía ni necesariamente algo ilegal, pues ya existe en algunas escuelas de España. Pero siempre son excepciones, y generalmente funcionan únicamente en zonas rurales donde por dificultades de desplazamiento es casi imposible congeniarlo de otra manera. Además, en estos casos tiende a ser el instituto más próximo el que supervisa, dirige y dispone la oferta lectiva que cursarán los estudiantes de Secundaria en los colegios antes de pasar al tercer año en otro centro.

Un ejemplo que ya existe: el caso rural

En varios pueblos del país existe este modelo, aunque con particularidades muy concretas. Uno de estos casos es el de Matalascañas, en la provincia de Huelva. Con menos de 3.000 habitantes censados hace décadas que su único colegio, el CEIP Dunas de Doñana, imparte en su edificio los dos primeros años de Secundaria. Su director, David Hernández, explica a Somos Madrid cómo se organizan. “Somos 20 en plantilla y siete de nosotros, entre ellos yo mismo, estamos adscritos a la ESO”, señala. Estos docentes ofrecen las clases de las asignaturas instrumentales para 1º y 2º; es decir, Matemáticas, Lengua e Inglés con sus respectivas variantes, como Tecnología o Ciencias.

Para evitar desfases formativos una vez que el alumnado pase a 3º en el instituto del pueblo más próximo mantienen reuniones anuales con los docentes y la dirección de este último centro. “Nos vemos alrededor de cinco veces por año para informarnos de los cambios que ellos hacen en sus asignaturas e incorporarlos nosotros a la vez. Por ejemplo, si habilitan Matemáticas como bilingüe, nosotros buscamos cómo hacer lo mismo para evitar diferencias de formación de nuestros estudiantes respecto a los suyos”, concreta. En su caso, viven en un núcleo con pocos habitantes y eso les facilita encontrar espacios en los que impartir estos cursos. Algo que, en el caso de una capital, puede complicarse.

Sea en Andalucía o en Madrid y con sus respectivas diferencias, las competencias en materia de Educación están delegadas en las comunidades autónomas, por lo que el Gobierno central solo puede interferir si considera que una norma incumple explícitamente el marco legal general. En este caso, la LOMLOE. “La clave para entender si la Comunidad de Madrid incumple o no la ley estará en los detalles que aún le quedan por ofrecer: ¿van a mover a los profesores de Secundaria para que hagan unas horas en los institutos y otras en los colegios? ¿Podrán probar que las instalaciones cumplen los requisitos mínimos de espacio en tiempo récord?”, se preguntan las mismas fuentes. Y concluyen: “Es ahí donde habrá que centrar el tiro, y el tiempo para hacerlo corre de prisa”.

El curso 25-26 empezará con 30.956 alumnos menos y con el cierre de 58 grupos de 1º de ESO en institutos públicos

La planificación escolar tiene en cuenta por primera vez la llamada matrícula viva: el alumnado que llega con el curso empezado

Helena López. 14 FEB 2025

La caída de la natalidad impactará por primera vez en todos los cursos de la educación obligatoria en Catalunya, de Infantil 3 a cuarto de ESO: el curso escolar 25-26 arrancará con 30.956 alumnos menos en el conjunto del sistema. En I-3 serán 1.252 niños menos que este año y en 1º de ESO serán 5.194 menos. Esa reducción en el primer curso de secundaria supondrá el cierre de 58 grupos en las escuelas públicas. Son datos que este viernes ha dado la consellera de Educació i FP, Esther Niubó, durante la presentación de la preinscripción escolar 2025-2026, curso en el que se prevén un total de 55.955 alumnos en I-3 y 76.973 alumnos en primero de ESO.

Niubó ha subrayado que se mantienen el 98% de grupos de I-3 y 4º de ESO pese a la pérdida de alumnado y ha justificado el cierre del 2% como "un ajuste necesario para evitar que la sobreoferta fomente la segregación". Y aunque ha apuntado que el descenso de alumnado es "una oportunidad para bajar ratios", ha señalado que, por el momento, no está prevista la tan reivindicada bajada de ratios en la ESO, que se mantiene en 30 alumnos por aula. La consellera ha achacado a la falta de espacios en los institutos la imposibilidad de reducir ratios en secundaria, como sí lleva algunos años haciéndose en infantil. El descenso de ratios sí que se aplica en Infantil.

Los últimos del 'baby boom'

La diferencia tan grande de alumnos respecto al año pasado -esos 30.956 menos- se debe a que termina la ESO la generación del 'baby boom', nacidos en 2009, con lo que salen del instituto miles de niños de golpe.

La principal novedad del próximo curso será la introducción de un nuevo criterio en la planificación: la matrícula viva. "Hemos tenido en cuenta la previsión del alumnado que sabemos que llegará fuera del periodo de preinscripción", ha apuntado Niubó, quien ha detallado que este curso 24-25, entre septiembre y enero han llegado 12.000 alumnos.

El impacto de la crisis de la vivienda

Un alumnado de "matrícula viva" que es diverso, pero que en una parte importante está formado por familias migrantes recién llegadas y por familias que cambian de domicilio (y con él, de escuela) a mitad de curso, fenómeno que la consellera ha ligado a la precariedad en la vivienda. Por primera vez, la inestabilidad residencial de las familias ha sido un aspecto mencionado por la propia conselleria a la hora de hacer una fotografía de la realidad -y complejidad- de la escuela catalana.

Con este nuevo criterio, los territorios con un mayor volumen de matrícula viva -perfectamente identificados aunque la consellera no ha querido especificar cuáles eran- saldrán con ratios algo más bajas que la media para dejar espacio al alumnado que llegue con el curso empezado y evitar así ratios por encima de lo normativo y grupos 'bolet'.

Aulas de 19 o menos en I-3

Así las cosas, casi un 50% de grupos de I-3 en la escuela pública empezarán el curso con 19 alumnos o menos (en algunos casos para dejar esas plazas a la matrícula viva y, en otros, porque no hay más niños en el pueblo). Y si se miran los grupos de 20 o menos también en I-3 la cifra asciende hasta el 93,2%.

En cuanto a las llamadas "mochilas escolares" -dinero extra que se asigna a los centros por cada alumno "vulnerable" que matriculan-, el Departament destinará a esta medida -incluida en el Pacto contra la Segregación Escolar-, 83 millones de euros (45 millones a centros públicos y 37 a los centros concertados).

De esta manera, la medida, impulsada por cuarto año consecutivo para favorecer el "reparto equitativo de alumnado con necesidades socioeconómicas entre todas las escuelas y evitar la segregación escolar", llegará a 119.000 alumnos de centros públicos y a 38.000 de centros concertados. Esta iniciativa implica la gratuidad del material escolar y de las salidas de los alumnos que tengan el reconocimiento de necesidades específicas derivadas de situaciones socioeconómicas o socioculturales.

Cinco millones menos en "mochilas"

Pese a que crecen los indicadores de pobreza infantil, el presupuesto para el programa de "mochilas escolares" se ha reducido en cinco millones con respecto al del actual curso (88 millones de euros), aunque el de este curso se incrementó en 33 millones respecto al curso anterior.

La consellera ha querido sacar pecho de que el curso que viene "no cerrará ninguna escuela pública" -en clara alusión a la advertencia de la Fundació Bofill, que cifra en 116 los centros en peligro de cierre- y ha añadido que "estrenarán siete nuevos institutos escuela", fórmula que une la primaria y la secundaria (modelo que sigue la concertada). Con estos serán ya 125 institutos-escuela en toda Catalunya. "Se trata de un modelo que funciona en determinados entornos y favorece el paso de la primaria a la secundaria", ha destacado Niubó.

Decreto en el cajón

Sobre el papel de la escuela concertada en la planificación escolar, esta debería recogerse en la reforma del decreto de conciertos de 1993, reforma que aguarda en un cajón. Esa revisión pendiente podría obligar a la escuela concertada a disminuir también las plazas en 1-3 para evitar la sobreoferta o permitir al Departament cerrar grupos también de la concertada (el actual decreto no lo permite). La consellera se ha limitado a responder que "lo trabajarán en el marco de esta legislatura".

Tras las estresantes jornadas de puertas abiertas que se vivirán las próximas semanas, la preinscripción escolar se realizará del 12 al 26 de marzo en el segundo ciclo de educación infantil y primaria y del 14 al 26 marzo en la ESO.

20minutos

Los alumnos del modelo EGB tendrán plaza reservada en los institutos de Madrid para el cambio a 3º de la ESO

La Comunidad de Madrid invertirá 4 millones de euros para adaptar los colegios a las enseñanzas de Secundaria.

Luis Miguel Gutiérrez Machio. 14.02.2025

Los alumnos de los 52 colegios de la Comunidad de Madrid que adoptarán el próximo curso el modelo EGB para introducir 1º y 2º de la ESO mantendrán sus plazas reservadas en sus institutos de referencia. La presidenta del Gobierno regional, Isabel Díaz Ayuso, ha aclarado este viernes que todos los estudiantes podrán elegir si continuar sus estudios en el mismo colegio al terminar 6º de Primaria o cambiarse a su instituto adscrito, pero en todos los casos tendrán "su plaza reservada garantizada en su instituto adscrito al centro".

"Recuerdo que los estudiantes tienen un centro adscrito y pueden irse a ese en 1º de la ESO o bien decidir hacer el cambio más tarde", ha reiterado Díaz Ayuso durante su visita al colegio público Los Jarales, en el municipio de Las Rozas, uno de los centros que implantarán el nuevo sistema durante 2025-2026. Tras recorrer las instalaciones del centro, la dirigente regional ha indicado que la medida permitirá atajar problemas como la soledad, los trastornos alimentarios, las drogas o la influencia de las bandas, entre otros. "Es la edad clave para evitar el abandono escolar, por eso hemos pensado que *es fundamental que puedan quedarse dos años más en su colegio* hasta que maduren lo suficiente", ha explicado.

Desde el Ejecutivo autonómico han transmitido que la medida ha generado gran aceptación por parte de la comunidad educativa, en especial por los padres. Hasta ahora se han adherido al modelo 52 centros escolares, la mayoría de los colegios se ubican en la capital y en el sur de la región. Sin embargo, se estudia incorporar otros colegios para extender esta posibilidad. El modelo de EGB se irá adoptando de manera progresiva, incluyendo en el primer año 1º de Secundaria y en el siguiente 2º de Secundaria.

En los próximos meses, antes de empezar el nuevo curso, deberán comenzar las labores para habilitar las nuevas aulas. Para ello, se plantea adaptar espacios infrautilizados como laboratorios, zonas administrativas o aulas de informática. En su conjunto, la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades destinará una inversión de 4 millones de euros para todos estos trabajos, en colaboración con la mayoría de los ayuntamientos en los que están ubicados los centros, propietarios de las instalaciones. Asimismo, se adquirirá equipamiento digital, mobiliario y material didáctico "para asegurar una educación que se ajuste al cambio de aprendizaje, a los nuevos contenidos de la ESO".

Además de estas actuaciones, la Consejería de Educación deberá *diseñar un plan docente para planificar las plantillas*, al incorporar estos nuevos niveles educativos. En Secundaria, por lo general, cada asignatura se imparte por un profesor, a diferencia de Primaria, donde un docente abarca varias materias. Por ello, se deberá plantear si estos centros contratan su propia plantilla de maestros de la ESO o los docentes de los institutos cercanos se trasladan a los colegios. La fórmula para adaptar todo esto está aún por definir para no afectar a la calidad educativa.

Educación destina más de 38 millones de euros a infraestructuras en 2025, de ellos 6,6 millones a centros de 0-3 años

Además, Lodosa y Marcilla contarán con nuevas instalaciones para la impartición de nuevos ciclos de FP, entre otras actuaciones

María Olazarán. PAMPLONA 14-02-25

El Departamento de Educación ha publicado el Plan Director de Infraestructuras 2025, un documento que recoge de forma actualizada toda la información relativa a las actuaciones que ha llevado a cabo, desarrolla en la actualidad y va a iniciar en materia de infraestructuras educativas en todos los ciclos y etapas no universitarios durante el presente ejercicio. El Plan reúne actuaciones por un total de 38.270.967 millones de euros.

Entre las actuaciones más relevantes del Plan Director de Educación para 2025, está la inversión en los centros educativos del primer ciclo de Infantil de 0 a 3 años. Actuaciones en línea con la apuesta de Educación por la universalización de un ciclo plenamente educativo que ahora es gratuito en todas las escuelas infantiles públicas de la Comunidad foral y que el Ejecutivo ha impulsado de forma decidida en los últimos años aprovechando también la financiación procedente de fondos europeos MRR para la creación de nuevas plazas o la ampliación de las ya existentes.

En concreto, el Plan contempla una inversión de 5.712.005 euros a la construcción de la nueva escuela infantil de Ripagaina, propiedad del Departamento de Educación, en la que se ofertarán un total de 144 nuevas plazas del primer ciclo de Educación Infantil 0-3 para el curso 2025-26, y cuyas obras ya están en marcha. Además, Educación incorpora al Plan Director 2025 otros 890.000 euros en concepto de subvenciones a entes locales para centros 0-3 de titularidad municipal, con el objetivo de financiar la ampliación de plazas en éstos o el impulso a la construcción de nuevas escuelas infantiles públicas en Navarra. De forma que, el capítulo de inversión en actuaciones para centros 0-3 suma 6.602.005 euros en este año 2025, un 17,2% del total del presupuesto inversor en actuaciones educativas para este año.

El curso 2025-26 se iniciará con nuevas infraestructuras educativas que en la actualidad se encuentran ya en avanzado estado de desarrollo, como la rehabilitación integral del CI Lumbier que acogerá los estudios de Bachillerato para el alumnado del Pirineo navarro, con un presupuesto de 6.233.749 euros; la nueva escuela infantil de Ripagaina, propiedad del Departamento de Educación, un proyecto que tiene un presupuesto de 5,7 millones de euros; y la ampliación del colegio público de Arraioz, con un presupuesto de 654.075 euros.

También, destaca sobremanera el inicio de las obras de adecuación del edificio de ETI San Juan en Tudela que permitirá cursar, entre otros, los grados de Restauración y Hostelería. Obras en fase de licitación que tienen un presupuesto dentro del Plan Director de 2025 de 9.377.957 euros.

De igual forma, el Plan contempla el proyecto de ampliación del IES Pablo Sarasate de Lodosa para dar cabida al aumento de la matrícula del centro y que tiene un presupuesto de 1.926.478 euros, incorporándose también la previsión de implantación de ciclos de FP Básica en la localidad. En 2025 está prevista la redacción del proyecto.

LaOpinión www.laopiniondemurcia.es **DE MURCIA**

Más control contra los novillos de los adolescentes en la Región

Educación amplía el plan de control de absentismo a Bachillerato y FP y pondrá una alarma que avisará a los tutores cuando los alumnos falten al 10% de las clases en un mes

Ana García. 15 FEB 2025

Reducir las cifras de absentismo escolar y mejorar los resultados educativos de los alumnos es el objetivo de los cambios que la Consejería de Educación y Formación Profesional ha introducido en el PRAE -Programa Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar y Reducción del abandono escolar- y cuya mayor novedad es que el control de absentismo se extenderá en la Región de Murcia más allá de Primaria y Secundaria, llegando también a los cursos de Bachillerato y de Formación Profesional (FP).

El Gobierno regional ha publicado la nueva regulación del plan, actualizando así el que existía del año 2012 y adecuándolo a las nuevas realidades, al tiempo que se agiliza todo el procedimiento reduciendo el número de trámites que eran necesarios seguir hasta ahora.

El fin último del PRAE es prevenir y detectar lo más tempranamente posible el absentismo escolar, garantizando la asistencia del alumno al centro educativo en el que se encuentre escolarizado en alguna de las etapas incluidas en el proyecto. «De esta forma se evita el abandono educativo temprano,

mejorando el éxito escolar y favoreciendo la integración social y laboral de los estudiantes», señalan desde la Consejería.

El programa es de implantación obligatoria en todos los centros educativos públicos y concertados de la Región, así como en los de Educación Especial, y aunque hasta ahora sólo afectaba al segundo ciclo de Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, en el nuevo desarrollo el Ejecutivo también ha sumado Bachillerato y FP básica y de grado medio.

No obstante, en estas etapas que se suman ahora al programa de control del absentismo sólo se hará seguimiento e intermediación con los alumnos y las familias, ya que si los estudiantes tienen 16 años y no están en enseñanzas obligatorias no se les puede abrir expediente, «aunque sí trabajar con ellos para intentar que continúen sus estudios».

Educación explica que se considera absentismo escolar leve si el alumno supera el 10% de las faltas a clase en un mes sin justificar y es en ese caso en el que se inician las actuaciones, que comienzan con el tutor y el equipo directivo poniéndose en contacto con las familias para revertir la situación.

Además, con la nueva regulación los tutores contarán con una alarma que saltará avisándoles cuando se supere el número de faltas permitidas en un mes. Esto agilizará los trámites, ya que actualmente tienen que entrar manualmente en el sistema y comprobar que se ha sobrepasado.

Las últimas cifras que maneja la Consejería murciana y que corresponden al curso escolar 2022-2023 muestran que las tasas medias de absentismo en la Región son del 5%, aunque hay diferencias notables por municipios que van desde el 9% de absentismo que se registra en Campos del Río y el 8,7% de Alguazas o La Unión, hasta el 2,5% de Santomera o la tasa cero que hay en municipios como Aledo, Ojós, Ricote y Villanueva del Río Segura.

María Dolores Sánchez, profesora de Servicios a la Comunidad del IES Manuel Tárrega Escribano de San Pedro del Pinatar, trabaja en este ámbito y explica a La Opinión que aunque habitualmente el jefe de estudios y el director del centro son los que llevan el control junto a los tutores, mensualmente se hace una revisión de los casos que acumulan demasiadas faltas no justificadas, ya que si se supera el 10-15% en un mes «existe la obligación de citar a los padres para recabar los justificantes o saber lo que ha ocurrido».

La docente detalla que si el caso no se resuelve y reincide, actúa el jefe de estudios, que vuelve a citar a la familia con el fin de intentar llegar a un compromiso que ponga solución a la situación. En el caso de no lograrse es cuando se abre expediente de absentismo y cuando intervienen los profesores de Servicios a la Comunidad, que tratarían en buscar alternativas, trasladando el caso al ayuntamiento correspondiente.

Convenios con Fiscalía y TSJ

Los responsables de la Consejería también insisten en que se incrementará la intervención por parte del tutor con las familias. Además, de manera especial se suscribirán convenios de colaboración con la consejería con competencias en materia de Familia y Menor, así como con la Fiscalía de Menores de la Comunidad Autónoma y con el Tribunal Superior de Justicia de la Región de Murcia.

Durante el curso 2022-2023 se abrieron 330 expedientes de absentismo, de los cuales 18 se derivaron a la Comisión Municipal de Absentismo y Abandono Escolar y uno al Servicio de Atención a la Diversidad.

La nueva orden publicada por la Educación contempla medidas para agilizar el protocolo reduciendo a cuatro pasos la intervención con el fin de evitar que el alumnado absentista abandone prematuramente el sistema educativo. «La eliminación de diez trámites, que pasa a cuatro, pone de manifiesto la apuesta por la simplificación administrativa», insisten. Y para darlo a conocer entre los equipos docentes de la Región de Murcia se han planteado sesiones formativas.

europapress.es

El PP insta al Gobierno a generalizar la enseñanza de un segundo idioma extranjero en Secundaria en todas las CCAA

MADRID, 15 Feb. (EUROPA PRESS) - El Grupo Parlamentario Popular ha registrado en el Congreso de los Diputados una proposición no de ley relativa a generalizar la enseñanza de un segundo idioma extranjero en la enseñanza secundaria, para su debate en la Comisión de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La iniciativa insta al Gobierno a generalizar la enseñanza de un segundo idioma extranjero en Educación Secundaria Obligatoria en todas las comunidades autónomas. No obstante, precisa que se podría exonerar del aprendizaje de esta segunda lengua extranjera a los alumnos con dificultades lingüísticas en su lengua oficial y/o cooficial.

El PP considera que es necesario avanzar y generalizar el aprendizaje de una segunda lengua extranjera al menos en Educación Secundaria Obligatoria. En la exposición de motivos, recuerda que, según datos del

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, los porcentajes de alumnado que cursan una segunda lengua extranjera optativa es del 40,6% en ESO; 22,5% en Bachillerato; y 14,9% en Primaria, mayoritariamente la lengua francesa.

Asimismo, asegura que en la mayoría de países de la Unión Europea el estudio de una lengua extranjera comienza a generalizarse en Primaria, mientras que en Secundaria "una parte importante del alumnado estudia también una segunda lengua extranjera, aunque con variaciones significativas entre países": Desde las 2,3 lenguas extranjeras de media estudiadas en Luxemburgo y 2,2 en Finlandia a 1,1 lenguas estudiadas en Hungría, Bulgaria y Austria y 0,9 en Irlanda. Por su parte, España, según subraya la proposición no de ley registrada por los populares en la Cámara Baja, se sitúa en 1,4 lenguas extranjeras.

El PP advierte de que la LOMLOE "no está fomentando" el estudio del francés por parte de los ciudadanos españoles: "Está acabando de manera acelerada con un idioma que se encuentra entre los cinco más hablados en el mundo".

En este sentido, detalla que si se compara el último año de la LOMCE (2020-2021) con el primer año de implementación total de la LOMLOE (2022-2023), se aprecia que España pasa de 1.461.711 a 1.221.306. "Es decir, que España ha perdido en un año más de 100.000 estudiantes de lengua francesa", sentencia.

"De esta guisa resulta que a los estudiantes españoles se les priva de las mismas oportunidades que tienen muchos estudiantes europeos para la adquisición de las competencias lingüística y plurilingüe, y por tanto de poder competir en igualdad de oportunidades, dado que la comunicación internacional y plurilingüe es una herramienta clave para la convivencia comunitaria actual, la libre circulación de personas en todo el territorio de la UE que se ve condicionada en gran parte por la incorporación de las lenguas oficiales de los estados miembros en los currículos educativos nacionales", subraya el PP en la iniciativa.

EL DEBATE OPINIÓN

Sobre la incompetencia matemática

En muchos centros escolares se ha prescindido de enseñar las tablas de multiplicar y dividir, y la mayoría de los chavales son incapaces de calcular, así, de memoria, operaciones como 7×8 o $27/3$

Daniel Martín Ferrand. 16/02/2025

Basta con echar un vistazo a los libros de texto de Matemáticas de las últimas décadas, para ver cómo, poco a poco, se han ido eliminando contenidos. En principio, se afirma —mentirosamente— que ahora los chavales tienen la oportunidad de «comprender» mejor la asignatura, pero lo cierto es que, con las inevitables excepciones de siempre, casi se podría hablar de una nueva materia: las matemáticas comatosas.

Por regla general, cuando entras en una clase de la ESO, incluso Bachillerato, lo habitual es encontrar gente que domina poco las matemáticas. Más allá de las carencias lectoras que impiden a muchos entender los enunciados, los estudiantes tienen también grandes lagunas a la hora de entender el lenguaje aritmético, los conceptos algebraicos, los asuntos geométricos. No es que sean incapaces de realizar cualquier sencilla demostración o ignoren, por ejemplo, el significado geométrico de la derivada, es que apenas tienen una mínima base.

El ejemplo más claro es el del simple cálculo. En muchos centros escolares se ha prescindido de enseñar las tablas de multiplicar y dividir, y la mayoría de los chavales son incapaces de calcular, así, de memoria, operaciones como 7×8 o $27/3$. Después de todo, tienen la calculadora para hacer el trabajo por ellos. Aún me sorprende que en un examen pierdan tiempo calculando sumas sencillas como $7+6$ o $13+25$. Todo tiene que pasar por el filtro de la maquinita —ya comenté lo que nos espera con el dichoso ChatGPT—.

Este asunto en particular, el de la omnipresente calculadora, se traduce en una situación más que habitual: pongamos que el chaval va a sumar $7+5$, pero se equivoca y le da al 6; así, el resultado le da 13; cuando le haces ver que no puede ser, porque al sumar dos números impares no puede dar otro impar, te miran como si les estuvieses hablando en otro idioma. Ni siquiera son capaces de entender un concepto tan básico. Y ponen en duda tu versión, porque la máquina siempre tiene razón, ¿no? Por mucho que sea un error, en principio, evidente.

Aparte, podría mencionar un sinfín de ejemplos que demuestran una preocupante impericia matemática, desde la incapacidad de enfrentarse a un sencillito problema de enunciado hasta la dificultad para diferenciar los sólidos geométricos más típicos, pasando por la impotencia de entender el concepto de logaritmo o de la aplicación práctica más simple de una media aritmética.

Insisto en que hay alumnos supercapaces de entender las matemáticas. Pero hay un gran porcentaje de chavales que aprueban sin entender una materia que se ha puesto al alcance de casi cualquiera y que, aun así, suspenden muchos. Por eso mismo, cuando entro en clase y, yo doy Letras, veo una operación en la pizarra y, como se divide en 100, corro la coma un par de espacios, me miran como si fuese el mejor mago de todos los tiempos. Y alucinan cuando les explicas lo que es una regla de 3.



De verdad que el asunto es tremebundo. El estado de la educación es preocupante. En las matemáticas concretamente, calamitoso. Y ahí tenemos el Decreto 217/2022, que desarrolló el currículo de la ESO, afirmando que «Las líneas principales en la definición de las competencias específicas de matemáticas son la resolución de problemas y las destrezas socioafectivas». Estas se refieren sobre todo a luchar contra los prejuicios de algunos alumnos contra las matemáticas, a promover la vocación de las alumnas por las carreras STEM y, también aunque menos, a hablar de las aportaciones de las mujeres a las matemáticas —nadie habla de Euclides ni de Arquímedes ni de Eratóstenes, pero toca mencionar a Hipatia—.

Siempre ha habido alumnos a los que «se les han dado mal las matemáticas». Los había en los 80, y los hay en algunas novelas decimonónicas. Ya hace unos cuantos lustros hablaba del analfabetismo matemático de un número creciente de alumnos. Y ahora, ya a punto de cambiar de cuarto de siglo, nos enfrentamos a un problema de absoluta incompetencia matemática por parte de un gran porcentaje del estudiantado.

Pero no hay que preocuparse porque, al final, pasarán de curso, obtendrán el título de la ESO y, si perseveran, el de Bachillerato. Es la gran ventaja de un sistema que proscribiera el rigor y la excelencia: al final todo es posible... incluso la cuadratura del círculo.

Diario de Mallorca
www.diariodemallorca.es

Gregorio Luri, filósofo y pedagogo: "Hay una conciencia clara de que en educación no se están haciendo las cosas bien"

Deja claro que él no es «portavoz de nadie», pero asume haberse convertido en la cara visible de la corriente que aboga por volver a reforzar los conceptos básicos y clásicos de la educación como conocimiento, exámenes, deberes o memorización. Participó esta semana en la jornada organizada por la asociación de inspectores IDEIB

Mar Ferragut Rámiz. Palma 16 FEB 2025

Baleares está en proceso de cambio de currículums, potenciando las áreas lingüísticas y matemáticas, ¿cómo le suena?

Ahora creo que no hay en España una consejería de Educación que no se esté planteando esto, hay la conciencia clara de que algo estamos haciendo que no corresponde con lo que debíamos hacer. Buscar la alternativa en el currículum me parece inteligente, siempre y cuando no se queden en proclamas, sino que haya instrumentos de evaluación de tus buenas intenciones.

Conselleria impulsa estos currículums por los malos resultados de Balears en las últimas pruebas PISA y otras evaluaciones. Hay sectores que creen que los malos resultados se deben a que no hemos innovado lo suficiente, otros creen que nos hemos pasado y hemos de volver a los básicos de la educación (y por ahí van los currículums), ¿cómo lo ve?

Aquí tenéis una situación preocupante, el número de alumnos que no adquieren unos mínimos está entre el 25 y el 30%, y eso quiere decir que va a haber un problema de integración social, ¿qué van a hacer con su vida futura? Si un centro quiere seguir avanzando en innovación, nadie se lo impide, pero que luego muestre los resultados. Toda escuela quiere mejorar, eso es lo importante, e igual para eso el diálogo socrático te es más útil, aunque tenga 2.500 años, que la última tecnología que haya aparecido. Hemos sustituido lo bueno por lo nuevo y lo nuevo caduca muy pronto, entramos en una vorágine de estar a la última y creo que ese estar a la última ya ha llegado a un cierto agotamiento.

Defiende que todo profesor es un profesor de lengua

Sí, los seres humanos tenemos permanencias antropológicas, la necesidad de expresarnos, la necesidad de comunicarnos, que sea lo que sea que vaya a ser el futuro, la persona que tenga un buen vocabulario tiene algo ganado. La persona que tenga una buena cultura matemática tiene algo ganado. La educación es la capacidad para moverte con el mundo con soltura en los distintos ambientes. Ser capaz de relacionarte con el poderoso sin servilismos y con el humilde sin prepotencia. Y como nuestra lengua es nuestra cultura en acto, todo aquello que hagas que no repercuta directamente en tus competencias lingüísticas, pues pueden ser muy divertidas, pero su valor educativo me parece escaso.

¿Lo que pase a los 9 años puede marcar toda una trayectoria educativa?

Sí, hay estudios que muestran que 3º de Primaria es un punto de fractura del sistema, y ahí hemos de dedicar recursos, sabemos bien que su incidencia nos va a ahorrar problemas futuros. En ese momento pasas de aprender a leer a aprender leyendo. Comprender leyendo quiere decir que dominas la mecánica de la lectura y requiere tener conocimientos. Imagina dos niños: uno con poca competencia lectora, pero aficionado al fútbol; otro con gran competencia lectora, pero sin interés por el fútbol. Ante una crónica deportiva, el primero lo va a entender mejor: los conocimientos que tienes del mundo son un elemento esencial. Hay 'efecto Mateo': al que

tiene se le dará más (a más lectura, más vocabulario, más conocimiento) y al que no tiene se le quitará (con peor vocabulario, más posibilidades de fracasar con la lectura y con todo lo demás). Por eso definiendo lo deberes, por equidad, los ricos siempre están haciendo deberes, en su casa hay libros (el elemento más predictivo del éxito), estímulos, y oyen muchas palabras; los otros, no.

En Baleares hay una gran proporción de alumnado vulnerable y algunos profesores y centros se han lanzado a innovar porque las recetas viejas no funcionan con estos estudiantes, parece lógico, ¿no?

Sí, yo creo que no puedes utilizar la misma metodología con unos que con otros. El problema no es innovar, es si se evalúa y se comunica lo que se hace. Los docentes trabajan mucho, otra cosa es que su afán por hacerlo bien les impida con mucha frecuencia ser eficientes. Hay nobleza en esa urgencia de 'hacer algo', pero todo se ha de evaluar.

¿El camino al fracaso escolar está empedrado de buenas intenciones?

Alrededor del 10% de alumnos tienen problemas escolares por trastornos específicos. Todo lo que supere ese 10% de fracaso es por causa pedagógica, algo se está haciendo mal con esos niños.

Visita muchísimos centros educativos de toda España, ¿cuáles día que son los principales problemas del sistema educativo?

En las visitas diría que la queja más reincidente de los profesores que oigo es la falta de atención de los chicos, cada vez les cuesta más. A mí lo que más me preocupa son dos cosas. Primero, la docencia está dejando de ser una profesión atractiva y faltan profesores. Y si bajas la exigencia para que haya profesores entras en un círculo vicioso, el clima escolar se deteriora, no puedes ser creativo como profesor si no dominas tu materia. Segundo, me preocupa mucho el crecimiento imparable de 'la educación en la sombra', las clases de refuerzo.

¿Hay desconfianza hacia la escuela?

Sí. Y en esa educación en la sombra es interesante ver cómo las familias pobres básicamente buscan refuerzo para sus hijos, para llegar al mínimo, mientras las ricas buscan ampliar el conocimiento de sus hijos. La equidad es un brindis al sol.

europapress.es

Sumar insta al Gobierno a suprimir progresivamente los colegios concertados e integrarlos en una red pública única

MADRID, 16 Feb. (EUROPA PRESS) - El Grupo Parlamentario Sumar ha registrado en el Congreso de los Diputados una proposición no de ley para suprimir progresivamente los conciertos educativos mediante la integración voluntaria y negociada de los centros privados-concertados en una red única de centros públicos.

La iniciativa, a la que ha tenido acceso Europa Press, pide al Ejecutivo que celebre una mesa sectorial con las comunidades autónomas y administraciones competentes "con el fin de establecer una red escolar pública única, que no derive recursos públicos a financiar opciones privadas".

Asimismo, le pide promover, en el marco de las competencias estatales, la garantía de proporcionar plazas públicas suficientes en los alrededores o accesibles para los nuevos desarrollos urbanísticos que se produzcan.

Sumar reclama al Gobierno que inste a las administraciones competentes a no destinar suelo público (sea de titularidad municipal o de otras administraciones públicas) para centros escolares privados, según establece la Disposición Adicional Decimoquinta de la citada Ley.

Igualmente, insta al Gobierno a revisar, en coordinación con las comunidades autónomas, los conciertos actuales y los recursos distribuidos, teniendo en cuenta las plazas vacantes en los centros públicos actualmente, y el desarrollo de los índices de natalidad, atendiendo a la territorialidad.

La iniciativa propone que el Ejecutivo, en coordinación con las Administraciones competentes, establezca mecanismos normativos y protocolos administrativos "para que no se produzca el cierre de líneas de escuelas públicas en aquellas zonas donde se mantengan conciertos con la enseñanza privada concertada".

Por último, reclama promover el aumento de la oferta pública de la Formación Profesional y Educación Infantil de 0 a 3 años, "a fin de fortalecer e invertir lo necesario en estos niveles educativos que cada vez cuentan con menos inversión y respaldo público para cubrir todas las necesidades de la población".

En la exposición de motivos, advierte de que los centros concertados "generalizan el levantamiento de barreras de entrada, sobre todo con el mecanismo de cobro ilegal de cuotas (además del copago de actividades o tasas voluntarias, la religión católica como ideario excluyente y las propias zonificaciones geográficas que han favorecido esta selección), lo cual atenta contra el derecho a la gratuidad de las enseñanzas obligatorias sostenidas con fondos públicos".

Sumar recuerda que esto está regulado en el artículo 88 de la LOMLOE: "Para garantizar la posibilidad de escolarizar a todos los alumnos sin discriminación por motivos socioeconómicos, en ningún caso podrán los



centros públicos o privados concertados percibir cantidades de las familias por recibir las enseñanzas de carácter gratuito, imponer a las familias la obligación de hacer aportaciones a fundaciones o asociaciones ni establecer servicios obligatorios, asociados a las enseñanzas, que requieran aportación económica por parte de las familias - de los alumnos-".



Los jóvenes eligen Instagram y TikTok para informarse frente a los medios tradicionales

El Eurobarómetro de Juventud del Parlamento Europeo recoge que un 49% de los jóvenes apuntan a las redes sociales como el medio por el que les llega "la mayor parte de la información sobre cuestiones políticas o sociales"

NTM / EFE. 17-02-25

Los jóvenes de entre 16 y 30 años obtienen información sobre cuestiones políticas o sociales de las redes sociales antes que de la televisión o de medios digitales, y favorecen Instagram por delante de TikTok o X, reveló este lunes un Eurobarómetro de Juventud publicado por el Parlamento Europeo.

La encuesta, realizada a jóvenes en ese rango de edad de toda la Unión Europea, revela que un 49% de los jóvenes apuntan a las redes sociales como el medio por el que les llega "la mayor parte de la información sobre cuestiones políticas o sociales", frente al 44% que menciona la televisión y el 20% de los medios digitales.

Instagram y TikTok

La misma tendencia se refleja en la media europea, aunque los europeos son levemente más propensos que los a informarse en medios digitales (26%) y menos en redes sociales (42%) o la televisión (39%), que aún así siguen dominando su dieta informativa. Dentro de las redes sociales, más de la mitad de los jóvenes del Estado español (51%) se informa en Instagram, mientras que un 43% lo hace en TikTok (de propiedad china) y un 36% en X, esta última mucho más popular en España que en el resto de la UE, donde sólo la menciona un 20%.

Entre las prioridades políticas que debería marcarse la UE para la legislatura, los jóvenes españoles subrayan la situación económica y la creación de empleos con mucha más intensidad que sus homólogos europeos (41% frente a 31%) y quieren también que se haga frente al aumento de los precios y el coste de la vida (35 %).

En cuanto a su afinidad al proyecto europeo, un 65% dice estar a favor de la UE, si bien tres quintas partes de ese bloque no es partidaria de "la forma en la que está funcionando en estos momentos". De la misma forma, entre los más escépticos un amplio sector dice que "podría cambiar de opinión si cambiase de verdad su forma de funcionar" y sólo un 5 % está en contra de la UE como concepto. Además, para la mayoría de los españoles (46 %) y europeos (39 %) su compromiso político se traduce principalmente en votar en elecciones europeas, nacionales y locales, si bien los españoles son además los jóvenes europeos que más reportan haber participado en manifestaciones (24 %). Al mismo tiempo, la desconfianza en la clase política y la insatisfacción con la política son el principal motivo que citan los españoles para no acudir a votar en jornadas electorales.

Diario de Mallorca
www.diariodemallorca.es

Miquel Soler: "Mi padre ya me decía que con el PREU no estudiábamos nada... siempre se dice lo mismo"

Miquel Soler, ex alto cargo de Educación en la Generalitat Valenciana y antes en el ministerio de Ángel Gabilondo, fue colega de cartel de Gregorio Luri en la jornada de organizada por la asociación de inspectores IDEIB esta semana y coincide con el pedagogo en la necesidad de reforzar competencias lingüísticas y matemáticas, pero señala que los conocimientos deseables «son infinitos» y en cada época se prioriza una cosa u otra

Mar Ferragut Rámiz. Palma 17 FEB 2025

¿Cómo debe ser un currículum para el siglo XXI, título de su ponencia?

La sociedad cambia rápidamente por lo que es necesario aprender durante toda la vida. La educación inicial debe garantizar las habilidades básicas necesarias para luego continuar aprendiendo; el reto es definir qué conocimientos son imprescindibles en la etapa educativa obligatoria. No se trata de reducir contenidos, sino de ofrecer apoyo a quienes lo necesiten y permitir que aquellos interesados en aprender más puedan hacerlo.

¿Ha bajado el nivel?

Yo hice PREU y ya mi padre decía 'esto es muy poco, no estudiáis nada'. Siempre se dice. Es curioso cómo pese a esto la humanidad avanza en todos los ámbitos del conocimiento... [ríe]. Se han priorizado distintas cosas en diferentes momentos. Por ejemplo, ahora es necesario reforzar la competencia lingüística, la lectura, la escritura, el cálculo básico, porque todo eso es fundamental. Los conocimientos deseables son infinitos. Es ridículo, en mi opinión, debatir sobre si la lista es más larga o más corta.

Competencia y/o contenido, ¿dicotomía o binomio?

Es un debate falso, nadie ha dicho que los contenidos no sean importantes ni que memorizar no sea importante. Yo soy matemático, prefiero que los alumnos aprendan a resolver problemas y que sepan aplicar lo aprendido, pero para eso está claro que antes de han de haber aprendido contenidos, a hacer ecuaciones... El debate es cómo enfocar la enseñanza para que te sirva para la vida. Yo estudié francés muchos años, sacaba sobresaliente, pero al llegar a Francia no fui capaz de decir dos frases seguidas. También está el debate del horario, de cuántas horas hacemos de cada cosa. Y eso no tiene solución, nunca habrá acuerdo, dentro de un mismo claustro es imposible el acuerdo sobre eso, el debate importante es acordar qué contenidos fundamentales tienen que saber todos los alumnos.

Pero cada uno pone la frontera en un sitio diferente.

Sí... Pero hay otros temas clave, no curriculares, en los que hay que incidir. Uno de los problemas es el cambio de Primaria a Secundaria. Los alumnos llegan a ESO y tienen 12 años y 13 asignaturas: coordinar a un equipo de 13 docentes no es sencillo. La coordinación horizontal es un aspecto fundamental. También es importante que la formación inicial y permanente del profesorado garantice una base didáctica sólida que le permita responder adecuadamente al alumnado. También definiendo una política organizativa que dé autonomía a los centros, autonomía en todo menos en los criterios de admisión, en eso no deberían poder elegir nada de nada.

Los nuevos currículos de Baleares quitan horas de autonomía a los centros para aumentar de lenguas y matemáticas, ¿qué opina?

No comparto quitar autonomía a los centros. Todos los centros cumplen el horario, pero si luego uno ve que su grupo de alumnos necesita refuerzo de lectoescritura puede decir 'estos harán más horas de esto'. Los centros han de tener autonomía para dar respuesta de la manera que consideren mejor a las necesidades de sus alumnos.

¿Debatimos demasiado sobre temas metodológicos (pantallas sí o no, innovación sí o no) y nos olvidamos de otros elementos clave?

Sí, como la organización del centro, el papel de inspección, de los directores... Si un centro funciona, averigüemos por qué y aprendamos de él. No hace falta irse a Finlandia, igual a 50 kilómetros de ti hay un colegio que está obteniendo muy buenos resultados.

¿Qué efectos está teniendo en la educación el Govern valenciano de PP-Vox?

Lo más grave es la llamada Ley de Libertad Educativa, que en el fondo, busca acabar con el valenciano para siempre. A finales de este mes las familias votarán para decidir cuál será la lengua base, sin que el profesorado o el consejo escolar tengan voz en el proceso. Además, esta votación se repetirá cada año, lo que podría provocar situaciones absurdas, como que primero se imparta en valenciano, segundo en castellano, y así sucesivamente. Es un auténtico caos.

Fue actor protagonista del pacto educativo que el ministro Ángel Gabilondo casi consiguió cerrar, ¿qué hubiera supuesto para el sistema ese acuerdo?

La página más importante de ese documento, que tiene 137 medidas, dice 'este documento recoge el máximo acuerdo posible'. De esas medidas destaco la no segregación del alumnado según sus características; el progresivo aumento de la inversión en educación y que el currículo no lo decida quien gobierna, sino un organismo cuya función sea la actualización periódica del currículo escolar, un ente autónomo que decida si la Informática debe tener cuatro o tres horas a la semana, el peso de las lenguas...

¿Ve posible alcanzar ese pacto por la educación algún día? Hoy hay más polarización que entonces.

Los tres redactores del ministerio de Educación y los tres participantes del PP que trabajamos en el pacto fuimos a tomar un cocido en un restaurante frente al Senado para celebrar que se iba a aprobar, ya estaba cerrado, pero cinco días después María Dolores de Cospedal dijo que no... Yo lo tengo en papel y en digital, si alguien lo quiere... Con Vox no habría acuerdo, pero el arco parlamentario es muy amplio.

EL DEBATE OPINIÓN

Los chamanes y la educación

Basar las políticas educativas en evidencias científicas permite una visión precisa de los desafíos educativos, fomenta el diálogo constructivo en favor de nuestros estudiantes

Cesar Nebot. 18/02/2025

Imagine que para tratar una enfermedad, le dijeran que debe invocar a Manítú, que los avances en ciencia médica son un bulo. Además, le indican datos parciales que verifican su marco chamámicos. Supongo que educadamente, con una media sonrisa, desecharía la idea. Lo que vemos claro en salud, por pura supervivencia, parece que nos cuesta en temas de educación. Hoy persisten teorías cuasi chamánicas y se escriben libros con algún dato parcial pero nulo análisis científico que son aplaudidos en tanto que reafirman postulados ideológicos. Se imponen lealtades a realidades.

Para desmontar *fakes* en educación no deberían propalarse otros *fakes* acordes a otros postulados ideológicos. Lo honesto es evaluar las hipótesis a partir de los datos, refutando lo que no tiene respaldo en la evidencia científica. En eso estamos quienes hacemos ciencia. Es tan absurdo no evaluar científicamente teorías y políticas educativas como ignorar los resultados de la introducción de un nuevo fármaco o la implementación de una medida en materia de salud.

La educación se enfrenta a múltiples desafíos que influyen directamente en la calidad y equidad del sistema educativo. Pero, en lugar de bregar con la realidad para mejorar nuestro sistema lleno de deficiencias, la persistente lucha por imponer relatos, hace que se pierda la dimensión de lo real. Parafraseando a Sartre, el *fake* es el otro. Y todo pasa por imponer al chamán que mejor canta tus postulados.

Ante esto, varios analistas y académicos nos proponemos desbrozar el camino con evidencia científica. Les invitamos a que nos acompañe en este espacio a afrontar preguntas como: ¿La escuela es realmente peor que antes? ¿Los alumnos de hoy salen peor preparados? ¿Garantiza el sistema educativo la igualdad de oportunidades? ¿La inversión en educación garantiza mejores resultados? ¿Es rentable la educación concertada para lo público? ¿Separar alumnado según el rendimiento mejora los resultados? ¿Un pacto educativo resolvería los problemas del sistema? ¿Es eficaz la repetición de curso? ¿El distrito único garantiza la libertad de elección educativa? ¿Cómo podemos medir la calidad educativa?

Basar las políticas educativas en evidencias científicas permite una visión precisa de los desafíos educativos, fomenta el diálogo constructivo en favor de nuestros estudiantes. No deberíamos jugarlos su futuro en el juego de la bulocracia, para eso ya están los chamanes.

europapress.es

CEAPA pide que las personas que tengan una condena por violencia de género o delitos de odio no puedan ser docentes

MADRID, 18 (EUROPA PRESS) La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA) ha solicitado al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes una modificación de la normativa sobre los requisitos exigibles para trabajar con menores de edad en el ámbito educativo, con el fin de incluir delitos como el acoso a menores, la violencia de género o los delitos de odio.

CEAPA recuerda en un comunicado que la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección integral a la infancia y la adolescencia, "establece como requisito indispensable para ejercer trabajos que impliquen relación y contacto con niños y niñas menores de edad la obtención de una certificación negativa del Registro Central de Delincuentes Sexuales y de Trata de Seres Humanos".

"Nos parece una decisión muy acertada, pero entendemos que deberíamos ampliar estos requisitos a otros delitos que también deben ser considerados incompatibles con el ejercicio de actividades que impliquen contacto con menores de edad, en especial en el ámbito educativo", explica la presidenta de CEAPA, María Capellán. Por eso, la Confederación ha solicitado al Ministerio que incluya determinados delitos, como aquellos relacionados con el acoso a menores, la violencia de género o los delitos de odio, "que resultan incompatibles con el ejercicio de la función docente".

"Un docente debe ser un referente en la promoción de los valores de respeto, igualdad y convivencia, valores que son incompatibles con las conductas derivadas de estas condenas", reeja CEAPA en el escrito presentado este lunes ante el Ministerio.

La organización de familias de la escuela pública confía en que el Ministerio que dirige Pilar Alegría recoja esta petición e impulse la modificación de esta norma "para lograr una mayor protección aún" de la infancia.

CEAPA realizó esta petición este lunes en una reunión con el Ministerio, en la que se acordó celebrar un nuevo encuentro en el mes de marzo, según han informado a Europa Press fuentes del Departamento que dirige Pilar Alegría.

Los alumnos vascos mejoran en competencia en castellano y científica tras la caída de 2023

La consejera de Educación, Begoña Pedrosa, destaca la puesta en marcha de programas de refuerzo en matemáticas y comprensión lectora para alumnos de 3º y 4º de Primaria

NTM / EFE. 17-02-25 | 18:42

Los alumnos vascos de Educación Secundaria han recuperado su competencia científica y en comunicación lingüística en castellano tras la bajada de 17 puntos en ambas disciplinas registrada en 2023, con lo que han vuelto a los niveles previos a la pandemia.

La consejera de Educación, Begoña Pedrosa; la viceconsejera de Políticas Educativas, Lucía Torrealday, y el director del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI), Josu Solabarrieta, han presentado este lunes los resultados de las evaluaciones diagnósticas de 2023 y 2024, y la estrategia de mejora de resultados 2024-2028.

La evaluación de 2023 corresponde a la mitad de etapa de cada ciclo educativo (4º de Primaria y 2º de ESO) y la 2024 evalúa el final de etapa (6º de Primaria y 4º de ESO), alternándose cada dos años.

A mitad de ciclo de Primaria se observa una caída de 4 puntos en la competencia en castellano y una subida de 4 en inglés. El resto se mantienen estables.

Al final de esa etapa educativa, en 6º de Primaria, hay una mejora "significativa" en la competencia científica, con un aumento de 6 puntos en 2024.

Sin embargo, en la competencia en comunicación lingüística en castellano hay un descenso de 4 puntos "lo que indica un área de mejora". En las demás competencias, los resultados apenas han variado con respecto a ediciones anteriores, según ha explicado Torrealday.

En Educación Secundaria, los alumnos de mitad de ciclo han perdido 17 puntos tanto en competencia científica como en castellano con respecto a 2019 (no se compara con 2021 porque ese año la prueba fue voluntaria por la pandemia). El resto de competencias no presentan grandes variaciones.

En el caso de los alumnos de último curso de Secundaria, estos repuntan en comunicación lingüística en castellano, ya que tras una bajada de 17 puntos en 2023, el año pasado subió 5 puntos con respecto a 2022.

Algo parecido ocurre con la competencia científica, que cayó 17 puntos en 2023, pero vuelve al nivel de 2022. En este curso hay un descenso de 3 puntos en euskera y un incremento de 3 puntos en inglés, pero son "cambios son menores", mientras que la competencia matemática se mantiene estable.

Los resultados académicos, relacionados con el nivel socioeconómico

Torrealday ha reconocido que los resultados académicos siguen muy relacionadas con el Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC) y ha explicado que el Departamento de Educación ya ha activado políticas de refuerzo para reducir la brecha educativa y mejorar la equidad.

El origen migrante es otro factor que lastra el aprendizaje: estos alumnos están en peor situación en general, pero sobre todo en comunicación lingüística en euskera y en competencia matemática.

Por sexo, persiste la desventaja de los chicos en todos los campos salvo en matemáticas, aunque esta desventaja se reduce a lo largo de Primaria al tiempo que crece la ventaja de los chicos en matemáticas.

En Secundaria hay un incremento de la ventaja de las chicas en la competencia científica y en menor medida de los chicos en la competencia matemática.

En cuanto al nivel de rendimiento (inicial, medio y avanzado) no se logra reducir en general el porcentaje de alumnos que tiene un nivel básico. Hacerlo es "uno de los retos" del Departamento.

Sí se constata que hay menos alumnos de nivel básico en ciencias al final del Primaria (del 33 % al 21 %), pero en cambio aumentan los estudiantes en el nivel inicial de lengua castellana (del 17 % al 20 %) e inglés (del 14 % al 17 %).

En Secundaria, el porcentaje de alumnado en nivel inicial se mantiene estable en matemáticas, euskera e inglés.

La consejera ha destacado por su parte que en el marco de la estrategia integral para la mejora de los resultados 2024-2028 ya se han desplegado nuevos programas de refuerzo educativo, que llegan a más de 24.000 alumnos.

Entre ellos, destacan los programas de refuerzo en matemáticas y comprensión lectora, dirigidos al alumnado de 4º y 3º de Primaria, respectivamente. Se trata de clases impartidas fuera del horario lectivo por profesores que se coordinan con los tutores.



Educación controla a los centros para que cumplan con las reglas de la consulta de la lengua

El Stepv advierte del malestar de los directores por la medida de control de conselleria, unida a la carga burocrática que sufren por las votaciones

A. Fajardo. Alicante. 18 FEB 2025

La Conselleria de Educación está controlando que los colegios e institutos de la Comunidad cumplan con las reglas de la consulta de la lengua que se celebrará la próxima semana.

El departamento de José Antonio Rovira ha enviado un formulario a las direcciones de los centros educativos, tanto públicos como concertados, con una serie de preguntas relativas a las acciones que se tienen que llevar a cabo antes de la consulta: publicidad de la orden, entrega de los censos a las familias, verificación de los datos de los representantes del alumnado.

El sindicato mayoritario de los profesores, el Stepv, ha calificado de hecho insólito esta medida de control y ha advertido de que no es nada habitual que la Consellería envíe formularios para comprobar que los centros educativos están aplicando las leyes.

Molestos

Según las mismas fuentes, las direcciones de los centros están muy molestas con este formulario de control y con la sobrecarga burocrática que los supone llevar a cabo la consulta, puesto que tienen que facilitar la documentación a cada una de las familias individualmente, elaborar censos, revisar las reclamaciones, preparar espacios para que las familias puedan votar, etc. Y ahora, "contestar encuestas absurdas e indignantes", según califica el Stepv, por parte de Educación.

"El rechazo a la consulta es tan grande entre la comunidad educativa que la conselleria no se fía que las direcciones de los centros educativos estén aplicando la orden y llevando a cabo las acciones previstas antes de la consulta", ha señalado el sindicato.

La Voz de Galicia

José Antonio Marina: «En un caso de "bullying" siempre hay tres protagonistas»

El catedrático de Filosofía, José Antonio Marina, acaba de escribir una novela para adolescentes. Consciente de la crisis por la que atraviesa el sistema educativo, el filósofo apuesta por enseñar a alumnos e hijos a resolver ellos mismos las situaciones que les presente la vida: «Lo único que sabemos del futuro es que seguirá planteando problemas»

Olga Suárez. 18 feb 2025.

«A los jóvenes se les escucha poco y comunicar con ellos no es fácil». No es una novedad la reflexión que hace José Antonio Marina, (Toledo, 1939) pero el prestigioso filósofo y escritor, que se declara optimista por naturaleza, no se quiere quedar resignado ante tal afirmación. En un mundo que evoluciona a gran velocidad, también a él le surge la gran duda de qué y cómo enseñar, pero ofrece una solución: «A pesar de esa imprevisibilidad, hay algo que sabemos del futuro: seguirá planteándonos problemas. Lo mejor que podemos enseñar a nuestros alumnos e hijos es a resolverlos». De eso va su último libro, *El club de los buscadores de soluciones* (Boldletters) dirigido a los adolescentes que están a punto de pasar la barrera de los 18 años y convertirse en adultos; ante un grave problema ocurrido en su instituto, el suicidio de un compañero que sufría acoso escolar, la profesora de Matemáticas aparca los ejercicios de aritmética para proponer a sus estudiantes de primero de bachillerato que sean ellos mismos los que encuentren la solución para que lo ocurrido no se vuelva a repetir. Y vaya si la encuentran.

—En el libro cedes la palabra a esos jóvenes, ¿crees que les escucha poco la sociedad actual?

—Sí, menos de lo que se debería. La comunicación con sus padres siempre es complicada y también con los docentes, que son los adultos con los que más contacto tienen. Y no nos damos cuenta de que el internado educativo en el que se encuentran está a punto de acabar: en menos de dos años serán adultos legalmente, podrán votar, tendrán derechos diferentes y deberán tomar sus propias decisiones. Es el momento en el que tienen que empezar a identificar los problemas que irán surgiendo en la vida y buscar las soluciones.

—Es una etapa en la que empiezan a ser conscientes de las dificultades de la vida, pero al mismo tiempo les preocupan asuntos más banales, vistos desde ojos adultos...

—Pero no hay que banalizar sus problemas, el modelo que intento introducir en la educación es el de la resolución de los problemas a todos los niveles: desde el niño de primaria al que no invitan a un cumpleaños, hasta el adolescente que sufre acoso en el instituto. En todos los casos la solución debe venir de ellos, y no de uno de manera individual, sino del grupo; porque los problemas planteados por la convivencia necesitan de la cooperación de todos, y la historia de la humanidad es todo un proceso de problemas y soluciones.

—Pero la sensación es que en la escuela actual se habla poco de temas corrientes, ¿no crees?

—Estoy de acuerdo, y por eso en el libro es precisamente la profesora de Matemáticas la que decide aparcar las cuestiones propias de su asignatura para plantear un problema que es primordial y que uno solo no puede arreglar. El aislamiento es el mejor colaborador del miedo y en la adolescencia hay una idea generalizada de querer arreglar las cosas uno solo.

—Esa profesora les reta a buscar soluciones para que no se vuelva a dar un caso de acoso, un asunto muy presente en las aulas, pero cuya gravedad no parece calar entre los jóvenes. ¿Cómo se debe hablar de ello para que se lo tomen en serio?

—En un caso de *bullying* siempre hay tres protagonistas: la víctima, el acosador y los testigos. Lo primero de todo es hacerles indagar sobre la razón que mueve a cada uno de ellos: descubrir por qué la víctima no denuncia, por qué los testigos se callan y por qué el acosador actúa contra otro. Una vez conocidos todos los puntos de vista, si el grupo se une, puede hacer ver al acosador que la víctima no está sola. Porque en la mayoría de los casos, el chico que sufre acoso se enfrenta a un problema que le desbordaba y ante el que se aísla. Después de un suceso tan triste como este, mi planteamiento es que el instituto se centre en aumentar las capacidades de los alumnos para que sean ellos los que busquen la forma de que no vuelva a ocurrir.

—Al final, la educación debería ser el lugar donde resolver problemas, y no solo de matemáticas.

—Efectivamente, el objetivo de la educación siempre ha sido enseñar a resolver todo tipo de problemas: los personales, los sociales, los teóricos, los prácticos, los técnicos o los familiares. Es más, lo que llamamos cultura no es más que el conjunto de soluciones que se nos han ido ocurriendo para resolver problemas de todo tipo. Si todo lo enfocamos con soluciones a problemas previos, el aprendizaje tiene un sentido más vivo y más práctico. Necesitamos una sociedad de buenas soluciones y la escuela debe ser el comienzo.

—Los docentes son un colectivo bastante desprestigiado a día de hoy. ¿Quiénes cree que se sienten más infravalorados en los institutos, profesores o alumnos?

—Es cierto que hay una actitud generalizada de recelo por parte del profesorado y muchos entran atemorizados a las aulas. Hace ya años, recomendé que desde las facultades se diera más recursos a los futuros profesores con los que enfrentarse a asuntos que no son propiamente de su asignatura, como pueden ser la disciplina o la motivación del alumnado. Creo que en las oposiciones se debería evaluar también este tipo de asuntos, que sepan manejar las herramientas para tratar con los adolescentes. Desgraciadamente, un número muy alto de docentes se encuentran desbordados por la situación.

—¿Y cómo se podría resolver?

—Yo ya propuse adaptar una iniciativa que viene de Francia y que consiste en crear un cuerpo especial de profesores de élite, docentes con formación y experiencia que voluntariamente se ofrecieran para ir a los centros más conflictivos. Porque lo que está ocurriendo, al final, es lo contrario, que esos centros son los que nadie elige y a los que mandan a profesores con menos experiencia y más vulnerables. Los problemas van a existir siempre, pero hay que entrenarse para resolverlos; y con los adolescentes, lo que nos ocurre es que no sabemos cómo tratarlos.

—Y menos ahora, que son nativos digitales que parecen saber más: ¿Crees que la irrupción de la tecnología ha incrementado la distancia con los adultos?

—Creo que sí, sobre todo en profesores de una cierta edad. Los adolescentes están sufriendo una especie de fascinación por la tecnología, especialmente por el móvil. Los años entre el 2007 y el 2009 marcaron un momento trágico para esta generación: fueron los años de la inclusión de internet en el móvil, la llegada de los *likes*, el *scroll* y las cámaras frontales. Todo ello está sometiendo a la gente joven a una comparación universal que conlleva frustraciones, envidias y un aumento de los problemas mentales. Y creo que nadie sabe bien cómo enfocarlo.

—¿Y esa fascinación no debería de empezar a pasar, como ocurrió con otras innovaciones?

—Las redes sociales están diseñadas por gente muy inteligente y su objetivo es captar la atención, de tal manera que al final crean adicción, por no hablar del número de horas de sueño que se desperdician delante de la pantalla, es algo muy preocupante. En cualquier caso, no podemos eliminarlas, ni siquiera eso sería bueno; pero lo que sí podemos hacer es fortalecer la capacidad de nuestros chicos y chicas para que sepan usarlas sin quedar enredados en ellas.

—Y con tanta pantalla fuera del aula, ¿cómo resolverías el gran debate que hay en torno a la inclusión de la tecnología en las aulas?

—Cuando aparecieron las pantallas, todos pensamos que eran una herramienta pedagógica fantástica, pero no hemos sabido utilizarla, porque solo la usamos para buscar información, y de eso los chicos saben más que



nosotros. Podíamos haber convertido la tecnología en una forma de personalizar la educación, de permitir que cada alumno aprendiera a su velocidad. Pero no lo hemos conseguido, así que, por lo menos, yo lo que eliminaría de las aulas sería los móviles.

—En el libro abordas conceptos como la felicidad, la responsabilidad o la ética; podría ser perfectamente un manual para las asignaturas de valores, ¿se hizo con esa intención?

—No, creo que lo ideal es que fuera un libro de lectura dentro del sistema educativo, pero tiene un formato menos duro que el de un libro de texto. Ojalá se crearan clubes de buscadores de soluciones en todos los centros educativos.

—Y está escrito para adolescentes, pero también indicado para adultos; ¿qué pueden sacar padres y profesores de él?

—Muestra una serie de ideas que salen de ellos cuando les cedes la palabra. Es importante tenerles en cuenta y enseñarles las pautas para que sean ellos los que resuelvan los problemas que se vayan encontrando en la vida; porque todos los problemas tienen una estructura común, pero hay que saber identificarlos, plantearlos bien, buscar las posibles soluciones, escoger una y comprobar que funcione; ese debería ser el núcleo de la educación.

—También les hablas de política, ¿pero no crees que está tan desprestigiada que ya no la tienen en cuenta?

—Los jóvenes nos son tontos y se dan cuenta de que últimamente están pasando cosas muy raras. Están decepcionados con la política y no la reconocen como la resolución de los problemas; y si admitimos que la política es una actividad detestable, la estaremos dejando en manos de personas detestables. Este proyecto educativo que propongo empieza con la resolución de problemas sencillos de la infancia, pero termina con la resolución de los más complejos, que son los problemas políticos y éticos.

—Y ahí está esa nueva ciencia universal que propones crear, la heurística.

—Sí, la ciencia que se encarga de buscar soluciones. Y vuelvo a hablar de problemas: tradicionalmente, se estudian con problemas las asignaturas técnicas, pero se debe entrenar el hábito básico de resolución. Lo explico con un ejemplo: un matemático puede ser buenísimo resolviendo problemas de su especialidad, pero ser incapaz de enfrentarse con las tensiones de la vida. Hay alumnos con altas capacidades cognitivas que acaban fracasando por carecer de la capacidad de resolver problemas no cognitivos. Pretendo recuperar una pedagogía universal porque la inteligencia avanza siempre respondiendo preguntas.

—¿Cómo se encaja esta nueva ciencia dentro del currículo educativo?

— Tiene que estar inmersa en el resto de asignaturas. Hay que dar Matemáticas, Lengua o Historia, pero también hay que enseñar a los alumnos a enfrentarse a las dificultades que se van a encontrar: el acoso, la depresión, las dificultades de aprendizaje, la incapacidad de concentración, la falta de trabajo... Y mostrarles que la valentía no consiste en no tener miedo, sino en no dejar de hacer lo que se debe por sentir miedo.

EL PAIS

Las emociones de las matemáticas: así puede atajarse la ansiedad que provoca la asignatura

La materia angustia a millones de estudiantes en todo el mundo, y España destaca para mal. Incorporar el sentido socioafectivo ayuda a reducirla

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 19 FEB 2025

Marta, 19 años, era una buena alumna en su instituto público de Alicante, pero lo pasaba mal en matemáticas. Se sentaba en primera fila, escuchaba atentamente las explicaciones del profesor y trabajaba luego en casa. Pero no había manera. “No me enteraba. Veía que mis compañeros lo entendían todo, eran capaces de hacer preguntas en clase porque sabían de qué se estaba hablando. Y yo decía: qué estoy haciendo mal, por qué ellos lo cogen a la primera, pueden resolver 200.000 problemas, y yo no. Psicológicamente era duro. Al final pensaba que igual era tonta o tenía un cierto retraso para las matemáticas, porque en el resto de asignaturas no me pasaba”. Marta —que prefiere que no se publique su apellido— fue superando poco a poco dicha angustia a base de esfuerzo y de un profesor, Lluís Bonet, que, recuerda la joven, enseñaba la asignatura con calma, “de forma más realista, y con ejemplos de la vida cotidiana que te hacían entender para qué servía lo que estabas haciendo”.

Llegó a disfrutar con las ecuaciones, sacó sobresaliente en algún examen, y acabó la ESO con una nota aceptable en la materia. En Bachillerato, sin embargo, después de tres años con Bonet, cambió de profesor de matemáticas, le volvió la ansiedad ante la materia, tiró la toalla y se pasó a letras puras. El malestar que le generaba la asignatura influyó mucho, asegura, a la hora de decidir su camino, y ahora estudia Traducción e Interpretación en la Universidad de Alicante.

La angustia de Marta no es rara. En los países pertenecientes a la OCDE (una organización formada básicamente por los países ricos), un tercio del alumnado de 15 años se pone nervioso al tener que hacer problemas de matemáticas y el 60% se preocupa pensando que tendrá problemas en las clases de la asignatura, según reflejó la mayor evaluación internacional, el Informe PISA, en 2012, la última edición que profundizó en el apartado matemático. En la entrega más reciente de PISA, la de 2022, España aparece como el segundo país desarrollado con mayor índice de ansiedad matemática (por detrás de Italia), con un nivel de 0,37, más del doble que la media de los países de la UE. El índice de PISA se basa en las respuestas de los estudiantes a seis preguntas. Y el 95% de los chavales se sitúan, en dicho indicador, entre -2 y 2 puntos. Las chicas muestran más ansiedad que los chicos en todo el mundo, y España es uno de los países donde más acusada es la diferencia (0,50 puntos más en el citado índice).

Memoria de trabajo

Las investigaciones muestran una relación entre mayor ansiedad matemática y peores resultados en la disciplina, lo que ha llevado a organizaciones internacionales como la OCDE y la UNESCO a identificar el problema como un asunto crucial. Un informe elaborado para este último organismo por Denes Szücs, responsable del Centro de Neurociencia en la Educación de la Universidad de Cambridge, e Irene Mammarella, investigadora en la Universidad de Padua, en 2020, advierte que tiene efectos perjudiciales en distintos horizontes temporales. A corto plazo, los pensamientos negativos —del tipo no seré capaz de entenderlo, mis compañeros se formarán una mala opinión de mí o decepcionaré a mi familia— “pueden ocupar su llamada memoria de trabajo (la capacidad mental que nos permite retener y manipular información en la mente)” haciendo aún más difícil que resuelvan la tarea, señala el informe. A medio plazo, desincentiva la elección de asignaturas optativas relacionadas con las matemáticas, lo que reducirá su rendimiento comparado con los compañeros que las eligen. Y a largo, puede hacer que renuncien a estudios superiores en los que las matemáticas tengan peso, algo, advierten Szücs y Mammarella, que les sucede incluso a estudiantes con buenos resultados en la asignatura a los que, sin embargo, esta les produce ansiedad.

El plan de refuerzo de matemáticas puesto en marcha este curso por el Ministerio de Educación —tras constatar una bajada sostenida en las competencias en la disciplina, tanto en primaria como en secundaria, en diversas pruebas internacionales— ha comenzado por la fase de formación del profesorado. Y uno de sus elementos clave es precisamente la atención a la variable emocional en el aprendizaje de la asignatura. Antoni Vila, profesor de instituto y referente español en la materia, señala que cuando el término socioafectivo se incluyó en la nueva normativa de la asignatura derivada de la Lomloe, dio pie a diversas malinterpretaciones, “como que ya no importaban las matemáticas, sino que los niños fueran felices”. En realidad, prosigue, el objetivo es poder “formar al alumnado para que sea capaz de identificar qué emociones y actitudes le son útiles y cuáles obstaculizan su avance en la educación matemática. Y que, una vez identificados, los sepan gestionar, porque de lo contrario solo sirven para coger una depre con el típico pensamiento de yo no sirvo para las mates”.

Recomendaciones

Maria Àngels Portilla, maestra desde hace 20 años y directora del colegio público Son Anglada, en Palma, se ha especializado en el sentido socioemocional de las matemáticas y es una de las personas que está impartiendo la formación organizada por Educación. “Muchas veces, a los chavales que presentan ansiedad con las matemáticas lo que les pasa es que han tenido malas experiencias con la asignatura”, afirma la maestra, que cree que ello puede revertirse con experiencias mejores y con la forma que tengan de interpretarlas.

Las medidas que proponen Portilla y Vila, así como las que incluye el informe de la Unesco elaborado por Szücs y Mammarella, dirigidas a docentes y familias pueden resumirse de la siguiente forma. Dar tiempo a los alumnos, porque no todos aprenden al mismo ritmo. Estar atentos a si un chaval se angustia al tener que responder ante el resto de compañeros. Asegurarse de que otros niños no se burlen de quien comete un error, enfatizar que es natural tenerlos mientras se aprende, y aprovecharlos para afianzar ideas. Utilizar en las explicaciones, además de la comunicación oral, otros recursos, visuales, gráficos o manipulativos. Fomentar el debate, la discusión y el intercambio de teorías a la hora de abordar cuestiones matemáticas, entre toda la clase o en grupos pequeños. Utilizar ejemplos reales y cercanos, plantear acertijos, e ir introduciendo la dificultad, dentro de una actividad, de forma progresiva. Evitar explicar en casa a los niños métodos distintos a los de la escuela. Reconocer su esfuerzo y progresión matemática, no solo el resultado. Desmontar creencias falsas, como que si no encuentran rápido la solución a un problema es que no lo lograrán, o que las matemáticas son solo para muy inteligentes. Ser muy cuidadosos con los sesgos de género y poner ejemplos de mujeres —no necesariamente famosas— que trabajan en el campo matemático, científico o tecnológico.

Para poder atender “la diversidad de ritmos de aprendizaje”, como pide Nuria Planas, catedrática de Didáctica de las Matemáticas en la Universidad Autónoma de Barcelona, hace falta formación, pero también recursos. El plan de refuerzo del Gobierno —que ha arrancado con una partida de 90 millones de euros debido a la falta de Presupuestos Generales para 2025, y a Educación le gustaría multiplicar por 10— prevé, en concreto, ratios menores y desdobles específicos en la asignatura. En educación, coinciden Portilla y Vila, las cuestiones pocas veces dependen de un factor, sino de muchos. Para reducir la ansiedad matemática, los docentes también creen necesario incrementar el manejo que el profesorado tiene de la disciplina —sobre todo en primaria; hay



investigaciones que muestran que una parte de los maestros también sufren ansiedad matemática, y que pueden contagiar al alumnado—, sus herramientas pedagógicas —más en secundaria—, así como el tiempo dedicado a la asignatura en el horario escolar.

La Opinión www.laopiniondemurcia.es DE MURCIA

Educación incrementará en 1.000 las plazas gratuitas de 0 a 3 años el próximo curso

El consejero Víctor Marín considera que la oferta será histórica, con 8.650 plazas para facilitar el acceso al primer ciclo de Infantil

Ana García. 19 FEB 2025 12:01

La Consejería de Educación tiene previsto incrementar en un millar el número de plazas gratuitas para niños de 0 a 3 años el próximo curso 2025-2026 en más de una decena de municipios. Así lo ha anunciado este miércoles el consejero Víctor Marín durante una visita a las obras de la escuela infantil municipal que se está construyendo en el barrio de San Antonio en Lorca, a la que ha acudido junto al alcalde de la Ciudad del Sol, Fulgencio Gil.

Con este aumento, la oferta total de plazas gratuitas en esta etapa educativa el próximo curso llegará a las 8.650, frente a las 7.650 plazas que se han puesto a disposición de las familias en este curso 2024-2025, cuando también registró un aumento de más de 3.000 plazas frente al periodo 2023-2024. En estas aulas los niños de 0 a 3 años son atendidos por dos técnicos, quienes estarán coordinados por un maestro de Educación Infantil, fomentando la conciliación familiar y laboral y mejorando el acceso al primer ciclo de Educación Infantil en la Región de Murcia.

El consejero de Educación y Formación Profesional califica la nueva oferta de "histórica" y explica que "el incremento de plazas gratuitas se ha propiciado principalmente en escuelas municipales de Educación Infantil, con más de 900 plazas gratuitas, como consolidación de un proceso que facilita el acceso al primer ciclo de Educación Infantil en prácticamente todos los municipios de la Región". Además, afirma que el aumento previsto para el próximo curso supone un incremento del 1.300% respecto a las 600 plazas en gratuidad que había en el curso 2022-2023.

La nueva escuela infantil municipal que se está construyendo en el barrio de San Antonio de Lorca ofrecerá el próximo curso 82 plazas gratuitas de 0 a 3 años. El nuevo centro tendrá una superficie de 818 metros cuadrados, contará con seis aulas, aseos y comedor. Las obras suponen una inversión de cerca de 1,5 millones de euros, de los que 1,2 millones proceden de fondos europeos del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR) gestionados por el Gobierno regional y 252.000 euros del Ayuntamiento de Lorca.

Las nuevas plazas gratuitas que se ofertan se encuentran en escuelas municipales de educación infantil. El objetivo es facilitar la conciliación de la vida laboral y familiar, dotar de recursos gratuitos de Educación Infantil a municipios pequeños rurales y fijar la población al territorio para evitar la despoblación, así como dotar de aulas a entornos vulnerables y centros de atención preferente.

En concreto, el próximo curso habrá cerca de 2.500 plazas en escuelas infantiles municipales, 600 plazas en las 14 escuelas infantiles de la Comunidad Autónoma, 2.140 plazas en centros de Infantil y Primaria públicos, 1.600 plazas en centros concertados y 1.840 plazas en escuelas privadas.

El titular de Educación resalta que "la distribución de plazas garantiza la libre elección de centro por parte de las familias, incrementa el número de servicios educativos gratuitos y propicia la universalización de la escolarización en edades tempranas, que se ha demostrado, según estudios científicos, que es beneficioso para el alumnado".

Obras en nueve centros

La Consejería contempla obras de envergadura en nueve centros educativos para que puedan contar con aula de 2-3 años en el curso 2026-2027. Una vez finalizadas estas obras todos los municipios contarán con aulas 2-3 años gratuitas.

Víctor Marín explica que el trabajo del Gobierno regional se centrará en los próximos cursos en la evaluación de esta medida, la consolidación de las plazas y la planificación para incrementar el porcentaje de plazas gratuitas.

La gratuidad incluye el periodo lectivo, de 9.00 a 14.00 horas. Cada aula de 2-3 años contará con un máximo de 20 alumnos que serán atendidos por dos técnicos superiores en Educación Infantil, coordinados por un maestro especialista en Educación Infantil. El proceso de admisión para las plazas que se ofrecen en escuelas públicas comenzará al mismo tiempo que el proceso de admisión ordinario.

Inversión

La ampliación de la gratuidad de la escolarización de niños de 2-3 años supondrá una inversión total de cerca de 14,5 millones de euros.

La Región de Murcia ha superado los objetivos planteados por el Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR) de la Unión Europea respecto a la creación de plazas gratuitas de 0-3 años y ha logrado más financiación europea. En este sentido, el objetivo marcado por los fondos MRR era crear 3.939 plazas hasta el 31 de diciembre de 2024, con una inversión de 40 millones de euros. En el curso 2023-2024, la Región puso en marcha 4.500 plazas gratuitas de 0-3 años, superando el objetivo marcado y obtuvo una financiación adicional de 8,8 millones de euros. En los dos últimos cursos se ha pasado de ofrecer 600 plazas gratuitas de 0-3 años en el curso 2022-2023, a 7.650 plazas este curso, de las que cerca de 3.500 las financia el Gobierno regional y se ofrecen en centros concertados y escuelas infantiles privadas.

Noticias de Navarra

Condenan en Navarra al seguro familiar y a los padres de un menor por las lesiones que causó a otro alumno en el patio del instituto

Enrique Conde. PAMPLONA | 19-02-25

La Sección Segunda de la Audiencia Provincial de Navarra ha condenado a una aseguradora, que tenía firmada una póliza de hogar con una familia, y a los padres de un menor a pagar por las lesiones que causó este a otro alumno en el patio de un instituto después de pegarle un puñetazo y dos patadas. El otro menor víctima de los hechos sufrió una fractura nasal y desviación del tabique y la sentencia contempla que se le deben abonar 8.879,10 euros, que se desglosan en 792,74 en concepto de lesiones y 8.086,36 por las secuelas. La resolución declara la responsabilidad civil directa del seguro y de forma solidaria de los padres, que tienen que responder por la agresión de su hijo.

La primera sentencia de este asunto fue dictada por el Juzgado de Menores y ahora ha sido confirmada por la Sala. El menor agresor fue condenado penalmente a una amonestación.

La Audiencia considera que el seguro de responsabilidad civil familiar que tenía contratado la madre incluye la cobertura de un siniestro como el presente, porque dice que "incluye el pago de las indemnizaciones de las que pueda resultar civilmente responsable el asegurado por los daños corporales o materiales y por los perjuicios causados a terceros, por los actos y omisiones de sus hijos solteros u otros menores sometidos a su tutela, en tanto en cuanto, en el momento del siniestro, se encuentren conviviendo con el asegurado y estén empadronados en la vivienda objeto del seguro. Y dado ese contenido de la póliza, los hechos que nos ocupan, cometidos por el hijo menor de la asegurada, encajan plenamente en ese ámbito de cobertura", afirma la resolución.

Lanzamiento de una piedra

Según la sentencia, los hechos ocurrieron en noviembre de 2023, durante el tiempo de recreo de los alumnos del Instituto, cuando el menor expedientado recibió de forma fortuita un impacto en la cabeza de una piedra que el menor denunciante lanzó contra el poste de la portería y le alcanzó, por rebote, al expedientado. Según la resolución, éste, "enfadado, se dirigió hacia el denunciante, que se acercaba a él para disculparse, propinándole un puñetazo en la nariz y dos patadas en las piernas. A consecuencia de la agresión, el denunciante sufrió lesiones consistentes en fractura nasal y desviación de tabique nasal hacia la derecha. Requirió de una férula y tratamiento analgésico para su curación, y sufrió un perjuicio personal durante 20 días. Además, las secuelas le originan un perjuicio estético moderado que se valoran por el médico forense en 8 puntos.

Los padres del menor, condenados a una responsabilidad solidaria, recurrieron la sentencia, al igual que la aseguradora, como responsable directa. Los progenitores entendían que no podían ser declarados responsables dado que, en el momento de los hechos, dentro de horario lectivo (en el recreo escolar), la guarda y custodia del menor se encontraba transferida al centro educativo, a quien correspondía el control y cuidado de los menores en todos los momentos, incluidos los de intercambio de clase o los de recreo.

La tesis de la aseguradora

La aseguradora añadió por su parte para eximir su responsabilidad que "es evidente que carece de sentido que se pretenda que un seguro de hogar cubra los hechos dolosos producidos por un menor, no únicamente fuera del riesgo asegurado (domicilio familiar), sino en un momento en el que no se encontraba bajo el control y vigilancia de su madre y progenitora, que es la tomadora de la póliza".

La Audiencia responde sobre las alegaciones de los padres que "cabe destacar, inicialmente, que no se ha ejercitado acción civil alguna en relación con el centro educativo, ni los hechos probados de la sentencia recurrida recogen que el centro actuase faltando a la diligencia debida, lo que dificulta que podamos analizar en esta resolución la posible existencia o no de responsabilidad civil atribuible a dicho centro".

Obligaciones de educación

"En este caso, no puede ignorarse que nos encontramos ante la reacción puntual de un menor en el centro escolar", dice la Sala, pero añade que, "no se han acreditado motivos excepcionales que permitan concluir que el control del menor no fue posible pese a la intervención diligente de los padres y fue ajena la acción del menor a la gestión global del proceso educativo y formación integral del mismo propia de la labor de sus padres". "No cabe concluir que nos encontremos ante un supuesto en el que la acción del menor debe considerarse sólo y exclusivamente relacionada con el ámbito educativo escolar propio de la actividad del centro y que sea extraña esa acción al ámbito más amplio de la educación, control, vigilancia y formación integral de carácter general propios de la patria potestad en relación con la gestión del proceso educativo del menor relativa al respeto de los bienes jurídicos ajenos básicos para la convivencia. Se trata de una conducta a la que no son ajenas las facultades y obligaciones de educación generales, propias de los padres del menor". Y por tanto cabe la declaración íntegra y solidaria de los padres.

Y sobre lo expuesto por la aseguradora, la sentencia añade que "no obsta, en este caso, a la obligación de la aseguradora de indemnizar a la víctima, el hecho de que fuese dolosa la acción del menor que determina la responsabilidad civil del asegurado".



El PSOE pide que el 'caso FP' se amplíe a la reforma millonaria del Instituto Madrileño de Innovación Educativa

La acusación que ejercen los socialistas madrileños solicita al juez que la investigación sobre el fraccionamiento de contratos de obras en centros de Formación Profesional abarque la rehabilitación del Palacio Viejo de Vista Alegre donde está este centro

Alberto Pozas. 19 de febrero de 2025

El PSOE de Madrid ha pedido al juzgado que investiga el 'caso FP' que amplíe la causa y analice más contratos supuestamente fraccionados de forma ilegal en la Consejería de Educación de Isabel Díaz Ayuso: si esa práctica se extendió a las obras del Instituto de Innovación Educativa y a un antiguo colegio en Vallecas. Los socialistas, que ejercen una de las acusaciones populares del caso, afirman tener "sólidos indicios" de que esa práctica de trocear contratos para evitar los concursos públicos se reprodujo también en estos dos nuevos expedientes.

La causa que ahora investiga un juzgado de la Plaza de Castilla de Madrid fue revelada por elDiario.es: la construcción de, al menos, diez centros de Formación Profesional por parte de la Consejería de Educación fuera de presupuesto, sin un contrato y tampoco sin un expediente público detrás. Un sistema presuntamente irregular aflorado por las quejas de uno de los empresarios y que evitaba, en la práctica, que los contratos superaran el umbral de los 40.000 euros y evitaran el proceso fiscalizador de un concurso público. Todo, finalmente, encargado a dedo.

El caso, una vez desvelado por este periódico, fue denunciado por Más Madrid y PSOE ante la Fiscalía en sendas denuncias, mientras Podemos presentó otra acción penal ante el juzgado que finalmente ha abierto las diligencias que investigan todos estos contratos. Un sistema que se desarrolló, al menos, en diez centros destinados a Formación Profesional: desde el hospital escuela de Ciudad Escolar hasta la Escuela de Arte Alcalá pasando por el Ignacio Ellacuría, uno de los proyectos estrella de Ayuso tras la pandemia. El dinero salía, según las pesquisas, de las cuentas de los propios institutos y sus ingresos tanto de funcionamiento como extraordinarios.

El PSOE de Madrid, que ejerce la acusación popular del caso junto con el resto de partidos, ha solicitado al juzgado que amplíe su investigación a nuevos casos de posible fraccionamiento irregular de contratos. El primero sobre el que ponen la lupa es el Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa (ISMIE), ubicado en los jardines de Vista Alegre con un "alto valor histórico y artístico", y reformado con una inversión de más de 16 millones de euros por parte de la Comunidad de Madrid.

El estado de conservación del edificio, explica el PSOE en su escrito, "no se corresponde" con los informes que existen sobre su estado de conservación en años anteriores. "Todo nos lleva a pensar que realmente se ha ejecutado las obras de rehabilitación en algún momento entre 2019 y 2024, al margen del procedimiento de licitación, siguiendo la misma dinámica de las otras obras realizadas en centros públicos objeto de investigación en estas diligencias".

Los de Óscar López explican que, según la plataforma de contratación del sector público, entre 2017 y 2024 se han realizado hasta 27 contratos menores de obras por valor superior a 419.000 euros, la gran mayoría destinados al Palacio Viejo de la finca y unos 173.000 euros ejecutados el año pasado, "además de haberse

encontrado numerosos contratos cercanos en fecha con conceptos muy parecidos o similares y con importes totalmente coincidentes”.

Contratos fraccionados en Vallecas

Estas cantidades, explica el PSOE, “superan las cuantías de los contratos menores, y deberían haber sido objeto de licitación y procedimiento ordinario de contratación, como estaba previsto en los procedimientos de 2018 y 2019”. Lo mismo sucede con otros 112.000 euros en contratos menores destinados a la reforma del “Aulario Vallecas” de la calle José Paulete en este distrito del sur de la capital. “De nuevo nos lleva a pensar que realmente se han ejecutado las obras de rehabilitación, al margen del procedimiento de licitación fraccionando contratos, cuantías superiores que deberían haber seguido el procedimiento ordinario de licitación pública”, denuncian en su escrito remitido al juzgado este miércoles.

La magistrada que investiga el caso ha llamado a declarar para finales de este mes de febrero tanto a Alfonso Mateos, subdirector general de centros de FP de Isabel Díaz Ayuso hasta hace un año, y a otros dos funcionarios más, todos como imputados.

La evolución del caso destapado por elDiario.es ha llegado hasta la Asamblea de Madrid. El pasado seis de febrero Enrique Ossorio, presidente del parlamento regional y consejero del ramo cuando se produjeron las supuestas irregularidades, cortó el micrófono de una diputada de Más Madrid cuando se refería al caso. Rocío Albert, hoy consejera de Economía, era entonces viceconsejera. La razón para evitar las referencias al caso, dijo Ossorio, era que las personas aludidas “no pueden defenderse”.

EL PAÍS C. de MADRID

Buzones para denunciar el consumo de porros en los institutos de Madrid: “Dicen que doy clases drogado”

Dentro del plan antidrogas de Ayuso, desde enero hay buzones físicos, un formulario digital y un mail para alertar de la presencia de drogas en los centros y ya se han recogido 82 denuncias anónimas

NATALIA JIMÉNEZ SEGURA. Madrid - 19 FEB 2025

Los lunes suelen ser complicados para todos. Se retoma la rutina y se enfrenta una nueva semana laboral. Pero, para el profesor de Historia de un instituto madrileño, este lunes fue mucho más cuesta arriba de lo normal. “Vino el director y me dijo: ‘¿Puedes venir a mi despacho?’. Y me enseñó siete denuncias que pusieron diciendo que yo voy a dar clases drogado, que voy hasta las patas”, cuenta a EL PAÍS por teléfono. El docente, que ha pedido no ser identificado por miedo a dañar aún más su imagen, ha sido señalado por uno de los canales habilitados por la Comunidad de Madrid para denunciar, de manera completamente anónima, a las personas que consuman drogas en los centros. Hay buzones físicos, un formulario digital y un correo electrónico para que cualquiera pueda colgar estas denuncias y hasta ahora se han recogido 82. “Intuimos que puede ser un alumno, pero claro, como es totalmente anónimo, puede ser quien sea y da pie a que las personas denuncien lo que quieran”, narra criticando duramente la medida, que pudo haberle costado su trabajo. CC OO y la oposición han tachado la iniciativa de “irresponsable”, mientras que la Consejería de Educación defiende en cambio que “está siendo muy bien acogida, tanto por los equipos directivos como por las familias”.

El profesor, que tiene a su cargo 180 estudiantes adolescentes, cuenta esta anécdota entre sorprendido e incrédulo y tacha de “poco efectivo” el sistema. “Las denuncias decían básicamente que consumo drogas en mi puesto de trabajo”, narra, mientras hace una pausa para reírse. “Lo pueden hacer los estudiantes para vengarse por una mala nota, por tener que trabajar, por hacer una gracia. Es terrible que la consejería establezca estos mecanismos que lo único que hacen es ponernos a los docentes como una diana”, reclama.

El buzón de denuncias es parte del Plan Regional contra las Drogas que anunció en noviembre la presidenta de la Comunidad, Isabel Díaz Ayuso. En ese momento se detallaron algunas de las 75 medidas de concienciación y prevención para los más jóvenes, entre ellas la instalación de “un nuevo buzón anónimo, virtual y físico que alertará de la presencia de drogas en colegios e institutos”. El sistema está funcionando desde enero. “Se han dado instrucciones a los más de 700 institutos públicos y colegios concertados que imparten ESO y Bachillerato para que coloquen el buzón físico, la mayoría ya lo ha hecho”, confirma la consejería. Adicionalmente, en la página web de los colegios e institutos hay un código QR que lleva a un formulario para denunciar; también está operativo el correo buzonfueradrogas@madrid.org.

Hace pocos días, la Comunidad solicitó al director de este instituto, según cuenta el docente afectado, que colocara el portal de denuncias en un lugar visible dentro de la página principal de la web del centro. Pocas horas después, ocurrió lo que ocurrió. “Es totalmente anónimo y lo puede hacer cualquiera: un chaval del instituto, yo, otros profesores, o lo puede hacer mi tía, la de Albacete, para denunciarme a mí”, dice el profesor, que insiste que se trata de acusaciones falsas.

Resalta que pudo haberle costado el puesto, pero no ha sido así gracias a que en el centro lo conocen. “Yo llevo dos años ahí y saben que esto no tiene ningún fundamento. No obstante, para mí fue una situación



bastante desagradable. Te pueden denunciar por esto, pero en la misma denuncia igual pueden poner que estoy abusando de una menor, o que le estoy haciendo fotos a los niños, yo qué sé. Es terrible. Pueden hundirme la reputación completamente”, añade, molesto.

La Federación de Enseñanza de CC OO Madrid respalda por completo la posición del profesor y asegura que “es una práctica que no garantiza los derechos humanos ni las garantías de un Estado democrático”. “Esto promueve las prácticas que se basan en venganzas, rencores y subjetividades. Son denuncias sin pruebas e impunidad”, manifiesta Isabel Galvín, responsable de Educación del sindicato, que exige su retirada inmediata. Mientras tanto, darán cobertura jurídica y apoyo a los equipos directivos de los centros.

La oposición también insiste en que la medida, que no tiene ningún tipo de control, es una “auténtica barbaridad”. “Esto solo puede crear más problemas de los que tratan de resolver. ¿Qué se va a hacer con eso? Van a recibir una serie de denuncias que van a ir aumentando por la sensación de poca responsabilidad de echar un papel en un buzón”, considera Esteban Álvarez, portavoz de Educación del Grupo Parlamentario Socialista en la Asamblea de Madrid. Considera que la Comunidad lo hace porque es “más barato” que adoptar medidas que impliquen contratación de personal, y que se debe exigir que el denunciante asuma su responsabilidad.

Un total de 82 denuncias

El consejero de Educación, Emilio Viciano, ha presidido este martes el pleno del Observatorio para la Convivencia escolar en los centros docentes de Madrid, en el que se han revelado la cantidad de acusaciones lanzadas por esta vía. Las denuncias recogidas hasta ahora han sido 82, según ha confirmado a este diario la Federación de la Comunidad de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (FAPA) Francisco Giner de los Ríos, que ha estado presente en el acto.

Viciano también han confirmado que esas denuncias han provocado al menos siete intervenciones de los “agentes tutores” de la Policía Local. Una vez recibidas, son gestionadas por la Unidad de Convivencia, “abre de oficio un protocolo antidrogas y comunica al equipo directivo del centro en cuestión la naturaleza de esa denuncia para que pueda tomar las medidas oportunas”. De momento, y mientras sigan activos estos buzones, los profesores temen que haya cada vez más señalamientos injustos.

EL **MUNDO**

Vuelta al 'modelo EGB' para que los niños no se desarraiguen y rindan más: "Los alumnos de 1º y 2º de la ESO están mejor en el colegio que solos en casa"

El cambio escolar impulsado por Ayuso reabre el debate sobre los horarios escolares

Olga R. Sanmartín. Madrid. Jueves, 20 febrero 2025

En el colegio público Ciudad de Nejapa de Tres Cantos (Madrid) todo cambiará a partir de septiembre. Durante el verano, y con la ayuda del ayuntamiento, van a reconvertir las clases tradicionales en «hiperaulas»: espacios dobles de paredes de cristal comunicados por paneles móviles donde el viejo mobiliario se cambiará por sillas y mesas apilables para facilitar distintos agrupamientos. Habrá una zona de *pufs* para adolescentes, que podrán comer en el comedor, participar en las extraescolares y estar en el colegio hasta las 18.00 horas. El patio será el punto de encuentro en el que tanto estudiantes como maestros de Primaria y profesores de la ESO convivirán en algún momento del día. «Los alumnos pequeños podrán aprender de los mayores y los mayores, de los pequeños. Los docentes de Secundaria nos van a aportar mucho a los maestros y esperamos que nosotros también a ellos. Será un enriquecimiento bidireccional», aventura la directora, Sara Sánchez.

Este centro trilingüe de 321 alumnos, ubicado en un municipio que ha experimentado una inusitada expansión de la población escolar, es uno de los 52 colegios públicos madrileños que de forma voluntaria añadirán 1º y 2º de la ESO a las etapas de Infantil y Primaria desde el próximo curso. Como el Nejapa ofrece también el primer ciclo de Infantil, eso significa que habrá continuidad formativa en el mismo edificio desde los cero hasta los 14 años, como ocurre en los colegios concertados y privados. Este cambio, un regreso a la antigua EGB, es el proyecto estrella del Gobierno de Isabel Díaz Ayuso junto al regreso de la jornada partida para «combatir el abandono escolar, mejorar el rendimiento de los alumnos, su descanso, sus hábitos de alimentación, luchar contra la soledad, las adicciones o la posible influencia de bandas juveniles y ayudar a la conciliación familiar». Se trata de extender el modelo ya existente de los Ceipso -hay 40 en Madrid y medio millar en España- en todos los nuevos centros que se construyan en la región para que los alumnos no tengan que irse al instituto con 12 años, cuando terminan 6º de Primaria.

La medida, reivindicada durante años por las familias, cuestiona la estructura organizativa de las distintas leyes educativas -la Lomce del PP incluida- que se ha venido manteniendo desde la Logse socialista de 1990 y

trasciende los planteamientos políticos habituales. Cataluña lleva años, de hecho, apostando por este modelo, que llaman instituto escuela y va desde los tres a los 16 años. La Generalitat creó los primeros institutos escuela en 1931, inspirados en los principios pedagógicos de la Escola Nova Catalana y suprimidos en 1939, con el fin de la Guerra Civil. CiU recuperó el primero en 1997, ERC dio impulso al modelo y el PSC, con la apertura de siete nuevos centros el próximo curso, avala ahora esta tipología que, defienden en el Departamento de Educación, «con el mismo modelo pedagógico de la concertada permite una mejor transición de Primaria a la ESO y facilita que en las zonas con más riesgo de abandono o absentismo se pueda estar más encima, porque el paso de Primaria a Secundaria es la etapa más crítica y los alumnos están más protegidos».

«Se trata de proteger a la preadolescencia, etapa decisiva en el crecimiento del niño, llena de peligros e inseguridades, pero también con un potencial tremendo. Queremos que los chavales puedan vivir y seguir aprendiendo esos años en su colegio, que no se mezclen demasiado pronto con los mayores», defiende el consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, Emilio Viciano, coincidiendo por una vez con los argumentos de la Generalitat catalana.

¿Cómo les ha ido a los centros donde el sistema ya lleva tiempo funcionando? El instituto escuela Turó de Roquetes (Barcelona) se convirtió en instituto escuela en 2011, fusionando dos escuelas de Primaria y un instituto. Tienen jornada partida. «Al principio fue complicado, porque hubo que combinar tres maneras de trabajar distintas, pero ahora tenemos una buena convivencia, ya no nos llamamos maestros ni profesores, sino simplemente docentes, y los alumnos tienen una atención muy personalizada: el cambio de etapa se produce de forma más suave, adaptándose a sus necesidades», cuenta la directora, Sonia Rubio.

Los profesores de Secundaria -molestos con Ayuso porque «ha presentado los institutos como lugares inseguros»- consideran que llevar los alumnos de la ESO a los colegios de Primaria los «infantilizará aún más» y «primarizará la Secundaria poniéndola al nivel de la Primaria», según Xavier Massó, secretario general de Professors de Secundària, el sindicato mayoritario en los institutos de Cataluña. CCOO, que ha escrito una carta de queja al Ministerio de Educación, advierte de la «ilegalidad» de dividir en dos la etapa de la ESO y alerta de que generará «inseguridad jurídica» porque el modelo madrileño no ha aprobado aún una normativa que regule el cambio. Isabel Galvín, secretaria de la Federación de Enseñanza madrileña de este sindicato, ha hablado con los equipos directivos de los 52 colegios que van a acogerse al modelo y su conclusión es que «algunos tienen poco entusiasmo y a otros les gusta la idea, porque ven que puede ser una opción para su supervivencia a la hora de competir con los centros concertados», que tienen horarios más amplios, en sintonía con las necesidades de los progenitores.

Las asociaciones de familias son partidarias. «Va a significar dos años más de comedor, algo que no existe en los institutos y que será muy beneficioso para conciliar y para las familias con problemas económicos», defiende María Capellán, presidenta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (Ceapa), que cree que la vuelta a EGB «también servirá para retrasar la entrega del móvil a los adolescentes, que se suele producir cuando comienzan a ir al instituto».

En el Neja, la mayoría de los alumnos de 6º de Primaria que quiere ir al instituto lo hace porque ya se había hecho la ilusión de tener su primer móvil. «El teléfono es el gancho», se muestra convencida Olga López, la coordinadora de Bienestar. «Yo ya me había mentalizado este año de que me iba a marchar», admite Hugo V., de 11 años. Elena H. también se irá al instituto: «Lo habíamos acordado todas las chicas y es una oportunidad de conocer a gente nueva». Alejandro L. duda: «Unas veces quiero quedarme porque llevo nueve años aquí y es donde están mis amigos y otras veces quiero irme porque estar con los mayores es más divertido».

En el Neja se consultó a las familias y, de las 171 respuestas, 94 se pronunciaron a favor y 21 en contra. En cuanto a los maestros, la mitad es partidaria y la otra no. Resultados parecidos se han obtenido en otros centros. Guillermo Cano, director del colegio Constitución de 1812 de Leganés, donde hace ya tres años pidieron este cambio a la Consejería, expresa que «a los docentes les ha parecido excesivamente precipitado» y «hay incertidumbre». La segunda semana de marzo comienza el periodo de escolarización, pero en algunos centros las familias tienen que avisar ya si se quedan o se van y no se sabe aún cuántos profesores de instituto se llevarán a los colegios, ni si estarán listas las obras para septiembre, ni a qué hora entrarán los alumnos, ni el tipo de jornada que seguirán...

Al final, el Gobierno madrileño ha dejado en manos de los propios centros la organización de los horarios, lo que ha reabierto el debate sobre las ventajas e inconvenientes de los distintos modelos de jornada. El Neja, con jornada partida en Primaria, ofrecerá jornada continua en la ESO, aunque los mayores podrán quedarse al comedor hasta las 16.00 horas y hacer extraescolares hasta las 18.00. El Constitución de 1812 mantendrá su jornada continua para ambas etapas y los de ESO saldrán unos días a las 14.30 y otras a las 15.15, aunque después podrán usar el comedor y las extraescolares.

El colegio Pedro Duque de Vicálvaro, por su parte, mantendrá su jornada partida para todos. «Intentamos asemejar los horarios lo más posible a Primaria. Creemos que es mejor que los niños de la ESO estén en el colegio que solos en casa porque sus padres no llegan hasta más tarde de trabajar», opina la directora, Katherine Proctor de la Guardia. El director Cano cree que con este modelo «va a ser mucho más fácil solventar los problemas de convivencia en un momento clave de cambio a nivel madurativo, porque los maestros conocen desde hace años a cada uno de los niños».

THE CONVERSATION

Lo primero es no hacer daño: la máxima olvidada en la prevención escolar de los problemas psicológicos

Susana Al-Halabí. Profesora Titular de Universidad, Psicología, Universidad de Oviedo
Eduardo Fonseca Pedrero. Catedrático de Universidad, Psicología., Universidad de La Rioja

Las redes sociales están inundadas de “charlas”, “talleres” o “guías” para centros escolares en los que el término “prevención” se utiliza indiscriminadamente y sin mayor evidencia que la autoproclamada por el profesional en sus propias diapositivas. Y esto ocurre para la conducta suicida, el uso de sustancias, la violencia sexual, el acoso escolar, la educación afectivo-sexual, el *mindfulness*, etc.

La pseudodivulgación psicológica en medios y redes lo invade todo, brotando en cada pantalla de los *smartphones* de una generación que desconoce que el teléfono nació con el “descabellado” propósito de hablar con otra persona. Y en la de adultos hiperpreocupados por una hiperpsicologización de cualquier malestar, hiperatendiendo e hiperreforzando de manera diferencial ciertas conductas de hiperatención a uno mismo. “El ojo que se ve a sí mismo está enfermo” decía Víctor Frankl. Poco más que añadir.

Asistimos a tiempos extraños en los que el paisaje es particularmente complejo y paradójico, pues nunca la salud mental infanto-juvenil fue tan frágil ni, a su vez, estuvo tan presente la sensibilización sobre su cuidado en los países occidentales.

Salud mental en contextos educativos

UNICEF ha determinado que las intervenciones psicológicas escolares son rentables. El contexto escolar constituye un entorno idóneo donde implementar actuaciones con apoyo empírico para la promoción del bienestar psicológico y, en concreto, para la prevención de las dificultades psicológicas.

Sin embargo, en España, este tipo de intervenciones se caracterizan principalmente por buenas intenciones y pocos criterios científicos y de calidad.

Se salvan un puñado de programas de prevención que han publicado su registro en las bases de datos de ensayos clínicos, que cuentan con modelos teóricos, pautas CONSORT y, sobre todo, con apoyo empírico avalado por la comparación con un grupo control y por la publicación de sus resultados en revistas indexadas con revisión por pares.

El propósito de una evaluación de resultados es analizar hasta qué punto se han modificado los comportamientos de las personas que recibieron la intervención en comparación con las que no la recibieron. A largo plazo, el objetivo es reducir un problema concreto (por ejemplo, el uso de sustancias o los intentos de suicidio en una población determinada).



Se trata, por tanto, de obtener evidencias de validez y datos rigurosos alejados de una mera impresión personal del profesional o de la satisfacción con la sesión recibida.

La clave es el término “programa de prevención”, pues, *stricto sensu*, algo es preventivo en la medida en que ha demostrado la consecución de tales objetivos.

Constituye un asunto cardinal conocer los fundamentos de la ciencia de la prevención y los estándares internacionales de calidad. Para hablar de “programa” se requiere un trabajo multidisciplinar, sistemático y de excelencia en diversas etapas, incluyendo diseños robustos de investigación y aspectos éticos.

Y, sobre todo, la prevención psicológica solo ha de brindarse cuando sea necesario, sin contemplar el “por si acaso”. Por eso, una fase inexcusable de los estándares de calidad es la evaluación de necesidades. Las intervenciones psicológicas no son soluciones homeopáticas basadas en principios previos a Louis Pasteur.

¿Las actividades externas que entran en las aulas han sido elaboradas según dichos criterios?

Malas prácticas en prevención

La Administración pública debe aunar su criterio para tomar de decisiones con el de investigadores y académicos que promulgan, en toda Europa, enfoques basados en la innovación y la ciencia, incluyendo urgentemente la interrupción de enfoques populares pero ineficaces, cuando no dañinos.

Quizás el campo de las adicciones consigue esquivar a duras penas este panorama, pues contamos con un portal de buenas prácticas y con una tradición más sólida de investigación que ha determinado que muchas iniciativas populares no solo no son eficaces, sino que pueden incrementar el problema.

Tome nota de tales prácticas ineficaces o dañinas: aumentar el conocimiento del alumnado proporcionando información detallada (e inapropiada para su edad) sobre ciertos aspectos de los problemas que se pretenden prevenir; recibir visitas de las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado con tácticas de miedo y anécdotas; brindar los testimonios de personas que hayan atravesado problemas similares; centrarse únicamente en la construcción de la autoestima; utilizar debates no estructurados; confiar en la intuición del profesorado; desarrollar actividades dirigidas por los iguales, y repartir pósteres o folletos.

Sin embargo, asistimos a prácticas habituales en las que aulas y salones de actos reciben a profesionales variopintos cargados de buenas intenciones, pero dirigiéndose sin pudor a personas en diferentes etapas evolutivas y con necesidades diversas.

Acuden manejando conceptualizaciones dispares de un mismo fenómeno, simplifican las causas de problemas complejos y ofrecen información irrelevante o contraproducente, sin formación teórica, metodológica o ética, y con una clamorosa ausencia de evaluación de los resultados a corto y largo plazo de la pretendida “charla” o “taller”.

En el mejor de los casos, ya se lo adelantamos, no tendrán el más mínimo impacto. En el peor, algunos contenidos pueden causar daño iatrogénico (incrementar el malestar por efecto de la propia intervención).

Desde el lado de la ciencia de la prevención queremos poner de relieve la necesidad de tomar decisiones informadas, entendiendo que el centro escolar debe ser un espacio seguro, inclusivo y de atención a la diversidad. Conscientes de la dificultad de tal empresa, es de justicia mencionar la extraordinaria colaboración que muchos equipos directivos y profesionales bien formados mantienen con la investigación, así como su elevado compromiso con la ciencia y el servicio público.

¿De qué hablamos cuando hablamos de prevención?

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, la prevención de los problemas psicológicos consiste en reducir su incidencia, prevalencia o condición de riesgo y su impacto en la persona, la familia y la sociedad. Implica la movilización de recursos individuales y contextuales, y la toma de decisiones políticas ancladas en la evidencia científica.

Se trata de una disciplina complementaria a la promoción que consiste, precisamente, en promover la salud por medio del incremento del bienestar, la competencia, la resiliencia psicológica y la creación de entornos y condiciones que la favorezcan.

La European Society for Research Prevention destaca el carácter preeminente de la conducta como factor común y subraya la importancia de los factores de riesgo y protección conductuales como elementos importantes.

La relevancia del profesional de la psicología específicamente formado en prevención resulta, pues, indiscutible en el contexto educativo.

Qué funciona, para quién, en qué circunstancias y cómo

Es necesario y eficiente disponer de programas que permitan preparar a los niños para el camino, y no el camino para los niños, mediante el aprendizaje de habilidades y competencias concretas. Un sendero particularmente intrincado por el desafío que suponen las redes sociales y la presión irrespirable por ser diferente.

En definitiva, necesitamos investigación que revele qué funciona, para quién, en qué circunstancias y cómo, pues los factores contextuales son determinantes en los entornos educativos.

De no ser así, los beneficios potenciales de las intervenciones preventivas escolares pueden ser también sus debilidades. Esto es particularmente importante para los enfoques universales, en los que todo el alumnado está expuesto al mismo contenido. Algunos adolescentes pueden aprender estrategias irrelevantes para ellos o, lo que es peor, que aumenten su malestar. Este resultado, incluso, puede quedar enmascarado cuando se promedian los resultados.

Ese tipo de intervenciones basadas en las buenas intenciones pueden alentar, de forma inadvertida y errónea, a los adolescentes a atender y debatir sobre pensamientos y emociones supuestamente “negativas”, olvidando que las emociones son, ante todo, funcionales, adaptativas y operantes, como cualquier otra conducta.

Igualmente, se enseña a rotular ciertas emociones con “etiquetas psicológicas”, lo que puede conducir a cambios en el autoconcepto (por ejemplo, “tengo ansiedad”) y el comportamiento (por ejemplo, evitación) que, en última instancia, aumentan la angustia.

Además, los adolescentes son especialmente susceptibles a la influencia de sus compañeros. Precisamente, las intervenciones en las escuelas suelen realizarse en grupo. Esto puede facilitar que algunos influyan sobre el estado de ánimo de los demás o aprendan comportamientos problemáticos (*deviancy training*).

Por lo tanto, este tipo de actividades en entornos grupales, algo muy habitual en los centros educativos, podría conducir a un aumento de las experiencias de malestar.

Prevenir no es un juego de niños

¿Se está contribuyendo con estas prácticas voluntaristas a la actual y complejísima crisis de salud mental infanto-juvenil?

El panorama no es sencillo. Pero no se puede continuar bajo la suposición generalizada de que cualquier actividad escolar es beneficiosa solo por el mero hecho de que los adultos que acuden al aula así lo consideren. Esto es particularmente relevante en una época en la que el lenguaje clínico lo ha invadido todo.

Un punto de partida inexcusable sería contar con intervenciones escolares realizadas con rigor científico. Necesitamos que todos –Administración pública, profesionales, investigadores y académicos de la psicología, centros escolares, familias, profesorado, medios de comunicación y sociedad civil– rememos en la misma dirección, pues a todos nos corresponde responsabilizarnos.

La calidad de vida del capital futuro de nuestra sociedad está en juego. Y no es un juego de niños.

¿Se puede limitar el uso de pantallas y alfabetizar digitalmente en las escuelas?

Pedro Adalid Ruíz. Profesor Universitario de Políticas de Calidad Educativa y Planes de Mejora, Universidad CEU San Pablo

Vivimos en un mundo donde las pantallas están en todas partes: en las aulas, en la casa y hasta en nuestros bolsillos. Para los niños y adolescentes, son una ventana al aprendizaje, la diversión y la conexión con el mundo. Pero el exceso de tiempo frente a ellas puede ser perjudicial.

Pasamos entre 6 y 7 horas frente a una pantalla. Los niños y adolescentes españoles invierten más de 3 horas, una cifra que se duplica en fines de semana.

Esta exposición tan intensa tiene problemas obvios, como que ese tiempo no se dedica a otras actividades beneficiosas (deporte, socialización en persona), y un efecto negativo en cuestiones de salud: desde miopía, dolores de cabeza o trastornos musculoesqueléticos, hasta una pérdida de la capacidad de atención y retrasos en la resolución de problemas y en el desarrollo de la comunicación en los niños.

Unido al debate sobre los efectos de las redes sociales a edades tempranas en la salud mental, la ubicuidad de las pantallas hace a muchas familias y docentes plantearse si no sería mejor una educación sin tecnologías o, al menos, con menos tiempo de uso de pantallas.

Pero por otro lado, necesitamos enseñar a los niños a manejarse en internet y a trabajar con la tecnología. La formación de los jóvenes en habilidades digitales, como el pensamiento crítico y la ciberseguridad, también es esencial para un uso responsable.

Además, plataformas digitales como Google Classroom, Duolingo o Kahoot! han revolucionado el aprendizaje. Hoy es posible hacer cosas en el aula o desde casa que permiten aprender de manera más personalizada y cómoda.

Ante esta disyuntiva de combinar la protección frente al uso excesivo o incorrecto de las pantallas y la educación en competencias digitales críticas es esencial establecer un equilibrio.

El equilibrio es posible

Escuelas de todo el mundo se enfrentan a esta aparente contradicción. Un caso de éxito inspirador es el de una escuela en Finlandia que implementó un modelo híbrido que combinaba aprendizaje digital con actividades prácticas. Como resultado, los estudiantes mejoraron su rendimiento académico y desarrollaron habilidades tecnológicas avanzadas.

Otro ejemplo exitoso son los programas “Abraza tus valores” y “Párate a pensar” de Aldeas Infantiles SOS en España, que promueven el uso equilibrado de la tecnología.

Estados Unidos también se suma con programas como el desarrollado por *The Step by Step School*. Esta iniciativa enfatiza el uso moderado y con propósito de la tecnología mediante la incorporación de aplicaciones educativas que apoyan el desarrollo del niño y fomentan su creatividad, estableciendo límites claros para el tiempo de pantalla y promoviendo actividades al margen de los dispositivos, como el juego al aire libre y proyectos manuales.

Una cuestión de equidad

Las pantallas son herramientas que nos conectan con el conocimiento y nos hacen la vida más fácil. Sin embargo, no debemos permitir que se conviertan en un sustituto de las experiencias humanas reales. La educación digital debería complementarse con actividades que desarrollen habilidades sociales, emocionales y físicas.

La solución al problema que causa el excesivo uso de las pantallas no está en decirle adiós a la tecnología en las aulas. Ignorar estas herramientas tecnológicas en la educación sería privar a los estudiantes de las competencias que necesitan para desenvolverse en un mundo cada vez más interconectado.

Alcanzar todo el potencial

Por ejemplo, sabemos que el 70 % de los niños de entre 10 y 15 años tienen teléfono móvil inteligente en España. Son datos de penetración elevados, pero tener el aparato no lo es todo. ¿Saben sacar partido a esta herramienta, más allá de mirar redes o hablar con amigos? No conocer el uso eficaz y adecuado de internet y las redes sociales, carecer de habilidades críticas, ser meros consumidores de lo que la red nos ofrece, limita seriamente la capacidad de integración social.

Es en este aspecto de la brecha digital en el que las escuelas tienen la misión de igualar el terreno, proporcionando acceso a recursos tecnológicos y fomentando la equidad de oportunidades. Implementar programas de alfabetización digital asegura que todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico, tengan las mismas oportunidades de éxito.

Es un desafío colectivo, padres, docentes y jóvenes deben trabajar juntos para construir hábitos saludables y conscientes. Debemos basarnos en las preguntas: ¿cómo usamos el tiempo frente a las pantallas? ¿Estamos aprovechando sus beneficios o cayendo en sus riesgos? Después de todo, el objetivo no es vivir sin pantallas, sino aprender a vivir con ellas de manera inteligente.

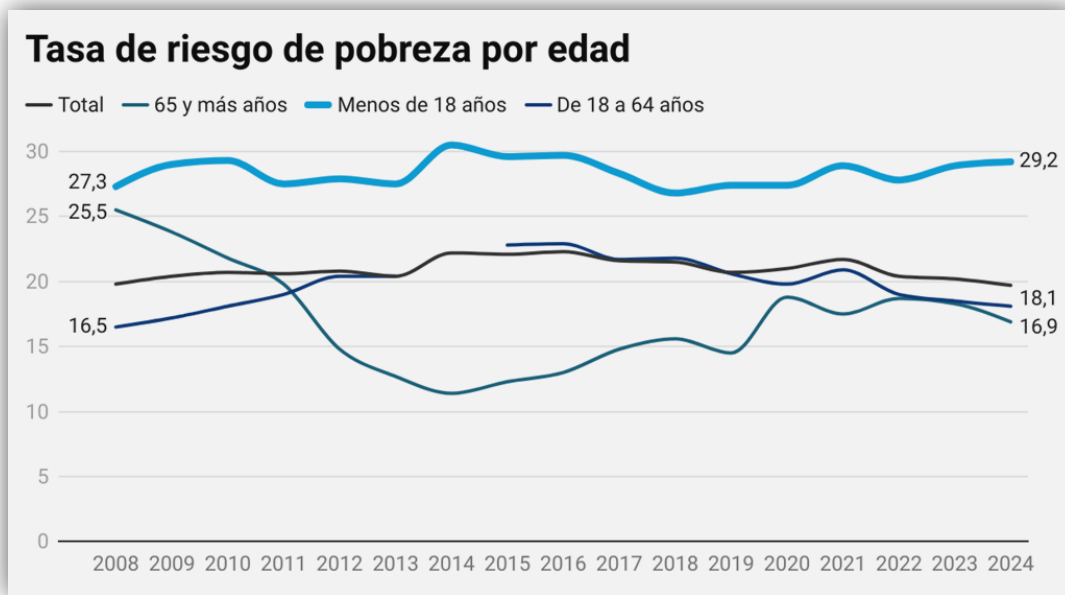
MAGISTERIO

La pobreza aumenta únicamente para la infancia en un contexto de mejora general

Hoy se han hecho públicos los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida 2024 por parte del INE, los resultados señalan que los niños son el único grupo en el que la tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social ha aumentado en un contexto de mejora general, incrementándose en 0,2 puntos; y situándose en el 34,1% frente al 26,1% de la población en general. Es el tercer dato más alto de la serie histórica, sólo superado en el 2014 y 2015.

REDACCIÓN Jueves, 13 de febrero de 2025

En un un contexto de mejora general la pobreza en España desciende en medio punto porcentual hasta alcanzar el 19,7%. Sin embargo, la pobreza infantil sufre un ligero aumento de 0,3 puntos y se sitúa en el 29,2%. Esto contrasta con el resto de los grupos de edad, que han visto descender sus tasas de pobreza, en especial entre las personas de 65 años y más, en las que se han reducido en 1,4 puntos. Además, la pobreza severa en la infancia se incrementa, pasando del 13,7% al 14,1% (más de un millón de niñas, niños y adolescentes). En el resto de los grupos de edad se mantiene igual que el año anterior.



“Estas cifras demuestran que, a pesar de las medidas políticas puestas en marcha, la pobreza infantil sigue aumentando año tras año (pese a la mejora de la población general). Es urgente que el Gobierno ponga en marcha medidas más ambiciosas y efectivas con perspectiva de infancia, como por ejemplo una prestación universal para la crianza, incrementar las cuantías del Complemento de Ayuda para la Infancia, con especial atención a las niñas y niños mayores de 6 años y desligar el Ingreso Mínimo Vital de este complemento”, señala Ricardo Ibarra, director de la Plataforma de Infancia.

España es uno de los pocos países de la Unión Europea que pese a la mejora de casi todos los indicadores carece de una ayuda universal para hacer frente a los costes de la crianza, que según datos de Save the Children, se sitúa en torno a 758 euros al mes por hijo o hija en 2024 en nuestro país. “Una prestación universal tendría efectos sobre la reducción de la desigualdad y permitiría reducir la pobreza infantil y su intensidad”, apunta Ibarra.

En cuanto a los hogares en situación de carencia material severa la cifra se ha reducido en la infancia en 0,6 puntos, hasta el 10,2%. Es el segundo dato más alto de toda la serie histórica, sólo superada por los datos del 2023. “A pesar de este ligero descenso, es preocupante el porcentaje de hogares en los que viven niños y que no se pueden permitir mantener la vivienda a una temperatura adecuada o no puedan alimentarse de carne, pescado o pollo cada dos días”, ha añadido Ibarra.

El 6,9% de los niños y adolescentes menores de 18 años siguen sin poder permitirse comer carne, pollo o pescado al menos cada dos días, siendo el dato más alto desde 2008. Y un 16,3% ha sufrido retrasos en el pago de los gastos relacionados con la vivienda. Como aspecto positivo, los hogares con hijas e hijos menores de 18 años que no pueden mantener su hogar a una temperatura adecuada han disminuido en 2 puntos y llega al 17,9% respecto al año anterior. “Este descenso guarda relación con la extensión de las ayudas procedentes del escudo social y las medidas destinadas a la rebaja del coste energético en los hogares”, indica Ibarra.

Un año más, los datos muestran que el lugar de residencia tiene consecuencias directas en el riesgo de estar en situación de pobreza. Melilla (41,4%), Ceuta (34,6%), Andalucía (29,2%), Extremadura (27,5%) y Castilla-La Mancha (27,4%) son las comunidades autónomas con las mayores tasas de pobreza. Y aquellas en las que más se ha incrementado la pobreza son Melilla (10,6 puntos), La Rioja (2,5 puntos) y Cantabria (2,1 puntos). Sin embargo, cabe subrayar que Galicia (-5,2 puntos), Baleares (-4 puntos) y Asturias (-3 puntos) son las regiones que más han reducido sus tasas.

El coeficiente de Gini, que mide la desigualdad en los ingresos, retrocede este año también en 0,3 puntos, situándose en 31,2. En la infancia ha disminuido también en 0,6 puntos situándose en 33,4, sin embargo, es el grupo que mayor desigualdad soporta.

“La protección de la infancia frente a la pobreza es una cuestión de Estado que requiere unidad. Es urgente que todos los partidos políticos, en el marco de las negociaciones de los Presupuestos Generales del Estado, consensúen y aprueben medidas efectivas para su reducción”, concluye Ibarra.

Unesco destaca al programa español "En Sus Zapatos"

Unesco publica una guía con modelos de éxito para promover la incorporación de la Educación Socioemocional en las políticas educativas de los países. Destaca al programa español "En Sus Zapatos" por su metodología teatral "innovadora, eficaz y de gran valor pedagógico", siendo éste el único seleccionado en Europa.

DIEGO MORENO-ARRONES. Lunes, 17 de febrero de 2025

Los estudiantes en todo el mundo se enfrentan a retos como son la violencia, los conflictos armados o la pobreza. Para hacerlos frente, tanto de forma individual como colectiva, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) considera esencial dotar a los niños, niñas y jóvenes de una educación más amplia y holística mediante la incorporación de las habilidades socioemocionales.

Para orientar en esta labor a todos los Gobiernos, la Unesco acaba de publicar la guía *Mainstreaming social and emotional learning in education systems: policy guide* que analiza los beneficios de estos aprendizajes en las políticas educativas, a la vez que muestra algunos modelos de éxito procedentes de diversos contextos sociales y culturales como son: África sub-Sahariana, España, Colombia, Corea del Sur, China, India, Tanzania y Uruguay.

Reconocimiento de la Unesco a «En Sus Zapatos»

En España, la Unesco destaca el programa de alfabetización emocional con Teatro de Conciencia de convivencia escolar «En Sus Zapatos: Un Espacio de Empatía Activa» que en la publicación queda resaltado "por su metodología innovadora, efectiva y de gran fortaleza pedagógica".

Este programa, de la Asociación Teatro de Conciencia y creado por la antropóloga, politóloga y experta en Educación Emocional y CEO de la Asociación, Pax Dettoni Serrano, está incorporado en la formación continuada del profesorado de la Comunidad de Madrid desde 2018.

En junio de 2024 el programa ya fue seleccionado por la OCDE como modelo de éxito en la formación en habilidades socioemocionales para generar relaciones armónicas y mejorar el bienestar del alumnado.

En la actualidad, se ha extendido por más de 130 centros escolares de toda España y ha alcanzado a más de 120.000 personas (escolares –de 4 a 17 años-, docentes, familias y personal no docente)

Los beneficios de la Educación Socioemocional

La guía describe y analiza los beneficios de estos aprendizajes para los estudiantes, tales como: "una mejora en el bienestar mental y la reducción del estrés y la depresión; mejores relaciones interpersonales; mayor rendimiento educativo; contribuciones positivas a la relación entre la escuela y la comunidad; el desarrollo de la ciudadanía y la sostenibilidad", y destaca su importancia "para la construcción de sociedades más inclusivas y compasivas".

Muchos de estos efectos también son corroborados por los resultados de la evaluación internacional realizada al programa "En Sus Zapatos" por la Universidad de Utrecht (Países Bajos), expertos de la Universidad Carlos III (Madrid) y con la colaboración el INEE (Instituto Nacional de Estadística de España).

Estos reflejan que, con esta metodología, por ejemplo, el 92% de los participantes aprende a reconocer e identificar sus emociones, o el 90% de los docentes considera que los alumnos se muestran más dispuestos a perdonar, a escuchar y a ser empáticos».

Algunos impedimentos de los docentes

Algunos impedimentos que señala la Unesco para introducir esta formación en habilidades socioemocionales en las políticas públicas se encuentra precisamente en los profesionales de la educación. "Las presiones relacionadas con el rendimiento académico" -aunque está demostrado que la Educación Emocional lo favorece-, y también "la falta de tiempo o la carga académica –principalmente en Secundaria–" son algunas de las complicaciones que se mencionan desde el sector docente.

Como forma de revertir esta situación, la Unesco sugiere como primer punto de partida la formación de los propios docentes en habilidades socioemocionales; algo que, además de mejorar su relación con el alumnado, "repercutiría favorablemente en su bienestar". Y precisamente en ellos está centrado el programa español "En Sus Zapatos".

La concertada rechaza los intentos de Sumar de acabar con la libertad de enseñanza

La enseñanza concertada en España –que ahora quiere suprimir Sumar– tiene más de 5.540 centros no universitarios (19,35% del total), en los que trabajan cientos de miles de profesionales que atienden a más de dos millones cien mil alumnos (25% del total).

REDACCIÓN. Martes, 18 de febrero de 2025

La Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE) rechaza de forma «contundente» el «nuevo intento de suprimir la enseñanza concertada e implantar un modelo de educación único, laico y excluyente». El sindicato mayoritario de la concertada recuerda que «la libertad de enseñanza está recogida en el artículo 27 de la Constitución Española y que estos centros son abiertos, y plurales y hacen posible, independientemente del nivel socioeconómico, el derecho de las familias a elegir libremente el tipo de educación que consideran más conveniente para sus hijos».

FSIE ha emitido un comunicado después de que el grupo parlamentario Sumar haya registrado en el Congreso de los Diputados una proposición no de ley que busca suprimir los conciertos educativos mediante la integración de los centros privados-concertados en una red única de centros públicos. Este grupo parlamentario pide la convocatoria de una mesa sectorial con las comunidades y administraciones competentes para «revisar los recursos distribuidos a los centros privados y evitar que se destine suelo público (sea de titularidad municipal o de otras administraciones públicas)». Asimismo, reclama que se «generen más plazas públicas a fin de evitar el cierre de los centros».

FSIE recuerda que ya en abril de 2022 fue Podemos el que «trató de acabar con la enseñanza concertada y aplaudió que no fuera respaldada». Jesús Pueyo, el secretario general de esta federación de sindicatos, argumenta que «lo que deben hacer los responsables políticos no es atacar este tipo de enseñanza, sino aprobar una financiación justa que solvente el déficit actual, garantizando la gratuidad del coste real del puesto escolar y permitiendo que las condiciones de trabajo de sus profesionales docentes y no docentes sean equiparadas a quienes trabajan en centros públicos». FSIE recuerda que «la enseñanza concertada no es un problema del sistema educativo, como se pretende hacer ver, sino una parte importante del mismo que contribuye con eficacia y buenos resultados a la formación y educación de cientos de miles de personas».

En concreto, la enseñanza concertada tiene más de 5.540 centros no universitarios, lo que supone un 19,35% del total, en los que trabajan decenas de miles de profesionales que atienden a más de dos millones cien mil alumnos, lo que supone casi un 25% del total.

En la exposición de motivos, Sumar argumenta que los centros concertados «generalizan el levantamiento de barreras de entrada, sobre todo con el mecanismo de cobro ilegal de cuotas (además del copago de actividades o tasas voluntarias, la religión católica como ideario excluyente y las propias zonificaciones geográficas que han favorecido esta selección), lo cual atenta contra el derecho a la gratuidad de las enseñanzas obligatorias sostenidas con fondos públicos».

La organización sindical recuerda que los centros concertados son, precisamente, «lugares abiertos y plurales en los que se fomenta la convivencia y en los que se atiende por personal cualificado y profesional a todas las personas para proporcionarles una formación y enseñanza de calidad». Respecto a la cuestión del cobro ilegal de cuotas, el sindicato ha explicado en ocasiones anteriores que se trata de «aportaciones voluntarias totalmente legales y que estas no existirían si la financiación cubriera los costes reales del puesto escolar».

FSIE señala que la enseñanza concertada sí tiene un «asunto importante que resolver sobre la financiación que recibe», como comunicaron el pasado mes de septiembre los representantes del sindicato al nuevo secretario de Estado, Abelardo de la Rosa. Este problema que se arrastra desde muchos años atrás provoca una «situación preocupante tanto para la supervivencia de los centros como para el mantenimiento de los puestos de trabajo de los docentes y personal de administración y servicios y complementario, así como para implementar mejoras profesionales necesarias».

Pueyo señala que FSIE «está siempre a favor de las libertades, de la libre elección de centro por parte de las familias, que son los responsables de la educación de sus hijos, y en clara oposición a quienes con argumentos falaces pretenden hacer creer a los trabajadores del sector que mantendrán sus puestos de trabajo», en alusión a la proposición de Sumar.

Las adicciones digitales comparten mecanismos comunes

La Universidad Internacional de La Rioja participa en un estudio publicado en American Journal of Psychiatry, que examina la convergencia entre adicciones en el entorno online. La investigación revela que estas adicciones comparten mecanismos subyacentes comunes.

DIEGO MORENO-ARRONES Miércoles, 19 de febrero de 2025

Un estudio publicado en la prestigiosa revista *American Journal of Psychiatry* destaca la creciente convergencia entre diferentes adicciones conductuales en entornos en línea. La tecnología puede exacerbar estas adicciones y difuminar los límites entre problemáticas, como en el caso de los juegos de azar y los videojuegos, o el uso problemático de las redes sociales y las compras compulsivas, complicando su identificación y tratamiento.

Gemma Mestre-Bach, investigadora principal del Grupo de Investigación en Adicciones Comportamentales de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) ha participado en este estudio, que analiza el estado actual del conocimiento sobre estas adicciones y las mejores estrategias para su tratamiento.

La investigación se enfoca en cinco adicciones principales: trastorno por juego de azar, trastorno por juego en Internet, trastorno por comportamiento sexual compulsivo, trastorno por compras compulsivas y uso problemático de redes sociales, a fin de conocer las mejores estrategias para su tratamiento.

El estudio muestra que estas adicciones tienen mecanismos comunes, como el refuerzo positivo y negativo de ciertos comportamientos, la compulsión y los hábitos arraigados, así como la falta de autocontrol. No obstante, cada adicción tiene características clínicas únicas, con diferentes niveles de prevalencia, síntomas y otros trastornos asociados, lo que dificulta su tratamiento.

Impacto sobre la salud mental de los más jóvenes

Las adicciones comportamentales, como el juego de azar, el uso problemático de internet, la compra compulsiva y el uso problemático de pornografía tienen un impacto notable sobre la salud mental.

En España, el reciente informe del Plan Nacional sobre Drogas revela que el 20,5% de los adolescentes podría presentar un uso problemático de internet y un 4% podría presentar trastorno de juego, destacando la urgencia de desarrollar estrategias de intervención más efectivas.

El estudio en que participa UNIR muestra que estas adicciones comparten mecanismos neurobiológicos con los trastornos por uso de sustancias y suelen coexistir con otros problemas psiquiátricos, como la ansiedad y la depresión. Por ello, la detección temprana y el acceso a tratamientos eficaces, como la terapia cognitivo-conductual y la neuromodulación, son esenciales para mejorar los resultados en las personas afectadas.

Mecanismos que impulsan la adicción

El estudio profundiza en los mecanismos neurobiológicos y psicológicos que impulsan las adicciones conductuales. Explora el papel de neurotransmisores como la dopamina, así como la interacción entre refuerzo, compulsión y autocontrol en el desarrollo y mantenimiento de estas adicciones.

«La era digital ha creado nuevas vías para el desarrollo de adicciones conductuales. La facilidad de acceso a estímulos gratificantes en línea, combinada con la naturaleza adictiva de algunas plataformas y juegos, puede conducir a comportamientos compulsivos y a la pérdida de control», agrega la experta.

Los investigadores subrayan la necesidad de herramientas de diagnóstico más precisas y de una mejor comprensión de los factores que contribuyen a las adicciones conductuales, además de la importancia de regular las industrias relacionadas con estos comportamientos y de educar a la población sobre los riesgos.

Inteligencia Artificial o cómo mantener el control del aprendizaje

La Inteligencia Artificial entra en el aula. ¿Cómo conseguimos que no sea la IA la que nos haga la tarea? La Inteligencia Artificial (IA) está revolucionando la educación de diferentes formas que, hace apenas unos años, parecían ciencia ficción.

YURENA AFONSO Jueves, 20 de febrero de 2025

La Inteligencia Artificial (IA) está revolucionando la educación de diferentes formas que, hace apenas unos años, parecían ciencia ficción. Desde asistentes virtuales que ayudan con los deberes, hasta herramientas que generan contenido educativo personalizado. Pero, junto con estas oportunidades, también surgen muchas dudas. ¿Cómo garantizar que los estudiantes la utilizan de manera estratégica y no como un atajo? ¿Cómo equilibrar su uso sin perder la esencia del proceso de aprendizaje?

La IA como herramienta, no como atajo

Uno de los mayores problemas que estamos enfrentando es que el alumnado está utilizando las herramientas de IA como atajo, para evitar el esfuerzo intelectual. Plataformas como ChatGPT, Copilot o Google Gemini pueden generar resúmenes, resolver problemas matemáticos y hasta redactar ensayos en cuestión de segundos. Pero si el aprendizaje se reduce a copiar y pegar respuestas, el proceso pierde completamente su valor.

¿Cómo podemos evitar esta situación? Los docentes podemos plantear estrategias que conviertan la IA en un aliado del aprendizaje, en lugar de un sustituto de ese esfuerzo cognitivo.

Aprender a hacer preguntas inteligentes: La IA devuelve lo que se pide. Si un estudiante hace preguntas vagas, obtendrá respuestas genéricas. Un buen ejercicio es enseñarles a refinar sus preguntas hasta obtener información más útil y precisa.

Comparar y contrastar respuestas: Una actividad interesante puede ser pedir a la IA que genere varias respuestas con diferentes enfoques a una misma pregunta para, posteriormente, analizar cuál es más útil y precisa. Esto ayuda a desarrollar una actitud reflexiva. Recuerda, para que la actividad resulte verdaderamente útil, las preguntas deben hacerse en conversaciones diferentes (ya que las IA van aprendiendo según transcurre la conversación).

Analizar sesgos y errores: La IA no es infalible. Mostrar ejemplos de respuestas incorrectas o sesgadas puede ser una gran oportunidad para debatir sobre la fiabilidad de las fuentes y el papel de los algoritmos en la información que consumimos.

Utilizar la IA para mejorar, no para reemplazar: En lugar de dejar que la herramienta IA haga el trabajo por el alumnado, se puede usar para mejorar sus propias producciones. Por ejemplo, el alumnado puede redactar un texto y pedirle a la herramienta sugerencias de mejora. Posteriormente, es interesante que se evalúen estas sugerencias, y se apliquen de manera estratégica.

Enseñar a pensar en la era de la IA

Más allá del uso que le demos a las herramientas de inteligencia artificial en el aula, es fundamental educar a los estudiantes en su uso reflexivo y estratégico. No basta con saber cómo utilizar estas herramientas, también deben comprender cómo funcionan y qué implicaciones tienen en el ámbito educativo y en la sociedad. Algunos aspectos clave en esta formación pueden incluir:

Funcionamiento de los modelos de IA: No es necesario entrar en tecnicismos. Sin embargo, es importante explicar que la IA no “piensa”, sino que genera respuestas basadas en patrones de datos previos. Un ejercicio útil puede ser analizar cómo los modelos de IA aprenden a partir de grandes cantidades de información, y cómo pueden reflejar los sesgos presentes en estos datos.

El impacto de la privacidad y la ética: Plantear cierto tipo de debates en el aula puede ayudar a desarrollar una visión más consciente y responsable del uso de la tecnología. ¿Es seguro introducir información personal o sensible en una herramienta de inteligencia artificial? ¿Cómo se utilizan nuestros datos cuando interactuamos con esas herramientas?

La diferencia entre información y conocimiento: La IA puede proporcionar datos en segundos. Sin embargo, eso no significa que el alumnado haya comprendido esos datos. Fomentar la interpretación y la conexión con conocimientos previos es fundamental.

La IA y el pensamiento creativo: Aunque la IA pueda generar ideas y textos, la creatividad sigue siendo una habilidad humana. Se pueden diseñar actividades donde la IA sirva como punto de partida, pero los estudiantes deban desarrollar sus propias ideas a partir de lo que la herramienta les está ofreciendo.

Consigamos un equilibrio

Las herramientas de inteligencia artificial pueden enriquecer enormemente la enseñanza y el aprendizaje, siempre y cuando se usen de manera adecuada. Pero no puede reemplazar la capacidad de interpretar, reflexionar y aplicar el conocimiento de manera estratégica.

El reto de la educación actualmente no es solo integrar la IA en el aula, sino hacerlo de manera que potencie la autonomía del alumnado sin convertirlo en un usuario pasivo. Los docentes jugamos un papel fundamental en esta transición. Es necesario ayudar al alumnado a convertirse en usuarios conscientes, responsables y estratégicos de la tecnología.

En un mundo donde la información está a un clic de distancia el verdadero aprendizaje no consiste en obtener respuestas, sino en saber utilizarlas de forma inteligente. ¿Cómo está afectando tu día a día en el aula este tipo de herramientas? ¡Cuéntanos tu experiencia!

La II Jornada de Salud Mental en Contextos Educativos destaca la urgencia de reforzar el apoyo psicológico en las aulas

Mónica Langarita. 17 febrero, 2025

La Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid acogió la II Jornada de Salud Mental en Contextos Educativos, un evento que reunió a destacados expertos en psicología, representantes de la comunidad educativa y asociaciones de pacientes para debatir sobre el bienestar psicológico en el ámbito escolar.

Esta jornada se celebra con motivo del lanzamiento de nuevas medidas por parte de los firmantes del Manifiesto por el #BienestarComunidadEducativa, entre ellos el Consejo General de la Psicología, CEAPA, CONCAPA, FSIE, FEUSO, FEDADi, CANAE, ASITES y ANIR, en respuesta a la creciente preocupación por la salud mental en el ámbito educativo. Y este manifiesto se debe a que datos recientes revelan que uno de cada dos estudiantes ha percibido la necesidad de apoyo psicológico debido a problemas de salud mental, mientras que el 6% de los adolescentes presentan síntomas graves de depresión y un 15% manifiesta ansiedad severa. Además, el 4,9% ha intentado quitarse la vida en algún momento, lo que subraya la urgencia de abordar estas problemáticas con recursos adecuados en los centros educativos.

La jornada fue inaugurada por Enrique López Rascuas, decano de la Facultad de Psicología de la UCM, quien destacó la importancia de contar con profesionales de la psicología en los centros educativos para atender los crecientes problemas emocionales en niños y adolescentes: «No podemos ignorar la realidad que viven hoy nuestros estudiantes. La presencia de psicólogos en los centros educativos no es un lujo, sino una necesidad urgente para garantizar el bienestar de toda la comunidad educativa.»

Por su parte, Inma Badía Campuri, de feUSO, abordó la relación entre salud mental y condiciones laborales del profesorado: «Los docentes enfrentan un estrés constante, agravado por las dificultades actuales. Es fundamental que también reciban apoyo psicológico para poder desempeñar su labor en condiciones óptimas.»

Isabel Madrid Sánchez, presidenta de la Asociación Nacional de Personas con Epilepsia (ANPE), puso de relieve la importancia de la presencia de psicólogos en los centros educativos: «Hablar de epilepsia en las aulas y contar con psicólogos que ayuden en la normalización de la enfermedad es esencial para un diagnóstico temprano y un mejor acompañamiento de los estudiantes.»

A continuación, tuvo lugar la conferencia inaugural, “Bienestar psicológico y resiliencia desde el aula: Abordajes basados en factores transdiagnósticos», a cargo de José Pedro Espada Sánchez, catedrático de Psicología en la Universidad Miguel Hernández, que destacó «los problemas de salud mental en la infancia y adolescencia están aumentando, y el aula es un espacio clave para desarrollar estrategias de afrontamiento y prevención».

Por su parte, Maite Garaigordobil Landazábal, catedrática de Psicología de la UPV, realizó la conferencia, “Uso problemático de Internet y las redes sociales: consecuencias y estrategias de prevención e intervención», en la que advirtió, «El abuso de las redes sociales está impactando gravemente en la salud mental de los adolescentes. Es necesario desarrollar programas efectivos para reducir su impacto negativo».

Para finalizar la mañana, tuvo lugar la mesa redonda “Necesidades y problemática de la comunidad educativa”, moderada por Pilar Calvo Pascual, coordinadora Psicología Educativa del Consejo General de la Psicología, subrayó, «Queremos poner en valor la aportación de la psicología en el desarrollo integral del alumnado y en la mejora del rendimiento académico. La evidencia científica demuestra que la presencia de profesionales de la psicología en los centros educativos es clave para prevenir problemas emocionales y de conducta».

Según Ángela Melero, presidenta CONCAPA, «cada vez hay más familias preocupadas por la salud mental de sus hijos. Cuando la situación se desborda, el sufrimiento es inmenso. Debemos actuar antes de que sea tarde».

María Capellán, presidenta de CEAPA, destacó: «La salud mental en el ámbito educativo es una prioridad que nos concierne a todos: estudiantes, familias y profesionales. Necesitamos medidas urgentes para reducir la presión académica y los efectos del uso problemático de Internet».

Por su parte, Nerea Garres, estudiante, Secretaría Internacional, Convivencia y Equidad Educativa CANAE, señaló: «Los jóvenes vivimos una presión constante. La ansiedad y las autolesiones han aumentado y necesitamos que los centros educativos nos brinden herramientas para afrontar estos problemas».

Jesús Pueyo, secretario general FSIE, remarcó: «La figura del psicólogo educativo es imprescindible en los centros. No podemos seguir ignorando una necesidad tan evidente».

En cambio, Juan Cuatrecasas, ANIR, remarcó la importancia de las víctimas de acoso, «No debemos olvidar a las víctimas de acoso y abuso en el ámbito educativo. La salud mental también implica proteger a los estudiantes y garantizar entornos seguros».

Ana Cuevas, ANIR, insistió: «La prevención es clave. Si no trabajamos en la formación emocional desde la infancia, los problemas solo seguirán creciendo».

Por último, Elena Fernández, ASITES, subrayó: «Necesitamos apoyo real en los centros educativos. No podemos permitir que los problemas de salud mental sigan creciendo sin una respuesta efectiva».

En la sesión de la tarde, José Antonio Luengo Latorre abordó la detección temprana en la prevención del suicidio y las autolesiones en el ámbito escolar, mientras que la mesa redonda puso el broche final con el tema, «Medidas para mejorar el bienestar de la comunidad educativa» que puso el foco en propuestas concretas para afrontar los retos actuales.

La II Jornada de Salud Mental en Contextos Educativos se consolidó como un foro para impulsar cambios en el sistema educativo y garantizar el bienestar de la comunidad escolar, donde los expertos coincidieron en la urgencia de reforzar la orientación psicológica y promover programas de prevención en salud mental.

El Ministerio invierte desde 2021 más de 1.660 millones en la digitalización del sistema educativo

Miranda Escolar. 18 febrero, 2025

El secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, ha participado este martes en la inauguración del EdTech Congress Barcelona 2025, donde ha destacado la necesidad de “atender a la calidad de la

información, el conocimiento abierto y el pensamiento crítico” a la hora de incorporar e impulsar el uso de las tecnologías digitales en la educación.

En el año 2021, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes puso en marcha el Plan de Digitalización y Competencias Digitales del Sistema Educativo (Plan #DigEdu) al que se han destinado más de 1.660 millones de euros. El objetivo es mejorar las competencias digitales en el ámbito educativo, tanto en lo que se refiere a la dotación en medios tecnológicos como a la integración eficaz de la tecnología en los procesos de enseñanza.

En el marco de este plan, que se encuentra ya en una fase muy avanzada, se ha hecho entrega a las comunidades autónomas de 332.000 dispositivos portátiles para el aprendizaje del alumnado, se han instalado sistemas digitales interactivos (SDI) en 127.629 aulas de todo el país y se ha acreditado la competencia digital de 604.440 docentes, superando así el objetivo inicial de acreditar al 80% del profesorado (560.000).

“La incorporación de las tecnologías a las aulas es una oportunidad”, ha señalado el secretario de Estado en su intervención. “Para lograrlo con éxito, es necesario, por un lado, la adquisición de la competencia digital del profesorado y, por otro, hacerlo teniendo en cuenta la inclusión, la equidad, la perspectiva de género y la veracidad de la información”, ha añadido.

Además, ha recordado el nuevo enfoque competencial de la enseñanza y el aprendizaje y que “el objetivo es avanzar en él apoyándonos en las tecnologías” sin dejar de lado “los aspectos éticos de su utilización”.

El acto inaugural ha contado también con la intervención de la consejera de Educación y Formación Profesional de la Generalitat de Cataluña, Esther Niubó, y el presidente de Edutech Cluster, Ramon Eixarch.

Los docentes, entre los profesionales que mayor confianza generan

José Luis Fernández. 20 febrero, 2025

Los maestros se encuentran entre los profesionales que mayor confianza generan en la población española. Con una puntuación media de 7,8 en una escala de 0 a 10, los profesores se sitúan justo detrás de los científicos (8,4) y los médicos (8,2), y por delante de otros profesionales como policías (6,9) y militares (6,7), según el reciente ‘Estudio de Opinión Pública: Confianza en la Sociedad Española 2025’ realizado por la Fundación BBVA.

Este alto nivel de confianza refleja la valoración positiva que la sociedad española tiene hacia los educadores y su labor en la formación de las nuevas generaciones.

Los científicos (8,4), los médicos (8,2) y los maestros (7,8) son los grupos profesionales que mayor confianza suscitan, seguidos de cerca por los policías (6,9) y los militares (6,7). En un nivel de confianza medio se sitúan, en orden decreciente, los jueces (6,0), los empresarios (5,5), los periodistas (5,3) y los ecologistas (5,2).

Por debajo del punto medio de la escala de confianza, se sitúan los financieros (4,4), los sindicalistas (4,1), los sacerdotes (3,9), y, con puntuaciones aún más bajas, los políticos (2,6) e influencers o youtubers (2,2).

Al pasar de la confianza en general a tres facetas particularmente destacadas de la misma, la de comportamiento ético, la de competencia o solvencia profesional y la de objetividad, por lo general los grupos profesionales puntúan más alto en el eje de competencia que en las facetas de actuación ética y objetividad.

En general, existe correspondencia entre la confianza en los grupos profesionales y la confianza en las instituciones en las que desarrollan su actividad, aunque hay algunos casos en los que las profesiones están claramente mejor valoradas que la correspondiente institución: los médicos (8,2), con respecto a la sanidad pública (7,2) y los jueces (6,0), respecto a los tribunales de justicia (5,0).

La pauta inversa se observa en las redes sociales (3,7), que superan a su grupo profesional de mayor visibilidad, los llamados influencers y youtubers (2,2), en los que la gran mayoría de la sociedad declara no confiar.

El profesor, en contacto con el alumno

Siendo el marco interpersonal una de las características que define el oficio del docente, por su relación directa con los alumnos, resulta interesante su valoración por encima de la media en cuanto a la confianza que se tiene depositada en él.

Así, de acuerdo con el informe, los círculos más cercanos como los familiares y amigos obtienen niveles altísimos de confianza (media de 8,8 y 8,3, respectivamente en una escala de 0 a 10), seguida de la que se expresa hacia compañeros de trabajo o estudio (7,0), jefe o profesor (6,7), y un nivel menor respecto a círculos más lejanos: vecinos (6,3), gente del pueblo-ciudad (6,2) y, finalmente, la gente del propio país (5,7).

Además del mayor o menor nivel de conocimiento de las personas objeto de confianza (en un extremo la confianza particularizada en la propia familia y en el otro la confianza generalizada en la gente del país), la

confianza interpersonal se asocia con atributos del universo moral, destacadamente decir la verdad (media de 9,2 en una escala de 0 a 10), cumplir las promesas (8,8) y tener principios éticos (8,7), seguidos por otros referidos a la competencia o preparación (7,2).

El tiempo del vínculo (6,9) y la afinidad (6,5) son, también, relevantes a la hora de confiar en alguien, mientras que el tener principios religiosos (4,1) no es un factor de peso. La edad aparece como un factor de confianza, con un 60% que cree que se puede confiar más en la gente mayor que en la gente joven. En cambio, la raza o grupo étnico, el nivel de estudios, el sexo o la religión que se profesa no son percibidos como factores determinantes de la confianza interpersonal.

¿Qué hay detrás de los ámbitos?

Xavier Massó. 11 de febrero de 2025

La delirante idea de los alienígenas ladrones de cuerpos que conviven infiltrados entre nosotros es una magnífica metáfora que bien pudiera haberse inspirado en la muy prosaica y presente realidad educativa: *los ámbitos llevan tiempo viviendo entre nosotros*, tratando de pasar desapercibidos a la espera del momento de revelarse y remachar un modelo educativo que lleva años pergeñándose y en cuya concreción constituyen la clave de bóveda que iba a permitir sostener la edificación tan laboriosamente levantada.

Pero todo parece indicar que la *parusía* ha resultado de momento fallida. En Cataluña, los tribunales de justicia han declarado ilegal la aplicación en el bachillerato de las agrupaciones por ámbitos. La atmósfera de desolación que ha cundido entre los incondicionales de los «ámbitos» -bien situados en el poder y sus aledaños- parece indicar que, efectivamente, se trata de un duro golpe al modelo educativo catalán. ¿Pero qué son los ámbitos? ¿A quién o para qué sirven? ¿Cuál es el alcance real de esta sentencia? En definitiva, ¿qué hay detrás de la implantación de los ámbitos en el bachillerato? Veamos.

Un ámbito es el resultado de aplicar como criterio pedagógico la agrupación materias/asignaturas, consideradas más o menos afines, en un conjunto que, bajo tal nombre, las incorpora como una sola unidad de evaluación, docencia y ordenación curricular. Es necesario señalar que no se trata de una taxonomía epistemológicamente fundamentada, sino precisamente de su dilución en lo que refiere a enseñanza y aprendizaje. Asimismo, la no fijación de criterios deja la creación *ex novo* de ámbitos al albur de otro tipo de criterios: economicistas –minimización de costes prescindiendo de especialistas en cada materia-, corporativos –favorecer el intrusismo con la introducción de supuestos generalistas sin especialidad alguna-, profesionales –privilegiar ciertas especialidades como centro del ámbito, frente a otras-, ideológicos –organizar los ámbitos en torno a alguna materia con tal sesgo- clientelistas –favorecer el control y el poder de quien los decide- y, por supuesto, pedagógicos –primado del método sobre la función- y académicos –desaparición del docente especialista y dilución de los contenidos y de la propia idea de currículo común y estructurado.

El «ámbito» es el engarce de un *modelo basado en el abandono de la función académica de transmisión de conocimientos* y la exaltación de una jerga retórica con ribetes pseudopedagógicos que ahondan en la consecución de tal fin, como las «*flipped classroom*», el autoaprendizaje por descubrimiento, las evaluaciones cualitativas, el primado de la inteligencia emocional frente a la cognitiva, el competencialismo, el ABP, el DUA, la inclusiva descontrolada, el destierro de la memoria, la promoción automática de curso y la desactivación de la figura del docente. Todo ello con la finalidad de impedir cualquier valoración objetiva y crítica de lo realmente aprendido por el alumno. Añadámosle a esto y a lo anterior que en Cataluña impera la arbitrariedad sistémica como consecuencia del Decreto de plantillas, el de direcciones y el de autonomía de centro, y convendremos en que el cóctel resultante es para echarse a temblar.

La educación encierra un tesoro, proclamó Jacques Delors en el informe epónimo (1996)... Un botín para cuyo saqueo se han concedido multitud de patentes de corso a opacos intereses representados por grupos de toda laya y jaez. En Cataluña hemos visto como se encumbraba a monipodios amigos del poder con auténticos indocumentados intelectuales al frente, que han acabado constituyéndose en casta. Un auténtico *búnker educativo* cuya continuidad pasa por seguir viviendo del momio.

Quede claro que con los ámbitos no estamos hablando de poner en práctica y contrastar aspectos interdisciplinarios de las distintas ramas del saber, porque desde el momento que se empieza en primaria, se está obviando que para poder entender la transversalidad entre dos o más disciplinas científicas, hay que conocerlas y haberlas enseñado previamente. Lo cual aquí no es el caso. No, *lo del teorema de Pitágoras no funciona con el autoaprendizaje por descubrimiento*, al menos no en la inmensa mayoría de los mortales.

La enseñanza (reglada), con demasiada frecuencia se tiende a olvidarlo, es fundamentalmente un proceso dirigido, que reproduce a escala individual el progreso histórico del conocimiento humano: poner orden en el caos. Ni tampoco, ahora en relación con un conocido y polémico programa informático de aprendizaje de matemáticas que está haciendo estragos en Cataluña, debemos aprender a sumar como los romanos lo hacían con su sistema numérico aditivo (y substractivo), disponiendo como disponemos de uno posicional mucho más operativo y sin menoscabo de la comprensión última implicada en ambos.

En definitiva, la implantación de los ámbitos no ha sido otra cosa que la elusión del aprendizaje profundo y la eliminación del método que a lo largo de la historia se ha mostrado más exitoso, como mínimo desde la Academia platónica: el binomio docente/disciente. Si Euclides (siglos IV y III a.C), a la sazón exalumno de la Academia, viera cómo hoy se está enseñando a sumar «*innováticamente*» casi como él lo hacía, a la vez que se abandona hacerlo de manera mucho más operativa con un sistema numérico que no pudo conocer, caería de nuevo muerto en su tumba del pasmo que se iba a llevar.

No estamos en una situación de debate previo sobre los ámbitos; hemos visto los nefastos resultados prácticos de su aplicación en primaria, los estamos viendo en secundaria obligatoria y en breve los habiéremos visto en el bachillerato. En realidad, ya hay institutos que los están aplicando. Pero, una vez más, ¿qué hay detrás de los ámbitos?

De entrada, hubiera sido de suponer que el modelo de agrupación por ámbitos se hubiera contrastado debidamente, y sus resultados comparados con los del modelo clásico por asignaturas/materias e instrucción directa. Pero no fue así porque adolece de un serio problema de incompatibilidad ontológica con su contraparte. Aunque los resultados no avalen nada, se rechaza de plano cualquier contrastación, por negación de lo comprendido en tal noción, situándose en unos parámetros autorreferentes que lo ubican claramente en campo de lo conocido como *pseudociencias*. Así, si los datos acreditan que el nivel académico de los alumnos formados en ámbitos es inferior al de los formados en asignaturas, lo que se niega es el propio criterio de análisis: los contenidos aprendidos no son indicativos del progreso de un alumno. Punto pelota.

Aplicados los ámbitos en primaria y entendida ésta como todo lo contrario a una etapa propedéutica, el tránsito a una secundaria no ajustada al modelo resulta traumático; o sea, un fracaso. Lo que se impone entonces es su extensión a la secundaria. Pero con ello resulta que no hemos sino demorado la *experiencia traumática*, desplazándola al tránsito de la educación obligatoria a las enseñanzas postobligatorias –bachillerato o FP-. Siempre aparece, en definitiva, un indefectible ritual de tránsito de características inevitablemente traumáticas. ¿Se trata entonces de dar con el momento oportuno para este tránsito en un determinado momento o edad en que no resulte traumático?

No, ni mucho menos, lo que la agrupación por ámbitos y el modelo en que se incardina niega es, en el mejor de los casos, la propia idea de tránsito, o sea, el paso de la infancia a la adolescencia, y de ésta a la juventud y a la madurez, mental y formativamente. Su modelo es la permanencia en una *infancia mental sin solución de continuidad*. Decíamos en el mejor de los casos; en el peor, una burda estafa. El resultado: una escuela bonsái progresivamente extendida hasta... ¿Hasta dónde?

Y si concluida la secundaria obligatoria bajo ámbitos, se accede a una formación profesional caracterizada por la especialización para el aprendizaje de una profesión, o a un bachillerato que ha de preparar para la universidad, el hiato entre la educación obligatoria y la postobligatoria se antoja entonces de amplitudes oceánicas; la *crónica de un fracaso anunciado*.

Mucho más mundanamente: si es preciso aliviar de contenidos y exigencia cada ulterior etapa educativa para que no salgan a la luz las vergüenzas de la anterior, entonces lo que tenemos no es sino la lucha por la supervivencia de un pensamiento único educativo que sólo puede subsistir sin correlato y sin solución de continuidad. Algo así como legalizar la moneda falsa para no tener que meter a su fabricante en la cárcel: lo que conocemos como *pedagogismo*.

Si a un *bachillerato* ya de por sí conceptual y curricularmente deslavazado, se le aplica ahora la guinda de los ámbitos, ciertamente amortiguaría el choque con la realidad de los egresados de la secundaria obligatoria, pero quedaría irreversiblemente anulado como tal bachillerato. El siguiente y lógico paso sería, cómo no, la universidad, que tampoco está viviendo precisamente sus mejores momentos. En esto anda metido, según tengo entendido, un afamado gurú educativo catalán irreprimiblemente adicto al fraude educativo y a la cucaña.

Con la sentencia judicial que proscribe los ámbitos en el bachillerato, el recurso a la demora y la mentira en que se ha sustentado el modelo educativo se corta de cuajo, y esto debería obligar a un replanteamiento que esperamos que sepa abrirse a la contrastación, a las evidencias, a la crítica y a la reflexión serena y desideologizada. Bienvenida sea, pues, la sentencia: nos está ofreciendo la que tal vez sea la última oportunidad de enderezar la deriva educativa antes de que entre irreversiblemente en rumbo de imposible retorno.

De momento, el advenimiento de la *parusía pedagoga* tendrá que esperar; ojalá no vuelva nunca.

Leyes orgánicas de educación, ¿de verdad son orgánicas?

Felipe J. de Vicente Algueró. 18 de febrero de 2025

Hace unas semanas el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña (TSJC) dictó una sentencia que anulaba determinados preceptos de un decreto de la Generalitat por el cual se permitía la organización del currículum de Bachillerato en *ámbitos* o agrupación de asignaturas (aunque no fueran afines) así como la evaluación integrada y no diferenciada, es decir, la calificación de una parte del ámbito ha de ser idéntica a las de las restantes.

El recurrente fue el sindicato mayoritario de la enseñanza secundaria en Cataluña (ASPEPC-SPS). El principal argumento contra la normativa catalana es que las disposiciones impugnadas vulneraban las competencias estatales, ya que la norma básica (Ley Orgánica de Educación, LOE, modificada por Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica del Estado, LOMLOE) no lo permite. En primer lugar, resulta sorprendente que haya sido un particular quien haya recurrido la ley defendiendo las competencias del Estado. Debería haber sido el gobierno de la nación el que tenía la obligación de acudir a la Justicia. Para eso hay una Alta Inspección que vela porque las normas autonómicas se ajusten a las estatales. En este caso, o la Alta Inspección es incompetente o, si puso el caso en conocimiento del Ministerio de Educación y este no atendió el aviso, la dejación de funciones es aún más grave.

Pero la sentencia contiene algunos matices interesantes. El sindicato recurrente utiliza en el fundamento de su demanda que la organización curricular por ámbitos y la evaluación integrada son “metodología”, argumento que acepta el Tribunal. Y eso provoca algunas preguntas.

Las leyes orgánicas de Educación y las metodologías pedagógicas

Es cierto que la LOE no autoriza los ámbitos y la evaluación integrada en Bachillerato, pero sí lo hace en los primeros tres cursos de la ESO. Y aún más, la misma ley autoriza la enseñanza por *proyectos y resolución colaborativa de problemas* (art- 19). El artículo 24 establece que *las Administraciones educativas procurarán que los alumnos y alumnas de primero y segundo cursen un máximo de una materia más que las áreas que compongan el último ciclo de educación primaria*. Todo esto, y algunas cosas más, pertenecen a la metodología educativa, algo cambiante, confuso y muy variado. ¿Cuántas metodologías hay? ¿Solo las citadas en la ley? ¿No es metodología, p.e., la clase magistral o el uso adecuado del libro de texto? La Ley es aún más taxativa cuando llega a incluir los métodos pedagógicos como parte del currículum oficial (art. 6), lo cual es una auténtica extralimitación porque un currículum básico no puede incluir aspectos que pueden quedar en manos del profesorado, como los métodos didácticos empleados para concretar este currículum. En el caso de la evaluación de la FP se dice que la evaluación se hará según *las nuevas metodologías de aprendizaje* (art. 43), sin concretar cuáles son estas *nuevas metodologías* y provocando una cierta inseguridad jurídica.

Es llamativo que tamañas disposiciones formen parte nada más y nada menos que de una ley orgánica. La Constitución española ha introducido en el ordenamiento jurídico español la calificación de ley orgánica (modelo inspirado en el constitucionalismo alemán y usado allí con más cuidado) para aquellas leyes intermedias entre la propia Constitución y las leyes ordinarias. Por ejemplo, son leyes orgánicas los estatutos de autonomía, la ley electoral y todas aquellas que desarrollan, por mandato constitucional, los derechos y libertades fundamentales.

La educación, como derecho fundamental requiere una ley orgánica de desarrollo del artículo 27 (derecho a la educación), así como del 149.1.30 sobre la obtención y homologación de títulos académicos. ¿Realmente es materia de una ley orgánica la enseñanza por proyectos, por ámbitos, la resolución colaborativa de problemas o el número exacto de asignaturas del primer curso de la ESO? ¿Qué tiene que ver el derecho a la educación con la metodología que se pueda utilizar en la docencia? Los métodos pedagógicos son más propios de reglamentos y, sobre todo, de la propia libertad de los profesionales, siempre que se garantice su acoplamiento con las normas curriculares básicas.

Curiosamente, la Ley General de Educación (1970), en su preámbulo, dice que esta ley no se basa en *el establecimiento de un cuerpo de dogmas pedagógicos reconocidos por todos, ni en la imposición autoritaria de un determinado tipo de criterios*. Por ello la ley renuncia a imponer cualquier metodología y reconoce: *poco eficaces son las reformas de los Centros docentes intentadas mediante una disposición general y rígida, prescribiendo planes o métodos no ensayados todavía y dirigidos a un personal docente que no esté identificado con el pensamiento del legislador*. Esta ley estuvo en vigor al menos parcialmente hasta 1990 y en estos años proliferaron multitud de experiencias metodológicas en la enseñanza. Todas ellas encontraron apoyo en las administraciones, pero sin imponer al conjunto del profesorado ninguna de ellas. Surgieron los centros experimentales y piloto para comprobar la eficacia (o no) de las nuevas corrientes pedagógicas y nuevos métodos de enseñanza. Incluso existían los colegios de primaria anexos a las Escuelas de Magisterio, en donde los alumnos podían hacer sus prácticas y los profesores con nuevas metodologías de aprendizaje podían abandonar sus despachos y enseñar sus nuevas ideas.

Pero ese panorama empezó a cambiar con las leyes orgánicas posteriores. Lejos de ceñirse a desarrollar el derecho a la educación y las condiciones para la obtención y homologación de títulos académicos, las leyes

orgánicas fueron invadiendo terrenos impropios de una ley orgánica. Bajo el paraguas de la Ley Orgánica se introdujeron normas variopintas más propias de otro tipo de legislación, o de ninguna.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) tiene 67 artículos, 19 disposiciones adicionales, 9 transitorias y 3 finales; en total 98 normas. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) tiene 107 artículos, 19 disposiciones adicionales, 7 transitorias y 1 final; en total 197 normas. La Ley Orgánica de Educación (LOE) tiene 157 artículos, 49 disposiciones adicionales, 19 transitorias y 9 finales; en total 234 normas. Es decir, las normas educativas se han ido engordando progresivamente. ¿Todos los preceptos son propios de una ley orgánica? ¿Realmente pertenece al derecho constitucional de la educación la enseñanza por proyectos o por ámbitos?

Esta invasión reglamentaria en las leyes orgánicas muestra la poderosa influencia de los lobbies pedagogistas en el proceso de elaboración de las leyes. Harían bien estos lobbies en reflexionar cómo es posible que una ley franquista sea tan poco intervencionista en los métodos pedagógicos y sus leyes estén impregnadas de experimentos pedagógicos, no suficientemente contrastados, elevados, nada menos, que a norma acogida en una ley orgánica.

Las leyes orgánicas de Educación parecen una mezcla de preceptos de carácter orgánico con temas que son más propios de una ley ordinaria o de una simple orden ministerial. Las leyes orgánicas junto a la Constitución forman el llamado "bloque constitucional". ¿La enseñanza por proyectos, por ámbitos, o la resolución colaborativa de problemas son "bloque constitucional"? ¡Es un verdadero disparate jurídico que para derogar o cambiar una simple metodología pedagógica sean necesarios 176 votos en el Congreso de los Diputados! Este carácter normativo y detallista de las leyes orgánicas de Educación es una de las causas por las que cada cambio de partido en el poder suponga una nueva ley orgánica.

¿En qué queda la libertad de cátedra?

La introducción de métodos pedagógicos en una ley orgánica, por los efectos jurídicos que entraña, afecta también a otro derecho reconocido en el art. 20 de la Constitución. Si aceptamos que la enseñanza por proyectos o ámbitos no es algo inherente al derecho a la educación, las leyes orgánicas que los amparan están limitando un derecho que sí es constitucional: la libertad de cátedra y lo hacen más allá de lo que los tribunales han podido establecer. En el caso de la enseñanza no universitaria, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), recoge el precepto constitucional: *Los profesores, en el marco de la Constitución, tienen garantizada la libertad de cátedra*. La definición es muy genérica, así que el alcance de la libertad de cátedra ha de entenderse a la luz de sentencias judiciales, especialmente la STC 5/1981 de 27 de junio y la STC 217/1992, de 1 de diciembre. Es cierto que estas sentencias reconocen un mayor alcance de la libertad de cátedra en la enseñanza universitaria, y la limita en la no universitaria graduando su alcance desde la primaria a la secundaria superior, de más a menos limitaciones, además de distinguir entre profesorado de la enseñanza pública (más libertad) y de la privada (menos libertad). Entre estas: no ampara la libertad de adoctrinamiento, respeto a los valores constitucionales y a la conciencia de los menores amparada por el derecho de los padres a elegir la formación moral y religiosa de sus hijos (art. 27 de la CE).

Entre las limitaciones que las dos sentencias citadas imponen a la libertad de cátedra está la normativa básica del Estado que establece los currículums y planes de estudio. De como sean las directrices curriculares dependerá el grado de libertad del profesorado. Cuando una ley orgánica desciende a detalles que son impropios de una norma de este rango cercena la libertad de cátedra. El artículo 91 de la LOE atribuye al profesorado (atención: al profesorado, no a los centros): *La programación y la enseñanza de las áreas, materias, módulos o ámbitos curriculares que tengan encomendados. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza*. Y al final del mismo artículo establece la forma en que han de ejercerse estas funciones: *Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo*. Por lo tanto, la propia ley parece contradecirse cuando admite la capacidad del profesorado para la "programación", que incluye la metodología, y por otro lado la restringe. Lógicamente la debida coordinación y colaboración de los docentes (que se concreta en el proyecto educativo) es el marco en que se ejerce esta función.

Sería, por lo tanto, jurídicamente más lógico y pedagógicamente más correcto liberar a las leyes orgánicas de cualquier normativa que se refiera a cuestiones tan opinables como es la metodología didáctica que el profesorado puede seguir y respetar su libertad de cátedra el máximo posible. Una ley orgánica no es lugar para introducir opiniones y experimentos fruto de las elucubraciones de los pedagogos. El docente, amparado en su libertad de cátedra, no tiene la obligación legal de hacer suyos unos planteamientos doctrinales (las teorías pedagógicas que sustentan estos métodos) con los que no comulga.

La segunda de las sentencias del TC citadas concreta el alcance de la libertad de cátedra: *posibilidad de expresar las ideas o convicciones que cada profesor asume como propias con relación a la materia objeto de su enseñanza*. ¿Puede obligarse a un profesor a asumir como propias convicciones pedagógicas o didácticas de su materia con las que no está de acuerdo? Está clara la competencia del Estado para establecer los currículums básicos. ¿Pero también es competente para obligar a seguir determinadas teorías pedagógicas?

La consideración de los métodos pedagógicos como parte del currículum básico, como hace la vigente LOE, es un abuso del legislador y limita la libertad de cátedra más allá de lo que el propio Tribunal Constitucional ha entendido como el perímetro en que esta puede ejercerse.

Hay actualmente en España y, singularmente, en Cataluña, un fuerte debate entre los defensores a ultranza de estos nuevos métodos pedagógicos colocados subrepticamente en la Ley Orgánica de Educación y en normas autonómicas agobiantes, que se autodefinen como “pedagogía progresista” y quienes se oponen a ellos, a los que se califica de “antipedagogistas”. Pero este no es el debate. Es otro: entre quienes defienden la libertad de cátedra y de elección de metodologías pedagógicas (incluidas las que sostienen los supuestos pedagogos progresistas) y los que quieren imponer su modelo pedagógico a través de las leyes (y no del apoyo del profesorado) gracias a sus buenas relaciones con las administraciones y usando instituciones muy bien subvencionadas de donde salen los llamados a gestionar sus proyectos desde el poder político. Libertad o imposición. Ese es el verdadero dilema.

El Estado, incluyendo la Generalitat, ha de ser neutral en cuanto a las metodologías didácticas, evitando una especie de “confesionalidad pedagógica” que termina anulando en la práctica la libertad de cátedra. Las leyes orgánicas son algo más serio y restringido. O deberían serlo.

La demolición del constructivismo en educación

David Rabadà i Vives. 19 de febrero de 202

Hoy en día nuestras leyes educativas defienden más los postulados románticos de Rousseau que la enseñanza estructurada de la transmisión de conocimientos. Estos planes estatales, y cada vez más a menudo, son diseñados desde despachos alejados del aula, pero muy cercanos a los llamados fugitivos de la tiza. De hecho, las leyes educativas españolas son fruto de la libertad del constructivismo romántico de Piaget que se ha colado entre la mayoría de los políticos y asesores de estos. Lo anterior nació en parte del idealismo alemán del XVIII que desembocó en la pedagogía progresista, la pedagogía de Clarapède, el constructivismo de Piaget, la pedagogía Summerhill, la pedagogía de Tonucci, la pedagogía crítica, las inteligencias múltiples, la escuela por proyectos y la evaluación por competencias que llevan más de cien años predicando la imaginación, la felicidad y la creatividad como hipótesis central de un aprendizaje espontáneo entre los críos.

Quizás alguna de las anteriores hipótesis educativas haya funcionado localmente en alguna escuela, pero lo hizo cuando el sistema educativo tuvo el viento a favor, es decir, cuando alumnos, administración, terapeutas, familia y centro educativo ostentaban un gran nivel de compromiso y conocimientos eficaces. Dicho en otras palabras, toda innovación funciona bien entre los alumnos que ya aprueban, pero no saca de su pozo a los que suspenden una y otra vez. Por lo tanto, el gran problema de las pedagogías teóricas es que, por lo observado, no logran tener éxito universal. Cuando estas hipótesis educativas han sido aplicadas bajo leyes nacionales no han reducido el desastre escolar, sino que lo han aumentado, y en ello el constructivismo en primaria y secundaria ha visto su demolición.

Todas las pedagogías antes mencionadas se definen como innovadoras acusando a las didácticas actuales de nostálgicas de la EGB, pero muchas de estas pedagogías añoran el sistema educativo de la republicana del 36, o, y en parte, de la Ley General de Educación de 1970. Dada tanta nostalgia hay que apartarla y promover las estrategias educativas eficaces, y dejar de confundir innovador con mejor, y pasado con peor. Aun así, las pedagogías teóricas siguen llamándose a sí mismas innovadoras, aunque hundan sus raíces en el idealismo alemán del siglo XVIII, en su posterior pedagogía progresista del XIX, en su heredero constructivismo de inicios del XX y en las escuelas de la extinta República española. Es decir, como mínimo tienen más de dos siglos y por tanto poco de innovador ostentan. Sólo un ignorante en historia se obstinaría en llamar innovadoras a las pedagogías teóricas. Además, no se trata de innovar el sistema educativo, se trata de mejorarlo con prácticas eficientes.

A pesar de todo lo anterior hoy en día está de moda hablar más de educación emocional y constructivismo, que no de instrucción y adquisición de conocimientos a largo plazo. Piaget, el inventor del constructivismo, creía que los conocimientos estaban de manera oculta al nacer el niño, por eso decía que educar no consiste en llenar un vaso vacío, sino en encender un fuego latente. Como siempre esto suena muy bien, pero no es cierto dado que una mente recién nacida no posee la tabla de multiplicar, ni la lectoescritura como tampoco todos los avances humanos que podamos enseñar desde una buena escuela. Pero las creencias de Piaget se han vuelto dogma en nuestras leyes y muchos son quienes repiten su salmodia hasta que una mentira repetida mil veces convenza al más empirista y racional.

Piaget añadía que *cuando enseñamos a un niño algo, le estamos prohibiendo que lo descubra por sí mismo*, afirmación que topa de nuevo con una grave falsedad, y es que, si no le enseñamos lo antecedente, difícilmente lo aprenderá y aún menos evitará los errores pasados para avanzar hacia nuevos y mejores pensamientos. Para ello devienen fundamentales los docentes doctos transmisores del conocimiento, algo despreciado por Piaget y su constructivismo, y es bien sabido que no hay transferencia de conocimientos sin conocimientos. Además, a menos conocimientos enseñados y aprendidos, menor capacidad del alumno para

adquirir duraderamente nuevos y mejores conocimientos, con lo que el constructivismo provoca la demolición del sistema escolar y del propio constructivismo.

De todas formas, el constructivismo puede funcionar entre aquellos adultos bien dotados de muchos conocimientos, ya que, a más conceptos previos, mayor capacidad de adquisición de nuevos. El problema es que en primaria y secundaria la cosa no es así. Los aprendices no ostentan esa capacidad todavía. En definitiva, que el docto puede aprender de manera constructivista al ostentar muchos saberes, pero el aprendiz no al estar falto de ellos. El experto puede construir nuevos conocimientos, pero el novato debe aprenderlos. Además, y si el alumno procede de una familia con pocos conocimientos, la única manera de igualarse con los compañeros de padres más doctos es una instrucción escolar con una transmisión de conocimientos rigurosos. La equidad no significa rebajar los contenidos, la equidad se alcanza gracias a buenos y cultos profesores, no con charlatanes creyentes en el constructivismo.

“ EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Estudiar FP ya supone el 11% de los permisos a recién llegados para regularizar el arraigo

Bernat Ferrer. 17 febrero 2025

Migrar a España y encontrarse en una situación de irregularidad profunda es contraproducente tanto para la propia persona como para el conjunto de la sociedad y el tejido económico. Para intentar solucionar este problema, el gobierno español aprobó en 2022 la posibilidad de obtener el certificado de arraigo a través de la formación. Esta medida permite a los ciudadanos extranjeros en situación irregular en España obtener una autorización de residencia temporal si se comprometen a cursar programas de formación profesional. Actualmente, esta figura jurídica representa el 11% de los permisos otorgados en España.

Este tipo de arraigo está alineado con los objetivos europeos de movilidad laboral y se centra en cubrir sectores con una alta demanda de mano de obra. De esta manera, se busca combinar la capacitación formativa con la inclusión socioeconómica, según destaca el Observatorio de la FP de CaixaBank Dualiza en su último informe.



Evolución del arraigo por formación en España

En términos absolutos, las autorizaciones por arraigo social (393.141) y familiar (167.706) en todo el Estado representan la mayor proporción del total acumulado en la última década (2013-2023). Sin embargo, el arraigo por formación ha crecido rápidamente desde su introducción, alcanzando 24.050 autorizaciones en 2023.

A nivel proporcional, el arraigo social ha disminuido, pasando del 86,9% de las concesiones en 2013 al 41,2% en 2023. En cambio, el arraigo por formación ha escalado rápidamente hasta representar el 11% de las autorizaciones totales en 2023. En Cataluña, este tipo de arraigo supuso el 15,2% de los permisos otorgados en su primer año de vigencia, mientras que el País Vasco (20,3%) y Murcia (19,7%) fueron las comunidades donde tuvo mayor proyección.

Marruecos encabeza la lista de países de origen de las personas que obtuvieron este tipo de autorización de residencia, con un 47,6% (11.002 permisos concedidos en 2023). Entre los beneficiarios también destacan ciudadanos de Colombia (2.608 autorizaciones), Argelia (1.339) y Senegal (1.282).

El Observatorio del Trabajo y Modelo Productivo del Departamento de Empresa y Trabajo destacó el año pasado que la población extranjera en España tiene un nivel formativo inferior al de la población nacional. Solo un 1% cuenta con un certificado superior de FP, frente al 9% de la población española. Además, la población

migrante se emplea mayoritariamente en trabajos de baja cualificación (56,6%), según datos de afiliación a la Seguridad Social.

En Cataluña, la población extranjera activa representa el 21,1% del total (883.700 ciudadanos). Este porcentaje es aún mayor en sectores como el agrario (68,7%) y el empleo doméstico (50,7%), con una presencia destacada también en la hostelería (35,6%).

Nacionalidades con más beneficiarios

Trabajar legalmente a partir de mayo

A partir de mayo de este año, el arraigo por formación pasará a denominarse «arraigo socioformativo». La principal novedad será que permitirá trabajar legalmente hasta 30 horas semanales mientras se cursan estudios. Con este cambio, se espera que esta modalidad de arraigo beneficie a un mayor número de personas. Actualmente, se estima que en España hay entre 400.000 y 500.000 ciudadanos extranjeros en situación administrativa irregular.

La autorización de residencia temporal por arraigo por formación permite obtener una residencia de 12 meses si se

CC.AA.	Arraigo social	Arraigo familiar	Arraigo laboral	Arraigo formación	Total general	Número de personas
Andalucía	41,8%	41,9%	5,0%	11,3%	100%	27.533
Aragón	42,3%	40,0%	8,8%	8,9%	100%	7.181
Asturias	26,4%	50,3%	11,7%	11,6%	100%	2.522
Baleares, Illes	57,9%	30,1%	3,3%	8,7%	100%	5.857
Canarias	35,8%	55,6%	4,7%	4,0%	100%	7.774
Cantabria	45,7%	44,9%	5,6%	3,8%	100%	1.824
Castilla y León	37,7%	47,2%	7,4%	7,8%	100%	5.664
Castilla-La Mancha	39,6%	42,1%	7,9%	10,4%	100%	10.860
Cataluña	39,6%	40,2%	5,0%	15,2%	100%	41.879
Ceuta	9,9%	82,6%	1,5%	6,0%	100%	536
Comunitat Valenciana	33,3%	41,9%	10,8%	14,0%	100%	24.417
Extremadura	32,4%	53,8%	7,4%	6,3%	100%	1.579
Galicia	32,1%	57,5%	5,7%	4,7%	100%	7.295
Madrid	49,9%	36,6%	8,4%	5,1%	100%	39.983
Melilla	6,7%	77,6%	2,1%	13,6%	100%	897
Murcia, Región de	43,9%	27,9%	8,4%	19,7%	100%	7.292
Navarra	37,8%	49,6%	6,5%	6,0%	100%	3.690
País Vasco	43,4%	32,2%	4,2%	20,3%	100%	12.039
Rioja, La	41,6%	47,4%	5,3%	5,7%	100%	1.466
Sin información	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100%	46
Total	41,2%	41,0%	6,8%	11,0%	100%	210.334

curso alguna de las siguientes formaciones:

- Formación del Sistema de Formación Profesional (Formación Profesional, certificados profesionales).
- Formación para la obtención de un certificado de aptitud técnica o habilitación profesional.
- Formación promovida por el SOC, dentro del Catálogo de especialidades formativas.
- Formación conducente a la obtención de microcredenciales.
- Titulación de máster oficial universitario, curso de ampliación o actualización de competencias en el ámbito universitario.

Esta autorización puede renovarse una vez por 12 meses más en caso de que la formación tenga una duración superior a un año. Si la persona no logra completar con éxito la formación comprometida, podrá renovar el permiso si acredita que se ha matriculado nuevamente en los mismos estudios con el objetivo de finalizarlos adecuadamente.

¿Y si llamamos a los docentes para hablar de innovación educativa?

Juan José Leal Martínez. 17 febrero 2025

Todos sabemos cuáles son las funciones que se le puede pedir y asignar a un docente. No parece razonable esperar que un profesor de educación básica tenga las competencias para resolver qué porcentaje del PIB tiene que destinarse a educación. Sin embargo, no debemos pasar por alto que podemos recurrir a ellos y consultarles qué está pasando en el aula para que desde su perspectiva y con la suma de sus respuestas se pueda formular e implementar una política pública efectiva.

Ser profesor no es sencillo. Yo lo he sido. Hace mucho y por muy poco tiempo. Pero el suficiente como para saber que es una profesión tan gratificante como difícil y desafiante. Al profesor le exigimos que sepa de su especialidad, que continuamente se actualice a través de nuevas herramientas y metodologías, que sea innovador y que en ocasiones haga hasta de psicólogo, de orientador, de enfermero o, incluso, de padre o madre. Pero *hay una tarea clave que estamos dejando de lado y que tiene que ver con los aportes que pueden dar en el acompañamiento de las de políticas públicas*. Porque reconozcámoslo, no siempre se toma en cuenta su labor para hacer política de abajo hacia arriba.



En la última “Reunión Mundial sobre la Educación”, que se celebró el pasado 31 de octubre y 1 de noviembre en Fortaleza, Brasil, y que pude seguir desde mi trabajo en la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la declaración final apuntó mucho más allá en ese sentido, puesto que involucra a toda la comunidad educativa y no solo a los docentes como agentes con la facultad de incidir y contribuir a la planificación de la esfera pública.

Reconozcámoslo, no siempre se toma en cuenta su labor para hacer política de abajo hacia arriba

Así, uno de los apartados de esa declaración señala: *“Reforzar la gobernanza participativa y democrática en la educación a todos los niveles mediante el fortalecimiento de la capacidad del sistema para la formulación de políticas, la planificación y la gestión con base empírica, así como mediante la colaboración efectiva de los jóvenes y los alumnos, los docentes, los gobiernos locales y las comunidades escolares en el establecimiento del programa, el diálogo sobre políticas y la adopción de decisiones (...).”*.

Los que toman las decisiones deben estar siempre bien acompañados y los profesores saben mucho, conocen su entorno y están al día. Si hablamos de innovación, como en otros ámbitos educativos, son relevantes los diagnósticos y las propuestas. *No podemos permitirnos llegar tarde y darnos cuenta después de que existe una enorme distancia entre la realidad y la política*. Es por esto por lo que nuestras acciones desde los organismos internacionales o desde las administraciones públicas siempre van a ser más eficaces si facilitamos a los docentes intervenir en nuestros procesos. Las administraciones son las que planifican y su éxito será mayor si lo hacen con ellos. No hay que olvidar que los profesores son un eslabón crucial de la cadena.

El tema de innovación educativa tiene una complejidad añadida debido al amplio abanico de posibilidades que opera: búsqueda de soluciones, transformación digital, comprensión de nuevas tecnologías como la inteligencia artificial, etc. Proyectar, medir o evaluar cuestiones de este tipo no es tan simple para las instituciones. Es un campo enorme para abordar y a veces no se sabe con exactitud si se desarrollan las políticas correctas, si las que hay son suficientes o si faltan nuevas. Con la innovación educativa muchas veces nos surge la duda de si el problema está bien identificado, si podemos apostar por la fiabilidad del dato, si los indicadores son los correctos o si se están tomando en cuenta los obstáculos que existen en un contexto concreto. Pero podemos contar con los profesores para eso.

La OEI desde hace ya tres años está liderando junto al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España una Red Iberoamericana de Innovación Educativa con el objetivo de mejorar la calidad de los ecosistemas de innovación en los países de Iberoamérica. Lo hacemos de la mano de los centros educativos de la región en tres ámbitos: el fortalecimiento de alianzas institucionales, la mejora de las capacidades de la comunidad educativa y la generación del conocimiento.

Esta red nos ha permitido trabajar en la innovación fomentando la participación, el diálogo y la transformación educativa desde la base. La red desarrolla acciones a demanda para crear espacios de reflexión sobre determinadas políticas. También fomenta redes de trabajo que promueven la interlocución de las discusiones e impulsa el liderazgo de los centros para representar intereses colectivos. Es una red que, con más de una veintena de instituciones de toda la región, ya está en marcha y que continuamente reconsidera el para qué existe y el hacia dónde va.

Los retos siguen siendo muchos, pero tiene la clara intención de continuar posicionando la innovación educativa como un tema central. Tiene por delante la apuesta de que desde los centros se establezcan alianzas con otros actores, que se invite a líderes políticos a nuestros espacios de debate y que se promuevan peticiones colectivas con autoridades basándonos en problemáticas detectadas desde los propios centros con la única y clara intención de incentivar la innovación junto a toda la comunidad educativa.

No esperemos a que los profesores levanten la voz. Ya tienen suficiente responsabilidad con educar a las generaciones futuras. Somos nosotros, los que trabajamos en el diseño de las políticas, quienes debemos tomar la iniciativa y acercarnos a ellos para que sean escuchados y nos compartan todo lo que saben de la realidad que está ocurriendo dentro de sus aulas. Esa es la realidad que buscamos impactar para construir entre todos una educación de calidad, inclusiva y equitativa. Toda inversión en educación tiene un retorno positivo y de eso saben mucho nuestros docentes.

Juan José Leal Martínez. Responsable de Convenios de Cooperación de Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

La prevalencia del TDAH en Europa y su impacto en niños y adultos

Para algunos es un “superpoder”, pero la mayoría de las veces esta neurodivergencia es fuente de ansiedad, depresión y baja autoestima.

Mario Maffei. 18 febrero 2025

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos neurobiológicos y psiquiátricos más comunes en la infancia que, en la mayoría de los casos, persiste en la edad adulta. Afecta a millones de personas en todo el mundo.

No es exactamente una enfermedad mental, sino una condición neuroconductual anormal que puede afectar negativamente a la calidad de vida de la persona que lo padece, especialmente si está en edad escolar.

El TDAH se reconoce cada vez más en Europa como un problema importante. Según las estimaciones más actualizadas, alrededor del 5-7 % de los niños y del 2-4 % de los adultos lo padecen, con cierta variabilidad en función de los criterios de diagnóstico adoptados.

En España, las estimaciones indican que entre el 3 y el 7 % de los niños están afectados por el TDAH, con una presencia del 1,2 % en la población de 18 a 44 años. En otros países como Italia, un reciente estudio señala una prevalencia media en niños del 5,9 %, mientras que en la población adulta desciende al 1,4 %. En Portugal aún no hay estudios específicos, pero las cifras parecen coincidir con la europea.

Causas clínicas

El TDAH se asocia a desequilibrios en los sistemas neuroquímicos en los que intervienen la dopamina y la noradrenalina, dos neurotransmisores cruciales para regular la atención, la motivación y el comportamiento. La dopamina interviene en el sistema de recompensa del cerebro, que influye en el estado de ánimo y en la capacidad de concentración. Las personas con TDAH tienden a tener niveles más bajos de dopamina en determinadas zonas del cerebro, lo que puede explicar sus dificultades para concentrarse y mantener la atención. La norepinefrina, por su parte, está relacionada con la respuesta al estrés, las funciones cognitivas y el control de los impulsos.

Los medicamentos utilizados para tratar el TDAH, como los estimulantes (por ejemplo, el metilfenidato), actúan aumentando los niveles de dopamina y noradrenalina en el cerebro, mejorando así la capacidad de concentración y reduciendo la hiperactividad y la impulsividad.

TDAH en niños y adolescentes

Los síntomas asociados a este trastorno son más evidentes en los niños: dificultad de concentración, hiperactividad, impulsividad, timidez paralizante y dificultades en las relaciones sociales. Los alumnos con TDAH suelen tener dificultades para seguir las clases, hacer los deberes y cumplir las normas del aula, lo que puede provocarles frustración y fracaso escolar. Además, el trastorno suele asociarse a trastornos del estado de ánimo, ansiedad y baja autoestima.

Durante la adolescencia, las dificultades tienden a agudizarse debido al aumento de las exigencias escolares y sociales. Los jóvenes con TDAH son más propensos al consumo y la dependencia de sustancias psicotrópicas, la conducción temeraria, la ludopatía, la obesidad, la impulsividad extrema y la dificultad para gestionar las emociones.

Numerosos estudios demuestran que, cuando los adolescentes con TDAH gestionan de forma óptima esta neurodivergencia, adquieren gradualmente puntos fuertes considerables en comparación con sus compañeros: una marcada creatividad, la capacidad de pensar de forma innovadora y de encontrar soluciones originales a los problemas. Además, estas capacidades suelen ir asociadas a una evolución del carácter, que pasa de la timidez y la reserva a la histrionismo y exageración.

Sin embargo, estos casos son bastante raros. Lo más habitual es que el trastorno esté infradiagnosticado o se diagnostique tarde, sobre todo en el caso de las niñas, cuyos síntomas pueden ser menos evidentes que en los niños. El TDAH suele confundirse con otros trastornos, como la ansiedad o la depresión, lo que dificulta aún más su identificación y el tratamiento adecuado.

La falta de especialistas formados, las diferencias en los protocolos de diagnóstico entre los distintos países europeos y la persistencia de estereotipos sobre el TDAH contribuyen a que este trastorno siga siendo desconocido, pese a que, en contextos sociales más difíciles, puede degenerar en un trastorno psiquiátrico en toda regla.

El TDAH en la edad adulta

Contrariamente a lo que se pensaba, el TDAH no desaparece con la edad adulta, sino que suele manifestarse de distintas formas: dificultades para gestionar el tiempo, organizar las actividades diarias y mantener la concentración en el trabajo. Otros problemas relacionados con el TDAH en la edad adulta son las dificultades para mantener relaciones interpersonales, el olvido constante de objetos y citas, y un mayor riesgo de desarrollar ansiedad y depresión.

Es posible que se haya dado cuenta de que proliferan en Internet tests muy cuestionables para autodiagnosticar el TDAH. Se puede decir que es un trastorno “de moda”, sobre todo después de que se descubriera que, junto a los problemas mencionados, puede desarrollar habilidades especialmente valiosas en determinados campos profesionales “creativos” (como el diseño, el arte o la escritura). Además, la capacidad de “hiperconcentración” en intereses específicos permite a estas personas dedicarse con pasión y dedicación a proyectos que les entusiasman, lo que a menudo da lugar a excelentes resultados.

Peter Shaman, un empresario estadounidense de éxito atribuye su capacidad innovadora al TDAH, considerándolo un “superpoder” que le ha permitido destacar en su campo. En Silicon Valley y otros lugares, el TDAH es frecuente a todos los niveles, desde altos directivos hasta programadores.

Sin embargo, el TDAH es una afección que compromete la calidad de vida con mayor frecuencia, tanto en adultos como en niños. La psiquiatría tiene la obligación de aumentar su experiencia en la evaluación diagnóstica y el tratamiento del TDAH, y de proporcionar a los afectados apoyo psicológico, estrategias educativas y, en algunos casos, tratamiento farmacológico.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Enseñar y aprender democracia OPINIÓN

La democracia se enseña (se debe enseñar) en las aulas. No solo como contenido curricular y, por tanto, objeto de evaluación en determinadas asignaturas. También como vivencia colectiva.

Jesús Jiménez Sánchez. 14-02-2025

¿A la Generación Z le «da igual» vivir en una democracia o bajo una dictadura? Eso dicen recientes estudios. Preocupante. Desde mismos ángulos. También desde el educativo. Porque la democracia se enseña en las aulas: eso exige el currículo oficial.

Varios estudios llegan a conclusiones similares. A uno de cada cuatro jóvenes españoles, la llamada Generación Z (los nacidos entre 1997 y 2002), les importa poco vivir en democracia e incluso verían justificado un régimen autoritario según en qué circunstancias. Y no es que en España seamos «diferentes» como se decía en tiempos pasados. Una foto similar se obtiene en otros países occidentales.

Para ciertos reputados sociólogos, esa desafección a la democracia e incluso el abrazo a ideales autoritarios puede tener varias explicaciones. En un amplio sector de la juventud actual existe un alto grado de insatisfacción personal: falta de vivienda, trabajos precarios, imposibilidad de independizarse de sus padres, etc. Está muy extendida la creencia de que el éxito o el fracaso personal dependen cada vez menos del trabajo y esfuerzo y más de la riqueza o privilegios heredados y de «tener contactos». Y así es fácil que lleguen a la conclusión de que «con el voto y la democracia no se come». Añádanse, además, el crispado «ambiente» sociopolítico y la influencia de las redes sociales, casi único canal de información/desinformación para la mayoría de esas edades.

Si ese es el preocupante paisaje actual, bueno sería que desde el sistema educativo se hiciese una serena y profunda reflexión. Máxime, sintiendo ya los huracanados y peligrosos vientos que barren el planeta están entrando en las aulas. La escuela como institución, desde la básica a la universidad, es un espacio idóneo para analizar lo que está pasando en el mundo, tomar conciencia de lo que pasa y plantearse soluciones y proyectos de futuro. Esa es su misión: la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia. Desde esos principios, se cuenta con valiosos instrumentos para enseñar democracia y para aprender en democracia.

Enseñar democracia. Tenga las ideas que tenga, el profesorado español debe atenerse a desarrollar el currículo oficial. La libertad de cátedra no equivale a que cada cual pueda hacer lo que quiera con el «programa» oficial (A. Embid. Las libertades en la enseñanza). El currículo es el marco en el que todo docente (piense lo que piense) debe desarrollar las funciones que la asigna la normativa legal (LOMLOE, art. 91). Y eso no impide ni restringe (¡faltaría más!) la reconocida autonomía pedagógica, ni la del centro ni la del profesorado.

Pues vayamos al currículo. Y para evitar confusiones, directos a las enseñanzas mínimas de la ESO fijadas por el Estado para todos los territorios (RD 217/2022). El primer objetivo de esa etapa obligatoria, que (no se olvide) cursan todos los jóvenes de este país, dice así: «desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades que les permitan asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática». Más claro, ¡agua! Intentar conseguir ese objetivo debe ser tarea de todos los docentes que imparten clase en esa etapa.

Más específicamente, a los saberes básicos de determinadas materias. En Educación en Valores Cívicos y Éticos: «El Estado de derecho y los valores constitucionales. La democracia: principios, procedimientos e instituciones. La memoria democrática». Y en *Geografía e Historia*: «La ley como contrato social. De la

Constitución de 1812 a la Constitución de 1978. Ordenamiento normativo autonómico, constitucional y supranacional como garante de derechos y libertades para el ejercicio de la ciudadanía».

Aprender en democracia. La democracia se enseña (se debe enseñar) en las aulas. No solo como contenido curricular y, por tanto, objeto de evaluación en determinadas asignaturas. También como vivencia colectiva. Evidentemente, el alumnado (y sus familias) debe respetar la autoridad del profesorado, aunque no puede olvidarse que el respeto ha de ser mutuo, por supuesto. Sin despreciar la tradicional lección expositiva, está más que demostrado que con metodologías didácticas activas y participativas (democráticas) se motiva mucho más al alumnado, se le implica directamente en su aprendizaje y, al final, se obtienen mejores resultados académicos. Por otra parte, los centros educativos son escenarios propicios para la participación a través de los consejos escolares, las asociaciones de familias, las asociaciones de estudiantes, etc. Y la participación es clave para aprender a vivir en democracia.

Seguramente la escuela como institución esté llamada a contrarrestar las influencias que recibe nuestra gente más joven desde el exterior. Y más en estos momentos, con un «ambiente» sociopolítico tan crispado, aquí y fuera de aquí, y con intentos de socavar los principios democráticos en algunos sitios. Pero también hemos de ser conscientes de que la «escuela» sola no puede: las familias, la clase política, los medios y la sociedad en general tienen mucho (muchísimo) que decir y que hacer.

Tal vez convenga plantearnos de esta manera la pregunta inicial: ¿nuestros jóvenes no quieren vivir en democracia? ¿o sí, pero no así?

Breve historia intelectual de la educación del ciudadano

OPINIÓN

Rafael López Meseguer. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

La tesis principal que sostengo a lo largo de estas páginas es que la historia intelectual de la educación del ciudadano se configura a través de la genealogía de dos debates entrelazados: el primero, de carácter educativo, se centra en el interrogante de si la ciudadanía es educable; el segundo, de naturaleza moral o política, nos introduce en la cuestión del tipo de ciudadano que se desea educar o, dicho de manera atemporal, en la determinación de aquello que sea (o no sea) la virtud cívica. A través de la reconstrucción de tales debates de la mano de grandes figuras del pensamiento, el propósito de este escrito no es otro que el de hacer regresar a la problemática actual de la educación cívica algunas enseñanzas del pasado.

Los principales debates sobre la educación cívica surgen en el periodo clásico de la Grecia ateniense. Allí, reconocidos sofistas y filósofos discutieron, entre otros muchos asuntos, sobre la capacidad de los ciudadanos para ser educados en la virtud y sobre qué tipo de educación debería ofrecerse a tal efecto. La obra "*Protágoras*" de Platón es uno de los primeros textos donde se expone la cuestión de una manera programática. En el diálogo, rico en matices, Protágoras afirma que puede enseñar a cualquier hombre a ser un buen ciudadano y volver a su casa mejorado, mientras que Sócrates aguijonea esta afirmación, señalando que no es posible dilucidar sobre si la virtud es enseñable sin primero definir qué es la virtud (Platón, *Protágoras*, 329d). Vemos, pues, que son dos los principales debates que componen el problema de la educación cívica en tanto que cuestión teórica: ¿es la virtud enseñable? Y si así fuera, ¿qué es la virtud y qué mejora proporciona al hombre y a la comunidad política?

Para Platón, la educación tiene una función política evidente: formar ciudadanos que puedan contribuir al bienestar de la *polis*. La famosa concepción de la "ciudad justa" en "*La República*" refleja su idea de que el Estado debe encargarse de la educación, asignando a cada individuo el rol que mejor se ajuste a sus capacidades y asegurando así el orden y la justicia en la comunidad. La educación, en este sentido, no es un fin en sí mismo, sino un medio para servir a la comunidad política, y su propósito último es orientar intelectualmente a los ciudadanos para cumplir con las funciones que les correspondan en la estructura social de la *polis* (Platón, "*La República*", Libro VII). En "*Política*" y en "*Ética a Nicómaco*", Aristóteles distingue entre las virtudes intelectuales y morales, considerando que la educación debe fomentar ambas. Para él, la virtud no es solo un conocimiento teórico, sino también una práctica que se desarrolla mediante la repetición de buenos hábitos. Aristóteles considera que la educación debe comenzar desde la niñez y debe dirigirse tanto al cuerpo como a la mente, orientando los deseos y las pasiones hacia el control racional (Aristóteles, *Política*, Libro VII, cap. 13). Este enfoque dual de la virtud como resultado de la inteligencia y del hábito refleja una visión más compleja de la naturaleza humana y de cómo la educación debe moldear tanto el carácter como la razón de los ciudadanos. En ambos casos, sin embargo, la educación del ciudadano se encuentra ligada a una suerte de razón política, que la subordina y moldea.

Una vez perfilada la cuestión primordial de la significación de la virtud y su subordinación a la *Polis*, todavía quedaría responder al interrogante de si la ciudadanía es educable: como es sabido, ser ciudadano ateniense conllevaba una serie de obligaciones relativas a la participación en asuntos públicos; y ello exigía, a su vez, un tipo de educación que habilitase a los individuos en tomar parte en dichos asuntos. No obstante, como recuerda Finley (1983), para ser considerado ciudadano ateniense era preciso ser varón, tener más de veinte años, haber nacido de padres atenienses, disponer de propiedad y contar con las armas y habilidades



necesarias para la lucha. Luego el tipo de educación al que se ha aludido anteriormente se concentra en un colectivo social muy específico.

En Roma, por otro lado, se observa un cambio en la concepción del ciudadano que, a su vez, configura una respuesta algo distinta a la cuestión del modo de educar a la ciudadanía. La participación activa en los asuntos públicos, tan valorada en la Atenas clásica, da paso a una visión más legalista y menos participativa del ciudadano romano, quien se define por su adhesión a la ley más que por su involucramiento en la vida política (Pocock, 1995). La noción de *humanitas*, introducida por Cicerón, se enfoca en la virtud individual y en la formación del hombre en cuanto ser moral, más que en su papel como actor político dentro de la comunidad. Esta concepción de la virtud está influenciada tanto por el estoicismo como por la tradición epicúrea, que prioriza la felicidad individual por encima del servicio a la razón política anteriormente mencionada (García Gual, 1981). Prueba de ello es que, en los territorios conquistados, se permitió mantener los *modus vivendi*, incluida la participación en el gobierno, siempre y cuando no se vulnerara el orden legal establecido (Bellamy, 2015). Se observa, por tanto, un entrelazamiento distinto entre la virtud y el orden político: si en Atenas esa asociación se produce de manera natural y la primera se subordina a la segunda, en Roma el concepto de virtud derivaría del buen uso de la libertad propio del orden natural de las cosas. Las "*Meditaciones*" de Marco Aurelio, en ese sentido, representan quizá el mejor ejemplo de esa pedagogía de la interioridad del hombre que caracteriza la educación política de dicho periodo.

A partir del siglo IV -con el advenimiento de la Antigüedad tardía- y durante la Edad Media, cabe destacar la influencia que supuso para el pensamiento político-educativo la cristianización de Europa. El ejercicio de la interioridad, ya sea desde el orden cívico-moral proyectado por pensadores como san Agustín de Hipona o santo Tomás de Aquino, se transfigura en discernimiento teológico-político. La verdad, coherentemente con la idea de que somos creados a imagen y semejanza de Dios, se inscribe en el corazón del hombre, y la educación política pasa a ser una suerte de pedagogía de la virtud a partir de la interioridad del hombre en su relación íntima con Dios a la luz de la figura de Jesucristo. Destaca también, dentro de este periodo, el surgimiento de las universidades en el siglo XIII, siendo estas corporaciones de educación técnica y política herederas de la tradición clásica a la que nos venimos refiriendo, y que ensancharon notablemente el alcance de la educación política.

Durante la modernidad, los debates sobre la educación del ciudadano sufrirán una transformación importante debido al surgimiento del Estado moderno y a los cambios estructurales que esto implica. En este contexto, los debates a propósito de si la ciudadanía es o no educable adquieren un cariz factual con la progresiva generalización de los primeros proto-sistemas educativos al amparo de los poderes públicos. En el orden de las ideas sobre la ciudadanía y la virtud cívica, los pensadores políticos de la primera modernidad comienzan a cuestionar la naturaleza de la ciudadanía como fin metafísico y extrínseco subordinado a la razón política, al orden natural o a la creación. Como nos recuerda Adorno (1998), la razón, en su proceso de emancipación de todo aquello que le aprisiona, busca nuevos fines a los que adherirse. Sin pretensión de exhaustividad por el espacio disponible, se presentan algunos autores en los que dicha transición y cambio de paradigma se ven reflejados con claridad.

Maquiavelo, en "*El Príncipe*" y "*Los Discursos sobre la primera década de Tito Livio*", introduce una visión pragmática de la política en la que la educación del ciudadano ya no se orienta hacia la virtud en sentido clásico, sino hacia la eficacia política. Para Maquiavelo, el buen ciudadano es aquel que, a través de la educación y la experiencia, es capaz de mantener y fortalecer el poder del Estado. Esta visión utilitaria de la educación cívica está al servicio del orden y la estabilidad política, en contraste con las concepciones más idealistas de Platón y Aristóteles.

Con el advenimiento de la Ilustración, la noción de ciudadanía (y la virtud asociada a la misma) se transforma radicalmente. Kant, en su ensayo "*¿Qué es la Ilustración?*", resume el ideal ilustrado con la frase "*Sapere aude!*" (¡Atrévete a saber!). Para Kant, la educación cívica debe emancipar al individuo de la tutela intelectual y prepararlo para ejercer su libertad de manera racional y responsable dentro de una comunidad política. Rousseau, por su parte, en "*El contrato social*", defiende una concepción de la libertad en la que el individuo se subordina a la voluntad general. El buen ciudadano, según Rousseau, es aquel que participa activamente en la construcción y mantenimiento de la comunidad política, renunciando a su interés particular en favor del bien común. Esta visión tiene importantes implicaciones para la educación, que debe formar ciudadanos comprometidos con la vida cívica y preparados para ejercer su libertad dentro de los límites impuestos por la voluntad general. Una versión más relajada a las anteriores es la que emerge de la Ilustración escocesa. El ciudadano medio, según la visión de Adam Smith, tomando como referencia la figura del tendero o comerciante, es una persona moralmente más o menos mediocre motivada por su propio interés, pero intelectualmente capacitada, ya que se supone que es capaz de tratar dichos intereses según un cálculo racional y con ello contribuir al interés general (Colomer, 2002). Conviene señalar, a propósito de este periodo, que es en este contexto donde comienzan a aparecer los primeros programas de "escuela única" (*common school*), que nacieron con la idea deliberada de despertar en todos los jóvenes de la comunidad política actitudes y valores que reforzasen el poder del Estado (Glenn, 2006).

A lo largo del siglo XIX, el desarrollo del capitalismo industrial supuso un punto de inflexión en la manera de abordar, en la teoría y en la práctica, la educación del ciudadano. En este periodo se observa una mayor profundización en las tesis de la educación del ciudadano subordinadas a fines extrínsecos. De acuerdo con Oakeshott (1982), se extendieron generalizadamente las academias para que los "aspirantes" pudieran trabajar en diversas ocupaciones que propiciaran, a su vez, un modelo productivo que reforzara la competitividad de los estados en la incipiente sociedad de naciones. Comienza así, de acuerdo con el mismo autor, el proceso de sustitución de la educación (intrínseca, de las clases privilegiadas) por socialización (extrínseca, del total de la ciudadanía o de colectivos específicos). En paralelo, y en respuesta a lo anterior, movimientos como el socialismo utópico y el marxismo veían en la educación una herramienta para la emancipación de las clases oprimidas. Marx y Engels, en el "*Manifiesto comunista*", señalaron que la educación debía ser un medio para combatir la explotación de la clase trabajadora y, mediante procesos de emancipación, preparar a los ciudadanos para la revolución social que conduciría al advenimiento de una sociedad sin clases (Marx y Engels, [1848] 2010).

Los totalitarismos del siglo XX, por su parte, llevaron estas ideas al extremo, ya que en todas sus vertientes se propusieron decididamente la creación de "hombres nuevos" (García Guitián, 2008) a través de mecanismos de propaganda pedagógica como la "conciencia de clase" o la "raza", con las que identificar a la totalidad del *demos* y subsumirlos en un régimen total de educación política (Del Águila, 2012: 205).

El periodo de entreguerras se caracteriza, como cabría esperar, por una rebaja de expectativas en relación a las esperanzas puestas en la educación del ciudadano como garante del mantenimiento del orden y del progreso. No se pone en duda la cuestión de que la ciudadanía es educable o la de si un cierto grado de virtud es necesaria. Autores como Oakeshott (1982) o Arendt (1993) señalaron los peligros de articular mecanismos de educación política guiados exclusivamente por fines extrínsecos y dirigidos a la totalidad de la población, de acuerdo a las experiencias históricas precedentes.

Más próximo a nuestros días, los debates sobre la educación cívica se han visto profundamente influenciados por la consolidación de la democracia liberal como sistema político hegemónico. Ello trajo consigo dos consecuencias importantes en relación dichos debates: en primer lugar, la "democratización" de la base social a la que se dirige la educación política, que alcanza al conjunto de la población de manera obligatoria en la mayoría de los sistemas educativos hodiernos, pese a la existencia de algunos movimientos políticos en contra de tal pretensión. En segundo lugar, la reivindicación del pluralismo político como fundamento y base de la acción política, dando lugar a muy distintas formas de expresión de la virtud cívica en la arena pública. Desde entonces, la determinación de la virtud o aquello que constituye la esencia del buen ciudadano se ha ido progresivamente diluyendo. En resumidas cuentas, se podría decir que las concepciones liberal, republicana y comunitarista de la ciudadanía que animaron el debate intelectual de finales del siglo XX (Naval, 200) se han visto progresivamente enriquecidas por nuevas demandas sociales y políticas que obligan a ensanchar la noción misma de ciudadanía. Así, se promocionan ideales de ciudadanía trasfronterizos o cosmopolitas; se alude a la necesidad de una educación ecológica; de una educación que mitigue la radicalización y la intolerancia; de la necesidad de una educación feminista; de una educación en la diversidad sexual; y, más recientemente, de una educación que nos permita discernir entre lo verdadero y lo falso en el debate público. Todo ello ha pasado a ser objeto del contenido de la educación política en la actualidad, no sin cierta contestación política.

Conclusión

Una vez presentada esta breve historia intelectual de la educación del ciudadano, retomo la pretensión inicial de hacer regresar algunas enseñanzas del pasado a los debates del presente.

¿Es la virtud enseñable? Sin duda lo es. Ahora bien: si algo hemos aprendido es que frente a los problemas políticos se han de anteponer soluciones políticas. Confiar a la educación el arreglo de los problemas del presente supone condenar a la actual generación de ciudadanos al destierro político, suscribiendo el error platónico de perfilar una nueva sociedad a través de mecanismos educativos. Además, lo anterior supondría, en palabras de Arendt, una cierta negación de la natalidad política; esto es: el derecho de cada generación a aportar su novedad originaria al sistema político. Y recordemos que ambos aspectos están detrás de las experiencias históricas totalitarias del siglo XX, lo que obliga a legislar sobre esta temática con suma cautela.

La segunda enseñanza que entresaco, emparentada con la anterior, se presenta en forma de paradoja: si bien considero que se han de rebajar las expectativas puestas en la educación política y se han de establecer limitaciones por los peligros asociados a la misma, sostengo al mismo tiempo que se ha de apostar decididamente por su promoción y afianzamiento, pues los beneficios -reconocidos mediante abundante evidencia empírica- superan con creces los peligros mencionados en el contexto actual.

Finalizo con la cuestión más peliaguda: ¿Qué es la virtud o qué ideal de ciudadanía se ha de promocionar educativamente? El tipo de educación política que propongo debe otorgar una base que habilite a los ciudadanos actuales y futuros a actuar políticamente, tratando de predeterminar lo menos posible el contenido ideal de lo que constituye un buen ciudadano o la virtud cívica. En palabras de Dahl, no se trataría tanto de educar "buenos ciudadanos", sino ciudadanos "suficientemente buenos" (*good enough citizens*) en términos más pragmáticos. O, valiéndonos de palabras más próximas al lenguaje educativo actual, "ciudadanos



ADiMAD

**REVISTA DE PRENSA
20.02.2025**



competentes". Se trataría, por tanto, de solidificar una base competencial (conocimientos, destrezas, actitudes) que permita el florecimiento progresivo y paciente de concepciones políticas y morales más elevadas por parte de la ciudadanía. Lo anterior pasa, evidentemente, por una defensa sin fisuras del pluralismo en sociedad y en materia de educación política. Una defensa que encuentra cada vez menos paladines en la vorágine de confrontación y polarización política actual.