

ÍNDICE

[Alarma por la brecha de género educativa: la proporción de mujeres cae cada curso en Matemáticas, Informática y Tecnología](#) **EL PAÍS**

[Por qué es necesario promover la ciencia entre mujeres y niñas](#) **LA VANGUARDIA**

[CSIF exige que las mascarillas sigan siendo obligatorias en todo el entorno escolar](#) **EUROPA PRESS**

[Educación recuerda que los colegios no pueden imponer el uso obligatorio de mascarillas en los patios](#) **ELDIARIO.es**

[La brecha de género sigue creciendo en Ciencias, Tecnologías e Ingenierías](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Mitos y realidades de la jornada continua en la escuela](#) **EL PAÍS**

[¿Por qué Castilla y León tiene la mejor educación de España?](#) **EL CONFIDENCIAL**

[«Estamos perdiendo el norte. A los cuatro años es imposible aprender a programar»](#) **ABC**

[La Selectividad se sustituirá por una prueba menos basada en contenidos y parecida a los exámenes de PISA](#) **EL PAÍS**

[Así se evaluará en Canarias: la promoción de curso será la norma y medidas más laxas para La Palma](#) **Canarias7**

[Primeros días sin mascarilla en los recreos: naturalidad y alumnos que la mantienen por hábito adquirido](#) **EUROPA PRESS**

[El mundo del cómic también planta cara al acoso escolar](#) **ABC**

[Sindicatos y profesores critican el 'MIR educativo' de Ayuso: "No confía en sus aspirantes a docente"](#) **ELDIARIO.es**

[La obligatoriedad de la enseñanza hasta los 18 años, ¿problema o solución? \(II\)](#) **EL DEBATE**

[Madrid introduce en los colegios la enseñanza de 0 a 3 años](#) **EL PAÍS**

[El Parlamento debatirá la rebaja de ratios por aula a iniciativa popular](#) **SUR**

[La inversión educativa en España cayó un 6% entre 2009 y 2018, según un estudio de la Federación de Enseñanza de CCOO](#) **EUROPA PRESS**

[No la interrumpas](#) **EL PAÍS**

[Alegría: "La aprobación de la nueva Ley de FP va a tener mucho que decir para reducir esas tasas de abandono escolar"](#) **EUROPA PRESS**

[Francisco García: «No hay un compromiso por hacer un esfuerzo educativo más allá del dinero de la UE»](#) **EL DEBATE**

[La propuesta de retirar la mascarilla de las aulas divide a los epidemiólogos](#) **EL PAÍS**

[Cuatro institutos gallegos ingresarán en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Sindicatos educativos entran a la Conselleria y piden la dimisión de Cambay por el avance de calendario en Cataluña](#) **EUROPA PRESS**

[El Opus dejará de segregar por sexos en la mayoría de sus escuelas en Cataluña](#) **EL PAÍS**

[Talleres prácticos para entender la importancia de la química en nuestro día a día](#) **THE CONVERSATION**

[El vínculo emocional con los alumnos, clave para mantener el asombro en clase](#) **THE CONVERSATION**

[Mar Angulo: "La proporción de estudiantes de carreras STEM es de tres hombres por cada mujer"](#) **MAGISTERIO**

[El Ministerio busca ideas en otros países para la nueva selectividad de 2024](#) **MAGISTERIO**

[La escuela mira de perfil la Educación sexual y da pie a modelos indeseables](#) **MAGISTERIO**

[Los rectores defienden una EvAU "equivalente, no igual para todos"](#) **MAGISTERIO**

[Docentes de FP para el Empleo, en contra de flexibilizar los certificados de profesionalidad](#) **MAGISTERIO**

[Formación inicial para la enseñanza básica](#) **MAGISTERIO**

[Eva Gallardo: «El hacer matemáticas o entenderlas no depende ni del género, ni de la raza ni de la religión»](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Escolarización del 0-3 en colegios de infantil y primaria: pros y contras](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Cataluña implantará un nuevo Bachillerato general en unos 20 centros en septiembre](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[La selectividad mantiene la flexibilidad de los dos años anteriores](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

EL PAÍS **Día internacional de la mujer y la niña en la ciencia**

Alarma por la brecha de género educativa: la proporción de mujeres cae cada curso en Matemáticas, Informática y Tecnología

El mayor estudio oficial realizado hasta el momento concluye que la etapa clave para frenar esta grieta es la educación primaria

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 11 FEB 2022

El mayor informe oficial realizado hasta el momento sobre la brecha de género en la elección de estudios refleja que la grieta no tiende a cerrarse, sino que ha aumentado en las últimas décadas y se sigue abriendo año a año en disciplinas como Matemáticas, Informática y buena parte de ingeniería y titulaciones tecnológicas, donde el porcentaje de hombres es cada vez mayor. “Después de tantos años de políticas públicas de igualdad, de cambios en los modelos educativos y con una sociedad mucho más sensibilizada que en el pasado, resulta alarmante ver que no solo no se ha mejorado, sino que en ámbitos nucleares para el progreso de la sociedad hay un retroceso considerable”, señala Montserrat Grañeras, una de las autoras del informe.

En el curso 2000-2001, el porcentaje de alumnas en los grados superiores de FP de Informática rozaba el 27% y en el 2019-2020 (último año disponible) se sitúa en el 10%. En 1985, el 30% del alumnado de la carrera universitaria de Informática eran mujeres, y ahora es el 12%. En la carrera de Matemáticas han pasado de ser algo más de la mitad a representar un 36%. El peso de mujeres ha caído en los estudios universitarios de Física, Estadística, Telecomunicaciones y Aeronáutica en las últimas dos décadas. Y aunque en algunas titulaciones tecnológicas de Formación Profesional su porcentaje ha subido, en cuatro de ellas se mantiene por debajo o muy por debajo del 10%. Los datos figuran en el estudio titulado *Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM* (siglas en inglés de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), que el Ministerio de Educación presenta este viernes coincidiendo con el Día internacional de la mujer y la niña en la ciencia.

Junto a las malas noticias, Grañeras, responsable de la Unidad de Igualdad del Ministerio de Educación, encuentra en los datos señales que le hacen pensar en que es posible cambiar la visión que las alumnas tienen sobre unos estudios que proporcionan posibilidades de empleo y salariales por encima de la media. Las mujeres no solo son clara mayoría en las titulaciones relacionadas con la Salud y los cuidados, sino también en otras que, siendo evidentemente tecnológicas, incorporan el prefijo bio (vida), como la carrera de Biotecnología, donde representan el 62%. Como señala un testimonio recogido por Steven Pinker en su obra *La tabla rasa*, las mujeres parecen, en promedio, más interesadas en estudiar cuestiones relacionadas con los seres vivos que con el funcionamiento interno de, por ejemplo, un electrodoméstico. Por ello, dice Grañeras, “una de las palancas para cambiar el relato” en torno a estos estudios que les llega a las niñas y las jóvenes pasa por transmitirles “que la tecnología está relacionada con el cuidado de las personas, el planeta y la sostenibilidad”.

Afianzar ese mensaje para reducir los “prejuicios de género” y la “socialización diferenciada” de niños y niñas es uno de los objetivos de los materiales que el ministerio está creando en el marco de la llamada Alianza STEAM, impulsada hace un año por Educación y a la que asegura que se han sumado un centenar de empresas y entidades, y también figura en la nueva normativa que regulará la enseñanza (los currículos).

El documento concluye que las niñas empiezan a alejarse de estas disciplinas en la educación primaria, y que es entonces cuando hay que empezar a actuar. Basándose en el informe internacional TIMSS, elaborado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, el estudio muestra que en cuarto de primaria (nueve y 10 años) el 36,7% de las niñas españolas dice no sentirse seguras ante las matemáticas, frente a un 23,5% de los chicos. En el otro extremo, un 21,3% de las chicas se sienten muy seguras con la disciplina, y el porcentaje aumenta hasta el 32,5% en el caso de los niños. El documento también muestra que tanto en los exámenes de TIMSS como los del informe PISA (otra prueba internacional que se realiza en secundaria), las alumnas obtienen resultados significativamente peores en matemáticas, algo que no sucede en ciencias, donde son parecidos, y que se invierte en el caso de la lectura.

Mayoría de mujeres

A pesar de que en el cuadro general su presencia es baja, las mujeres son mayoría en algunos ámbitos de las titulaciones STEAM. El principal es el de Salud, donde representan el 78% en los ciclos de FP de grado medio y el 76% en los del grado superior. Suponen el 69% del alumnado de la carrera de Medicina, el 82% de Enfermería y el 75% de las de Biomedicina. También son mayoría, por poco, en Química (en Formación Profesional y Universidad), y en el ciclo medio (aunque no en el superior) de FP de Industrias Alimentarias.

LA VANGUARDIA

Día internacional de la mujer y la niña en la ciencia

Por qué es necesario promover la ciencia entre mujeres y niñas

Desde 2016, el 11 de febrero se conmemora el día mundial de la mujer y la niña y en ciencia

ISABEL TROYTIÑO. 11/02/2022

Hoy se conmemora el día de la mujer y la niña en ciencia, un día de llamada a la acción y sensibilización para potenciar que las niñas y mujeres puedan optar a estudios y profesiones relacionadas con la ingeniería, las matemáticas, la tecnología, la física, la química o la biología, entre otras.

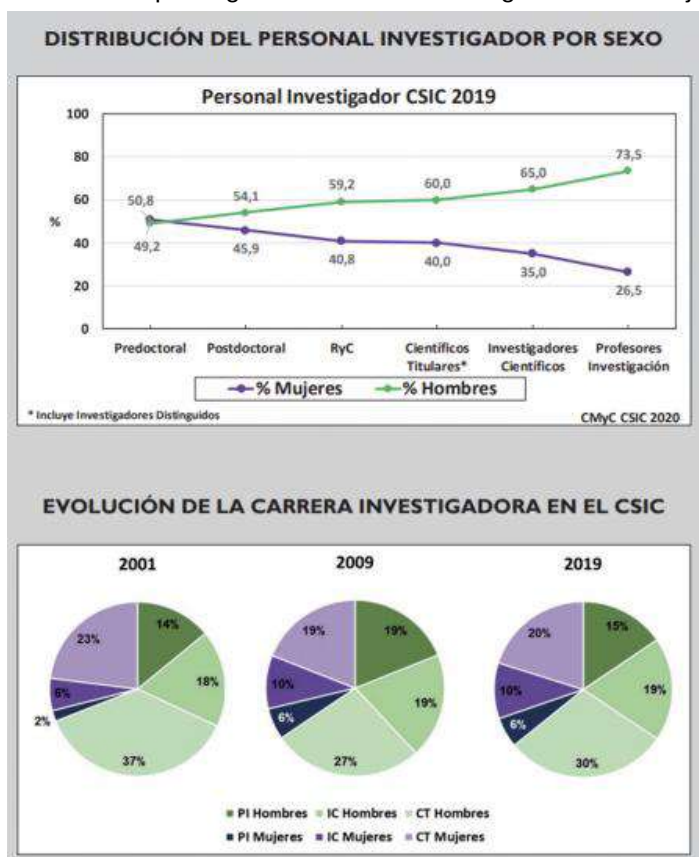
Emprendido por Naciones Unidas, este día se celebra cada 11 de febrero desde 2016 para fomentar la igualdad de género en el acceso y dedicación profesional a la ciencia. Para ello, invita a entidades y organizaciones de todo el mundo a organizar actividades que den más visibilidad a la ciencia protagonizada por mujeres, para inspirar a las estudiantes y científicas del futuro.

Según el informe de Datos y Cifras del Sistema Universitario Español de 2020-2021, el 29,8% de las matrículas para cursar carreras de ingeniería y arquitectura eran de mujeres. En ciencias, la cifra alcanzaba el 48,3%, más igualado con los hombres. En ciencias de la salud, la proporción de mujeres ascendía al 72,5%.

Según el Informe de la UNESCO sobre el papel de la mujer en las disciplinas STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, en sus siglas en inglés), solo un 31% de las mujeres que cursan estudios superiores en el mundo escogen carreras científicas y tecnológicas.

Como recoge esta institución internacional, solo el 3% de las estudiantes femeninas que escogen cursar estudios superiores eligen tecnología, información y comunicaciones. El 5% escoge ciencias naturales, matemáticas y estadística. El 8% de las estudiantes se decanta por ingeniería, fabricación y construcción; y el 15% escoge carreras relacionadas con la salud y el bienestar, como medicina o enfermería.

En cuanto a la opción por seguir con la carrera académica investigadora en la disciplinas STEM, en una evaluación sobre 226 países entre 2008 y 2014. El porcentaje de mujeres que optaban por cursar estudios de posgrado o maestría tras recibirse como licenciadas, aumentaba a 55% contra un 45% de los hombres. Sin embargo, en cuanto al acceso a estudios de doctorado estas cifras se invertían. Una vez finalizado el doctorado, solo el 29% que seguía una carrera investigadora eran mujeres.



Arriba, proporciones de género durante la carrera investigadora. Abajo, ocupación de cargos de responsabilidad, por orden: CT: científico titular, IC: Investigador científico y PI jefes de grupo.

Comisión de Mujeres Científicas, CSIC

Conforme al Informe de Mujeres Investigadoras del CSIC, aunque el acceso a cursar el doctorado está bastante igualado, con un 49,2% de mujeres y un 50,8% de hombres, durante la carrera investigadora académica el porcentaje femenino va descendiendo. El 45,9% de posdoctorados son de mujeres. En el acceso a becas Ramón y Cajal la cifra baja al 40,8%. En cargos científicos titulares y distinguidos se aguanta en un 40%, pero en los siguientes dos escalones de responsabilidad, investigadores científicos y profesores de investigación, las mujeres representan del 35% al 26,5%, respectivamente.

Por otro lado, entre 2009 y 2019, los cargos de responsabilidad investigadora se han mantenido sin grandes cambios entre jefes de grupo de investigación, o profesores de investigación; científicos titulares, e investigadores científicos. Tomando a estos tres rangos de responsabilidad como un todo, el 64% de los puestos de responsabilidad en el CSIC en 2019 eran hombres, contra un 34% de mujeres. Esas cifras solo han variado un 1% entre 2009 y 2019. El porcentaje de mujeres profesoras de investigación, el cargo máximo, se ha mantenido en un 6%, en un 10% en cuanto a investigadoras científicas, y ha subido del 19% al 20% en cuanto a científicas titulares de la institución.

En esta noticia no se han representado los datos sobre la carrera investigadora entre hombres y mujeres en empresas privadas, o los puestos de responsabilidad en disposición de una formación STEM en entidades privadas tecnológicas. Aún así, con estos datos, ¿Es necesario promover la ciencia entre mujeres y niñas?

CSIF exige que las mascarillas sigan siendo obligatorias en todo el entorno escolar

MADRID, 11 Feb. (EUROPA PRESS) –

El sindicato CSIF exige que las mascarillas sigan siendo obligatorias en todo el entorno escolar, incluido el patio, ya que este jueves entra en vigor el Real Decreto que pone fin a la obligatoriedad de llevar mascarilla en entornos exteriores. CSIF asegura que ha recibido quejas y consultas desde los centros educativos por este asunto, por lo que el sindicato considera que este nuevo Real Decreto genera "desconcierto" y "preocupación", por lo que pide clarificar la situación.

El sindicato recuerda que la vacunación de los menores de 12 años no va con toda la celeridad que sería necesaria, y señala que en el contexto de los patios de los centros educativos resulta "muy difícil" mantener la distancia de seguridad de 1,5 metros entre los niños, lo que supone un riesgo para la salud tanto de los estudiantes como de los docentes que están a su cargo. Además, en esta circunstancia, el profesorado se vería sobrecargado de trabajo al intentar que se guardaran estas distancias, una vez retirado el uso obligatorio de la mascarilla.

Así, CSIF exige que las mascarillas sigan siendo obligatorias en todo el entorno escolar y que, tanto el Ministerio de Educación y FP como las diferentes administraciones educativas, "no descarguen una vez más la responsabilidad en el profesorado". "Desde el comienzo de la pandemia hemos demandado claridad y homogeneidad en los protocolos, atendiendo siempre a criterios sanitarios y teniendo en cuenta que la prioridad es salvaguardar la salud de docentes y estudiantes", concluye el sindicato



Educación recuerda que los colegios no pueden imponer el uso obligatorio de mascarillas en los patios

El Ministerio explica que los centros escolares no tienen la potestad de decidir unilateralmente si se mantienen las mascarillas o no y que esa decisión corresponde a las comunidades autónomas, como ha hecho de momento Galicia

Daniel Sánchez Caballero / Maialen Ferreira. 11 de febrero de 2022

En vez de un primer día sin mascarillas en los patios, Euskadi ha vivido un último día con. Solo que esta mañana no se sabía aún. En el colegio público Juan Manuel Sánchez Marcos, ubicado en el centro de Bilbao, Ana vigilaba el patio el que unos 20 alumnos juegan a la hora del recreo. La mayoría de ellos hablaban sentados o dibujan en el suelo con tizas. No hay canastas ni porterías en el patio. Un pequeño grupo observaba a la gente pasar y mientras comentaba lo que iba viendo mientras hablan de cuestiones como "ser famoso en Tik Tok" o tener muchos "**likes**". Todos ellos con mascarilla. "Como ves, nadie se la puede quitar, al menos hasta que nos informen después de la reunión de hoy", señalaba Ana a este periódico. Finalmente, pasó a media mañana y el Gobierno vasco ha decidido sumarse a la relajación: mañana no habrá cubrebocas en los recreos vascos.

Porque ayer era el día. Casi dos años después, los niños iban a poder jugar en el recreo sin mascarilla. Pero muchos se han quedado con las ganas. La mañana ha sido un poco caótica en los colegios de algunas comunidades autónomas, como Andalucía, que no han hecho los deberes a tiempo para trasladar la nueva normativa para que entrase en vigor este jueves y lo va a estudiar hoy. Galicia por el momento las mantiene y Euskadi ha empezado el día manteniéndolas para acabarlo quitándolas en el sí a partir del viernes.

Comunidades como Castilla-La Mancha, Catalunya, Extremadura o Cantabria han optado por retirarlas ya desde este mismo jueves, según Europa Press, y la mañana ha transcurrido con normalidad en sus colegios. En otras como Madrid, la Comunidad Valenciana, Castilla y León o Asturias se ha anunciado que se trasladaría hoy la orden del Gobierno, pero no estaba acabada de concretar la gestión. En Madrid, muchos directores y jefes de estudios explicaban que no habían recibido nada por la vía oficial. El Ejecutivo regional lo da por hecho en cualquier caso: lo anunció el miércoles el consejero Enrique Ossorio y han permitido a la prensa tomar imágenes en un colegio una vez la orden específica ha entrado en vigor a las 10.15, cuando se ha publicado en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid.

En algunos centros –en Madrid por ejemplo ha sucedido– las direcciones han optado por mantener unilateralmente mantener el uso de las mascarillas en los patios, decisión que en principio no les corresponde tomar.

"La modificación de la Ley en el pasado Consejo de Ministros elimina la obligatoriedad de llevar la mascarilla, lo que afecta también a los patios escolares. Pero las comunidades, en función de la casuística de casos en cada zona, puede dictar, de acuerdo con sus autoridades sanitarias, extremar o incrementar las medidas de

prevención", explican fuentes del Ministerio de Educación. "Los colegios no pueden imponer, solo recomendar", confirman fuentes de la Consejería de Educación de Madrid.

Nada cambia (de momento) en Euskadi

Las direcciones de algunos centros donde no se ha acabado de implementar la medida (aunque estuviera anunciado que se iba a hacer) no sabían esta mañana a qué atenerse. Hay colegios que ayer enviaron circulares a las familias explicando que se mantenía la obligatoriedad y esta mañana han mandado la instrucción contraria. Otros han optado unilateralmente por mantener la obligatoriedad, decisión que en principio no les corresponde a ellos sino a los gobiernos autonómicos al tratarse la normativa de un Real Decreto.

"Un centro escolar no es quién. Las medidas de prevención contra la COVID solo las dictan las autoridades sanitarias, y las autoridades educativas las implementamos, pero no las dictamos", recuerdan desde Educación.

Parte de la polémica con esta cuestión está en que el punto B del apartado 1 del Real Decreto que relaja el uso de las mascarillas establece que esta será obligatoria "en los eventos multitudinarios que tienen lugar en espacios al aire libre, cuando los asistentes estén de pie". ¿Responde un patio a esta descripción? Para la mayoría de las comunidades, no.

En el colegio Nuestra Señora del Pilar, lamentaban esta mañana la confusión y la política de comunicación de las administraciones. Natalia, la directora y Yolanda, la jefa de estudios, protestaba por "el revuelo" que causa que los medios de comunicación anuncien el fin de las mascarillas antes de que informe a los colegios de forma oficial.

Además, quedan dudas sin resolver hasta que cada comunidad baje a la adaptación de la normativa a la realidad de las escuelas. El patio de Nuestra Señora del Pilar, por ejemplo, es interior, pero no tiene techo. Cuenta con una cancha de fútbol y una canasta de baloncesto. ¿Es un espacio al aire libre? ¿No se consideraría el uso de ambas canchas a la vez un acto "multitudinario"?

Los niños de Primaria y Secundaria que estudian allí salían al patio en cuatro franjas horarias para no mezclarse unos con otros y que haya espacio suficiente para evitar posibles contagios de coronavirus. Los de Primaria, además, tan sólo salen al patio con los de su clase, sin mezclarse entre los grupos que componen el curso. "Hemos tenido que ir clase por clase esta mañana para avisar de que no se podían quitar la mascarilla, porque algunos lo habían visto en la tele y ya se pensaban que podían salir al patio sin ella. Ya les hemos dicho que cuando nos lo digan de forma oficial lo anunciaremos a todo el colegio por megafonía", bromeaba la directora, quien también ha mandado un comunicado a las familias para que no hubiera dudas al respecto.

"Sin duda son los que mejor se portan"

A las 11.30 es el turno del recreo de los de Secundaria. Algunos de ellos juegan a fútbol, otros a baloncesto y un pequeño grupo se sienta en una esquina con una manta para descansar y mirar al resto. Entre los que hacen deporte hay varios que llevan la mascarilla por debajo de la nariz, pero en general todos la llevan puesta. "A veces es complicado que hagan caso, sobre todo los mayores, que ya son adolescentes y se rebelan. Los pequeños, que los pobres salen al patio siempre juntos con el mismo grupo, son los que sin duda mejor se portan y más respetan las normas COVID-19", cuenta la directora, que confiesa que lleva toda la mañana revisando la página del Departamento de Educación por si suben el documento esperado: el que dé fin al uso de las mascarillas en los patios del colegio.

En Eskoriza, Gipuzkoa, Ione Blanco se encarga de acompañar a los alumnos de Infantil y Primaria al comedor. Les da la comida y vigila los recreos hasta que entran a la clase de las tardes o vienen sus padres o madres a recogerles. "Están obligados a usarla, pero lo cierto es que pasamos todo el patio del comedor diciéndoles que se suban la mascarilla. Hasta ahora ha sido así, no sé si con lo que digan hoy cambiará algo", asegura.

elCorreoGallego.es

La brecha de género sigue creciendo en Ciencias, Tecnologías e Ingenierías

Solo el 13 % de los estudiantes de Informática actualmente son mujeres, cuando en los ochenta eran el 30 % //
Hace tres décadas, había un 50 % de alumnas en Matemáticas, ahora apenas un 36 %

ÁNGELA PRECEDO 12 FEB 2022

Ciencia es sinónimo de futuro, de progreso y de avance social. Pero para que ese progreso sea real, también es fundamental que exista dentro del propio ámbito igualdad entre hombres y mujeres. Y, para romper con la brecha de género, es importante saber de qué problemática partimos, con los datos en una mano y la realidad

evidente que se aprecia en los laboratorios y universidades españoles en la otra. En el Día de la Mujer y la Niña en la Ciencia es un buen momento para reflexionar.

Así, cuando la idea general era que las clases repletas de hombres en las aulas de Ciencias eran cosa del pasado, diversos estudios evidencian lo contrario. Cada vez menos chicas eligen estudiar ramas como Matemáticas e Informática, una brecha de género que creció aún más en los últimos años. En concreto, de dos décadas a esta parte en la FP y el Bachillerato. Y desde hace tres décadas, en la Universidad. Así se extrae de los datos de un estudio trasladado este viernes por el jefe del Ejecutivo estatal, Pedro Sánchez.

De este modo, las materias STEM (Ciencias, Matemáticas, Ingeniería y Tecnología, por sus siglas en inglés) son una tarea pendiente para las más jóvenes. Según el informe, en la FP de Informática y Comunicación, por ejemplo, la representación de las mujeres no solo es muy minoritaria —el 7 % del alumnado de grado medio y el 10 % de grado superior—, sino que cae desde el curso 2000-2001, cuando las mujeres sumaban casi el 27 %. Tendencia que se confirma en los grados universitarios, ya que el 13 % de los estudiantes de informática son mujeres, cuando eran el 30 % en los años 80.

Igualmente, se ve una caída en la proporción de chicas en Matemáticas en los grados universitarios: en el curso 1985-1986, ellas eran el 50,7 % y ellos el 49,3 %; en el curso 2004-2005 la curva se invierte y los alumnos son el 50,2 % y las alumnas el 49,8 %; finalmente, en el curso 2019-2020 ya hay un 63,7 % de alumnos y un 36,3 % de alumnas, lo que supone una diferencia de más de 27 puntos en las universidades públicas españolas. Por ello, para el delegado del Gobierno en Galicia, José Miñones, el Día de la Mujer en la Ciencia “es un día de reivindicación que debe trasladarse al resto del año” para alcanzar la plena igualdad.

Llegados a este punto, es necesario precisar que esto no solo es una tendencia de España, sino que el escenario se repite a nivel internacional, debido a que la elección del área de estudios sigue estando muy influenciada por prejuicios de género y es resultado de procesos de socialización diferenciada.

LUCHA INCANSABLE CONTRA LOS ‘TECHOS DE CRISTAL’ Y LAS ‘TUBERÍAS QUE GOTEAN’.

Desde la Xunta, basándose en el informe europeo ‘*She figures 2021*’, recuerda que en la ciencia persiste la segregación horizontal, que se caracteriza por esa persistencia en el mercado laboral de actividades y profesiones con más participación masculina y otras más feminizadas. Y, aunque para que esto sea así confluyen muchas variables, hay dos problemáticas principales que reproducen la brecha de género.

Una de ellas es el ‘glass ceiling’ (techo de cristal), resultado de que las mujeres van avanzando posiciones en sus carreras hasta que llega un punto en que se encuentran con un techo o una barrera invisible que les impide seguir progresando hasta alcanzar la cima. Y, por otro lado, está el ‘leaky pipeche’ (tubería que gotea), que supone que las chicas van desapareciendo progresivamente, gota a gota, de las carreras científicas a las que van accediendo, por los obstáculos y trabas que se encuentran por el camino.

Con todo, desde el Gobierno gallego también resaltan que, “pasito a pasito, estamos avanzando para cambiar esta realidad”. Y es que “Galicia es la punta de lanza en garantizar la igualdad en el ámbito de la investigación y en la universidad”, ya que “presta atención y regula por ley desde el pasado año cuestiones como que en las nuevas convocatorias de ayudas se pueda aplicar un factor corrector para compensar los periodos de inactividad (maternidad, paternidad o permisos temporales por embarazo, lactancia o cuidado de personas dependientes), para que no supongan una discriminación en los procesos de evaluación de estas mujeres”.

Del mismo modo, Galicia mantiene un trabajo constante en el seno de la Unidad de Mujer y Ciencia con el objetivo de “incrementar la presencia de las mujeres en los ámbitos científicos y tecnológicos de Galicia y visibilizar sus aportaciones, así como dar a conocer a referentes gallegas a través de distintos programas”. Precisamente, de este compromiso, se derivan un compendio de actuaciones integradas en el primer y segundo Programa Galego de Muller e Ciencia, y que también estarán presentes en el tercero, a punto de ver la luz.

Y, por encima de todo, el Ejecutivo autonómico tiene claro que es “fundamental” poner el acento en dotar de buenos ejemplos y referentes reales a las niñas gallegas, que serán las científicas del futuro.

LAS CIFRAS

37 % de las mujeres que se doctoran en España se concentran en las disciplinas STEM. Ellas se doctoran más en ciencias naturales, matemáticas y estadística; los hombres lo hacen más en tecnologías de la información y comunicación, ingenierías, producción y construcción. Esta es una tendencia común a todos los países europeos.

55 % de graduadas. Según los últimos datos disponibles de Eurostat, correspondientes al 2019, las mujeres superaron en número a los hombres tanto entre graduadas (un 55 %), como en doctoradas (un 51 %). Casi dos de cada tres mujeres (el 63 %) se graduaron en las ramas de salud y bienestar, educación y negocios o derecho.

75/100 es la relación entre mujeres doctoras de 25 a 34 años y hombres doctores de esa misma edad en España. Lo que se traduce en que por cada cuatro doctores hay tres doctoras. Este dato está en línea con los de países de nuestro entorno, como Portugal e Italia, y significativamente por encima de los Estados con mayor PIB per cápita de la Unión Europea.

EL PAÍS

Mitos y realidades de la jornada continua en la escuela

La pandemia espolea un nuevo avance del horario solo de mañana en los colegios públicos, que genera desde hace décadas un debate teñido de polémica y medias verdades

J. A. AUNIÓN / IGNACIO ZAFRA. Madrid / Valencia - 12 FEB 2022

La jornada continua en los colegios (clases solo por la mañana) avanza imparable en las escuelas públicas de infantil y primaria de toda España desde los años noventa. Y durante la pandemia ha dado otro gran salto adelante, pues muchos centros que habían mantenido el horario partido (con clases por la mañana y por la tarde, con un parón en medio para comer) introdujeron el continuo de forma excepcional con motivo de la crisis sanitaria, con el argumento de que así se reducía la posibilidad de contagios, aunque dicha hipótesis no ha sido respaldada por datos. Este contexto ha avivado la reivindicación de numerosos docentes y padres que apuestan por la jornada de mañana en los últimos bastiones del tradicional horario partido (como Euskadi, Navarra y Cataluña). Y también en autonomías donde ya era mayoritaria la continua, se anima en el resto de centros a votar que siga el horario comprimido cuando pase la covid; este es el caso de la Comunidad de Madrid (donde para ser aprobado el cambio deben votar al menos dos tercios de las familias y que dos tercios de los que se pronuncien lo hagan a favor) y la Comunidad Valenciana (donde es necesario que la propuesta sea apoyada por un 55% del censo de padres).

Ante la perplejidad de expertos que no ven razones educativas para el imparable cambio hacia la jornada continua —más allá de los intereses laborales del profesorado—, numerosas familias defienden que se trata de una opción que les permitirá pasar más tiempo con sus hijos y que estos puedan disfrutar más de la infancia. Cuando estos debates llegan a los centros, suelen generar agrias discusiones en el seno de la comunidad escolar, con una defensa cerrada del horario de mañanas de buena parte del profesorado, con argumentos como la mejora de resultados académicos —refutados una y otra vez por los especialistas—, apelaciones a experiencias y preferencias personales, percepciones y muchas medias verdades.

Y a ello se suman ahora las restricciones derivadas por la covid, que en muchos centros impide que las familias puedan reunirse con normalidad para intercambiar información y debatir el cambio, lo que ha llevado a algunas federaciones de familias a pedir que la cuestión se aplaze al curso que viene.

El siguiente es un intento de aclarar los principales puntos de la discusión, de la mano de algunos de sus protagonistas y de los trabajos de investigación más importantes publicados hasta ahora sobre el asunto.

¿De qué horarios se está hablando?

La disyuntiva está entre la jornada partida y la continua. La primera es la tradicional, con tres clases por la mañana, una pausa para comer, y dos clases más por la tarde. Con la continua, se juntan todas las clases por la mañana y, tras la pausa para comer, el centro sigue en principio abierto para las actividades extraescolares.

Los siguientes son dos ejemplos reales de una y otra:

JORNADA PARTIDA		JORNADA CONTINUA	
9.00-10.00	Clase	9.00-10.00	Clase
10.00-11.00	Clase	10.00-11.00	Clase
11.00-11.30	Recreo	11.00-11.45	Clase
11.30-12.30	Clase	11.45-12.15	Recreo
12.30-14.30	Comedor/recreo	12.15-13.15	Clase
14.30-15.15	Clase	13.15-14.00	Clase
15.15-16.00	Clase	14.00-16.00	Comedor/recreo
16.00-17.30	Extraescolares	16.00-17.30	Extraescolares
07.00-09.00	Servicio extraescolar de desayuno	07.00-09.00	Servicio extraescolar de desayuno

Hay también una tercera vía: la jornada flexible, con la que los centros tienen jornada partida dos o tres días a la semana, y el resto operan en horario comprimido.

¿Es mayoritaria la jornada continua en España?

Sí. En los institutos públicos (a partir de 12 años) está absolutamente generalizada en toda España, con la excepción del País Vasco y Cataluña. En cuanto a la infantil y primaria, también es minoritario en las dos

comunidades anteriores, así como en Navarra. Por el contrario, está en todos los centros de Canarias, Castilla-La Mancha y Extremadura; entre el 70% y el 90% en Andalucía, Asturias, Cantabria, Baleares, Castilla y León, Galicia, Murcia y La Rioja. También en aproximadamente la mitad de los colegios aragoneses y algo más del 60% de los de la Comunidad Valenciana y la Comunidad de Madrid. Sirva esta última de ejemplo de lo que ha ocurrido durante la pandemia: gracias a la posibilidad de pasarse de forma excepcional a la jornada continua sin necesidad de aprobación de toda la comunidad escolar, hoy presentan este horario en torno al 85% de los colegios, según el repaso hecho por este periódico a las webs de los centros.

En los concertados y privados, sin embargo, el horario partido sigue siendo el más común. En la concertada, en 2019 estaba en un tercio de los centros, según la estadística de Escuelas Católicas, mayoritaria en el sector. En la Comunidad de Madrid, es menos de 10%. Y en la Valenciana, contando tanto concertada como totalmente privada, del 6,23%.

¿Es mayoritaria en Europa?

No. Si se interpreta que la jornada partida es aquella dividida en dos periodos separados por la pausa para comer, esta es definitivamente la mayoritaria en el continente, no la continua, aunque la variedad es grande. Así lo explican en un trabajo de 2017 los profesores de la Universidad de Valencia Daniel Gabaldón y Sandra Obiol: “En 14 de los países señalados (Bélgica, República Checa, Estonia, Finlandia, Francia, Islandia, Irlanda, Letonia, Liechtenstein, Luxemburgo, Malta, Portugal, Suecia o Inglaterra) la jornada es de tipo partida, con una pausa para comer de duración variable. En tres casos (Alemania, Hungría y Eslovaquia) la jornada es de tipo continua. Por último, en otros cinco países (Austria, Bulgaria, Grecia, Italia y Chipre) coexisten modelos mixtos al que podríamos sumar el caso español, no obstante, y a diferencia de España, en varios de estos países la tendencia es hacia la consolidación de la jornada partida (es al menos el caso de Austria, Bulgaria)”.

¿Mejora la concentración y la atención de los alumnos?

No. O, al menos, no está demostrado más allá de las percepciones expuestas por los profesionales de la enseñanza y algunas familias. “Lo que sí parece bastante general es que después de comer, la mayoría de la gente está cansada o necesita cierto tiempo para hacer la digestión y volver al ritmo normal de trabajo”, señala uno de los documentos elaborados por la plataforma Volem Jornada Continua a Catalunya. Y añaden en un texto titulado Argumentos contra la jornada continua y sus contraargumentos: “Está bastante demostrado que el tiempo se aprovecha más y mejor por la mañana. Las tardes son soporíferas”.

Los ritmos de cada persona pueden variar y definitivamente cambian a medida que los niños van creciendo. Sin embargo, las investigaciones apuntan más bien hacia la idoneidad del horario extendido. Esto es lo que recogen Gabaldón y Obiol: “Ya en los comienzos del siglo pasado Bode identificó en un extenso estudio dos ciclos de alerta entre el alumnado de primaria: un primer ciclo de ascenso hasta las 12.00 horas y descenso hasta las 14.00 y un segundo ciclo de ascenso a partir de las 14.00. Investigaciones posteriores encontraron que los participantes, en edad escolar, obtuvieron mejores resultados en cálculos matemáticos entre las 10.00 y las 12.00 y entre las 15.00 y las 16.00, mientras que se obtenían peores durante la primera hora del día escolar y alrededor de las 14.00”.

Los defensores de la jornada continua suelen citar un texto de Francesc Xavier Moreno i Oliver titulado *Cronobiología* que defiende que el intervalo de mayor rendimiento va de las 9.00 a las 14.00, “siendo óptima la franja entre las 10.00 y las 12.00”. Sin embargo, el catedrático de Sociología de la Complutense Rafael Feito acudió a la fuente que se cita en ese texto para sostener tal afirmación (Asensio, J. M., 1993) y vio que en realidad dice justo lo contrario: “Literalmente previene contra ‘la toxicidad de ciertos horarios intensivos (como puede ser de 8.00 a 14.00 horas) para el trabajo intelectual’, a lo que añade que “el máximo de eficiencia de dichas funciones se alcanza entre las 15.00 y las 19.00 horas”.

¿Mejora los resultados académicos?

Esto tampoco está demostrado. Y, de nuevo, la mayoría de trabajos académicos muestran una correlación entre jornada continua y resultados ligeramente peores. En un asunto tan complejo como la educación, con tantos factores que a la vez condicionan los resultados, Feito insiste en que “correlación no es causalidad”. Pero lo que no se puede sostener es que la continua mejora los resultados, como aseguran taxativamente en numerosas ocasiones los papeles que difunden los defensores de este tipo de horario, muchas veces en documentos entregados por los responsables de los centros educativos a las familias durante los procesos de votación de cambio de jornada con la intención de convencerlos.

“El mayor rendimiento observado en los centros con jornada partida contrasta con las opiniones de los profesores”, dice un estudio de 2002 en el ámbito de Andalucía titulado La jornada escolar y el rendimiento de los alumnos. En concreto, el porcentaje de alumnos sin problemas en ninguna materia ascendía al 77,2% en los centros con jornada partida y al 69,4% en la continua. En la Comunidad de Madrid, las pruebas de sexto de primaria de Conocimientos y Destrezas Indispensables hechas por el Gobierno regional “muestran que siempre los resultados obtenidos por los centros con jornada continua están por debajo de la media. Así, en 2008, el resultado para los centros con jornada continua fue de 5,5, mientras que la media fue de 5,82. En 2014, los resultados fueron, respectivamente, 6,7 y 6,9”, escribe Feito.

Preguntados por los trabajos que respaldan que la jornada continua mejora los resultados, la Plataforma a favor de la jornada continua en Euskadi cita un informe de 2019 de la Generalitat de Cataluña sobre una prueba piloto para implantar la continua en 25 colegios. Este dice que “no se pone de manifiesto un

empeoramiento significativo [en el absentismo]. 23 de los 25 centros mantienen o mejoran los indicadores”, que no hay menor demanda de plazas y “en cuanto a resultados educativos, no se perciben diferencias respecto a otros centros del mismo tipo”. También que la comunidad escolar de esos centros se muestra satisfecha con el cambio y opina que ha “mejorado el clima convivencia”.

¿Mejora el bienestar de los niños?

Tampoco está claro y también depende de muchos factores. A pesar de la rotundidad del decálogo confeccionado por la Plataforma a favor de la jornada continua en Euskadi, que asegura que la jornada continua es mejor “para que disfruten de su infancia, para que tengan más tiempo para jugar y disfrutar con amig@s y familia, para que disfruten de las horas de luz solar, para que puedan realizar las actividades que les gusten sin prisas, para que tengan momentos de descanso durante las tardes”.

Lo cierto es que el bienestar de los menores tiene que ver con un amplio conjunto de factores interrelacionados y que pueden funcionar mejor o peor dentro de un tipo de jornada y de la contraria: ¿van los niños andando al colegio o en coche o transporte público? ¿Desayunan y comen a toda prisa? ¿Cuánto tiempo pasan con la familia y los amigos? M. Carmen Morán de Castro trató de responder a estas y otras preguntas similares en su tesis doctoral de 2005 titulada *La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia*. Con datos recogidos en Galicia, concluye, por ejemplo, que los niños en general no dedican suficiente tiempo a las comidas como para hacerlas con la tranquilidad que merecen, tampoco las que se hacen en casa. De hecho, asegura: “Si tuviéramos que realizar una clasificación de las comidas de mayor a menor reposo en su realización, obtendríamos el siguiente resultado: comedor escolar con jornada partida; comedor escolar con jornada única, domicilios de alumnos con jornada única, domicilios de alumnos con jornada partida”. A muchas familias les preocupa que con el horario continuado niños pequeños coman muy tarde, a las 14.00 o incluso después.

El trabajo de Morán de Castro señala también que, tanto en una como en otra jornada, “buena parte del tiempo libre lo dedican niñas y niños a actividades extraescolares, demandadas o fundamentadas en requerimientos de la escuela, siendo prácticas regulares los deberes y las clases particulares”. En cuanto al descanso, encuentra que todos tienen dificultad para quedarse dormidos, pero que entre los de jornada continua la sensación de cansancio al acostarse es mayor. Eso sí, los alumnos de horario partido desearían en general tener clase solo por la mañana.

¿Mejora la vida familiar?

Para algunas familias, definitivamente puede resultar mucho más cómodo. Por ejemplo, para aquellas cuya situación laboral permite que los niños puedan comer en casa (harían dos viajes al colegio en lugar de cuatro) o recogerlos inmediatamente después de comer, y atenderles durante la tarde. También para aquellos padres con facilidad para flexibilizar su jornada o con horarios cambiantes, pues el horario continuo permite recoger a los hijos antes de la comida, después o tras las actividades extraescolares. Esta flexibilidad es la esgrimen muchos defensores de la jornada intensiva para defender que no perjudica a nadie, pues quien ha de trabajar por las tardes tiene la posibilidad de seguir recogiendo a sus hijos a las 17.00 o 17.30, tras las extraescolares.

Para su tesis doctoral publicada en 2016, el profesor de la UNED Francisco Morales Yago, entrevistó a 1.280 miembros de la comunidad escolar de distintos puntos de España para investigar los motivos del cambio de jornada. Entre las familias (participaron 400), la tasa de apoyo más alta a la jornada continua, con un 24,7%, la encontró en un barrio funcional (a otro 17% les daba igual una que u otra y el resto preferían la partida).

¿Se garantiza la atención del alumnado por la tarde?

No. El cambio desde la jornada partida a la continua sigue normalmente un patrón, señala el catedrático de Sociología Mariano Fernández Enguita. En un primer momento, se asegura a las familias que dispondrán de atención hasta la misma hora que cuando tenían el horario partido, a través de extraescolares de calidad y muchas veces completamente gratuitas. Con el paso del tiempo, dicho compromiso se va olvidando, señala Fernández Enguita. La financiación de las actividades, en manos de las comunidades autónomas, los ayuntamientos o las propias asociaciones de madres y padres (Ampa) del centro, sufre vaivenes según la coyuntura económica. Y el empeoramiento de su calidad hace que cada vez más familias saquen a sus hijos, hasta que llega un punto en que resultan difíciles de sostener por el pequeño número de participantes, lo que conduce que en parte de los centros acaben cerrando o reducidas a una mera supervisión de los niños por parte de un monitor, sin valor educativo.

Una prueba evidente de que la jornada continua no garantiza la atención de los niños por las tardes se ha visto con la pandemia. El curso pasado la mayor parte de las escuelas reabrieron con las extraescolares suspendidas por motivos sanitarios, una decisión que duró meses y dejó a estos centros sin actividad por las tardes, mientras que los que tenían jornada partida sí la mantuvieron.

¿Aumenta la desigualdad?

Sí. Eso creen los especialistas, ya que con la jornada comprimida las extraescolares se convierten en algo fundamental y, como hemos visto, estas no siempre están garantizadas. En estos últimos casos, para los hijos de familias que no pueden pagarlas, “el hecho de disponer de las tardes libres implica correr el riesgo de que

un alto porcentaje de niños caiga en las garras de la televisión, los videojuegos y, en general, el ocio improductivo”, escribe Feito. La caída de la calidad que muchas veces se produce con el tiempo hace, además, que las familias que se lo pueden permitir lleven a sus hijos a actividades con mayor valor añadido fuera de las escuelas, quedando las organizadas en los colegios para los niños de entornos más desfavorecidos, advierte Enguita. “Asistimos”, añade Feito, “a una posible vía de radicalización de las desigualdades educativas. Ya no sería solo que la escuela beneficie a los ya privilegiados culturalmente, sino que las familias con mayor poder adquisitivo podrían pagarse su extraescuela como complemento de la insuficiente escuela pública”.

¿Mejora las condiciones de trabajo de los docentes?

Sí. Además de la evidente mejora en la conciliación de los profesionales de la educación, los docentes alegan otras, como el aumento de sus posibilidades para tomar parte en actividades de formación continua, así como de coordinación y de atención a las familias, aunque diversos trabajos han puesto en duda que esto haya sido así allí donde se ha instaurado la jornada continua. Hay que recordar, en todo caso, que con cualquiera de los dos tipos de horarios los profesores desarrollan buena parte de su trabajo fuera del horario lectivo, por lo que “no se puede decir que trabajen menos” con este horario, insiste el profesor de la UNED Francisco José Morales Yago.

Sin embargo, las conclusiones de la comisión que estudió en 2013 en el Congreso de los Diputados la racionalización de los horarios en España fueron así de contundentes al respecto: “La jornada continua encuentra numerosos detractores entre las personas expertas en conciliación. La jornada continua parece responder más bien a las necesidades de conciliación del colectivo del profesorado, pero no a las necesidades de niños y niñas”.

Los gobiernos autonómicos, por su parte, permiten la expansión del horario intensivo, a pesar de las conclusiones en su contra que han ido presentando los especialistas y sin hacer una investigación propia de qué es mejor para los niños. Una actitud que expertos como Fernández Enguita y, en privado, responsables de federaciones de familias de alumnos, explican señalando que dejar que se implante la jornada es una forma de contentar a los sindicatos de enseñanza que a las consejerías les sale gratis, a diferencia de lo que implicaría, por ejemplo, reducir la carga lectiva semanal de los docentes.

¿Tiene consecuencias para el comedor escolar?

Sí. La introducción de la jornada continua provoca la reducción del número de alumnos que utilizan el servicio, según han constatado en las últimas décadas las federaciones de Ampas, sindicatos, y empresas de servicios de comedor. En algunos casos, afirma Leticia Cardenal, presidenta de Ceapa, la mayor confederación de asociaciones de ampas de la escuela pública, el servicio se pierde porque, como sucede con las extraescolares, por debajo de un número de niños mantenerlo resulta muy caro. Con más frecuencia, añade, “los comedores se convierten un poco en guetos, a los que va el alumnado que tiene beca y aquellos cuyos padres lo necesitan por cuestiones laborales”. “Nosotros siempre hemos defendido que el comedor escolar debería formar parte de la jornada escolar del alumno, y donde además de comer se les enseñe a comer bien”, añade.

¿Cómo afecta a las relaciones de las familias del centro?

El proceso para cambiar la jornada escolar no suele ser fácil, indica la presidenta de Ceapa. “Produce choques entre familias y también con el profesorado, y se crea un ambiente de tensión en el centro educativo importante. Como desde la administración educativa no dice si es mejor la jornada continua o la partida, aunque en realidad hay más expertos que están a favor de la partida, cada uno vota acorde a su modo de vida o sus necesidades”.

La jornada continua, prosigue Cardenal, también reduce el nivel de socialización de los niños y sus progenitores. El horario de la jornada partida hace que muchos padres y madres coincidan de forma natural en los parques de alrededor de la escuela mientras sus hijos juegan y meriendan. “Pero donde se implanta la jornada continua eso normalmente se pierde”, afirma la presidenta de Ceapa, porque la salida del centro no es simultánea, y lo habitual es que los progenitores que recogen a sus hijos a la hora de comer se los lleven directamente a casa.

¿Tiene marcha atrás?

Atendiendo a lo que ha sucedido en las comunidades que la han ido implantando en las últimas décadas, una vez se aplica la jornada continua esta no es reversible, afirma Fernández Enguita, porque allí donde la normativa prevé que la comunidad educativa puede decidir la revisión del horario, se establecen fórmulas que implican que los docentes del centro tengan que votar a favor de replantearlo, cosa que no sucede. La propuesta para introducir la jornada continua puede volver a activarse, en cambio, de forma regular; en la Comunidad Valenciana, por ejemplo, han de pasar tres años entre una iniciativa y la siguiente.

La normativa aprobada por la Generalitat valenciana en 2016, en base a la cual centenares de centros (sobre todo en la provincia de Alicante) votaron implantar la jornada continua, establecía que el proyecto debía contener una relación de unos objetivos de mejora en términos educativos y de convivencia, cuya consecución debía revisarse a los tres años por medio de un análisis externo. “Pero eso no se ha hecho, es muy grave y da mucho que pensar”, dice Rubén Pacheco, presidente de la confederación de familias Gonzalo Anaya, mayoritaria en la escuela pública en la Comunidad Valenciana, que ha reclamado insistentemente dichos

análisis. Además, según la normativa de 2016, si los objetivos no se habían cumplido, la jornada continua no podía renovarse.

La siguiente es una selección de artículos académicos y trabajos de investigación hechos sobre la jornada escolar en España:

El debate sobre la jornada escolar en España. Reflexiones y datos tras más de tres décadas de un debate inconcluso. Rafael Feito. 2021

¿Qué sabemos sobre el efecto del tipo de jornada escolar en el rendimiento académico? Laura Hospido, Laura Crespo, Martín Fernández y José Montalbán. 2019 (páginas 86-91)

Guía sobre tiempos escolares. Daniel Galbaldón y Sandra Obiol. 2017

Jornada escolar partida y continua. ¿Existen evidencias que motiven el cambio en la gestión del tiempo escolar en España? Francisco José Morales Yago, Arturo Galán y Ramón Pérez Juste. 2017

El cambio de jornada escolar en los centros educativos: evaluación de las razones que lo motivan y los efectos que provoca. Francisco José Morales Yago. 2016

Informe sobre la jornada escolar. Generalitat Valenciana. 2016

A xornada escolar na vida cotiá da infancia. Análise da incidencia das modalidades de sesión "partida-única" nos procesos de socialización infantil en Galicia. M. Carmen Morán de Castro. 2005 (en gallego)

La jornada escolar y el rendimiento de los alumnos. Isabel Ridao García y Javier Gil Flores. 2002

La jornada escolar. Mariano Fernández Enguita. 2001

A xornada escolar de sesión única en Galicia. José Antonio Caride Gómez. 1993 (en gallego)

El Confidencial
EL DIARIO DE LOS LECTORES INFLUYENTES

¿Por qué Castilla y León tiene la mejor educación de España?

Marta García Aller. 12/02/2022

Fue una sonada metedura de pata. No sentó bien en aquella campaña que la ex ministra de Agricultura, la vallisoletana Isabel García Tejerina, dijera que "lo que sabe un niño de 10 años en Andalucía es lo que sabe un niño de ocho en Castilla y León". Tejerina quería sacar pecho de los buenos resultados que saca Castilla y León en el informe PISA, pero no fue buena idea presumir de ello en la última cita con las urnas en Andalucía. En la campaña del 13-F viene más a cuento. Castilla y León no solo es la que mejor puntúa en el ranking de la OCDE en España, sino que es una de las mejores del mundo y sus resultados se codean con Finlandia. ¿Por qué la educación en Castilla y León funciona mejor? ¿Cuánto se explica por los factores sociales y cuánto tiene de mérito político?

Castilla y León es la única región española que siempre sale en cabeza del ranking de PISA en todas las competencias evaluadas entre alumnos de 15 años, que miden tanto comprensión lectora como matemáticas y capacidad global. También es la autonomía con alto grado de equidad e integración social, es decir, menos diferencias entre los que mejores y peores puntuaciones sacan y sin que sean significativas las diferencias entre centros públicos y concertados. Otro de los éxitos de los que pueden presumir castellanos y leoneses es tener, junto con los extremeños, el índice más bajo de acoso escolar, según el estudio de la OCDE.

No solo es la que mejor puntúa en el ranking de la OCDE, sino que es una de las mejores del mundo y sus resultados se codean con Finlandia

"Tiene muchas señales que reflejan la excelencia del sistema", afirma Xavier Prats-Monné, ex director general de Educación de la Comisión Europea y asesor de la UOC. "Los alumnos muestran gran sentido crítico en las pruebas, lo que demuestra que tienen un nivel educativo sofisticado que además es inclusivo. Castilla y León tiene muy pocos estudiantes entre los peores y muchos entre los mejores. Hay muy pocos rezagados. Apenas hay distinciones entre género ni escuelas del tipo rural y urbano. Se nota que se hace un esfuerzo importante en mantener un sistema educativo sólido en poblaciones pequeñas", detalla.

Entre las hipótesis que manejan los expertos de por qué Castilla y León prepara mejor a sus alumnos, que están por encima de la media española y también de la OCDE, todos coinciden en que no hay un único factor. "Es como en un cóctel. Es fácil decir los ingredientes, pero la clave es cómo combinarlos", apunta Prats. "Sin duda influye el gasto. Castilla y León gasta más per cápita que la media española y esto refleja la prioridad que le da el sistema político a la educación", añade. Sin embargo, otras comunidades gastan más o parecido, como Extremadura, y no tienen iguales resultados.

No es un factor único, pero uno de los rasgos realmente diferenciadores es social. "En Castilla y León las familias le dan mucha importancia a la educación y hay una presión social por el estudio que se traslada también al funcionamiento de la escuela y respeto al profesorado", explica Lucas Gortázar, director de

Educación en ESADE EcPol. "Si miramos las tasas de alfabetización hace cien años en Castilla y León siempre ha sido alta respecto al resto de España. La educación y el estudio se ha valorado desde hace generaciones y eso todavía influye", considera Gortázar.

"Aquí se le da mucha importancia a la educación en las familias y se nota en la implicación", destaca María Revilla, profesora de Lengua Castellana y jefa de estudios durante 13 años del Colegio de los Escolapios de Soria, un centro cuyos resultados en el ranking Pisa for Schools supera en promedio la media de países como Finlandia y Singapur. "El castellano está acostumbrado a las dificultades y hay mucho valor en la educación. Culturalmente se ha dado mucha importancia a la educación porque era lo único que garantizaba opciones de futuro. Hay mucha población rural que ha invertido todo en la educación de sus hijos", subraya Revilla.

Hay otros factores socioeconómicos a tener en cuenta. En Castilla y León no ha habido un 'boom' turístico ni inmobiliario como en otras regiones de España, por lo que el incentivo a dejar de trabajar y ganar dinero rápido sin tener estudios es menor que en otras zonas de España. Tampoco es una potencia industrial, como el norte de España, y a estas circunstancias hay que sumarle la estructura geográfica de la propia comunidad.

Castilla y León es además una sociedad homogénea que recibe poca inmigración, lo que simplifica la integración en el aula de niños con otras lenguas y orígenes diversos. "Una menor tasa de inmigración en las aulas favorece los resultados PISA", afirma Carmen López Esteban, directora del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad de Salamanca. "Por ejemplo, en el rendimiento en Matemáticas, en la media de países de la OCDE, los estudiantes inmigrantes obtienen 39 puntos menos en matemáticas que los nativos y, en España (40 puntos), esa diferencia es similar", señala. En Castilla y León la proporción de inmigrantes no llega a 1 de cada 10 estudiantes (9%), mientras que en lugares como Murcia, Navarra y Madrid están entre el 15 y el 20%. Sin embargo, otras comunidades vecinas a Castilla y León que también tienen poca inmigración, como Extremadura (3,1%) y Galicia (6,4%), no obtienen los mismos resultados en PISA.

Otro factor diferenciador es el tamaño de los pueblos en Castilla y León, que son mucho más pequeños que en otras zonas rurales de España. Esa dispersión tiene problemas asociados, pero también puede ser una ventaja. "La clave de nuestras escuelas rurales es que tenemos menos niños por clase, no porque lo diga la ratio de la Consejería, sino porque en el pueblo no hay más niños", explica Gema, una profesora leonesa que lleva 14 años dando clase como interina. En estos años ha pasado por colegios en Ponferrada, en Palencia, en Villablino y Valderas. Algunos de los pueblos a los que tenía que ir a dar clase estaban a más de hora y media de su casa. "Eso en Castilla y León es tener suerte, porque siendo interina me podía tocar en la otra punta, como Ávila o Segovia", matiza. Y añade: "La enseñanza rural es mucho más individualizada, el profesorado hace más piña y la vida del pueblo gira en torno a la escuela. Conoces a todas las familias perfectamente y si los niños tienen un problema lo detectas más fácilmente porque a veces tenemos cuatro o cinco por clase". Hay ventajas, pero no todo es de color de rosa: "En los pueblos faltan especialistas y se están recortando plazas o cubriéndolas con medias jornadas".

Revilla destaca el tamaño pequeño de las poblaciones para favorecer la educación, también en las ciudades. "En Soria, la relación con las instituciones es más sencilla que en grandes ciudades porque esto es muy pequeño y es más fácil implicar al resto de la sociedad, todo está a mano, desde para entender cómo funciona el ayuntamiento o la Agencia Tributaria a traer pastores para explicar la trashumancia como estamos haciendo ahora", indica la docente.

Los estudiantes de Castilla y León no se limitan a obtener buenas marcas en el informe PISA. "Hemos comprobado que los universitarios castellanos y leoneses tienen mejores resultados el primer año de facultad independientemente de la carrera que estudien", afirma Enrique Navarro Asencio, profesor de la Universidad Complutense, experto en Evaluación Educativa. En sus análisis de los factores que explican el rendimiento académico, Navarro destaca que los docentes en esta región exigen más y eso inculca más cultura del esfuerzo y tiene repercusión en las evaluaciones internacionales. Para comprobarlo han medido, entre otras cosas, la exigencia en las pruebas de la EBAU. Las calificaciones de los estudiantes de Castilla y León en las pruebas de acceso a la Universidad son similares a los del resto de España, pero sus estudios demuestran que las pruebas a las que los someten son más difíciles y exigentes en criterios como el de la ortografía que en otras partes.

¿Es exportable el modelo de Castilla y León?

"El modelo de educación rural de Castilla y León es algo a estudiar", afirma Gortázar. "Es una administración que se ha tomado más en serio la equidad y la igualdad que otras regiones. En Madrid, por ejemplo, no se toma tan en serio la idea de mejora de rendimiento del alumnado vulnerable e invierte menos de la media", explica.

En España hay otros casos de éxito, como lo bien que funciona la FP en País Vasco y Navarra. ¿Están el resto de regiones aprendiendo de lo que funciona? "No somos un país con una cultura de evaluación desarrollada", afirma Gortázar, al que le parece una pena que tenga que ser la OCDE la que tenga que incentivar estos estudios y no sea el propio Ministerio y las comunidades las que trabajan en crear un modelo de evaluación nacional para detectar las necesidades de mejora.

De Castilla y León no se puede exportar a otras zonas de España ni el tamaño de los pueblos ni las características socioeconómicas de la población. Sin embargo, según todos los expertos, el principal factor que determina el éxito de los estudiantes es tener buenos docentes. "Esa es la clave y eso sí es exportable", afirma

Navarro. "Es algo consistente en todos los ranking. Los buenos docentes generan buenos resultados en los estudiantes. Los profesores tienen que estar motivados para tener la capacidad de implicar a las familias y a los alumnos. Mejorar el perfil de los docentes debería ser la prioridad de cualquier política educativa", concluye.

Situación de los docentes

La satisfacción de los docentes también depende del prestigio social que una sociedad les otorga, pero también del nivel adquisitivo. Cobrando un mismo salario, no vive igual un maestro en Soria que en Madrid o Barcelona. "Son factores difíciles de cuantificar pero que sumados explican lo que pasa", explica Prats. "En mi experiencia, no hay ningún sistema educativo que funcione sin profesores motivados, bien formados y comprometidos. No es solo la retribución. Todos pueden mejorar si se da margen a los profesores para innovar y se da autonomía y recursos a los centros". Y añade: "Castilla y León se toma con rigor los exámenes de acceso al profesorado y los centros tienen líderes interesantes que hacen cosas pedagógicamente innovadoras porque están motivados. Lógicamente hay factores culturales, porque es una sociedad donde las familias atribuyen históricamente un valor importante a la educación y valoran el papel de los profesores, pero hay maneras de incentivar esto desde la administración".

Según Prats, ayuda también que no haya conflictividad entre sindicatos y la consejería y tengan pocos cambios en el sistema educativo. "La Formación Inicial del Profesorado en las Universidades de Castilla y León es de una calidad altísima, con resultados de satisfacción de los estudiantes muy alto", afirma López Esteban, que coincide en destacar la continuidad en la política educativa como otra de las claves: "Una de los factores que necesita la educación para ver resultados es tiempo".

De la importancia de dar continuidad a los proyectos educativos sabe mucho María Revilla, que también ha sido coordinadora pedagógica de los Escolapios de Soria. Sin embargo, esta profesora tiene muy presente el que a su juicio es el gran problema: "Es muy duro ver que al terminar sus estudios casi todo el talento se va fuera. Hace falta inversión para que nuestros jóvenes se puedan quedar aquí si quieren, porque hoy por hoy no ven opciones. Tener una educación excelente es un orgullo, pero falta inversión para incentivar la vida empresarial que les permita desarrollar sus vocaciones".



«Estamos perdiendo el norte. A los cuatro años es imposible aprender a programar»

Entrevista con Alfredo Sánchez, profesor, divulgador y autor del blog Serhumanodigital.com

Carlota Fominaya. MADRID 12/02/2022

Campamentos y extraescolares de robótica y programación, términos como «scratch», robots «WeDo» de LEGO o «BeeBot» (robots-abeja)... La oferta tanto desde el colegio como fuera es enorme y, lo que es más llamativo, para alumnos cada vez más pequeños, incluso para niños a partir de los dos años. Pero para Alfredo Sánchez, ingeniero, profesor de la Escuela Libre Micael y divulgador, «estamos perdiendo un poco el norte. Más importante que aprender a programar es saber qué programar, o qué estructura necesitas para saber programar. Y la respuesta es sencilla: requiere de un procesamiento cerebral muy complejo, para el cual los más pequeños no están preparados». Pese a todo, el autor del blog Serhumanodigital.com cree también que es «importante dejar claro que, efectivamente, ningún niño debería salir del sistema educativo sin saber programar».

¿No está de acuerdo con acercar la programación a niños tan pequeños?

Es que el sector educativo está transmitiendo mucho ese mensaje de «aprender a programar, cuanto antes mejor». No comparto esa visión. Hay que centrarse en qué necesitas para saber programar, qué tipo de estructura cerebral necesitas. Hay una diferencia entre aprender programación como algo que te lleva a conseguir objetivos, a utilizar la programación como instrumento dinamizador en el aula. Así sí puede ser interesante. La programación como juego a lo mejor sí que se puede introducir antes, si te ayuda a dinamizar estructuras de aprendizaje más tradicionales... Pero lo que es programar, requiere de un procesamiento cerebral muy complejo.

Ese procesamiento cerebral necesario para programar, ¿a qué edad se produce? ¿Cuál es la mejor edad para introducir esta materia?

En el colegio donde doy clases se introduce a los 14, los 15 años. En ese momento es súper fluido. Lo entienden, cogen la estructura, prueban, a nadie le desagrada... Tienen otra capacidad para enfrentarse con voluntad a las cosas, no desde la postura del «me tiene que divertir». En un tercero o cuarto de la ESO ya tienen un pensamiento más crítico y desarrollado. Les muestras cómo funcionan los algoritmos de Google y enseguida detectan por qué el buscador les enseña unos vídeos concretos y no otros. Tienen un acercamiento a su día a día y, aunque sea intuitivamente, lo comprenden.

Creo que es importante dejar claro que, efectivamente, *ningún niño debería salir del sistema educativo sin saber programar*. Es muy importante y se debería meter obligatoriamente la asignatura de programación, pero en la ESO y no para que se conviertan en programadores. Deben salir con unas nociones a este mundo, porque al final son usuarios de tecnología y han de saber cómo funciona para manejarla adecuadamente. Pero eso no es adelantarla a Educación Infantil.

Lo que argumentan es, precisamente, que acercan la programación jugando.

Si la estructura de acercamiento es realmente a través del juego, y muy adecuada, creo que es una buena herramienta a través de la cual se pueden aprender muchas cosas. Pero estoy en contra de aprender a programar desde los cuatro años. Un niño tiene que jugar, más que programar.

Usted dice que deben aprender otros aspectos antes de aprender a programar. ¿Cuáles?

Quizá en un primer lugar se puedan aprender habilidades muy necesarias para el aprendizaje de la programación a posteriori, como el 'aprender a aprender', tener pensamiento crítico o estratégico, juegos de mesa... La programación tiene más que ver con las matemáticas, para lo cual hay que saber descomponer problemas y acometerlos por etapas y, como digo, eso se da más tarde.

En conclusión...

Mi mensaje es: desde luego que la programación es una herramienta potentísima, y en Ciencias -o incluso en otras asignaturas como la Filosofía- ayudará mucho a fortalecer otros conceptos. Pero a la edad adecuada. Iniciarla antes... No. Habrá gente que en clase consiga hacer cosas muy potentes, pero se suele perder el objetivo de solo enseñar a programar y acabar convirtiéndolo solo en un juego. «Jugando» a lo mejor enseñas Biología, Sociales...

A los dos años es imposible aprender a programar. Los programadores de hoy a lo mejor fueron precoces, pero seguro que no aprendieron a esa edad. Como tampoco se puede aprender en teoría a montar en moto, y hay gente que compite a los 10 o a los 12. Cada persona es un mundo pero, como principio general, el pensamiento de programación es abstracto, y hasta los 11 años no se empieza a desarrollar bien la estructura mental del pensamiento abstracto, aunque depende mucho del niño a la niña.

Se puede ver en la asignatura de Matemáticas. Hasta los 12 años se hace cálculo numérico, pero el álgebra, que es abstracto, no se explica hasta ese momento porque antes no lo cogen. Y la programación tiene mucho de álgebra.

¿Por qué cree hay tanta presión social a la hora de incluir el aprendizaje de programación cuanto antes?

Esa imperiosa necesidad creo que responde, de alguna forma, al déficit de mano de obra técnica. Las empresas intentan cubrir esos puestos, y son perfiles muy caros o que, directamente, no encuentran cómo cubrirlos. Fruto de esta situación, muchas compañías están destinando energías y recursos a crear programas que incitan a la sociedad a aprender programación. Al final si seguimos por esta senda, a medio plazo habrá más perfiles con conocimientos de programación y la inversión media que una empresa deba asumir será menor. Es muy lógico que hagan esa apuesta pero al final hace que perdamos un poco el norte. En el futuro, si no está ocurriendo ya, los programadores sean una especie de peones. Eso no quiere decir que no haya gente que disfrute con ese puesto. Programar es una habilidad muy buena, pero por sí sola tiene poco valor. *Más importante que saber programar es saber qué programar.*

EL PAÍS

La Selectividad se sustituirá por una prueba menos basada en contenidos y parecida a los exámenes de PISA

El cambio que prepara Educación facilitaría un sistema de acceso a la Universidad más homogéneo en las diferentes comunidades autónomas

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 14 FEB 2022

El Ministerio de Educación quiere cambiar la actual Selectividad por una prueba menos basada en contenidos y más parecida a los exámenes del Informe Pisa, con los que la OCDE mide regularmente en decenas de países (79, en 2018) las competencias del alumnado en lectura, matemáticas y ciencias. El objetivo es que la nueva prueba no pida tanto a los alumnos reproducir contenidos como demostrar que saben aplicar los conocimientos que han aprendido a lo largo del Bachillerato, explican a EL PAÍS fuentes que están participando en la revisión del sistema de evaluación. El Gobierno espera tenerla diseñada antes del inicio del próximo curso. El primer paso de Educación ha consistido en recabar información de cómo funciona el acceso a la Universidad en el resto de países europeos.

El ministerio que dirige Pilar Alegría considera necesario el cambio para dar coherencia a la nueva forma de aprender que va a empezar a implantarse en septiembre en todas las etapas educativas, desde Infantil a Bachillerato, basada en competencias. Este modelo, patrocinado por instituciones como la propia OCDE y la Unión Europea, defiende que la meta del sistema educativo no debe consistir tanto en transmitir a los estudiantes grandes cantidades de información y conceptos presentados de forma parcelada, como lograr que

los chavales consigan una “comprensión profunda” de las cuestiones y tengan capacidad para “movilizar conocimientos de una forma mucho más interdisciplinar”, en el lenguaje que utiliza el ministerio.

El modelo de enseñanza competencial empezará a funcionar después del verano en los cursos impares de Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, y se extenderá a los cursos pares un año más tarde. El ministerio prevé que los estudiantes que comiencen a estudiar en septiembre primero de Bachillerato se examinen con una Selectividad también competencial al acabar la etapa, en junio de 2024. El Gobierno considera que la fuerza de atracción de la Selectividad es tan grande que no solo condiciona cómo enfocan los docentes el Bachillerato, sino también en buena medida la ESO, y que modificar la prueba servirá para impulsar el cambio metodológico que está en el corazón de la reforma educativa.

Una prueba más homogénea

El nuevo sistema haría más fácil cumplir uno de los objetivos compartidos por sucesivos responsables del Ministerio de Educación, y que defiende Alegría, de lograr una cierta homogeneización en la Selectividad, una prueba que tiene características diferentes en cada comunidad autónoma, pero cuyos resultados sirven para acceder a todas las universidades públicas del país. La cuestión es especialmente importante ahora porque uno de los efectos de la actual reforma educativa es que la diversidad entre lo que se estudia en unos institutos y otros aumentará. Sucederá debido a la naturaleza de los nuevos currículos (las normas que regulan cómo deben aprenderse y evaluarse las asignaturas) que están elaborando a medias el ministerio y las comunidades autónomas, que dan mucho más margen de maniobra a los docentes, y también por el nuevo reparto de competencias establecido por la ley educativa que entró en vigor hace un año, que deja en manos de colegios e institutos la decisión de fijar una parte de los horarios y contenidos. En Cataluña, la primera en concretar el porcentaje, los centros educativos decidirán a qué se dedica un 20% del horario.

En tal escenario, avanzar en una homogeneización de la Selectividad con el actual sistema de exámenes parece imposible. Pero una Evaluación de Acceso a la Universidad (Evau) basada en competencias sí permitiría hacerlo. Al fin y al cabo, PISA plantea pruebas similares en países con sistemas educativos y contenidos mucho más diferentes de los que habrá en España.

El diseño concreto de la nueva Selectividad está todavía en sus inicios. En el Ministerio de Educación se ha constituido una comisión para definirla, cuyas conclusiones deberán ser consensuadas con el de Ministerio de Universidades. En el proceso de decisión intervendrá también la conferencia de rectores, la CRUE, el organismo que reúne a los responsables de las 50 universidades públicas y las 26 privadas.

Cómo se hace en Europa

El primer paso que ha dado Educación ha sido recabar la información de cómo está regulado el acceso a la Universidad en 27 países europeos, casi todos pertenecientes a la UE, a cuyas autoridades educativas el ministerio envió un cuestionario a través del foro educativo Eurydice. El ministerio ha elaborado un primer informe en base a sus respuestas, que refleja por ejemplo que en un 71% de los 27 Estados analizados los alumnos realizan algún tipo de prueba al acabar el equivalente a su Bachillerato. Pero solo un 36% de los países utiliza la calificación obtenida en un examen “como criterio para el acceso a la Universidad, de manera exclusiva o junto con otros requisitos”.

Entre los ocho países donde no “existe ninguna prueba externa y estandarizada para el acceso a los estudios universitarios” figuran Alemania, Francia e Italia. Mientras que en algunos Estados, como Finlandia y Estonia, las universidades pueden realizar sus propias pruebas para filtrar al alumnado.

Un dato llamativo es que, según el informe, “en la mayoría de los países con pruebas relacionadas con el acceso a la Universidad”, los estudiantes solo se examinan “de algunas disciplinas” del último curso de Bachillerato. Entre los que realizan pruebas más exhaustivas figuran Polonia y Portugal (aunque en este último caso las pruebas las realizan los propios centros y no se considera una evaluación externa estandarizada). Entre los que se examinan de menos disciplinas se encuentran Austria y Estonia, donde los alumnos solo están obligados a examinarse de su lengua propia, una lengua extranjera y matemáticas. A diferencia de lo que pasa en España, al menos en una docena de países (no todos han respondido a todas las preguntas del cuestionario) parte de los exámenes son orales, sobre todo en lengua extranjera, aunque otros también los utilizan en la prueba de lengua autóctona.

La duración los exámenes es muy variable: de los 55 minutos en Suecia a las seis horas en Finlandia (en España duran 90 minutos). En 15 países la prueba es la misma para todo el Estado, mientras otros tres (Países Bajos, Dinamarca y República Checa) tienen una parte general y otra que deciden los centros. El informe constata que el “caso de los países descentralizados” no arroja luz para el caso de España, porque Alemania “no tiene pruebas relacionadas con el acceso a la Universidad” y el ministerio no ha conseguido información de lo que ocurre en Bélgica con las comunidades flamenca y germanófona.

Así es un examen competencial

¿Cómo es una evaluación competencial? Ana Remesal, profesora del área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, responde a la pregunta con el ejemplo contrario: “Un examen de

Matemáticas no competencial puede plantear una actividad que diga: '¿Cómo se calcula el área de un triángulo?' Y se espera que el alumno diga: base por altura partido por dos. O: '¿Cuántas clases de triángulos hay?'. A lo que se espera que el alumno responda que según los ángulos hay estos tipos de triángulos, y según los lados hay estos tipos de triángulos. Se trata de lo que llamamos un conocimiento declarativo, en el que se pide al alumno que exprese en palabras aquello que sabe sin ir más allá de una definición, la identificación de una fórmula o un algoritmo". Un examen de Matemáticas más competencial, en cambio, plantearía "un contexto más cotidiano o verosímil de partida, en el que aparecerían diferentes tipos de triángulos, y el alumno tendría que resolver esa actividad problemática demostrando con ello que distingue diferentes tipos de triángulos", prosigue Remesal.

El objetivo final de una enseñanza y una evaluación competencial sería alcanzar una transdisciplinariedad en el mismo examen, es decir, que para resolver una actividad el estudiante tenga que relacionar conocimientos de diferentes disciplinas. "Pero eso es muy complicado", reconoce Remesal, que recuerda que incluso PISA sigue planteando la prueba por grandes áreas (comprensión lectora, matemáticas y ciencias). Esta experta añade que en los últimos 20 años las autoridades educativas hablan con cierta alegría de la evaluación por competencias: "Ponen la etiqueta competencial muy rápido, pero no siempre se cumplen los requisitos".

Canarias⁷

Así se evaluará en Canarias: la promoción de curso será la norma y medidas más laxas para La Palma

Educación publica la instrucción para valorar al alumnado adaptada a la Lomloe. Ya no habrá convocatorias extraordinarias en la ESO

LUISA DEL ROSARIO Las Palmas de Gran Canaria Lunes, 14 febrero 2022,

La forma de evaluar y las condiciones de promoción en la ESO, Bachillerato y las Enseñanzas Profesionales de Música y Danza así como las condiciones de acceso son diferentes este año al implantarse en este curso escolar las modificaciones que introduce la Lomloe, también llamada Ley Celaá. Para que los centros vayan organizándose el Gobierno canario acaba de publicar [*las nuevas instrucciones*](#).

Entre las novedades destaca que a partir de ahora la repetición de un curso será «una medida excepcional» y que se podrá titular en el instituto con una materia suspensa. Sin embargo hay matices que han pasado algo más desapercibidos, como la desaparición de las evaluaciones extraordinarias -los exámenes de septiembre- en la ESO, la constitución de los consejos orientadores para el alumnado al finalizar esta etapa o que solo en Bachillerato la titulación aparecerá con la nota media e incluso quienes no titulen tendrán un certificado con lo estudiado hasta entonces.

Normas más flexibles

Este curso sigue en vigor la flexibilización de la evaluación que se implantó por la covid en 2020 y se mantuvo con mínimos cambios el año pasado. Precisamente gracias a eso el alumnado afectado por la erupción de La Palma tendrá aún medidas más laxas. Así, el profesorado de los municipios en los que se vio afectada la actividad lectiva ordinaria «podrá realizar ajustes en la evaluación, promoción y titulación del alumnado» de forma que «se garantice la continuidad del proceso educativo» del estudiantado, señala la instrucción. «Como Madrid volvió a la misma norma que había sacado con la covid vimos que podíamos hacer adaptaciones acordes a las circunstancias», explica Gregorio Cabrera, director general de Ordenación, Innovación y Calidad de la Consejería canaria de Educación.

Además, Cabrera adelanta que también en la Coebau, en la que participan las dos universidades públicas de las islas, están «de acuerdo en seguir esta línea» para el alumnado de La Palma que se presente a la EBAU. «Nosotros establecemos la norma que lo posibilita y las decisiones se toman de forma consensuada en la Coebau, pero estamos de acuerdo es seguir esa línea», abunda.

¿Qué entra en vigor este curso?

La repetición será la «excepción» y solo se podrá permanecer en el mismo curso u na vez en Primaria y dos veces a lo largo de la enseñanza obligatoria. «Somos de los países con mayor número de repetidores y no por eso mejoramos las cifras de fracaso escolar», recuerda Cabrera.

Además, la normativa incorpora una novedad. «Cuando se repite el alumno o alumna tendrá un plan individualizado de apoyo y refuerzo porque repetir sin que cambie nada es encontrarte la misma situación nueve meses después», advierte.

En Primaria, la promoción será automática en 1º, 3º y 5º, y en el resto de los cursos la decisión se tomará de forma colegiada. Al finalizar la etapa cada estudiante contará con un informe sobre su evolución y su grado de desarrollo y adquisición de competencias.

Sin exámenes en septiembre

En la ESO se elimina la evaluación extraordinaria, y la decisión sobre si promociona o titula se tomará de forma colegiada al finalizar el curso pero es automática hasta con dos suspensos.

También se podrá permanecer un año más en 4º de la ESO hasta permanecer escolarizado hasta los 19 años si se considera que favorece al estudiante. Al final de la etapa tendrán un Consejo Orientador con una propuesta de itinerario académico. En 3º y 4º de la ESO también se decidirá si el alumnado continúa o se propone que se incorpore a un Programa de Diversificación Curricular en el próximo curso.

En Bachillerato hay pocos cambios, y se podrá titular con un suspenso, siempre que se den otras condiciones. En esta etapa siguen las evaluaciones extraordinarias.

europapress.es

Primeros días sin mascarilla en los recreos: naturalidad y alumnos que la mantienen por hábito adquirido

MADRID, 14 Feb. (EUROPA PRESS) -

La comunidad educativa coincide en la "normalidad" y la "naturalidad" de los primeros días sin la obligatoriedad de mascarilla en los recreos, unas jornadas en la que aún son varios los niños que no se la quitan por decisión propia o de sus familias, y en las cuales no se ha generado preocupación por un aumento de positivos a raíz de la medida. La eliminación del uso obligatorio de las mascarillas en los patios entró en vigor el pasado jueves, en un contexto de descenso de la incidencia de Covid19, según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El presidente de la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (Fedadi), Antonio González, ha subrayado que gran parte del alumnado "mantiene" la mascarilla puesta. "Han cogido ese hábito", ha asegurado a Europa Press.

La nueva medida se está "gestionando bien" en los centros, ha explicado, si bien ha incidido en que también hay recordar a algunos alumnos que se pongan la mascarilla tras el timbre del final del recreo, un control que supone un "sobreesfuerzo" para direcciones y docentes.

Desde la Asociación de Centros Autónomos de Enseñanza Privada (Acade), su presidente, Juan de Santiago, ha incidido en que sobre todo en Primaria "un número alto de alumnos mantiene la mascarilla".

Para él, la gestión de la nueva medida "no está siendo complicada" porque los alumnos tienen "interiorizadas" las normas y tras el recreo vuelven a ponerse la mascarilla con "naturalidad". Por ello, no cree que se experimente un aumento de "positivos": "Soy incapaz de relacionar aumento a no usar mascarilla en el patio".

Por su parte, el presidente de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), Alfonso Aguiló, ha detallado que la retirada de mascarillas ha tenido "buena acogida" en la comunidad educativa y ha reiterado que hay alumnos que "por recomendación de padres o costumbre" llevan igualmente el elemento de protección.

La directora general de la Asociación de Colegios Privados e Independientes (CICAE), Elena Cid, ha coincidido en la "absoluta normalidad de los centros" y ha subrayado que "aún es pronto" para valorar si la eliminación de las mascarillas en los recreos puede tener alguna incidencia. En su caso, ha indicado que la mayoría de niños se están quitando las mascarillas al aire libre y son "muy pocos" los que deciden llevarlas.

CONTROL PARA EVITAR CONTAGIOS

Por parte del profesorado, se ha reclamado a las autoridades mantener el control en los centros educativos para garantizar que la eliminación del uso obligatorio de las mascarillas no derive en un incremento de los contagios.

"No podemos saber si habrá aumento de contagios, pero estamos muy pendientes", ha manifestado el secretario general de la Federación de Enseñanza de CCOO, Francisco García, que también ha advertido de que para los profesores es "difícil" mantener el control sobre todas las normas derivadas de la pandemia, por lo que ha insistido en la necesidad de recursos.

Por otra parte, la secretaria del sector de Enseñanza de UGT, Maribel Loranca, ha instado a las autoridades a "estar encima" de la medida para comprobar "si es positiva del todo o no". Igualmente, ha pedido claridad a la hora de dar instrucciones como la retirada de la mascarilla al aire libre.

En ello ha coincidido con el responsable de Educación de CSIF, Marío Gutiérrez, quien ha criticado el "desconcierto" generado por la decisión incluso el día de su entrada en vigor ya que las CCAA "mandaron circulares para que el profesorado decidiera" sobre la obligatoriedad de las mascarillas.

Gutiérrez ha defendido que es necesario retirar restricciones "poco a poco", pero "de una manera más homogénea". "No puede ser que representantes del profesorado no hayan sido informados ni cuestionados", ha agregado al respecto, para recordar que también está en juego su salud.

"LOS NIÑOS PUEDEN RESPIRAR"

Por otro lado, la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA), ha destacado que el alumnado está "contento" con la medida y han asegurado que no se han constatado incidentes", según su presidenta, Leticia Cardenal. "Los niños pueden respirar y ya no están tantas horas con las mascarillas. En algunos casos, sobre todo en adolescentes, les duele menos la cabeza gracias a ello", ha resaltado.

Asimismo, el presidente de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), ha incidido en la "liberación" que ha supuesto para los alumnos, un "alivio" que les ha permitido "socializar de otra manera", aunque, ha reconocido, "no se puede bajar la guardia".

"Los centros están actuando bien, los niños están contentos y hay normalidad y tranquilidad", ha asegurado también la presidenta de la Confederación de Padres de Alumnos (Cofapa), Begoña Ladrón de Guevara, quien ha celebrado la "autorregulación" que nace por parte de muchos de los niños que deciden mantener la mascarilla.

Los estudiantes, por su parte, han puntualizado que la "norma general" es ver a los alumnos con la mascarilla, excepto en los grupos de amigos, sobre todo en los patios de los institutos, según ha indicado la presidenta de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE), Andrea Henry.

"Todo el mundo lo está viendo como algo natural, no hemos notado diferencia y la medida ha entrado bien", ha ahondado, para concluir que, por lo general, no hay preocupación entre alumnos por un aumento de positivos.



El mundo del cómic también planta cara al acoso escolar

Fundación Mutua Madrileña y Disney animan a los estudiantes a participar en el concurso «No Pinta Nada» frente al «bullying»

ABC FAMILIA. MADRID 15/02/2022

«El bullying no pinta nada» es el nombre del concurso de sensibilización y concienciación contra el acoso escolar que ha lanzado Fundación Mutua Madrileña para estudiantes de entre 8 y 16 años. El certamen, que organiza dentro de la iniciativa conjunta con Disney, premiará las mejores ilustraciones, dibujos o cómics que recojan situaciones relacionadas con este tipo de violencia, valorando tanto su calidad artística como su inspiración para concienciar a otros jóvenes o a la sociedad en general.

Para inspirar a los menores, ilustradores de cómic españoles de la talla de Salva Espín (@salva_espin_art), Fernando Monroy (@monroyilustrador), Isa Muguruza (@isamuguruza) o Isaac Sánchez (@isaacsanchezsanchez) han hecho sus propios bocetos de situaciones de acoso escolar donde se inspiran en los poderes de distintos personajes del universo Marvel para sensibilizar a las víctimas de distintos aspectos relacionados con el acoso escolar.

Cada uno de las ilustraciones trata de inspirar a los chavales con distintas situaciones de acoso como son la violencia física, el acoso psicológico, el ciberbullying o el papel de los testigos que presencian la agresión, con el objetivo de empoderar a víctimas y testigos y que den el paso y pidan ayuda.

Los bocetos de los ilustradores los irán difundiendo cada uno de ellos en sus canales de redes sociales para llegar e inspirar a sus múltiples seguidores de la franja de edad a la que se dirige el concurso.

El dibujo de Fernando Monroy (@monroyilustrador) muestra la situación de bullying de manera sutil reflejada en el puño, la sombra del personaje sobre la víctima y el ojo morado. Y ante esta situación, dibuja el empoderamiento como resurgir del Ave Fénix y hace un sutil guiño al capitán Marvel, al utilizar la capucha roja y las cinchas amarillas de la mochila.

Por su parte, Isa Muguruza (@isamuguruza) ha representado el empoderamiento de la víctima con algo que recuerda al casco de Thor que sostiene en sus manos. Un casco cuya función es proteger del bullying realizado por compañeros y del que sale una luz que hace que esas burlas no pasen ni afecten cuando se ilumina.

Isaac Sánchez (@isaacsanchezsanchez) hace referencia al ciberbullying con una protagonista femenina cuyos poderes se representan inspirados en los que tiene el Doctor Extraño. La idea trabajada por Sánchez es que la niña sobrevuela por encima de emoticonos y mensajes abriendo un portal a un lugar seguro.

Por último, Salva Espín (@salva_espin_art) transmite con su ilustración el trabajo en conjunto que deben de hacer menores y adultos en ambientes escolares para combatir el acoso/violencia. La ilustración propone una escena en la que un grupo de jóvenes está asistiendo a un compañero de escuela/instituto que acaba de ser atacado por un par de acosadores y la profesora del centro está usando sus superpoderes para capturar a estos malhechores. Como guiño al universo Marvel, todos ellos visten con ropas inspiradas en The Eternals.

Concurso «No pinta nada»

Los estudiantes que participen no tienen que inspirarse necesariamente en los superpoderes de los héroes de Disney. El jurado reconocerá tanto el enfoque de la pieza y su explicación, como su calidad artística y la forma de presentar los diferentes elementos que la componen.

En cada una de las dos categorías por edades del concurso habrá un ganador y dos finalistas. Todos ellos recibirán un kit especial de regalos de Disney. Adicionalmente, los ganadores absolutos verán plasmada su idea en el mural callejero que confeccionará el ilustrador Isaac Sánchez (@isaacsanchezsanchez) con motivo de la celebración del Día Internacional contra el Acoso Escolar el próximo 2 de mayo.

Hasta el próximo 24 de marzo, los estudiantes pueden presentar sus bocetos en la web www.elbullyingnopintanada.com. El concurso se organiza en dos categorías de 8 a 12 y de 13 a 16 años. Los dibujos deberán subirse a la web en cuestión en un formato de imagen con un título y una explicación.



Sindicatos y profesores critican el 'MIR educativo' de Ayuso: "No confía en sus aspirantes a docente"

El Gobierno de la región no ha explicado con claridad en qué consiste este nuevo proceso y aun así quiere imponerlo en las oposiciones de magisterio que se celebraran este verano

María Santos Viñas. 15/02/2022

La Comunidad de Madrid va a convocar oposiciones en junio para que 1.625 docentes se incorporen al cuerpo de maestros a partir del curso 2022/2023. Los opositores que consigan una plaza en esta convocatoria serán los primeros en tener que realizar el "MIR educativo" que quiere implantar el Gobierno de la región, una idea que el PP lleva años planteando y que ahora se va a hacer realidad. Pero ni los sindicatos, ni los opositores saben en qué consiste exactamente, porque los nuevos profesores ya se someten a una fase de prácticas tuteladas.

Quedan menos de seis meses para estas oposiciones y menos de ocho para que los nuevos profesores lleguen a las aulas. Sin embargo, este Plan de Capacitación Integral Docente, apodado como MIR educativo, que anunciaba en octubre la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, aún es una incógnita. Entonces, Ayuso aseguraba que desde su Gobierno harían frente "a las políticas que orillan y desvirtúan el papel de los docentes en nuestro sistema educativo", pero estas palabras chocan de frente con la opinión de los sindicatos y los profesores.

Miguel Ángel González, presidente del sindicato CSIF Educación Madrid, explica que el hecho de que el Gobierno de Ayuso "intente diseñar un proceso de ingreso como este, totalmente diferenciado de cualquier otra comunidad" puede suponer que "no confía en los planes de estudio de las universidades y en la preparación, más que suficiente, de los maestros que salen de las facultades".

Esther, que consiguió sacar la plaza hace unos años y ya es profesora de primaria, niega que esta novedad sea para mejorar la calidad educativa. "No creo que el MIR sea necesario, ese aprendizaje que se supone va a aportar ya se aprende durante la carrera y solo contribuye a desprestigiar totalmente la figura del profesor". La maestra señala que durante el grado de magisterio ya se realizan prácticas y cuando se superan las oposiciones también, por lo que no tiene sentido. "El proceso selectivo es muy complicado y haberlo superado ya reporta la suficiente confianza", asegura.

González señala que desde el sindicato entienden que con este MIR "la Comunidad de Madrid no confía en sus aspirantes a docente", aunque esa desconfianza no la achaca solo a este nuevo procedimiento, también a la prueba común -más conocida como examen de cultura general- de asignaturas como matemáticas o lenguaje, que solo se exige en esta región. Para el presidente del sindicato, este tipo de requisitos suponen "no creer y no confiar en la calidad del profesional". "Quizás la Comunidad de Madrid no confía en sus aspirantes a docente", sentencia indignado.

Pero la desconfianza no es el único problema. El Gobierno de la Comunidad ya ha asegurado que este MIR se va a llevar a cabo en esta promoción de maestros, pero ni los sindicatos, ni los opositores saben en qué consiste exactamente. "La idea la tendrá la señora Presidenta en su cabeza pero desde luego a los sindicatos no nos han dicho absolutamente nada", recalca González.

El pasado viernes se celebró la Mesa Sectorial de Educación de la Comunidad de Madrid. El presidente de CSIF en Madrid detalla que se leyó la convocatoria de las oposiciones de magisterio y se habló de las tres fases del proceso: oposición, concurso y prácticas. "Las prácticas de siempre -señala González-, no se mencionó ningún tipo de MIR ni para los interinos que deriven de esos procesos selectivos ni para las funciones de prácticas".

Desde el Gobierno regional no hubo ninguna mención a este MIR durante la reunión. Sin embargo, dos días antes, el consejero de Educación, Enrique Osorio, daba una entrevista para Telemadrid en la que explicaba

que ya se han puesto en marcha con las oposiciones de magisterio de junio “preparando todos los tribunales y el dispositivo para que funcione como todos los años”.

Osorio detallaba que el MIR durará “un curso entero” y que será “un procedimiento con unos tutores que van a guiar a esos docentes que han aprobado las oposiciones”. También aseguraba que desde el Gobierno pretenden conseguir “un proceso de prácticas mejor que el que hay ahora”. Sin embargo, este MIR, con las pocas explicaciones que han dado por el momento, no estaría muy lejos del proceso de prácticas que se lleva a cabo actualmente, según Andrés Cebrián, presidente del sindicato del profesorado de la enseñanza pública ANPE Madrid.

Cebrián intuye que serán “unas prácticas como las que hay ahora, haciéndolas de una forma más estricta, en determinados centros con determinados maestros tutores, pero básicamente son las prácticas que se han hecho toda la vida”. Para él, este MIR “es política, quieren hacer ver que la fase de prácticas en la Comunidad de Madrid es mucho más rigurosa que en otras comunidades, pero habrá que ver cómo se regula”.

Al contrario que para González, para Cebrián este MIR no supone una falta de confianza, desde ANPE “simplemente no lo ven oportuno”. El presidente de este sindicato ironiza: “¿Qué necesidad hay de hacer un MIR en la Comunidad de Madrid cuando se está hablando de tramitar una Ley de la Profesión Docente que va a regular todo a nivel estatal, desde el acceso hasta la jubilación?”. El Ministerio de Educación ha empezado a negociar con sindicatos y comunidades el estatuto docente, que debe regular el acceso a la carrera docente y su desarrollo.

Cebrián cree que esta intención del Gobierno de Ayuso “tiene un tinte político que hace sospechar y es más campaña que otra cosa”, y en eso está de acuerdo con el presidente de CSIF en Madrid. Desde los dos sindicatos afirman que esta propuesta carece de un interés real de mejora del sistema educativo madrileño, y que solo es parte de una campaña política.

“Estamos convencidos de que la calidad del sistema educativo es la calidad de los docentes que forman parte de ese sistema educativo”, aseguraba Osorio en su entrevista en Telemadrid, en la que también decía que quería garantizar “una formación lo más completa posible” para los profesores, como si aún no la tuvieran. “Parece que siempre se achacan todos los males de la educación a un problema con el profesorado y su formación inicial o permanente”, explica Cebrián.

Los presidentes de los dos sindicatos argumentan que si el Gobierno de verdad quiere mejorar la educación lo que tiene que hacer es invertir en ella. “Tenemos unos profesores estupendos, pero claro, hay que invertir”, subraya Cebrián. Los dos sindicatos coinciden, a diferencia de la postura del Gobierno de Ayuso, en que lo fundamental para una mejora es la bajada de ratios. “El problema se encuentra cuando un profesor llega a una clase y tiene 25 alumnos y no puede atenderlos a todos porque cada uno tiene sus problemas diferenciados. Si estas ratios estuvieran en 20, la calidad educativa mejoraría muchísimo. ¿Qué pasa? Que eso cuesta dinero”, explica González. Cebrián lo matiza: “Eso cuesta mucho dinero, mientras que la formación del profesorado sale prácticamente gratis”.

Francisco es preparador de oposiciones de magisterio y opina que esta modificación es “una cuestión política” más que una intención real de mejora. Piensa que se podría abrir un debate interesante en torno a la cuestión de los procesos de selección, pero no cree que eso sea lo que está pasando con la imposición del MIR, que cree “no es fundamental para la formación del profesorado”.

Belén, de 23 años, se va a presentar a las oposiciones del 2023 para secundaria por la rama de artes plásticas. La opositora ve injusto que cada vez se exija más a los aspirantes a docente y menos al sistema, y no entiende que “haya esta caza de brujas, para ver si lo haces bien o lo haces mal con un tutor o un inspector constantemente pegado a ti”, porque explica, cree que el MIR se ajustará a esos parámetros, aunque no sabe con certeza cómo será, “hay mucha desinformación sobre lo que quieren hacer”.

EL DEBATE **OPINIÓN**

La obligatoriedad de la enseñanza hasta los 18 años, ¿problema o solución? (II)

FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ. 15/02/2022

El Consejo Escolar del Estado, en su Pleno del 24 de septiembre de 2015, aprobó una recomendación al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el sentido de extender la enseñanza básica –obligatoria y gratuita, según el mandato constitucional– hasta los dieciocho años. Este hecho, por lo que supone de acuerdo franco en el seno de un órgano de participación constitutivamente plural, tenía alguna importancia política. En su justificación abreviada, se afirmaba: «(Esta medida) podría tratarse de una inversión rentable pues disminuiría considerablemente el abandono educativo temprano, mejoraría el nivel formativo de nuestros jóvenes y su nivel de ingresos futuros, reduciría la brecha de formación, atemperaría notables diferencias existentes al respecto entre comunidades autónomas, mejoraría la atención a las demandas de nuestro sistema productivo y contraería el gasto futuro asociado a las políticas activas de empleo dirigidas a los jóvenes». Con anterioridad, el ministro Gabilondo había puesto sobre el tapete esa misma propuesta, aunque,

quizás a causa de un insuficiente apoyo del partido entonces en el gobierno, fuera de un modo extremadamente efímero.

En diciembre de 2011, el Parlamento Europeo dictó una Resolución en ese mismo sentido, a modo de sugerencia a los Estados miembros para reducir el abandono educativo temprano. Y lo cierto es que, en el curso 2014-2015, un grupo significativo de países y regiones de la Unión ya había adoptado esa medida. Después de que la recomendación del Consejo fuera aprobada, elaboramos un estudio, junto con los profesores Isabel García e Ismael Sanz, en el que se fundamentaba empíricamente la propuesta, se analizaban sus beneficios y se estimaban sus costes económicos. Ese trabajo sería publicado, posteriormente, por la Fundación para los Análisis y los Estudios Sociales (FAES).

Los cálculos econométricos de Oreopoulos, sobre los efectos de la enseñanza obligatoria producidos en Canadá, advertían del potencial de la medida; y los informes internacionales relativos al impacto social y económico de un incremento en el nivel formativo de los jóvenes no hacían más que validarla. Años más tarde, en una suerte de experimento natural o no planificado, tuvimos la oportunidad de analizar cómo se había comportado Portugal frente a España en cuanto a la evolución, a lo largo de la pasada década, de algunos de esos indicadores de resultados que nos afligen. Como hemos descrito en una colaboración anterior para El Debate, lo cierto es que, con la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años, Portugal resolvió, en una década, algunos de sus problemas de formación, mientras que España, sin esa reforma, ha sido incapaz de hacerlo.

Uno de sus inconvenientes, planteado con crudeza por profesores de educación secundaria, puede formularse en los siguientes términos: «Si ya tenemos bastantes problemas para mantener a los alumnos en las aulas hasta los dieciséis años ¿cómo vamos a retenerlos hasta los dieciocho?». Pero el modelo asociado a esa reforma estructural no consiste en prolongar el esquema de la ESO hasta la mayoría de edad, sino en introducir un sistema flexible basado, principalmente, en: una integración entre formación y empleo mediante un buen sistema dual; la posibilidad para los que trabajan de una escolarización a tiempo parcial; una modificación de la estructura de la educación secundaria en dos ciclos –inferior y superior– de tres años de duración cada uno; y en una adecuada diversificación de las vías de éxito y de las formas de excelencia.

Otro de los problemas invocados para la implementación de este modelo radica en su dimensión económica. El estudio más arriba citado contenía una estimación de costes –calculada siguiendo una metodología de planificación por cohortes de edad– que arrojaba, entonces, una cifra del orden de los mil millones de euros en el estadio final de su progresiva implantación; costo fácilmente cofinanciable, entonces, con los fondos de Garantía Juvenil de la Unión y, ahora, con los Next Generation.

Un tercer problema que cabría suscitar tiene una dimensión política de fondo: ¿Resulta legítimo, en una sociedad democrática y liberal, violentar la voluntad de nuestros jóvenes convirtiendo un derecho en una obligación? He de confesar que mi posición personal se alinea, en este punto, con el llamado paternalismo libertario y la filosofía del «empujoncito» (Nudge). Se trata, según sus autores –Thaler y Sunstein–, de «un enfoque que preserva la libertad de elección pero que autoriza a las instituciones a orientar a las personas en direcciones que promoverán su bienestar». La flexibilidad creciente que se plantea para la organización de la nueva enseñanza obligatoria, además de por razones pragmáticas, estaría, pues, avalada por argumentos doctrinales.

A la vista de sus beneficios en el orden individual, social y económico, la extensión de la enseñanza básica hasta los 18 años debería haber sido objeto en España, al menos, de un amplio debate. Aunque con cierto retraso, todavía estamos a tiempo de retomarlo.

Francisco López Rupérez es director de la Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC y expresidente del Consejo Escolar del Estado

EL PAIS

Madrid introduce en los colegios la enseñanza de 0 a 3 años

La comunidad contará con 5.259 nuevas plazas del primer ciclo de Infantil en 46 colegios públicos gracias a un programa organizado por el Ministerio de Educación con fondos europeos

BERTA FERRERO. Madrid - 15 FEB 2022

La Comunidad de Madrid lanza un proyecto pionero en España: introducir el primer ciclo de Infantil en algunos colegios públicos de la región, donde se podrán matricular también a niños de 0 a 3 años. Por tanto, habrá centros públicos donde los padres podrán inscribir a sus hijos desde que son bebés hasta los 12 años, un modelo que hasta ahora solo existía en la red pública de la Comunidad Valenciana y de Cantabria, aunque con alumnos a partir de los dos años, nunca antes. El objetivo es crear más plazas gratuitas en esa franja de edad, acuciada como está la región madrileña por cumplir con los plazos impuestos por el Gobierno de España, que financiará esa ampliación con los fondos destinados por la Unión Europea exclusivamente para esa función.

Hasta ahora ese servicio existía en la red concertada y privada y la comunidad educativa (padres y sindicatos) llevaba tiempo pidiendo más aulas gratuitas para el primer ciclo de infantil.

Los técnicos de la Administración han seleccionado 46 centros en la región, en 23 localidades y 12 distritos de la capital. 18 de esos centros estarán en la capital. Se trata de colegios que han cumplido los requisitos básicos por tamaño, espacio y por posibilidad de ser reformados de cara al próximo curso para acoger a los más pequeños. También habrá otros 16 en municipios del sur como Leganés (dos centros) o Getafe (otros dos).

El Gobierno madrileño recibirá dinero europeo en tres tandas. Este año ha ingresado 16.151.365 millones de euros y con eso deberá crear, hasta final de 2022, 1.753 nuevas plazas gratuitas. El año que viene percibirá otra inyección de dinero europeo de 26.627.502 millones, y tendrá que ampliar su oferta pública en otras 1.753 plazas. Un año más tarde, más dinero: 10.841.122 millones y el compromiso de otras 1.753 plazas. En total, 5.259 nuevas plazas públicas que se sumarán a las casi 41.000 ocupadas ahora por alumnos de 0 a 3 años en las escuelas infantiles de la red pública madrileña. Para alcanzar el objetivo, el Gobierno ha decidido utilizar dos fórmulas: primero, separar el segundo ciclo (3-6 años) de las escuelas infantiles, una decisión que se conoció hace tres meses y que no ha gustado a los padres que habían decidido ese modelo para la educación de sus hijos ni a algunos expertos de la propia Administración; y, segundo, elegir colegios públicos que por sus características pudieran acoger en sus centros a los más pequeños.

La Consejería de Educación llevaba semanas planificando este proyecto, intentando cerrar los últimos flecos para que todo estuviera listo de cara a las fechas de escolarización, a partir del 21 de abril. Coral Báez, la directora del Área Territorial de Madrid, ha estado visitando colegios públicos de la capital junto a varios técnicos para determinar cuál de ellos podría llevar a cabo una reforma que habilitara los accesos para niños que llegarán con carritos. Necesitarán rampas y, además, los patios de los niños de 0-3 deberán estar separados y diferenciados y tendrán que contar con un aula especial.

Cuando los directores recibieron la noticia, hubo opiniones para todos los gustos. No todos estaban dispuestos a embarcarse en un proyecto así, pues las escuelas infantiles y los colegios se rigen por normativas diferentes, un problema jurídico que la Comunidad de Madrid deberá afinar. Por ejemplo, no era lo mismo habilitar un espacio para los niños de 0-3 que se mantuviera a su propio personal y equipo directivo diferenciado que unificarlo todo en el mismo centro. Tras darles muchas vueltas, finalmente la dirección del nuevo colegio estará a cargo de una sola persona, aunque habrá una maestra que ejercerá de coordinadora para las aulas de los más pequeños, y habrá cinco educadoras para tres unidades nuevas (una para los bebés de 0 a 1 año, que contarán con una ratio de ocho; otra para los de 1 a 2 años, con 14 alumnos; y otra para los de 2 a 3 años, con 20 niños por aula). Las obras para ponerlo en marcha son ya inminentes, de hecho hay directores que este lunes recibieron la noticia de que empezaran a despejar las zonas que servirán para el primer ciclo de infantil. También, ha dicho Ossorio este martes, se van a crear cinco nuevas escuelas infantiles, aunque no ha especificado todavía dónde.

El objetivo de este programa del Ministerio de Educación consiste en la extensión del derecho de los niños a disponer de una plaza accesible, asequible, inclusiva y de alta calidad en el primer ciclo de Educación Infantil con la creación de nuevas plazas del Primer Ciclo de Educación Infantil de titularidad pública (prioritariamente de 1 y 2 años). "En su progresiva implantación, se deberá priorizar el acceso del alumnado en zonas con mayor incidencia de riesgo de pobreza o exclusión social y la extensión a áreas rurales", explica un portavoz del ministerio.

En lo que respecta a su financiación, el programa nacional dispone de un crédito de 200.790.000 millones y está prevista una cuantía de 331.026.898 millones para 2022 y de 134.774.300 millones para el ejercicio 2023. Para su distribución, se establecieron unos criterios objetivos que Madrid no compartía, y por lo que votó en contra. Se trataba de repartir el dinero en función del nivel de estudios de la población de entre 25 y 64 años de en cada comunidad autónoma (según los datos consolidados del año 2020); de las tasas netas de escolaridad en 0, 1 y 2 años complementarias hasta el 60%; de la dispersión de la población (según las cifras oficiales de población de los municipios españoles); y de la población de menores de 0 a 2 años.

Pese a que votó en contra, Madrid aceptó finalmente el dinero que le correspondía y con él, el reto de crear más plazas públicas para los más pequeños. Existe un amplio consenso nacional e internacional en la importancia de la participación en la educación infantil, siendo uno de predictores más importantes de la mejora de los resultados y el desempeño educativo futuro. En España, en los últimos 10 años ha habido un crecimiento de la tasa de escolarización de Educación Infantil (0-1-2 años), si bien ese crecimiento se ha producido de forma muy desigual, con diferencias sociales y territoriales.

Según datos del curso 2016-17, la proporción de centros exclusivos de Educación Infantil es similar entre centros públicos (4.456) y privados (4.495), pero en las zonas rurales el sistema público tiene un mayor peso que el privado, debido al retraimiento de la oferta privada. Esta situación lleva a que el servicio de Educación Infantil en las áreas rurales recaiga de manera importante sobre el sistema público.

Los colegios elegidos en una veintena de localidades

Los CEIP elegidos en este primer curso de implantación de la medida están ubicados en más de una veintena de localidades y distritos de la capital que coinciden alto crecimiento demográfico y demanda de plazas escolares. En concreto, se trata de Alcalá de Henares, Alcobendas, Alcorcón, Aranjuez, Brunete, Collado Villalba, Coslada, Fuenlabrada, Getafe, Humanes de Madrid, Leganés, Majadahonda, Móstoles, Parla, San Fernando de Henares, San Martín de la Vega, Pozuelo de Alarcón, Las Rozas de Madrid, Torrejón de Ardoz,

Tres Cantos, Valdemoro y Villaviciosa de Odón. En el caso de Madrid capital, los centros elegidos se sitúan en los distritos de Carabanchel, Chamartín, Ciudad Lineal, Fuencarral-El Pardo, Hortaleza, Latina, Moncloa-Aravaca, Moratalaz, Puente de Vallecas, San Blas-Canillejas, Vicálvaro y Villa de Vallecas.

En el caso de Madrid capital, los centros elegidos se sitúan en los distritos de Carabanchel, Chamartín, Ciudad Lineal, Fuencarral-El Pardo, Hortaleza, Latina, Moncloa-Aravaca, Moratalaz, Puente de Vallecas, San Blas-Canillejas, Vicálvaro y Villa de Valleca.

Sin críticas aparentes, pero con matices

Nadie se pone en contra de que se creen más plazas en la red pública, pero todos se ponen en alerta. Carmen Morillas, presidenta de la FAPA Francisco Giner de los Rios, que aglutina a 900 asociaciones de padres, ve que es "una propuesta interesante, pero que requiere de una organización, inversión y compromiso muy importante". Y precisamente eso, el compromiso en la Consejería de Educación, es lo que en su opinión "suele brillar por su ausencia". Morillas se queja de que es "inaceptable" que decisiones tan importantes "no hayan sido participadas por la Comunidad Educativa". "El Consejero de Educación [Enrique Ossorio] lleva desde verano de 2020 sin reunirse con la FAPA, representantes de las familias en la Comunidad de Madrid", ha recordado. "No tenemos información sobre el supuesto proyecto, entendemos que se habrán realizado informes que avalen su puesta en marcha, pero todo lo que ahora mismo podemos decir son conjeturas", ha dicho la presidenta de las familias, que teme que, muy a su pesar, y a falta de información y participación, el proyecto impulsado por Europa acabe siendo en Madrid utilizado como "una herramienta propagandística en precampaña".

En la misma línea se mueve Isabel Galván, de CC OO, que ve positivo que se creen plazas públicas de gestión directa, "algo que es lo que venimos, desde hace muchos años, proponiendo que se haga". Ahora bien, Galván afea a la Comunidad "la falta de transparencia", que en su opinión "se agudiza porque las obras en los centros seleccionados están, al parecer, adjudicadas al margen de los presupuestos. Van a ser financiadas directamente con los fondos europeos que ha transferido el gobierno de España a Madrid". Lo que espera, añade, es que este proyecto trate de añadir un tipo de centro más a la oferta de centros públicos, pero nunca "en detrimento de la oferta existente en las escuelas infantiles públicas". "La reconversión pasa por juntar en centros de primaria los dos ciclos de infantil. Esta opción hasta ahora no existía en la oferta pública, pero en los centros privados concertados sí", ha recordado.

SUR

El Parlamento debatirá la rebaja de ratios por aula a iniciativa popular

J. L. P. Sevilla 15 febrero 2022

El Parlamento andaluz debatirá por iniciativa popular la bajada de ratio de alumnos por aula en la Educación, después de admitir esta solicitud promovida por la Unión de Sindicatos de Trabajadores en Andalucía (Ustea).

La Mesa de la Cámara autonómica decidió admitir a trámite dicha iniciativa y comunicarla a la Junta Electoral de Andalucía, al objeto de que se proceda a la recogida de las firmas requeridas, conforme establece la ley, según informa Europa Press.

La iniciativa persigue una modificación en norma de Educación de Andalucía vigente actualmente para que se contemple así por ley dicha disminución de las ratios de alumnos por aula.

En concreto, se plantea la introducción de un nuevo apartado en este texto legal, en su artículo 2, para fijar un número máximo determinado de alumnos por unidad educativa y que éste sea de 20 escolares en aulas de segundo ciclo de Educación Infantil y de 25 en Educación Primaria, mientras que para la Educación Secundaria el nivel de alumnos sería de 25 y en Bachillerato ese volumen se incrementaría hasta la treintena.

La iniciativa que abordará el Parlamento recoge también «unas ratios adecuadas a las diferentes modalidades de unidades específicas de educación especial, de cinco alumnos por aula en todos los casos salvo en los de autistas o psicóticos, para los que se propone una ratio máxima de tres alumnos, y de cuatro en las unidades de plurideficientes. También se plantean profesores de apoyo para estas unidades especiales educativas.

europapress.es

La inversión educativa en España cayó un 6% entre 2009 y 2018, según un estudio de la Federación de Enseñanza de CCOO

"Sin recursos no hay mejora posible en el ámbito de la enseñanza", advierte el secretario general de la federación

MADRID, 15 Feb. (EUROPA PRESS) -

La inversión educativa en España se situó en 50.660 millones de euros en 2018, lo que supone 3.235 millones menos que en 2009 y un recorte global del 6%, mientras que el alumnado creció un 11,1%, según un estudio de la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (FECCOO).

"Sin recursos no hay mejora posible en el ámbito de la enseñanza", ha advertido este martes el secretario general de FECCOO, Francisco García, durante la presentación del libro 'La evolución de la inversión educativa entre 2009 y 2018. 10 años de retroceso en España', elaborado por Juan B. Martínez.

En su intervención, García ha afirmado que a lo largo de esta década "se produjo una degradación en la situación del sistema educativo" y ha añadido que dicha degradación también ha afectado a la equidad, a la igualdad de oportunidades, a la cualificación de los jóvenes, a su nivel de competencia y, en consecuencia, "ha afectado a la empleabilidad y también a los niveles de calidad en el empleo".

En un acto celebrado en la sede del sindicato en Madrid, Francisco García ha desglosado los principales datos del informe realizado a partir de cifras oficiales, entre los que ha destacado que mientras la inversión en educación descendió en el periodo de estudio, el IPC subió un 14,1% en el decenio y el PIB español lo hizo en un 12,6% (pese a la caída inicial del 4,6% entre 2009 y 2013), lo que significa un incremento de 184.000 millones de euros de riqueza nacional entre 2013 y 2018. "La economía se recuperaba, la educación no", ha subrayado.

Además, García ha apuntado que el porcentaje de PIB destinado a educación pasaba del 5,04% en 2009 al 4,21% en 2018 (-16,5%), la menor cifra de la serie histórica, incluso inferior a la de 1990 cuando la LOGSE extendió la escolarización obligatoria hasta los 16 años y pese a la declaración posterior, por la LOE, de la gratuidad del ciclo 3-6 de Educación Infantil.

GASTO PÚBLICO EDUCATIVO

En cuanto al peso del gasto público educativo en el conjunto del gasto público total, ha explicado que en 2009 era el 11,14%, para caer al 10,10% del total estatal en 2018, un recorte del 9,3%, que pone de manifiesto "una pérdida de importancia de la educación entre las políticas públicas prioritarias".

La inversión en programas de educación compensatoria, servicios complementarios o actividades extraescolares cayó un 70%, mientras que se produjo un incremento de casi el 18% para becas y ayudas al estudio.

El recorte en los fondos para Formación Ocupacional alcanzó el 51,4%, según ha concretado Francisco García, que los ha calificado de "imprescindibles para dar nuevas oportunidades de empleo a quienes lo perdieron por la crisis".

En relación con las inversiones para equipamiento y creación de centros, ha apuntado que disminuyeron un 51,1%, mientras que la destinada a formación y perfeccionamiento del profesorado en plena implantación de la LOMCE lo hizo en un 45,2%. "Esto pone de manifiesto una tendencia también hacia la privatización", ha recalcado. En las enseñanzas no universitarias el recorte total entre 2009 y 2018 fue del 9,9%, con caídas en todos los niveles y programas de gasto, salvo la Educación Especial. El descenso global afectó esencialmente a la enseñanza pública.

Por su parte, en la enseñanza concertada, el estudio muestra que no hubo recortes en ninguna autonomía, con un incremento de la mayoría en torno al 3%. En Cantabria, Madrid, Murcia y la Rioja, las subidas, que suponían el 55,5% del total estatal, oscilaban entre el 17,1% y el 29,1%, fuera de toda lógica que no sea la mera intencionalidad política.

Sobre las enseñanzas universitarias, la inversión bajó un 9,5%, un recorte que llegó al 12,6% en la inversión pública, mientras la financiación privada creció un 10,1% (concentrado entre el Ministerio, Madrid y Cataluña).

El estudio destaca que la inversión directa para docencia y funcionamiento de las enseñanzas de régimen general en centros públicos del País Vasco (6.901 euros) duplicaba la de Madrid (3.319 euros). Aunque su alumnado creció un 10,1%, en 2018 fue de 601 euros por estudiante inferior a la inversión de 2009, un recorte que se produjo en todas las CC.AA., salvo Extremadura. Se alcanzaron recortes medios del 16,7% en Educación Infantil y Primaria y del 15,3% en las Enseñanzas Secundarias.

Por otro lado, las transferencias de capital a los ayuntamientos con fines educativos fueron 367 millones de euros menores que en 2009, lo que supone que estos invirtieron en 2018 un total de 285 millones más que entonces con fondos propios.

En términos de paridad de poder adquisitivo, la inversión neta por estudiante creció entre 2009 y 2018 una media del 13,4% para el conjunto de la OCDE y del 17% para la Unión Europea, mientras que en España se produjo un recorte del 2,4%. En 2009, la inversión española era superior al promedio de la OCDE y de la UE, y en 2018 pasó a ser inferior a ambas.

FECCOO ha vuelto a reclamar una Ley de Financiación del sistema educativo que "comprometa un marco común de objetivos y una compensación de las desigualdades de origen que nunca se ha producido" y el cumplimiento del artículo 155 de la LOE, en cuanto al compromiso de alcanzar el promedio de inversión de la Unión Europea.

"Este libro quiere contribuir con elementos de comparación entre los territorios y con datos que muchas veces son difíciles de obtener. Es una foto de lo que no debe volver a pasar", ha zanjado Juan B. Martínez.

ENLACE AL INFORME: <https://fe.ccoo.es/6a7b6e01fa821d125dc2148835d72305000063.pdf>

EL PAÍS **OPINIÓN**

No la interrumpas

El debate entre jornada escolar continua y partida tiene aristas plagadas de intereses, muchos incluso más cercanos a la lógica del mercado que a la búsqueda del bienestar de la infancia y su relación con el aprendizaje

ALBANO DE ALONSO PAZ. 15 FEB 2022

El debate sobre la idoneidad de la jornada escolar continua frente a la interrumpida, con sus beneficios y perjuicios sociales, familiares y pedagógicos en función del ángulo desde donde se analice, siempre estará sobre la mesa. Es habitual que suscite polémicas, puesto que la diversidad de situaciones provocará un posicionamiento dispar. Y más si se tiene en cuenta que en el fondo hay aristas plagadas de intereses, muchos incluso más cercanos a la lógica del mercado que a la búsqueda del bienestar de la infancia y su relación con el aprendizaje.

Lo que está claro es que la elección de una jornada u otra es parte de la idiosincrasia de los centros y sus proyectos educativos en cuanto a los servicios que ofertan, dentro de esa lógica de intereses mencionada. Eso ocurre cuando la jornada es partida, que antes de la pandemia era más habitual que ahora, por ejemplo, en los centros privados: en un modelo mixto como el español, muchas familias eligen centro en función de si ofrece esta forma de organización o no para adaptarlo a diferentes circunstancias, enlazada a otros pluses como el comedor, las actividades extraescolares o el transporte escolar.

Aunque no debiera ser así, las clases con interrupción a la hora del almuerzo y continuación por la tarde facilitan la adecuación a las amplias jornadas laborales, una realidad que no es fácil cambiar dadas las precarias políticas de conciliación en nuestro país. Pero si ponemos sobre la mesa los factores pedagógicos, en donde se observa disparidad en las evidencias científicas existentes, veremos que hay otros vértices: según el estudio [Panorama de la educación Indicadores de la OCDE, de 2021](#), España tiene más horas de clase que la media de países de la Unión Europea. Solo en los primeros años de la ESO se supera en más de 130 horas la media de la OCDE. Con esas cifras, la ampliación del tiempo que pasa un estudiante en la escuela pudiera presentar, así, una elevada incidencia en su agotamiento, lo que influye directamente en su rendimiento, en un país en el que los porcentajes de abandono escolar y repetición, aunque mejoran, siguen preocupando, además de la sobrecarga de deberes que muchas veces se tiene.

Por otro lado, plantear el asunto solo en términos de derechos laborales del cuerpo docente empobrece la perspectiva y ofrece visiones sesgadas sobre las funciones del profesorado, muy alejadas de las características del trabajo del resto de funcionarios. Así, el mismo informe anterior plantea que en España más de la mitad del horario de un profesional de la educación —el 53%, en concreto— no está destinado a la impartición de clases, sino que se distribuye en labores que, en un grueso importante, realiza en su casa u otros espacios, como pueden ser la planificación de la docencia, la formación o la corrección de pruebas y trabajos.

Por ello, es arriesgado deducir de forma taxativa que hay intereses exclusivamente gremiales del profesorado para que se mantenga la jornada ininterrumpida, cuando, tras acabar las clases, su trabajo sigue en otras muchas parcelas. A ello se suman los efectos de la educación híbrida, que lleva a que enseñantes y estudiantes pasen en la actualidad un ingente número de horas conectados a través de plataformas virtuales. Muy preocupante.

Y es preocupante también porque, con todo ello, recuperar un planteamiento de organización escolar que se decante de forma unilateral por el turno interrumpido se va a unir a los efectos negativos que la pandemia ha dejado sobre la salud mental infantil y juvenil. En ello también interfiere, según datos del estudio [Estado Mundial de la Infancia 2021, de UNICEF](#), la presión excesiva de los exámenes u otras formas de estrés que se dan en el seno escolar, aspectos que sí deben ocupar una porción del debate, y no la petición de un incremento de horario escolar sin garantías de mejora en el bienestar de los menores y solo porque así se da en otros lugares de Europa, además con medidas de conciliación más avanzadas.

Como el debate está marcado en gran medida, una vez más, por las imposiciones de las estructuras del mercado laboral a los planteamientos educativos, es en ese ámbito en donde habrá que buscar soluciones, y no en el terreno de una escuela sobre la que no hay suficientes estudios sólidos, reitero, que avalen las ventajas académicas de la actividad lectiva diaria interrumpida. En un país en el que aún abundan las jornadas de trabajo de mañana y tarde, las medidas públicas deben encaminarse más al adelanto de la finalización de los horarios laborales o su flexibilización, políticas hacia la que avanzan los países más desarrollados.

Que reflora, así, el interés por que la escuela interrumpa la jornada diaria para ampliarla por la tarde, debe llevarnos a una reflexión profunda sobre las intenciones que se mueven detrás, y hasta qué punto estas nos hacen progresar en derechos sociales o, en cambio, retroceder hacia otro tipo de ideología: aquella que reconduce el debate sobre educación al territorio de la productividad y no al del beneficio pedagógico, que es de donde nunca debió salir.

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

europapress.es

Alegría: "La aprobación de la nueva Ley de FP va a tener mucho que decir para reducir esas tasas de abandono escolar"

MADRID, 16 Feb. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y Formación Profesional (FP), Pilar Alegría, ha afirmado este martes que "la aprobación de la nueva Ley de Formación Profesional va a tener mucho que decir para reducir esas tasas de abandono escolar".

Así ha respondido Alegría a la portavoz de Educación del PSOE y vicepresidenta de Ciencia, Innovación y Universidades, Inés Plaza, durante el pleno de la Cámara Alta, después de que le preguntara por las medidas que el Gobierno está impulsando para reducir la tasa de abandono escolar temprano.

La titular de la cartera de Educación ha destacado "la importancia de la reducción del abandono escolar" conocida en estas últimas semanas. El abandono escolar temprano alcanzó su cifra más baja desde que existen registros en 2021, con un 13,3% de personas de 18 a 24 años que no había completado la segunda etapa de Educación Secundaria (FP de Grado Medio, Básica o Bachillerato) y no seguía ningún tipo de formación, según la última Encuesta de Población Activa (EPA) publicada.

Pilar Alegría ha apuntado que, desde el ejercicio 2011, la tasa de abandono escolar temprano en España ha disminuido 13 puntos, pasando del 26,3% al 13,3%, reduciéndose prácticamente a la mitad. La ministra ha añadido que, frente a este reto "tan importante" de continuar disminuyendo la tasa, el Gobierno va a seguir adelante con el desarrollo y el impulso de la nueva Ley educativa.

Esta ley educativa, según ha indicado en la sesión de control al Gobierno, "busca personalizar la educación, pero además y sobre todo, poner medios para conseguir reducir una vez más esos datos de abandono escolar". "Por supuesto, tenemos que continuar personalizando, motivando, orientando, reforzando y para todo ello sé que hacen falta medios económicos y recursos personales", ha reconocido.

En este sentido, Pilar Alegría ha declarado que "no es casualidad que, por primera vez en la historia, el Ministerio de Educación y Formación Profesional contemple un presupuesto de más de 6.000 millones de euros destinados a mejorar la calidad y la equidad de la educación".

"6.000 millones de euros que, entre otras medidas, permiten que todas las comunidades de España reciban importantes transferencias para poder desarrollar esos planes de apoyo y refuerzo, esos planes de orientación que apoyen y ayuden a los estudiantes más vulnerables o que tienen mayores dificultades", ha manifestado.

La titular de Educación ha proseguido diciendo que "tampoco es casualidad", sino una "apuesta fundamental" por parte del Gobierno "los más de 2.100 millones de euros destinados a becas", un 44% más que "con el último del Partido Popular". "Un objetivo que es que ningún estudiante tenga que abandonar sus estudios por razones económicas", ha zanjado.

EL DEBATE

Francisco García: «No hay un compromiso por hacer un esfuerzo educativo más allá del dinero de la UE»

García es el secretario general de la Federación de Enseñanza de CCOO, el sindicato mayoritario del sector educativo en nuestro país

José Rosado. 16/02/2022

Licenciado en Geografía e Historia, Francisco García es el principal responsable del sindicato mayoritario del sector educativo en España. Desde la Federación de Educación de CCOO, este profesor de Primaria conoce como pocos las necesidades de los docentes en este país. Aunque acogió positivamente la aprobación de la Ley Celaá, reconoce que existen muchas insuficiencias en las políticas que se están llevando a cabo.

– ¿Echa de menos mayor concreción en la financiación de la LOMLOE?

–La LOMLOE tiene un objetivo genérico de alcanzar la financiación de la Unión Europea en el marco de aplicación de la Ley, pero no tiene una memoria económica ni compromisos más concretos ni sólidos en materia de financiación. Dependeremos de los objetivos que fija la UE y de la financiación de los fondos europeos para mejorar la Educación.

El problema de esto es que, si no hemos hecho un esfuerzo autónomo en las políticas educativas de este país, cuando se acaben los fondos europeos volveremos a la casilla de partida. En este momento no hay un compromiso concreto del Ministerio por hacer un esfuerzo de país en materia educativa más allá del dinero que venga de la UE.

—¿Qué le parece la propuesta del Ministerio sobre el Estatuto Docente?

—El Estatuto Docente, sin un compromiso de financiación, es un *desiderátum*. No puede haber una mejora de la profesión docente sin un compromiso de financiación que dé solvencia a los grandes objetivos del Estatuto. Si queremos mejorar la formación inicial y la formación permanente del profesorado, si queremos definir una carrera profesional... todo ello significa más recursos y no parece que vayamos avanzando.

—¿Cree que la Ley de estabilización de interinos tiene encaje en el sector educativo?

—En el tema de los interinos creo que hay un enorme fiasco por parte del Ministerio y las CCAA. Habiendo puesto sobre la mesa un instrumento que puede ser útil para reducir la temporalidad en el empleo y estabilizar a los interinos del sistema educativo, resulta que las comunidades, empezando por las del PSOE, convocan las oposiciones antes de la fecha para no tener que aplicar ese sistema transitorio.

Nos vamos a cristalizar en el 25,7 % de temporalidad —que es la que tenemos actualmente— porque no van a convocar plazas de estabilización, solo de reposición —las plazas de los que se jubilan—. Por eso estamos acusando al Ministerio de pérdida de liderazgo y de falta de coordinación con las comunidades. Y, a estas, de un ejercicio de cinismo.

—¿Cree que el decreto de promoción de secundaria deja a los profesores a los pies de los caballos a la hora de exigir responsabilidades ante posibles malos resultados?

—Es que esa decisión siempre ha estado en manos del profesorado, por lo que no veo ningún cambio sustancial, más bien formal. Ahora mismo, en una sesión de evaluación, los profesores y el claustro deciden las notas condicionadas por el contexto. La Ley ni empodera al profesorado ni lo 'desempodera', eso ya se hacía así. Además creo que este país tiene un reto: tenemos la tasa de repetición más alta de la OCDE y de la UE y luego estamos por debajo en informe PISA. La OCDE ya nos ha dicho que esta tasa es cara e ineficaz. Nos hemos obstinado en una política que ya han abandonado la mayor parte de los países.

Creo que reducir la tasa de repetidores es razonable. Hay países de la UE donde no existe el título de la ESO. Los chavales al acabar secundaria reciben un consejo orientador y una valoración de las competencias. Nuestro sistema educativo necesita una mayor flexibilidad en estas cuestiones y los decretos de evaluación son coherentes con un currículo por competencias, por una enseñanza que abandona la hipertrofia de contenidos. La decisión siempre ha residido en el profesorado y así seguirá siendo, lo único que se abandona la rigidez de los dos suspensos.

EL PAÍS

La propuesta de retirar la mascarilla de las aulas divide a los epidemiólogos

Los expertos en salud pública consideran que los niños deben ser un grupo prioritario en la desescalada, pero piden esperar a que descienda el nivel de contagios entre ellos

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 16 FEB 2022 - 05:30 CET

La propuesta de la Asociación Española de Pediatría de empezar a retirar las mascarillas de forma progresiva en las aulas de los colegios, desde finales de este mes, y continuar a partir de abril con los institutos, adelantada este martes por EL PAÍS, divide a los epidemiólogos. Los especialistas en salud pública están de acuerdo, en general, en que los niños deben ser un grupo prioritario con el que iniciar la desescalada de las medidas de prevención, dado que son simultáneamente un colectivo de poco riesgo frente a la covid y vulnerable ante otras cuestiones, como las trabas que las mascarillas y otras medidas sanitarias han supuesto para su proceso de aprendizaje y socialización en los últimos dos años. Al mismo tiempo, sin embargo, la mayoría considera necesario esperar a que la incidencia acumulada entre los niños, que sigue siendo alta aunque desciende a gran velocidad, se haya reducido mucho más.

De la media docena de especialistas consultados por este periódico, Daniel López Acuña, exdirector de Acción Sanitaria en Crisis de la Organización Mundial de la Salud (OMS), y Manuel Franco, epidemiólogo de la Universidad de Alcalá, se sitúan en las posiciones más alejadas. "La propuesta es precipitada. Con una combinación de alta incidencia de casos en este grupo de edad, baja protección vacunal y una variante de alta contagiosidad como es la ómicron, lo menos indicado en estos momentos es retirar la mascarilla en interiores", afirma López Acuña. "La propuesta me parece bien planteada. Los protocolos escolares han funcionado, pero el impacto que está teniendo para el proceso educativo elementos como la mascarilla es muy alto, y devolverle poco a poco cierto nivel de normalidad es muy importante", señala Franco.

“Lo que plantea la asociación de pediatría no es mala idea”, terea Salvador Peiró, epidemiólogo de la Fundación para el Fomento de la Investigación Sanitaria y Biomédica de la Comunidad Valenciana (Fisabio). “Yo esperaría un poco para empezar, porque todavía hay una incidencia acumulada alta, sobre todo en niños, pero las cifras están bajando muy rápido y probablemente a final de mes tendremos la cosa mucho más tranquila”, añade. A Peiró le preocupan las lagunas que presenta la información disponible. Por ejemplo: cuántos de los casos graves y de fallecidos que se están registrando corresponden todavía a la variante anterior del virus, la delta. O qué porcentaje de las hospitalizaciones que se están produciendo, especialmente en niños, son debidas a la covid o simplemente son personas a las que se les detecta la enfermedad, después de haber ingresado por otro motivo, por el testeo rutinario que se hace con todos los pacientes.

La Sociedad Española de Pediatría propone iniciar la retirada de las mascarillas de las aulas en primero y segundo de primaria (niños de seis a ocho años) dentro de dos semanas, el lunes 28 de febrero. La incidencia acumulada en el grupo de cinco a 11 años está en unos 1.600 casos por cada 100.000 habitantes. Hace dos semanas se situaba en 5.400 casos, es decir, que se ha reducido desde entonces en 3.800 puntos. López Acuña considera que, antes de iniciar una retirada como la planteada por los pediatras, el nivel debería descender por debajo de los 100 casos. Julián Domínguez, de la Sociedad Española de Medicina preventiva, Salud pública y Gestión sanitaria, cree, por su parte, que debería situarse, como mucho, en unos 150 o 200 casos por cada 100.000 habitantes. Domínguez también ve necesario esperar a que aumente la vacunación del tramo de población cinco a 11 años (que no llega al 60% con una dosis), que se ha retrasado por la ola de contagios infantiles que se ha producido desde Navidad.

La medición de los casos, advierte por su parte Joan Caylà, de la Sociedad Española de Epidemiología (SEE) “no se está haciendo bien, como anteriormente, y por tanto la bajada real es seguramente menor que la que detectan estos test”. En una “valoración inicial” del posicionamiento de los pediatras, la SEE se muestra partidaria de esperar a quitar mascarillas de interiores, y a aplicar, cuando se haga, medidas como una buena monitorización de los casos, la ventilación de las aulas y unas “ratios adecuadas” de alumnos por clase.

Los primeros de la lista

“Los niños van los primeros en la lista entre los grupos a valorar si hay que tomar decisiones”, afirma Ildelfonso Hernández, portavoz de la Sociedad Española de Salud Pública y Administración Sanitaria (SESPAS). “Y los colegios son desde luego una de las áreas donde vale la pena probar a avanzar medidas porque, como dice la asociación de pediatría, los escolares son un grupo con menos riesgo a la covid que, por otro lado, tienen otro tipo de vulnerabilidades, entre ellas algunas relacionadas con el uso de las mascarillas”. El catedrático de Salud Pública de la Universidad Miguel Hernández considera que la cuestión debe estudiarse en el seno de los organismos sanitarios con la participación de expertos en educación.

Una portavoz del Ministerio de Sanidad ha asegurado este martes que la retirada de las mascarillas en las aulas “de momento no se está estudiando en los órganos del Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud”, donde se reúnen los responsables sanitarios del Gobierno y las comunidades autónomas. La portavoz añade que lo que sí se está estudiando, aunque se trata todavía de “algo poco maduro”, es la supresión de las cuarentenas, no solo las escolares, sino para la población en general.

elCorreoGallego.es

Cuatro institutos gallegos ingresarán en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio

Lo hará con categoría de Placa de Honor

Redacción ECG. 17 FEB 2022

Cuatro institutos gallegos ingresarán este año en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio con categoría de Placa de Honor. Así se lo comunicó a la Xunta el Ministerio de Educación y FP, concretando que los centros distinguidos, todos ellos fundados en el siglo XIX, son el Arzobispo Xelmírez I (Santiago), el Ramón Otero Pedrayo (Ourense), el Sánchez Cantón (Pontevedra) y el Eusebio da Guarda (A Coruña).

“La Xunta celebra este reconocimiento, que recae en centros que llevan más de un siglo trabajando en pro de la formación de varias generaciones de gallegos”, indicaron ayer desde la Consellería de Educación. Incidieron, además, en que estos cuatro centros forman parte de la Red de Institutos Históricos de Galicia, institutos que son considerados extensiones del Museo Pedagógico de Galicia por la custodia que hacen de patrimonio histórico educativo.

Estos institutos fueron creados en torno a 1845, momento clave en la historia de la educación por el denominado Plan Pidal, que encaminó el paso de los estudios del Antiguo Régimen hacia uno nuevo sistema educativo en el que la formación se divide en tres niveles: primaria, secundaria y superior. Conforme a la legislación de la época, estos centros fueron dotados con una biblioteca, un gabinete de Historia Natural, laboratorios de Ciencias Naturales, Agricultura, Física, Química, Fisiología e Higiene y con un Jardín Botánico, además de contar con materiales especiales para las enseñanzas que requieran de alguna demostración, tales como las ciencias geográficas, histórica, dibujo lineal y matemáticas.

La Orden Civil de Alfonso X el Sabio premia a personas físicas y jurídicas por los méritos contraídos en los campos de la educación, la ciencia, la cultura, la docencia y la investigación. En el caso de las personas jurídicas y entidades, las categorías posibles para la obtención del reconocimiento son la de Corbata y la recibida por estos cuatro institutos gallegos, la Placa de Honor.

Establecida en 1939, como sucesora de la Orden Civil de Alfonso XII, esta distinción reconoce la labor de las personas y entidades, en dichos ámbitos, que prestaran sus servicios tanto en España como en el ámbito internacional. Actúa como Gran Maestre de la Orden el rey y como Gran Canciller la ministra de Educación.

europapress.es

Sindicatos educativos entran a la Conselleria y piden la dimisión de Cambray por el avance de calendario en Cataluña

Entran en la sede y anuncian que se levantan de las mesas sectoriales

BARCELONA, 17 (EUROPA PRESS)

Un centenar de personas, convocadas por los sindicatos educativos Ustec-Stes, CC.OO., Intersindical-CSC, Aspepc-Sps y UGT, se han concentrado este jueves en la Conselleria de Educación de la Generalitat para pedir la dimisión del conseller Josep González-Cambray por el avance del calendario anunciado.

Tras reunirse ante el edificio del departamento, han coreado cánticos como 'Cambray dimisión, pequeño dictador' y 'queremos negociar', han ocupado durante unos minutos el vestíbulo del inmueble y al grito de 'dad la cara' han subido hasta la planta donde está el gabinete del conseller, que no se encontraba en el edificio.

La directora general de Profesorado y Personal de Centros Públicos, Dolors Colléll, ha ofrecido una reunión a un portavoz de cada sindicato y los agentes de los Mossos que custodian el edificio han pedido a los manifestantes que volvieran al exterior del inmueble, sin éxito, ya que quieren reunirse con González-Cambray.

En el manifiesto que han leído, han anunciado que no asistirán a las mesas sectoriales hasta que el departamento retire la orden de modificación del calendario, por la que el próximo curso las escuelas lo empezarán el 5 de septiembre y los institutos el 7. Además, han emplazado al personal educativo a organizar asambleas en los centros para concretar propuestas de movilización "contundentes". Han lamentado que el nuevo calendario "representa graves problemas logísticos y organizativos", e implica un sobreesfuerzo para los centros que a día 1 de septiembre no tienen garantizada toda la plantilla ni la preparación del curso.

Además, han criticado que la Conselleria no haya consultado el avance de calendario en la mesa sectorial --por las implicaciones laborales que tiene-- ni en el Consell Escolar de Catalunya (CEC), el órgano consultivo de la educación: "Han decidido saltarse la negociación de forma unilateral".

PORTAVOCES SINDICALES

En declaraciones a los periodistas, la portavoz de Ustec-Stes, Iolanda Segura, ha asegurado que el nuevo calendario es una medida populista --en sus palabras-- y "no es suficiente" que González-Cambray lo explique en el pleno del CEC que ha convocado para el lunes.

Desde CC.OO., Marga Romartínez ha lamentado que no han visto ninguna "concreción" en la mejora de las condiciones de trabajo y ha pedido un calendario de reversión real de los recortes.

Por parte de Intersindical-CSC, Bernat Pèlach ha tildado de nuevo menosprecio el hecho de que el departamento comunique el avance del curso directamente a la prensa, sin usar los mecanismos internos: "Cuenta que puede hacer lo que quiera y no tendrá consecuencias".

El portavoz de Aspepc-Sps, Xavier Massó, ha explicado que "no se puede dejar el curso preparado en julio porque aparecen eventualidades y contingencias, lo que dice el conseller es una quimera".

Por último, en nombre de UGT, ha afeado el "menosprecio" de la Conselleria a la comunidad educativa, ha pedido a González-Cambray democracia y acuerdos y no ha descartado una huelga en los centros.

EL PAÍS

El Opus dejará de segregar por sexos en la mayoría de sus escuelas en Cataluña

Los centros quieren evitar perder los conciertos de la Generalitat

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 17 FEB 2022

La segregación por sexos en las escuelas del Opus Dei en Cataluña dejará de ser una constante a partir del próximo curso. La institución religiosa ha eliminado en la preinscripción que comienza en marzo el apartado que especificaba que sus escuelas separaban a niños y a niñas después de que la Generalitat decidiera suprimir los conciertos a los centros que optasen por esta fórmula.

La Institución Familiar de Educación, que gestiona la mayor parte de centros del Opus Dei en Cataluña, aparca la segregación en todos sus centros después de que ya lo hiciera en tres de ellos durante los cursos anteriores. Ahora serán otros siete los que se suman a la medida, según han confirmado fuentes de la institución a EL PAÍS y ha avanzado *Diari de Girona*. Las mismas fuentes han explicado que la decisión obedece a que que no quieren prescindir de la aportación económica de la Generalitat ya que ello, entienden, perjudicaría seriamente a las familias.

Los centros que ya no segregarán por sexo son los dos que el Opus Dei tiene en Girona (les Alzines y Bell Lloc), el colegio La Farga de Sant Cugat del Vallès (Barcelona), el Vall de Bellaterra (Barcelona) y la Institución de Tarragona.

El pasado 22 de mayo, el departamento de Educación publicaba en el Diario Oficial de la Generalitat la renovación provisional de los conciertos educativos y hacía realidad una de las advertencias lanzadas desde hacía tiempo por el entonces consejero del ramo, Josep Bargalló: la retirada de la financiación a aquellos centros que separen niños y niñas. Hasta ahora, la Generalitat se escudaba en la Ley de Educación de Cataluña, pero ahora la diferencia respecto a los intentos anteriores es que la actual ley educativa estatal, la Lomloe, prohíbe a los centros educativos concertados separar a los alumnos por sexo, por lo que la decisión de retirar el concierto por parte de la Generalitat hubiese contado con amparo legal.

Las escuelas afectadas eran 11, todas ellas vinculadas al Opus Dei: Canigó (Barcelona), Bell-lloc del Pla (Girona), Les Alzines (Girona), Pineda y Xaloc (L'Hospitalet de Llobregat), Institució Lleida, Campjoliu (L'Arboç, Tarragona), Institució Tarragona (Reus), La Vall (Sabadell), La Farga y Viaró (Sant Cugat del Vallès). Estas 11 escuelas suman casi 9.000 alumnos en primaria y secundaria y reciben de la Generalitat un total de 25 millones de euros en estos dos niveles, según cálculos de este diario a partir de datos del Departamento respecto al curso actual.

THE NVERSATION

Talleres prácticos para entender la importancia de la química en nuestro día a día

Juan Frau Munar. Catedrático de Química Física de la Universidad de las Islas Baleares, Universitat de les Illes Balears

David Quiñonero Santiago. Profesor de Química Orgánica, Universitat de les Illes Balears

Montserrat Rodríguez Delgado. Profesora de Química, Universitat de les Illes Balears, Universitat de les Illes Balears

La Química es seguramente la ciencia básica más desconocida por la sociedad. Sin embargo, los estudios sobre los medicamentos y sobre los materiales que forman parte fundamental de nuestro día a día se basan en procesos químicos.

Muchísimos dispositivos que tenemos en casa, en el trabajo, o simples aspectos de la vida cotidiana, se basan en procesos químicos. Pero siempre nos quedamos con la parte final de la historia y no pensamos en la inversión en ciencia básica, en este caso en toda la Química, que está detrás de cualquier actividad, ya sea natural o artificial.

Esta es la razón fundamental por la que quisimos dar visibilidad a la Química, especialmente entre quienes serán el futuro de la sociedad: los jóvenes.

Con el convencimiento de que los estudiantes están interesados en esta materia, nos propusimos demostrarlo.

La selección de alumnos

ESTALQUIM es el acrónimo de **EST**ímulo para el **TAL**ento **QUÍ**Mico. Son siglas que representan los valores del programa:

- **E**ntusiasmo para entrenar la capacidad de experimentación
- **S**orpresa para desarrollar la creatividad, la química nunca deja indiferente
- **T**rabajo cooperativo entre iguales con otros chicos y chicas con las mismas inquietudes
- **A**prendizaje activo y lúdico de una disciplina científica
- **L**aboratorio donde se desarrolla el programa
- **Q**uímica, por supuesto, mucho talento químico por desarrollar

- Universal, como el lenguaje químico, un programa de acceso gratuito
- Inquietud de la gente joven y curiosa
- Motivación por venir los sábados a la universidad

Con estas premisas, los 18 alumnos seleccionados están desarrollando el primer año del programa consistente en 13 talleres que se realizan en los laboratorios del Departamento de Química de la Universitat de les Illes Balears.

La selección de los participantes no fue fácil. Con casi 170 inscritos de las Islas Baleares para 18 plazas, fue un reto el confeccionar una prueba para un programa de Química a estudiantes que aún no se han iniciado en la materia. Nuestra prioridad era localizar a los estudiantes interesados en la química, y no solo a los de alto rendimiento, que ya han trabajado curricularmente en los centros educativos con esta disciplina. Por este motivo, el programa se centra en alumnos de segundo de la ESO.

Prueba de competencias

El resultado fue la elaboración de una prueba competencial con la intención de seleccionar a los más interesados en base a sus inquietudes e intereses.

Esta prueba nos ha servido para reflexionar. Algunas de las preguntas han mostrado que incluso en edades tempranas existen algunos conceptos y creencias erróneas que deben corregirse para poder tener una sociedad formada y crítica, sociedad que en general no ha estudiado Química.

Por ejemplo, es muy habitual asociar erróneamente un producto natural con algo positivo y un producto artificial con algo negativo; e incluso considerar un producto químico como venenoso sin tener en cuenta su concentración.

Lo cierto es que pequeñas concentraciones de muchos productos naturales pueden ser perjudiciales para la salud. También es muy habitual achacar a los químicos y, por extensión, a los productos químicos, propiedades y problemáticas no deseadas cuando no podemos olvidar que compuestos de enorme relevancia, como el agua, son productos químicos.

Se trata, por tanto, de asociaciones que probablemente estos chicos han oído o leído a través de los medios de comunicación. Esta circunstancia nos ha permitido plantear una profunda reflexión sobre la Química que queremos o debemos difundir en el siglo XXI.

Los talleres

Nuestros talleres abarcan desde aspectos muy básicos de la Química, como el trabajo con gases, con materiales de diferente densidad, entender las ideas de átomos y jugar con ellos para formar moléculas, hasta talleres más aplicados en los que extraemos aceites esenciales, hacemos un perfume, reciclamos aceite, conocemos cómo se hacían las fotografías y trabajamos con técnicas químicas aplicada a la cocina.

El programa termina con tres talleres dedicados a una Investigación de la Escena de un Crimen (al modo de la serie CSI), un **escape room** sobre la tabla periódica y un último taller en el que los alumnos serán los conductores e irá dirigido a sus familiares.

Todos los talleres están coordinados por tres profesores, combinando profesorado universitario y no universitario, con un denominador común: dinamismo y que los estudiantes sean los protagonistas.

En el segundo año, estos estudiantes, que ya cursarán tercero de la ESO, serán los encargados, siempre en coordinación con el profesor de Física y Química de su centro educativo y con un profesor de la UIB, de realizar una experiencia demostrativa a sus compañeros de clase y en su propio centro.

Aprender fuera de los centros educativos

Pensar que la educación y la formación son exclusivas de los centros de enseñanza es un error. Incumbe también a las familias, al profesorado y a la sociedad y abarca también actividades no curriculares.

Desde la Facultad de Ciencias de la UIB y de la Asociación de Químicos de las Islas Baleares, organizadores del programa ESTALQUIM, aportamos nuestro granito de arena con este ambicioso programa educativo.

El vínculo emocional con los alumnos, clave para mantener el asombro en clase

M. Angeles Alonso Riera. Maestra y Logopeda. Especializada en TDAH y en trastornos del lenguaje (TEL y Dislexia) en Educación Primaria, Universidad Internacional de Valencia

Cuando entramos en un aula en la que los niños están concentrados en tareas, aunque éstas sean diferentes las unas de las otras, entramos en *el asombro*. Nada centra más la concentración que el asombro ante un desafío.

Para que exista fascinación, interés, deseo de conocer o de actuar, son necesarios estos componentes:

1. Uno o varios sujetos que motivan.
2. Uno o varios sujetos que quieran motivarse.
3. Un tema que sea sugerente para ambos sujetos (o grupos de sujetos).
4. Un vínculo entre esos sujetos, que retroalimenta los intereses de ambos.

Parece sencillo, pero el detonante del asombro es anterior al asombro mismo: se trata del vínculo.

El asombro del asombrador

Se supone que el maestro debe ser portador del asombro para su alumnado, para conseguir su interés, sus ganas de acción y de profundizar en lo que se le propone. Pero para ello es necesario que él también esté asombrado por lo que hace.

Este es uno de los primeros fallos en la cadena de transmisión del asombro: maestros que han perdido la capacidad de fascinarse por lo que presentan a su alumnado.

En bastantes ocasiones, esto es consecuencia de su situación laboral: demasiado exigente con los programas que se les imponen; demasiada carga docente, sin horario para preparar asombros; demasiadas exigencias burocráticas...

Pero, a su vez, existe otro condicionante que no es externo: a veces el asombro ha huido de ellos, porque su trabajo se ha vuelto rutinario, demasiado reglado por la institución en la que trabajan, demasiado dirigido por la editorial de sus libros de texto...

Sólo se puede asombrar a otros desde el propio asombro, desde la propia ilusión por ver cómo crece el interés del alumnado y desde el trabajo por contagiar la propia pasión de conocimiento.

Vincularse para asombrar

Lo que definitivamente es esencial en el mantenimiento del asombro del alumnado es el vínculo que debe establecerse entre él y el docente. Muchos niños vienen a la escuela ávidos de asombro e ilusión por conocer, pero no encuentran esa conexión que les haga mantenerse en la persecución de un objetivo.

El maestro debe cultivar el vínculo con cada uno de sus alumnos, que será específico para cada uno de ellos y anterior a esa situación de novedad que da lugar al interés por conocer algo nuevo.

Se puede presentar un tema, una actividad, un trabajo, de forma grupal, si (y sólo si) se mantienen vínculos afectivos con TODAS las personas a las que se les propone.

El marcador afectivo de Damasio

Existen otros factores que pueden explicar la falta de asombro del alumnado de educación primaria, como ya se ha escrito en muchas ocasiones: la cantidad de estímulos que reciben, la rapidez de esos estímulos en las películas y en los videojuegos, las recompensas continuas a sus acciones... Todo ello fomenta la impaciencia y la falta de perseverancia. Y todo ello puede provocar la urgencia de nuevos asombros continuos.

Pero ningún videojuego puede reemplazar el marcador afectivo que un maestro puede crear con su alumnado (con cada estudiante por separado). Ese marcador afectivo posibilitará esa disposición al asombro de lo que este le presente y sostendrá su interés inicial por saber de qué se trata.

La conexión emocional, que no puede legislarse, que no puede imponerse por normativas, que es un acto de voluntad entre dos seres humanos que desean conectar, es básica para desencadenar el asombro.

Esa conexión emocional es el marcador somático que el neurocientífico Antonio Damasio relaciona con el éxito de la especie humana. Dice Damasio que el afecto, que es un marcador somático positivo, genera respuestas emotivas que influirán sobre nuestros comportamientos.

No nos asombramos por un tema, una actividad, un concepto... Nos asombramos por cómo esa actividad, ese concepto, ese tema, puede ser compartido con otros y, por ello, puede empoderarnos y satisfacernos.

Uno pensaría que la mayoría de nuestras acciones estarían bajo el control único de nuestro discernimiento. Pero, el vínculo emocional con las situaciones vitales, positivo o negativo, tiene un papel muy importante en nuestras decisiones de acción.

Bitácora para asombradores

1. Para asombrar, hay que estar asombrados.
2. Para hacer vínculos hay que querer hacerlos.
3. Para conservar vínculos hay que implicarse emocionalmente.
4. Para implicarse emocionalmente hay que tener salud emocional.
5. Existen enemigos del asombro en las aulas, pero podemos derrotarlos. ¿Cómo? Fomentando una vida emocional sana en el profesorado y un interés por la vinculación con el alumnado.
6. El fomento de la vida emocional sana es una tarea que recae en las administraciones competentes. Esta salud emocional tiene muchos aspectos por atender y mejorar.
7. La formación de vínculos afectivos con el alumnado recae directamente en el profesorado.

El Magisterio, sin capacidad de asombro personal ni establecimiento de relaciones afectivas con el alumnado y los compañeros de trabajo, es una profesión poco gratificante.

MAGISTERIO

Mar Angulo: "La proporción de estudiantes de carreras STEM es de tres hombres por cada mujer"

La brecha de género está aún presente en las carreras tecnológicas y científicas. Para acabar con ella es necesario informar sobre todas las salidas que ofrecen estas carreras y la demanda creciente que existe.

RAQUEL HERNÁNDEZ MORONTA Viernes, 11 de febrero de 2022

Mar Angulo es matemática y coordinadora académica de los dos dobles grados del área de Ciencias que se imparten en U-tad: el doble grado en Ingeniería del Software y Matemática Computacional y el doble grado en Ingeniería de Software y Física Computacional. Ha destacado la importancia de la celebración del Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia para visibilizar la brecha de género aún existente en los estudios de carreras STEM y romper con los estereotipos que impiden esta igualdad real. Estereotipos que según ella explica son "creencias falsas".

¿Por qué es importante el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia?

—Es importante porque sigue habiendo brecha de género en las carreras científicas y tecnológicas. Sigue habiendo también estereotipos que hacen que algunas mujeres que se plantean qué carrera estudiar no vean como opción las matemáticas o ingeniería. Por otro lado, es importante también dada la situación de cambio en la que nos encontramos, estamos en un momento en el que se van a crear millones de trabajos en puestos tecnológicos. Para estar preparados y adaptados como sociedad, es necesario formar a personas capaces de liderar ese cambio desde el punto de vista profesional. Esto supone que debe de haber un equilibrio entre hombres y mujeres, tiene que haber mujeres también liderando este cambio. Las mujeres deben ser protagonistas en este y en cualquier ámbito. Un desequilibrio hoy en las carreras científicas se traduciría como un desequilibrio a corto y medio plazo en los puestos de decisión y en los comités ejecutivos. Se perdería la capacidad de absorber toda la competitividad como mujeres y como personas.

¿En qué datos se traduce esta brecha de género en los estudios STEM?

—La proporción de estudiantes de carreras STEM es de tres hombres por cada mujer. Dependiendo de las titulaciones hay una brecha mayor o menor. Por ejemplo, en ingeniería de software o informática, las mujeres son un 15%. Desde U-tad hemos comprobado que en los dobles grados se produce un mayor incremento de mujeres en las aulas. Son grados de reciente implantación y contamos con aproximadamente un 40% de mujeres.

Dentro de los estudios STEM, ¿cuáles son aquellos que tienen una mayor brecha de género?

—Sobre todo en las ingenierías, como por ejemplo la Ingeniería de Software. Es importante contagiar ilusión, porque van a necesitar manejar software y conocimientos informáticos para poder desarrollar soluciones en cualquier ámbito en el que se muevan. Es una de las titulaciones en las que más nos tenemos que volcar en explicar y en contar el futuro que ofrece, ya que se puede aplicar en muchos ámbitos que no tienen por qué ser necesariamente tecnológicos.

¿Cuáles son las barreras a las que se enfrentan las mujeres a la hora de optar por carreras STEM?

—Son unas barreras que vamos poco a poco rompiendo, pero aún existen. Una de ellas viene desde que somos pequeños. Existe la creencia de que las niñas tienen menos capacidad para manipular dispositivos o tecnología, creencia que es totalmente falsa. Es importante que en la formación desde niños, los padres y los profesores, se esfuercen en ofrecer las mismas oportunidades a niñas y niños en trabajos que estén relacionados con la tecnología.

En segundo lugar, el tema de la dificultad, que es igual para chicos y para chicas. Pero desde fuera generan dudas: "¿Por qué te vas a meter ahí?". Es importante que sean conscientes de que en estas carreras se aprende a aprender y precisamente la transversalidad de los conocimientos físicos o matemáticos hace que estén presentes en las soluciones de problemas reales de cualquier ámbito.

Por último, existe una creencia extendida de que los estudios de ingeniería, de matemáticas o de física son conceptos muy abstractos y no ofrecen ninguna salida profesional más allá de la docencia o la investigación en laboratorio. Nada más lejos de la realidad. Las mujeres se decantan por otras carreras porque el reconocimiento social de la Ciencia no está aún reforzado. Las carreras científicas tienen millones de salidas que no son conocidas.

¿Qué papel tienen los centros educativos en esta situación?

—Tienen un papel importantísimo. Desde niños, tanto la familia como los profesores, tienen que contagiar ilusión por la ciencia. Transmitir un conocimiento real de cómo son estas carreras y lo que es necesario para su estudio: querer saber, la curiosidad, el pensamiento crítico, aprender a razonar y a dudar. Todo eso son cualidades que se desarrollan durante la carrera, pero hay que explicar a los niños que estudiar Ciencia es como querer pasar de pantalla, cuanto más sabes más quieres aprender. Entonces contagiar esta ilusión en los niños se debe hacer desde la escuela, pues una mayor formación lleva a tomar una mejor decisión. Por otro lado, está el papel de la universidad que se tiene que implicar. Si el mundo necesita matemáticos, físicos e ingenieros y supone un factor de competitividad para el conjunto de la sociedad, la universidad tiene que estar en la vanguardia y estar la primera a la hora de formar a esos profesionales.

¿Qué tipo de actuaciones lleváis a cabo desde U-tad?

— U-tad es una universidad que está ligada en todo momento a la empresa. Por eso, los programas están en continuo desarrollo y actualización en función de la demanda empresarial y social. Prácticamente todos los profesores están trabajando en organismos de investigación o empresas y cuentan con la experiencia de lo que se busca fuera. Por lo tanto, no hay ningún concepto del que no se explique la aplicación práctica. Además, ofrecen programas complementarios de investigación.

También, U-tad está comprometida con diseñar programas atractivos, muy prácticos, que garanticen que los estudiantes se puedan incorporar en cualquier equipo o empresa desde el principio. Disponemos de becas STEM específicas para mujeres, porque nos hemos comprometido a la incorporación de un mayor número de alumnas. También ofrecemos formación complementaria con la presencia de hombres y mujeres. Es importante la presencia de mujeres para que las alumnas se puedan ver reflejadas y tengan referentes.

¿Cuál es el futuro para las mujeres en las profesiones STEM?

—Lo que yo he visto estos últimos años es que cada vez más mujeres se incorporan a las carreras tecnológicas. Además, la incorporación de más mujeres es el camino más seguro hacia una igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. La igualdad pasa también por el equilibrio entre alumnos y alumnas que estudian carreras científicas y tecnológicas.

En general, las profesiones STEM están en un momento de auge. Cada vez la tecnología avanza más rápido. Ahora mismo estamos hablando del metaverso para el que son necesarias carreras de software y de digitalización. Otros ámbitos que cuentan cada vez con una mayor demanda son la ciberseguridad o la ciencia de datos. Todas ellas necesarias en diferentes áreas que no están necesariamente relacionados con la tecnología como puede ser la salud.

¿Qué mensaje querías transmitir a las mujeres que quieren realizar estudios STEM pero tienen dudas?

—Aunque vaya a suponer un esfuerzo realizar estos estudios, vas a disfrutar aprendiendo. Vas a aprender a aprender, vas a aprender a razonar, a crear análisis en tu mente y aprendes mucho a pensar. Esto te garantiza dar solución a cualquier problema, te da la valentía para afrontarlos y tener las herramientas y conocimientos suficientes para solucionarlos. Te va a ofrecer la oportunidad y la libertad de elegir dónde vas a trabajar, tanto el lugar como el ámbito. Además, van a tener un futuro importante tanto para ellas, como para el conjunto de la sociedad, ya que están dando un paso de gigante en la consecución de esa igualdad para poder contar con mujeres en todos los puestos de decisión y para poder lograr la igualdad real y efectiva. En este tipo de carreras, como en todo, hay que pensar más en los sueños que en los miedos, que es en lo que estaban basados muchas veces los estereotipos que, afortunadamente, se van desterrando.

El Ministerio busca ideas en otros países para la nueva selectividad de 2024

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha pedido a los diferentes países europeos información sobre cómo es su sistema de acceso a la universidad para estudiar posibles "alternativas" a la selectividad actual, tal y como obliga la nueva ley educativa.

REDACCIÓN Lunes, 14 de febrero de 2022

Así lo han asegurado a Efe fuentes del departamento que dirige Pilar Alegría, que ha creado un grupo de trabajo técnico para analizar toda esa información y de elaborar un primer borrador que será debatido con las comunidades autónomas, el Ministerio de Universidades y la Conferencia de Rectores. Esta alternativa al modelo de selectividad actual será una realidad en 2024, tal y como establece la última ley de Educación (Lomloe), de ahí que los ministerios de Universidades y Educación estén trabajando en ello.

La ministra de Educación, Pilar Alegría, ha defendido que "una parte" del examen de acceso a la universidad sea más homogénea, toda vez que no puede ser una única selectividad para todos porque solo el 60% del currículo se estudia igual en toda España, salvo en comunidades con lenguas cooficiales que el porcentaje es del 50%. El resto del currículo, según las citadas fuentes, lo fijan las comunidades autónomas, por lo que no es viable un examen único porque para ello los currículos tendrían que ser idénticos.

El Ministerio de Educación prevé que este verano ya tenga el primer borrador para empezar a discutirlo y intentar avanzar en la propuesta de borrador.

La escuela mira de perfil la Educación sexual y da pie a modelos indeseables

Pese a que la última ley educativa incluye la Educación sexual en todas las etapas, la escasa formación de los docentes, la ausencia de una asignatura y el tabú de muchos padres hacia estos contenidos hace que se imparta de modo muy heterogéneo y deja vía libre a internet y la pornografía, el peor modelo posible.

MARINA SEGURA Lunes, 14 de febrero de 2022

Con motivo del Día Europeo de la Educación Sexual, la presidenta de la Federación Española de Sociedades de Sexología, Francisca Molero, y la responsable de políticas de infancia de Save the Children, Carmela del Moral, destacan la importancia de haber implantado en su día una asignatura específica ya que se corre el riesgo de que la materia acabe diluyéndose por su transversalidad. Más del 50% de los menores de entre 14 y 17 años consumen porno en internet y la incidencia de infecciones de transmisión sexual se ha duplicado entre los adolescentes, han advertido los pediatras con ocasión de esta celebración europea.

En la escuela, explica a Efe Carmela del Moral, no está claro el impacto de la ley Celaá o Lomloe, que entró en vigor hace ahora un año, ni cómo se está preparando a los profesores. Lo que sí es una certeza es que “no lo podemos dejar en manos de internet y la pornografía, porque entonces estamos abocados a relaciones irreales, desiguales”. Los nuevos currículos de enseñanza –de momento el Gobierno solo ha aprobado el de Educación Infantil y Primaria– hacen hincapié en la Educación psico-emocional de niños y jóvenes, no limitada a la parte biológica o sanitaria.

Según del Moral es esencial trabajar en las relaciones afectivas, “entender el sexo más allá del mero coito y sus consecuencias; no decimos que no tengamos que enseñar sobre las enfermedades sexuales o la prevención de embarazos no deseados pero no pueden ser las únicas cuestiones”. Hoy, destaca, “los chavales están aprendiendo la sexualidad a través de la pornografía que es lo contrario al afecto. En el porno las relaciones son desiguales, machistas”.

De algún modo, continúa, “en las relaciones románticas les está educando Disney y las series de adolescentes y en el sexo, la pornografía. Esto lleva a unos estereotipos, un deseo de un tipo de relaciones que son tóxicas y tiene consecuencias. La cultura popular ha hecho deseable un tipo de masculinidad que puede acabar en violencia”. De ahí la importancia, que los chicos tengan otros modelos de masculinidad. “Si lo más atractivo para una chica sigue siendo el chico malo que la trata mal, pues ninguno querrá ser un chico bueno porque quieren gustar. Al final es un círculo vicioso en el que todos pierden, ellas como víctimas y ellos guiándose por masculinidades muy constreñidas que niegan la capacidad de emoción, de empatía...”.

Por otro lado, opina que hay que seguir haciendo pedagogía con las familias para “quitar miedos” y comprendan qué implica la educación sexual que es, sobre todo, dar herramientas a los pequeños, por ejemplo, para identificar algo tan grave como son los abusos. En cuanto a los profesores afirma que muchas veces no se les da tiempo, formación ni recursos y reclama “una estandarización de competencias básicas” que puedan adquirir.

Francisca Molero, que preside la Federación Española de Sociedades de Sexología, recalca que en España ha habido una “educación sexual muy sesgada” y heterogénea, dependiendo de la comunidad autónoma. Tras recordar que la Educación sexual integral es el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que deben darse en función de cada momento vital, Molero subraya que su única intención es conseguir que las personas tomen sus decisiones de manera informada y en libertad.

“Después de tanto años e iniciativas, habría sido necesaria una asignatura específica porque nos preocupa que la transversalidad diluya los contenidos y no haya profesionales en el centro educativo que se responsabilice del tema”, añade Molero.

Con el desarrollo de la Lomloe “se hablaba de que los centros debían tener programas específicos y tutores, y lo tienen pero nos preocupa que no se haga un seguimiento y se evalúen esos programas de como se aplican”. También demanda que en la carrera universitaria, los futuros maestros y profesores reciban una formación básica en educación sexual y, en cuanto a los padres, opina que “muchas veces” no es que no quieran trabajar estos temas, sino que no se sienten capacitados para ello por lo que es partidaria de generalizar las escuelas de padres donde acercarse a estas cuestiones.

En este contexto, expresa su convicción de que no es una cuestión de color ni de ideología política. “Es un derecho, si tenemos la información adecuada, un aprendizaje en derechos y respeto podemos decidir qué y cómo lo queremos y eso no puede estar en contra de ninguna ideología”.

Los rectores defienden una EvAU "equiparable, no igual para todos"

Los rectores españoles creen que la futura prueba de acceso a la Universidad no debe ser igual en todas la comunidades autónomas, sino equiparable, y rechazan las críticas de que el sistema actual genere desigualdades o haga más fácil aprobar en unos lugares que en otros, según explican fuentes de la CRUE.

REDACCIÓN Martes, 15 de febrero de 2022

La última reforma educativa, la Lomloe, establece que en 2024 debe arrancar una nueva EBAU/ EvAU y el Ministerio de Educación ya ha creado un grupo de trabajo técnico para analizarlo y elaborar un primer borrador para debatirlo con las comunidades autónomas, el Ministerio de Universidades y los rectores.

1.- ¿Qué aspectos sería conveniente retocar?

Cualquier sistema de evaluación es susceptible de mejora. Siempre lo es. Que la estructura del examen de una misma materia sea similar, aunque los contenidos sean distintos dadas las diferencias de los programas o curricular de cada comunidad autónoma, es algo en lo que podemos mejorar. Aun así, no hay grandes disparidades, realmente, pero podemos mejorar la coordinación. CRUE, de hecho, ha tomado la iniciativa de convocar reuniones de los coordinadores de cada una de las 23 materias a nivel nacional para que los responsables de diseñar el examen compartan visiones y propuestas.

También se están llevando a cabo reuniones para acercar el modo en que se tratan las adaptaciones a estudiantes que lo necesitan, la manera en que se penalizan las faltas de ortografía o los mecanismos de reclamación y revisión de notas.

2.- Actualmente, la EvAU/EBAU ¿es más difícil en unos territorios que en otros?

Es una prueba que armoniza sistemas educativos similares, pero no iguales, dadas las características socioculturales y diferencias de las distintas comunidades. El objetivo es establecer una prelación de estudiantes evitando un sistema hipercompetitivo, como es, por ejemplo, el MIR, apto solo para estudiantes que ya han alcanzado el grado de madurez necesario.

En ese contexto es en el que hay que situar las diferencias; por eso resulta inapropiado afirmar que es más fácil o difícil en un sitio que en otro. Si nos centramos en materias concretas, por ejemplo, descubrimos que hay variaciones entre comunidades por años, pero dichas materias forman parte de un conjunto de notas que hace que esa diferencia, si se diera, quede compensada por otra en sentido contrario. El resultado final es muy homogéneo.

3. ¿Es CRUE partidaria de una prueba única en todo el país?

La EvAU/EBAU constituye una prueba única en todo el país, pero adaptada a la realidad constitucional que nos dice que el estado lo forman 17 comunidades con competencias en materia educativa y eso otorga a cada territorio autonomía para matizar los programas de cada materia. Las competencias básicas son las mismas, pero hay matices necesarios. Por eso la idea es que la prueba sea equiparable, que esté armonizada.

4. ¿El actual sistema genera desigualdades?

No parece adecuado señalar que genera desigualdades. Lo que las genera son las condiciones de formación de cada uno de nuestros estudiantes y eso va asociado a qué se invierte en Educación en cada sitio (no solo en cada comunidad sino también en cada centro), las condiciones de las aulas, los ratios, etc.

Este es un país diverso y la igualdad no se logra uniformando el sistema de evaluación sino haciendo lo propio con el de formación. Y, aun así, un examen único entraría en contradicción con la estructura autonómica y las competencias en materia educativa.

Docentes de FP para el Empleo, en contra de flexibilizar los certificados de profesionalidad

La Asociación Nacional de la Formación para el Empleo (Aforen), junto con el resto de las asociaciones firmantes del comunicado, creen que al aportar mayores facilidades para la expedición de certificados de profesionalidad provocará "una merma en la calidad de la formación".

AITOR CABALLERO CORTÉS Miércoles, 16 de febrero de 2022

El Real Decreto 62/2022, que establece la flexibilización de los requisitos exigibles para la impartición de formación conducentes a la obtención de certificados de profesionalidad, ha hecho que asociaciones como Aforen se muestren en contra del escrito. Esto se debe a que, con este Real Decreto, se eliminan requisitos de otros anteriores. Con su aprobación, los Reales decretos que regulan que la experiencia laboral del docente en la especialidad que imparte sea entre uno y cuatro años –en función del certificado– desaparece.

El colectivo de Docentes de Formación Profesional para el empleo, junto con las asociaciones firmantes, piensa que esto supondrá “una merma importante en la calidad de la formación”. Hablan de “un paso atrás” porque no comprenden que “un docente sin experiencia profesional necesaria pueda formar trabajadores para ejercerla”.

Desde Aforen se muestran de acuerdo con que los Centros Públicos de Formación Profesional impartan formación en Certificados de Profesionalidad, pero no creen que sea adecuado en el contexto actual. Reclaman que “más de 25.000 alumnos en toda España se quedaron sin plaza para cursar una FP” en centros públicos o concertados. Esto ha hecho que muchos estudiantes tuvieran que recurrir a la escuela privada “con todo el coste económico que supone para las familias”.

Multiplicar el número de centros y de docentes

Por ello, desde la asociación reclaman que, ante toda esta demanda formativa de FP –sumando ahora los Certificados de Profesionalidad– los centros públicos deberían aumentar en gran cantidad su número, así como

el número de docentes asociados al desarrollo de la Formación Profesional. Consideran que esta flexibilización es asimétrica y que, para ser equitativa “debe ir en ambos sentidos”, ya que estos profesores de Formación Profesional para el Empleo no optan a impartir FP.

De esta manera, creen que con esta flexibilización se puede “perder el capital docente y humano” de compañeros con amplia experiencia, ya que opinan que estos profesores pueden hacer que la Formación Profesional “mejore la calidad”.

Formación inicial para la enseñanza básica

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 15 de febrero de 2022

Una de las disposiciones adicionales de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (Lomloe, 2020), la séptima, establece, con el buen propósito –así suelen tenerlo las declaraciones legislativas– de que el sistema educativo pueda afrontar en mejores condiciones los nuevos retos demandados por la sociedad e impulsar el desarrollo de la profesión docente, que el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas y a los representantes del profesorado, había de presentar, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de la Lomloe (el 19 de enero de 2021), “una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo de la profesión docente”.

El pasado 27 de enero, el Ministerio de Educación y Formación Profesional presentó, ante la Mesa de negociación con los sindicatos educativos y en la Comisión General de Educación, un “documento para el debate” que contiene veinticuatro propuestas para la reforma de la profesión docente. Documento, por tanto, que resulta previo, pero no equivale, a una propuesta normativa. La propia introducción del documento indica cómo debe entenderse el concepto de “propuesta normativa”, si bien no se dispone de esta en la actualidad, sino que comienza el debate sobre ella.

Una de las “propuestas de reforma”, la 4, en el ámbito de la formación inicial, se formula así: “Promover la oferta de asignaturas de didácticas de las especialidades en los estudios universitarios”. Y está relacionada con la propuesta 3 anterior: “Modificar el acceso al Máster Universitario en Formación del Profesorado”. Resulta claro el carácter insuficiente y a destiempo de este Máster y la necesidad de atender aspectos que conciernen tanto a una formación común para la docencia como a cuestiones didácticas más propias de las especialidades docentes. De acuerdo con la propuesta 4, estas últimas deben adquirirse en el Grado: “Lo importante en esta etapa es que los futuros docentes adquieran las competencias necesarias para impartir docencia, trabajar interdisciplinariamente, introducir innovación, utilizar metodologías diversas y motivadoras, y gestionar todas las funciones y competencias que los docentes deben cumplir diariamente en un centro”. Que todo ello pueda conseguirse con asignaturas en un Grado disciplinar, cuáles y cómo serían y qué docentes las impartirían, por solo adelantar algunos asuntos, no hacen fácil una concreción viable de la propuesta.

Acaso más oportuno fuera considerar una formación inicial de Grado, específicamente docente, sin necesidad de Máster habilitador, para la educación básica, por compartir esta un modelo educativo que, en el sistema educativo español, tiene una marcada discontinuidad entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Tal formación inicial común para la enseñanza básica podría incluir planes de estudios correspondientes a etapas y a ámbitos que reúnan distintas áreas o materias. Y, en el caso de las enseñanzas posobligatorias, principalmente de Bachillerato y Formación Profesional, la iniciación didáctica en el Grado disciplinar, aunque las dificultades persistan, y la posterior formación didáctica general en el Máster pueden considerarse ante alumnado y modelos educativos distintos a los de la enseñanza básica, cuyo carácter educativo y social son tan innegables como determinantes para el alumnado que la cursa, por esto mismo, con carácter obligatorio.



Eva Gallardo: «El hacer matemáticas o entenderlas no depende ni del género, ni de la raza ni de la religión»

Eva Gallardo es una de las matemáticas más importantes del país. Desde hace unos días preside la Real Sociedad Matemática Española; es la segunda mujer en hacerlo en los 111 años de historia de la institución. Hablamos con ella por este nombramiento y con motivo de la celebración del Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia que se conmemora hoy.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 11/02/2022

Eva Gallardo es hoy, catedrática en la Universidad Complutense de Madrid, aunque a lo largo de su carrera ha pasado por varias más en el estado (Sevilla y Zaragoza) y algunas otras en Estados Unidos e Inglaterra (Michigan State University, Purdue University, Universidad de Leeds, University y Bucknell University). Lleva muchos años implicada en la RSME. Ha formado parte de la Comisión de Mujer y Matemáticas y hasta hace unos días era la vicepresidenta de la sociedad. Hablamos con ella del papel de su disciplina en la sociedad, así como de las dificultades que enfrentan las mujeres en la carrera científica y de la pirámide que se genera en los puestos de cierta responsabilidad. Según ella lo ve, la competitividad puede estar echando a muchas fuera, así como las dificultades que tienen a lo largo de la carrera laboral.

Enhorabuena por el nombramiento. La segunda mujer en 111 años de RSME...

Son 111 años de historia. Pienso que las mujeres vamos avanzando y esto es señal de ello. Antes de las elecciones que hubo yo era la vicepresidenta del anterior equipo y la confianza del presidente anterior y de muchos otros hizo que presentara la candidatura. Esto lo que refleja es que las mujeres estamos ahí; que cada vez hay más mujeres que tienen las ganas, la valentía (aunque no pretendo con ello echarme flores), sino el aceptar el reto de tomar el relevo en cargos que son relevantes para la sociedad y para nosotras. Pero no hay mucho más.

Esto liga un poco con las dificultades de hacer carrera como mujeres, por ejemplo, en la universidad. Hay un equilibrio en el estudiantado, pero el acceso a ciertos puestos es más complicado...

Sí, tenemos una pirámide que refleja la situación de la mujer en todas las disciplinas científicas. Las matemáticas no son especiales en ese sentido. Es verdad que en la base hay más mujeres, algo causado, creo, por la competitividad que se le asocia a este mundo de los matemáticos. Es un sector muy demandado; ahora estamos muy de moda por las aplicaciones que la gente ve que las matemáticas tienen. Las matemáticas son el lenguaje de la ciencia, y creo que ahora la sociedad es consciente; las nuevas tecnologías nos hacen visibilizar mucho más las matemáticas como el lenguaje riguroso que son. En ese sentido, el mundo parece que es más competitivo y esto, sorprendentemente, parece asustar (no sé si esta es la palabra), digamos que deja de llamar la atención de las mujeres y las chicas en general. Aunque las capacidades evidentemente son iguales en hombres y en mujeres. Yo doy clase en el doble grado de matemáticas y física en la UCM, con la nota de corte más alta de toda España, un 13.8 sobre 14. y el número de mujeres es muy muy bajo en relación con el de hombres. Sin embargo, una nota similar la tiene Medicina y el número de mujeres es muy superior. Evidentemente, algo hay que no está llamando a las mujeres, porque las capacidades las tienen para desarrollar una labor estupenda en la ciencia.

A mí, como a todo el equipo de dirección de la RSME, y a toda la comunidad científica, nos preocupa. Es una pérdida de talento, una fuga de talento. Y si me apuras, como dicen los catalanes, a más a más, las que llegan a los puestos de arriba dejan la carrera científica incluso habiendo hecho un doctorado. Es casi más lamentable. Hemos hecho una inversión como país, como sociedad... si uno deja su trayectoria científica porque encuentra otro camino que le llama más, estupendo. Pero la deja porque la promoción, el afianzarse dentro de la comunidad es muy difícil y lo que te demanda la sociedad es casi incompatible con el desarrollo profesional. Al final, se traduce en que en el pico de la pirámide somos muy pocas mujeres.

¿Cuál es el motivo para esta fuga?

Es algo que tenemos que analizar con muchísimo cuidado: cuáles son las causas y tomar medidas. Medidas igualitarias. Siempre digo que cuando evaluamos los exámenes o los currículos, nunca miras si es un chico o una chica; tiene bien el problema o lo tiene mal. O está al 50%. No hay un sesgo a priori. Entonces, ¿cuál es el problema? Hay sesgos que están más escondidos, es otra cosa que se podría analizar. A mí me parece que la problemática está relacionada con la demanda social y con la competitividad que este mundo requiere.

Al final, la carrera científica se parece mucho a la de un deportista. Hace unos días estábamos todos contentos por los logros de Nadal, tras un esfuerzo enorme de cinco horas. Pero yo siempre digo lo mismo: para llegar a ese punto, esta persona ha hecho muchos sacrificios, ha dedicado muchas horas a entrenar, con mucho esfuerzo detrás. El trofeo es la culminación a esa labor. Y en la ciencia pasa un poco eso. Si tienes otras demandas, pues realmente se ve mermada la carrera. El número de horas y el esfuerzo que puede dedicar, las energías, son finitas.

Desde la RSME tenemos que analizar las causas con cuidado, ser conscientes de ellas y poner los medios para que no sea así. Que se favorezca el ingreso de la mujer en las carreras científicas. Hay mucho que aportar, incluso por la visión que tenemos de las cosas, que es un poco diferente. Todos sumamos.

En el mes de julio publicábais en la RSME, desde la Comisión de Mujeres y Matemáticas, un análisis sobre las dificultades de las mujeres en la universidad, las dificultades para los sexenios, etc. Entiendo que estos temas también influyen más allá de la competitividad.

Esto suma. Las bajas de maternidad ya se están considerando en la evaluación. El sistema científico español tiene las becas Ramón y Cajal. Hace unos años, al inicio, no se consideraba si tenías un hijo o una baja maternal para que contara en el periodo de cinco años que duran. Se hizo una revisión y se reconsideró. Por eso me parece que siempre es positivo analizar las causas. Cuando uno lanza una política de acción, cualquiera que se lance, inicialmente, es un diamante en bruto que hay que pulir. En ese sentido estamos a disposición de las entidades públicas y privadas para analizar esas posibles asperezas que hay que limar.

Debemos tener políticas de género realistas. A nadie le gusta que le den las cosas por ser mujer. Con la política de cuotas parece que te están considerando a medias. Es delicado, no es un tema baladí. Hay que analizarlo con mucho cuidado. Nadie quiere estar donde no le corresponde. Tiene un punto que es un poco denigrante. Creo que esa no es la filosofía real. Me parece que tenemos que cuidar esto, ver cuáles son las circunstancias y tenerlas en cuenta en tanto en cuanto también tenemos a hombres que cuidan a sus hijos o a sus mayores. Quiero decir que tener una baja maternal no implique directamente la consecución de un sexenio porque también hay hombres que la tienen. La RSME aboga por la igualdad en todos sus aspectos pero teniendo en cuenta las dificultades que tiene el hecho de ser mujer, que te enfrenta en el día a día.

También el verano pasado hubo una cierta polémica...

Sí, a cerca del género de los números... Que si el tres era masculino o femenino...

Esta no me la sabía, pero cuéntame...

(Risas) Sí, estaba relacionado con la nueva Ley de Educación y el proyecto curricular. A mí me parece que las matemáticas son el lenguaje riguroso de la ciencia y es transversal, es también lenguaje de la sociedad. Entrar en disquisiciones de estas características no lleva a ningún sitio, no tienen recorrido y solo sirven para hacer *memes*. No nos parece el objetivo.

Si uno está desarrollando una ley de educación tiene que concretar los criterios del currículo que quiere, a dónde queremos ir como país, cuáles son los criterios que uno debiera conseguir en primaria y secundaria. Hay que formar en rigor crítico, que es lo que te dan las matemáticas y la transversalidad de la ciencia.

Hay un ejemplo que suelo poner. Si yo gano 100 y me viene mi contratador y me dice que me baja el 10% del sueldo porque es una época de crisis; «pero no se preocupe que el año próximo le subimos el 10% de nuevo». Si no tenemos un conocimiento creemos que ahora nos quitan 10 y luego nos lo devuelven. Pero es falso. Este año te quitan el 10%, es decir, que ganas 90; pero el año que viene, si me suben el 10%, me suben 9, con lo que ganaré 99. De esa forma, he perdido.

El planteamiento es riguroso, te quito y te pongo el 10%. Esto implica que es importantísimo conocer este lenguaje. Y la sociedad ha de ser consciente de ello. Porque crea desigualdades sociales. A nosotros, como comunidad científica, nos preocupa y mucho la desigualdad social que se crea por la falta de conocimiento riguroso.

Este verano el comentario generalizado era: «Necesitamos un currículo educativo que forme a las personas con criterio para tener una sociedad crítica, para que no me digan que me bajan el 10% y que luego me lo vuelven a subir». Esto, denota, que hemos perdido ese conocimiento y resulta que, al final, estoy cobrando menos. No puedes decir que te han engañado. Es un aprovechamiento de la ignorancia.

Te preguntaba por lo del verano en relación a la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de las matemáticas...

Entraba en esta línea. Por eso digo que el mensaje es que el lenguaje de las matemáticas, el hacer matemáticas o entenderlas no depende ni del género, ni de la raza ni de la religión. Se lo digo a nuestros estudiantes: «Si viene un extraterrestre y prueba el teorema mejor que nosotros, pues bienvenido». La belleza de las matemáticas, la razón de ser, su sentido es digno de resaltar es que las matemáticas son nuestras. Uno puede ver la botella medio llena o medio vacía, pero para nosotros la botella está al 50% de su capacidad. No depende de si hoy me encuentro más o menos positivo. Sabemos que vivimos en una sociedad en la que los datos se manipulan a nuestro antojo. Se pueden presentar unos datos en positivo y en negativo, los mismo. Y hay expertos en esto (risas), tenemos ejemplos.

Las interpretaciones, el manejo de los datos, ahí es donde entra el sesgo. El algoritmo es neutro, cómo tú introduces los datos en él para que produzca un resultado u otro, no es neutro, tiene un sesgo, consciente o inconsciente. Pero como sociedad científica, debemos de decir esto. La sociedad debe ser consciente de esto. Damos la razón a algo porque lo dice mucha gente. El punto crítico que tienen las matemáticas es que lo que te hace cuestionarte esto, el que lo diga mucha gente.

Pero con esto que preguntabas... la perspectiva de género es fundamental; es fundamental hacer ver que hay una transversalidad. Hay muchas mujeres, a lo largo de los años, que han hecho grandes cosas en las matemáticas y ahora hay que visibilizarlas. La sociedad, en cada momento de la historia, ha tenido a la mujer relegada a distintos tipos de papel. Pero no implica que aquellas que han aportado, y han sido muchas, no se les dignifique, faltaría más. Que ese sea nuestro mascarón de proa de nuestra actividad como matemáticos.... Nuestra actividad como matemáticos debe ser hacer ver que las matemáticas forman parte de nuestra sociedad y que están ahí para ayudarnos a avanzar en los retos que se nos plantean. Sean tecnológicos, sociales, de la banca, de los estudios... y que sabemos dar con los resultados, porque somos profesionales y estamos formados para ello, no hay más. Es como si un médico le dices que ha de tener perspectiva de género si opera el corazón. No creo que el médico varíe su intervención en función de si quien está en la mesa de operaciones es hombre o mujer. El corazón es exactamente el mismo (risas).

Te lo comentaba más por las dificultades que parecen tener las niñas y jóvenes ante las matemáticas

Sí, es una cuestión delicada, sí. Es que parece que solo hay hombres. Y es necesario, para las chicas de primaria y secundaria, que hay referentes mujeres. Se puede hacer. Como en el caso de los deportistas, no es un camino fácil. Y si las mujeres además están condicionadas en la ecuación por los parámetros sociales, efectivamente. Pero no solo por ser matemáticas, conozco a madres del colegio de mis hijos que son médicos y también están condicionadas...

Sí, claro. Por eso son parámetros sociales y no matemáticos...

Efectivamente. Esos no los podemos quitar de la ecuación. Estas madres comentan a veces situaciones que, madre mía. Se encuentran en vicisitudes como las nuestras. Ahí sí que es fundamental, tanto visibilizar a la mujer en su labor como hacer llegar a la sociedad que es una cuestión de ciencia, de tesón, de cabezonería, de querer hacer y estar, y lo único que veo es que cada vez somos más y la pirámide se hace más ancha en su parte superior y esto se va notando. Vamos avanzando. A lo mejor en los 50 ninguna mujer en España se le ocurría estar en una sociedad científica o se tuvo que ir fuera porque aquí era difícilísimo promocionar.

Ya te hago una última pregunta. Tiene que con eso que comentabas de la desigualdad que provoca la falta de conocimiento riguroso. Me viene a la cabeza de la polémica en la Comunidad Valenciana por la organización por ámbitos del 1º de ESO. Muchos docentes de matemáticas, principalmente, porque ven que se diluye el conocimiento matemático...

Claro, se diluye, efectivamente. No era consciente de la problemática que me comentas, pero sí os había llegado a la Comisión de Educación de la RSME que había este tipo de acciones. Lo que es fundamental, y en la dirección contamos con el anterior representante de la comisión de educación que está muy involucrado, es que los chicos deben ser conscientes de la aplicabilidad de las matemáticas. Esto es algo en lo que a veces se ha perdido la perspectiva.

Si tú ves un problema o un ejemplo que se pone mucho: "Si Pepito tiene 35 caramelos y le da dos Juanito, ¿cuántos caramelos se ha comido Pepito?". Bueno, Pepito tendrá un problema de subidón de azúcar (risas). Este enunciado es completamente irreal. Los chicos lo captan. Los niños son esponjas. Es maravillosa la capacidad de aprendizaje que tiene el ser humano y más cuando es pequeño. Lo que no tiene sentido es trasladar una matemáticas con ejemplos completamente irreales, por decirlo así. Es fundamental aplicar las matemáticas al campo de la biología, del arte, a la música (hay composiciones basadas en sucesiones matemáticas)... a otros campos es importantísimo. Y que los chicos lo vean porque es cuando aprenden. Esto es una cuestión.

Otra cuestión es que el currículo está basado en la combinación de dos asignaturas. Eso es diluir el contenido de lo que se aprende. Si uno diluye, al final, es como el café, que se queda descafeinado, que se convierte en un sucedáneo. Esto lo que te permite es ser mucho más manejable socialmente. Todos debemos ser críticos con todo lo que se nos cuenta, con lo que se nos dice. Si no, nos convertimos en borregos. Y cualquier cosa que nos digan la crearemos, los bulos de internet... somos muy manejables y eso a mí me preocupa. Si no trasladamos este mensaje como comunidad científica, y aunque yo soy optimista por naturaleza, de verdad que esto forma de la educación, es nuestro futuro.

No tenía constancia de la problemática pero sí te puedo decir que las recomendaciones de las RSME al currículo educativo en este sentido ha sido reforzar y afianzar, pero con conocimiento crítico. No por aprender más cosas se sabe más en el sentido de conocer. Te suenan las cosas, pero. Si somos más concienzudos, llegaremos más lejos. Y no se trata de defender la especialización máxima de las materias, porque no tiene sentido en un currículo de primaria y secundaria, pero es cierto que hay veces que vamos de ejemplos irreales en matemáticas a tener sucedáneos que no sirven para nada.

Es algo que nos preocupa y es algo que intentaremos ser proactivos y hacer ver a los políticos que estamos ahí, que nos utilicen como consultoría, sin ánimo de lucro y por interés público.

Escolarización del 0-3 en colegios de infantil y primaria: pros y contras

La presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, anunció que para el curso que viene habilitará 2.000 plazas del primer ciclo de infantil en colegios públicos. La patronal de centros privados, Acade, ha lanzado las primeras críticas por la competencia que esto supondrá. Por su parte, la Plataforma en Defensa del 0-6 también se muestra crítica y excéptica con los planes de Educación.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 17/02/2022

En los últimos años, cada vez son más las comunidades autónomas que abren los CEIP a la posibilidad de escolarización criaturas del primer ciclo de educación infantil, aunque hasta ahora solo se había contemplado la posibilidad de que fueran quienes tienen 2 años. Así se ha hecho en Extremadura, Castilla-La Mancha o Comunidad Valenciana.

La Comunidad de Madrid ha dado un paso más, como suele pasar, con el anuncio de la «creación» de plazas públicas desde los 0 años en colegios públicos de infantil y primaria. Se han seleccionado 45 centros de diferentes poblaciones para las primeras 2.000 plazas que comenzarían el curso próximo.

La decisión, según la Comunidad de Madrid, se hace dentro del marco de la Estrategia de Protección a la Maternidad y Paternidad y de Fomento de la Natalidad y la Conciliación 2022-2026 y con fondos del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia para la construcción de cinco escuelas infantiles más.

En cualquier caso, estas plazas podrán computarse por parte del Gobierno madrileño como las acordadas con el Gobierno central dentro del marco de creación de 65.000 plazas públicas y gratuitas de 0-3 en los próximos años. Según confirman fuentes del Ministerio, efectivamente no se obligaba a las comunidades autónomas a la construcción de centros educativos de infantil, sino a la creación de las plazas.

Pros y contras

Uno de los pros para las administraciones educativas es que resulta más barato reformar espacios en colegios ya existentes que contruir nuevas escuelas infantiles para escolarizar este primer ciclo de la etapa. Tal vez este haya sido el motivo que ha movido a la Comunidad de Madrid a anunciar esta posibilidad en el próximo periodo de matriculación.

Desde la Plataforma en Defensa del 0-6 critican, eso sí, que los colegios no son espacios adecuados para estas criaturas tan pequeñas. «¿En qué condiciones se hará esta escolarización?», se pregunta una portavoz de la plataforma. Asegura que, en cualquier caso, el 0-3 es una etapa muy diferente a cualquier otra. Entre ellas, que los bebés de estas edades precisan de tiempos de descanso y para ello, es necesaria una cierta tranquilidad. Los colegios de infantil y primaria no parecen el mejor de los escenarios.

Además, los bebés, dada su natural evolución, demandan una serie de cuidados que obligan a tener unas instalaciones muy definidas, empezando por zonas de aseo e higiene en donde puedan ser cambiados. Su alimentación, además de biberones, se compone de purés y papillas que, idealmente, deberían ser preparadas en el momento. No todos los centros disponen de cocinas, por lo que, presumiblemente, harían uso de las empresas de catering.

Además del ahorro de costes, existen otras razones. En el caso de la Comunidad Valenciana se hizo con un objetivo claro: que hubiera una matrícula cautiva en centros públicos desde edades tempranas para que así no hubiera una «desbandada» hacia centros concertados. Si el 0-3 también se oferta en colegios, será gratuito, de manera que las familias podrán optar por esta modalidad, sobre todo las que menos capacidad adquisitiva tengan. Y así, habrá más posibilidades de que continúen su escolarización en la pública a partir del segundo ciclo o de primaria, asegurándose el acceso a las siguientes etapas educativas.

Se trata de una modalidad que no está exenta de críticas. La central de centros privados (no concertados) Acade, ha dado la voz de alarma y reclamado a Madrid que no «nacionalice» este ciclo. El hecho de que los centros públicos abran sus puertas a las criaturas de estas edades pone en serio peligro la continuidad de muchas escuelas privadas, dicen, que ofrecen educación infantil. Su coste es elevado y las familias tendrán una opción al alcance de la mano para poder elegir.

Acade esgrime también otras razones que comparte con, por ejemplo, la Plataforma en Defensa del 0-6. A saber: que los colegios de infantil y primaria no han sido concebidos para dar cabida a criaturas tan pequeñas. Las aulas, los espacios comunes, los patios, los baños... están diseñados para personas más mayores y no para el 0-3. Mientras Acade señala que una manera de solucionar la situación pasaría por dar financiación directamente a las familias para que puedan utilizarla en centros privados, desde la Plataforma defienden que se construyan centros específicos de 0-6 que en los últimos años han ido desapareciendo en la Comunidad de Madrid.

Existen algunos otros problemas con el uso de los espacios de los centros de infantil y primaria y es el relativo a, por ejemplo que estas criaturas de 0-3 saldrán al patio en algún momento y en la Comunidad de Madrid, en la mayor parte de los CEIP no hay infraestructuras exteriores que lo favorezcan, como sombras, por ejemplo.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Cataluña implantará un nuevo Bachillerato general en unos 20 centros en septiembre

Se duplicarán las horas para optativas y los alumnos podrán escoger cualquiera

Agencia Europa Press 14-2-2022

La Conselleria de Educació de la Generalitat prevé implantar un nuevo Bachillerato general en unos 20 centros el próximo curso 2022-2023, han informado este viernes fuentes del departamento.

Será el primer despliegue del decreto de Bachillerato que está ultimando la Conselleria y que remitirá a los centros a finales de mes para recabar sus aportaciones.

Se empezará por centros que sean de nueva creación o que asuman Bachillerato por primera vez, y que ya hayan experimentado con la hibridación; pueden ser públicos o privados.

El texto, según han explicado dichas fuentes, prevé "abrir la puerta" a una expansión gradual de dicho Bachillerato general, que se plantea como un programa muy configurable a los gustos del alumno y que tiene en cuenta que los estudios superiores son cada vez menos acotados.

Así, en primero de Bachillerato, de las 14 horas actuales de materias comunes se pasará a 12, las de modalidad pasarán de 12 a 9 y el cupo restante servirá para ampliar las horas de materias optativas de 4 a 9.

Los alumnos podrán escogerlas libremente, mientras que hasta ahora estaban ceñidos a cursar las optativas de la modalidad de Bachillerato que hubieran escogido; incluso podrán escoger asignaturas de Formación Profesional si se cursan en el mismo instituto, y se buscará compatibilizar enseñanzas artísticas, musicales o de idiomas.

En segundo de Bachillerato se mantendrán las 14 horas de materias comunes, las 12 de materias de modalidad y las 4 de optativas.

Las optativas de primero se repartirán en tres franjas: una anual y dos trimestrales, con lo que los alumnos podrán cursar hasta seis optativas distintas en un solo curso.

Además, el decreto prevé introducir la visión competencial en el currículum de Bachillerato y partir la modalidad artística en dos: la musical y de artes escénicas, y la visual y plástica.

Las fuentes de Educación han avanzado también que el cambio en Bachillerato, que se hace en coordinación con el Ministerio de Educación, va en la línea de adaptar también las pruebas de acceso a la universidad, que son más memorísticas.

NUEVAS CALIFICACIONES

La Conselleria también ha justificado el cambio de calificaciones en Primaria y ESO del borrador del decreto de Currículums, según el cual los suspensos pasarán a ser de 'no logro' a 'en proceso de logro'.

Dichas fuentes han explicado que "en un paradigma de educación competencial no se entiende que un alumno no haya aprendido nada", si bien han recordado que el decreto está en fase de elaboración participativa y no han descartado cambios.

Esas voces del departamento también han lamentado que la desaparición de la asignatura de Filosofía del currículo de ESO viene dada por el decreto estatal, y por la misma razón --la provisionalidad del borrador-- no han descartado mantenerla en Catalunya.

La selectividad mantiene la flexibilidad de los dos años anteriores

El texto publicado en el BOE refleja que la prueba continuará siendo más optativa para paliar los efectos que el virus haya podido tener en el sistema educativo

Mar Lupión Torres. 14-2-2022

La EVAU de este año seguirá marcada por la pandemia. El Ministerio de Educación mantiene las condiciones de las últimas dos pruebas y señala dos fechas en el calendario: el 16 de junio, como fecha máxima para la finalización de la convocatoria ordinaria; y el 15 de julio o 16 de septiembre para la extraordinaria, según la elección de las comunidades autónomas. Además, las instrucciones publicadas en el BOE recomiendan que la prueba dure 4 ó 5 días a lo sumo, para adecuar los exámenes a las restricciones derivadas de la pandemia. Consideran desde el gobierno que, a pesar de que la vacunación ha contribuido a que las cifras relativas a la transmisión del virus sean mejores, la actividad educativa no ha recuperado por completo la normalidad. Dejan en manos de los gobiernos autonómicos que tomen «medidas extraordinarias en caso de que se produzca un agravamiento de la situación epidemiológica que requiera su aplicación», pero insisten en que «velarán por que se arbitren los procedimientos necesarios para garantizar su normal celebración en las fechas previstas».

De esta manera, La Rioja será la encargada de inaugurar la selectividad 2022 los días 1, 2 y 3 de junio. Le seguirán Madrid, Murcia y Cantabria (6,7 y 8 de junio); y Aragón, Comunidad Valenciana, Navarra, Baleares, Galicia, Extremadura y Castilla-La Mancha (7,8 y 9 de junio). Después —los días 8, 9 y 10 de junio—, será el turno de Asturias, Canarias y País Vasco. Cerrando la agenda están Andalucía y Cataluña, que llaman a los alumnos a realizar los exámenes el 14, 15 y 16 de junio.

Opciones

Quienes se sometan a esta prueba de acceso a la universidad dispondrán de nuevo de una mayor optatividad a la hora de elegir las preguntas. Antes de la pandemia, se podía elegir entre la opción A y la opción B, con cuatro preguntas sobre cada bloque temático de la materia. Ahora, se plantea un único examen de 8 preguntas de las que los estudiantes escogen cuatro. Como es habitual, todos tendrán que examinarse de las asignaturas troncales y, si desean subir nota, podrán hacerlo también de las optativas. La nota final dependerá un 40% de la nota de la EVAU (siempre y cuando llegue al 4) y en un 60% de la media de bachillerato.

Los sindicatos han recibido bien la decisión de realizar una selectividad en la misma línea que los dos cursos pasados. Desde ANPE, Ramón Izquierdo asegura que la prueba «se adecua a la situación que estamos

viviendo con esa mayor optatividad. Seguimos con confinamientos de alumnos y, en muchos casos, los centros no tienen medios para dar clases online. Creemos que mientras dure la pandemia habrá que buscar cierta flexibilidad para que el alumnado no se vea perjudicado». Por su parte, Maribel Loranca, de UGT, considera «razonable» que se mantenga la mayor optatividad de los últimos años: «estamos hablando de alumnos que se enfrentan a un prueba que les condiciona mucho y que depende también de la media de bachillerato. El año pasado, tuvieron una semipresencialidad, no tuvieron las condiciones idóneas o normales prepandémicas».

Una novedad de este año —determinada por la nueva ley educativa— es que los alumnos podrán presentarse a la prueba con una asignatura suspensa, siempre y cuando el equipo docente considere que ha alcanzado los objetivos de la etapa, haya ido a clase de manera regular y tenga una media de 5. Una medida que no ha gustado a algunas comunidades, como Madrid, Andalucía, Galicia, Castilla y León y Murcia. ANPE reconoce que esta excepcionalidad «está mucho más acotada que en un primer momento».

Al principio, en la primera redacción de la ley, creíamos que podía causar el abandono de determinadas asignaturas, pero ahora queda bastante atenuado. Un alumno con un 6 de media en el resto de asignaturas necesita, como mínimo, un 4 para poder presentarse a selectividad». En UGT son mucho más rotundos y califican el debate como «polémica interesada»: «los docentes son quienes mejor conocen a los alumnos y quienes mejor saben si están en condiciones de presentarse a la EVAU. No hay ningún problema». Insisten en que forma parte «de una nueva ley educativa que persigue una serie de objetivos y que conlleva cambios tanto en metodología como en evaluación. El objetivo de una ley educativa ha de ser no dejar a nadie atrás y flexibilizar para que todos puedan alcanzar el máximo nivel de formación sin tener ni cortapisas socioeconómicas ni de ningún tipo».

Hacia una EVAU basada en competencias

Lo cierto es que, cada año, la convocatoria de la EVAU trae consigo el eterno debate sobre la necesidad o no de establecer una única prueba estatal común para todos los alumnos, en lugar de pruebas diferentes según la comunidad autónoma. Parece un reto difícil de conseguir, dado que el diseño de gran parte del currículo depende de las distintas regiones españolas.

ANPE lleva años poniendo voz a esta petición y defienden que «es una cuestión de lógica. Hablamos no solo de pruebas diferentes, también criterios de evaluación dispares. No puede ni debe haber grandes diferencias en este sentido. Muchos dicen que esta unificación no se puede hacer porque gran parte de los currículos son diseñados por las comunidades autónomas, pero lo cierto es que hay otra parte que es del Estado. Hasta ahora mismo es, al menos, un 50%, ya que es el Estado quien otorga los títulos y los homologa. Con esa parte mínima, hagamos una prueba homogénea. Creemos que es algo coherente que va en la línea de no buscar diferenciaciones porque al final todo esto crea desigualdades».

Desde el Ministerio de Universidades expresaban hace unas semanas su intención de revisar, junto a Educación, el examen.

Lo que se espera es que haya cambios que adapten la selectividad a la LOMLOE y que dibujen una prueba que exija menos reproducción de contenidos y más aplicación de conocimientos. Según UGT, no sería «hasta el curso 2023/2024 cuando se plantearía un proyecto de EVAU que tienda a homogeneizar en cierta medida el acceso».

Eso sí, dejan muy claro que, a su juicio, «hay que descartar una prueba única estatal por las propias competencias educativas. Es inviable. No se puede, salvo que pretendan que se examinen solo de la parte común del currículo. Otra cosa es acordar criterios que garanticen la igualdad: cómo se va a evaluar, con qué rigor o con qué grado de dificultad. Creemos que debería ir en ese sentido».

Una EVAU más competencial podría dar respuesta a las peticiones de unificación de la prueba y solucionaría algo que muchos denuncian y es que, con la aplicación de la nueva ley educativa, los centros gozarán de una mayor autonomía. Para algunos, esto podría derivar en una mayor disparidad de contenidos entre institutos.