



ÍNDICE

[Nace en València la primera Aula del Futuro autonómica para testar metodologías educativas](#) **EUROPA PRESS**

[PNV y PSE cierran flecos para anunciar este viernes su acuerdo en el borrador educativo](#) **DEIA**

[Las escuelas concertadas de Catalunya también irán a la huelga los días 15 y 16 de marzo](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[La "estafa de la EAE": títulos no homologados y cartas con habitaciones falsas de 400 euros para acelerar el visado de los alumnos](#) **EL PAÍS**

[Bajan a 34.438 los alumnos aislados y a 56 grupos en cuarentena en centros educativos de España en una semana](#) **EUROPA PRESS**

[Cuatro de cada diez niños españoles tienen riesgo de sufrir discalculia](#) **ABC**

[CCOO pide por carta a Alegría reducir las horas de trabajo de los profesores](#) **Agencia EFE**

[Clases pequeñas, mayor bienestar](#) **EL PAÍS**

[Mi hijo se ha convertido en un abusón, ¿cómo debo afrontarlo?](#) **LA VANGUARDIA**

[Niños fantasma: la secuela del coronavirus que se ceba con los jóvenes](#) **EL DEBATE**

[Las reglas de las oposiciones docentes enfrentan a profesores interinos y a jóvenes sin experiencia: "No estamos en igualdad de condiciones"](#) **EL PAÍS**

[Evalúan la salud mental de más de 14.000 alumnos de diez CCAA](#) **Agencia EFE**

[Otra política educativa es necesaria](#) **LA OPINIÓN**

[La tasa de abandono escolar temprano entre las mujeres cae por primera vez por debajo del 10 % en 2021](#) **MEFP**

[La escuela infantil privada se revuelve contra Ayuso](#) **ELDIARIO.es**

[Educación lanza 200 «polos creativos» en centros escolares y un órgano para la innovación docente.](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Un estudio de 600.000 niños demuestra que las mascarillas en clase son ineficaces](#) **LA VANGUARDIA**

[Cómo las escuelas religiosas en Cataluña sortean la ley para mantener la segregación por sexos](#) **EL PAÍS**

[El SEPIE recibe más de 3.500 solicitudes para proyectos de movilidad en la convocatoria Erasmus+ 2022](#) **EUR. PRESS**

[El Gobierno actúa contra Madrid por "incumplir la ley estatal" con el distrito único en la escolarización](#) **EL MUNDO**

[El Gobierno refuerza los contenidos sobre el terrorismo y la memoria de sus víctimas para todos los alumnos de la ESO y el Bachillerato](#) **EL PAÍS**

[La realidad virtual como recurso para la docencia en Ciencias de la Salud](#) **THE CONVERSATION**

[Galicia acuerda con el Ministerio ampliar el marco legislativo para mejorar la carrera docente](#) **MAGISTERIO**

[Cada vez menos mujeres eligen áreas técnicas para formarse](#) **MAGISTERIO**

[La docencia basada en la inclusión mejora la capacidad moral de los alumnos](#) **MAGISTERIO**

[Madrid defiende el distrito único y su ajuste con la Lomloe, ante el requerimiento del Ministerio](#) **MAGISTERIO**

[Madrid y Castilla y León, en contra de cambiar las oposiciones docentes](#) **MAGISTERIO**

[Homenaje al compromiso docente: todo por la educación](#)

[La educación de personas adultas saca pecho con su II Congreso](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Llegar más lejos en la educación beneficia más a las chicas](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[En defensa de la enseñanza de las ciencias](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Los efectos terapéuticos de los animales en las aulas](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Federico Buyolo: «La Lomloe es la piedra angular del futuro cambio»](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[La perspectiva de género en las aulas, clave para la igualdad](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Nace en València la primera Aula del Futuro autonómica para testar metodologías educativas

Alegría prevé formar a 716.000 profesores y digitalizar 240.000 aulas en toda España

VALÈNCIA, 4 Mar. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación, Pilar Alegría, ha inaugurado este viernes en València la primera Aula del Futuro autonómica, un 'laboratorio' en el que profesores y alumnos testarán nuevas metodologías de enseñanza para incorporar competencias digitales en su día a día.

La Comunitat Valenciana es la primera región que pone en marcha este proyecto colaborativo con el Ministerio y empresas tecnológicas y de mobiliario que se extenderá al resto de España, impulsado por Samsung e inspirado en Bélgica. Este mismo sábado está previsto que acudan los primeros profesores a visitarla, tras lo que en mayo se iniciarán las sesiones y el próximo curso se abrirá a alumnos

En su intervención, Alegría ha destacado que la previsión es formar a 716.000 profesores a nivel nacional, implantar 240.000 aulas digitales y repartir 300.000 dispositivos a los estudiantes, con una inversión de 1.300 millones de euros. "El futuro se escribe en las aulas", ha aseverado, y ha recordado las brechas digitales que sacó a la luz la educación a distancia durante el confinamiento.

La titular de Educación ha puesto el foco en la situación actual, con una guerra en "el corazón de Europa", una pandemia que sigue y una sociedad hiperconectada en la que los alumnos necesitan herramientas para saber desenvolverse. Ha apuntado así a los profesores como protagonistas de la "primera piedra" de este proyecto, ya que "no hay revolución educativa que no empiece por ellos". También ha agradecido la colaboración de la Conselleria de Educación y que las empresas colaboradoras permitan dar este "salto de modernidad".

80% DE AULAS VALENCIANAS DIGITALIZADAS EN 2024

Como conseller, Vicent Marzà ha recordado cómo al inicio de la pandemia "parecía que todo iba a quedar así" y apostaron por avanzar en "el aprendizaje del siglo XXI". Ha anunciado que en los dos próximos años se digitalizará el 80% de las aulas valencianas gracias a fondos europeos, estatales y autonómicos.

El Aula del Futuro de València, donde se estrenarán profesores de Matemáticas, estará acompañada por diez aulas transformadoras a lo largo de la Comunitat. Está ubicada en el barrio de Saïdia, en el edificio de los centros de formación al profesorado de Científico, Tecnológico y Matemático (CTEM), Educación Inclusiva y FP. Se estructura en varias áreas: Investiga, Explora, Interactúa, Desarrolla, Crea y Presenta.

Así se incentiva al alumnado a compartir ideas, investigar, realizar presentaciones con una pantalla táctil de gran tamaño y unas graderías móviles que ofrecen la posibilidad de crear un anfiteatro o potenciar la creatividad con un croma y una impresora 3D para fabricar prototipos.

Otro de los espacios está pensado para reflexionar y desarrollar los proyectos que se trabajan en el aula. El mobiliario está concebido para articular fácilmente configuraciones que posibiliten el trabajo en equipo o de manera individual.

Los primeros cursos se iniciarán a principios de mayo, bajo el título 'Trabajo por ámbitos' los días 4, 9 y 11. A este le seguirán 'Codocencia para la inclusión' el 5 y 7 de julio y 'Retos para Educación Primaria' el 4 y 6 de julio.

CONGRESO INTERNACIONAL EN ALICANTE

Toda la experiencia recogida en los primeros meses se difundirá el 26 y 27 de mayo en el I Congreso Internacional de Aulas Transformadoras de Espacios y Metodologías Educativas, que se celebrará en Alicante y al que están invitadas el resto de comunidades autónomas.

Como apoyo a los docentes interesados, la iniciativa ofrece en su web un kit de herramientas, ejemplos de situaciones y otras experiencias. Tanto los profesores como los centros cuentan con la orientación de una red de embajadores con más de 80 miembros designados por las autonomías.

En el proyecto participa Samsung como empresa impulsora, que ya inauguró en septiembre la primera Aula del Futuro en la sede del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), y colaboran otras como Federico GINER, Smart Technologies, iT3D, Robotix y Fundación Vodafone España.



PNV y PSE cierran flecos para anunciar este viernes su acuerdo en el borrador educativo

Bildu reitera su disposición, Podemos e IU plantean un plan de publicación en 10 años y el PP pide "libertad" lingüística

MÍRIAM VÁZQUEZ NTM 04.03.2022



PNV y PSE pondrán fin este viernes a su desencuentro sobre el borrador educativo, y lo harán registrando alegaciones conjuntas en el Parlamento Vasco a las 12.00 horas. Este periódico pudo confirmar que únicamente faltaban unos flecos y no existía ningún riesgo de que descarrilase el diálogo, aunque la existencia de esos flecos impidió que se diera oficialmente por cerrado el acuerdo. No solo no lo dio por zanjado el PSE (que fue el partido que abrió el melón del borrador parlamentario con el desmarque público de su líder, Eneko Andueza), sino que tampoco lo hizo el PNV, que todavía aspiraba a cerrar algunos puntos entre la tarde del jueves y la mañana del viernes.

En la agenda parlamentaria está prevista la comparecencia de la jeltzale Leixuri Arrizabalaga, y la posterior intervención del socialista José Antonio Pastor. Todo está a punto tras los últimos avances en el diálogo, que hacen énfasis en el papel esencial de la red pública.

EH BILDU, DISPUESTA

Con este acuerdo, se va a escenificar el fin de la disputa entre los dos socios de gobierno en un asunto nuclear, aunque es solo el comienzo del camino. Por un lado, los demás partidos también registrarán sus aportaciones, y PNV y PSE aspiran a ensanchar su acuerdo incorporando al máximo número de grupos. Tendrán de margen hasta la sesión de votación de las alegaciones, que podría tener lugar en algo más de una semana. El mejor situado parece ser EH Bildu, porque ha mostrado una disposición nítida al entendimiento y, cuando se presentó el borrador parlamentario, consideró que era un buen punto de partida. Desde la coalición abertzale confirman que presentarán alegaciones y, aunque desconocen el contenido de los acuerdos entre PNV y PSE, apuestan por analizarlos y trabajar.

ELKARREKIN PODEMOS-IU Y LA RED PÚBLICA

Fuentes de Elkarrekin Podemos-IU consultadas por este periódico, por su parte, avanzan que pondrán el foco en la red pública. En cuanto a la futura ley, piden que se ataje el problema que detectan en el elevado porcentaje de la red concertada. Proponen abrir un proceso de publicación en el marco de los próximos diez años.

La coalición de Miren Gorrotxategi es la más crítica con el peso de la red concertada, mientras que PNV, PSE y EH Bildu acaban de renovar en el Parlamento la financiación de los 294 colegios concertados, que absorben a la mitad del alumnado de la comunidad autónoma. En cualquier caso, a estos colegios les puso deberes el Parlamento Vasco, para que trabajen en la cohesión social (una alusión implícita a la segregación del alumno migrante, concentrado en la red pública).

PP+C'S Y LA "LIBERTAD" LINGÜÍSTICA

PP+C's fue el primero en presentar este jueves sus alegaciones (más de 30) con una disposición teórica a la generosidad. Pero se aferró a su discurso sobre la "libertad" para elegir la lengua, y acusó a los jeltzales de haber instaurado de manera muy extensiva el modelo D en euskera, sin apenas oferta en castellano. Además, pidió mayor financiación para la concertada.

LOS SIGUIENTES PASOS

Por otro lado, este borrador es un primer paso, un informe con las aportaciones de un centenar de agentes que ha sido recopilado por el jeltzale Gorka Álvarez, y que tiene que ser aprobado en una nueva reunión que podría tener lugar en algo más de una semana, y en la que se someterán a votación las alegaciones. El lunes se volverá a reunir la ponencia para poner fecha a esa jornada de deliberación. Ese material será recogido por el Gobierno vasco, que a su vez debe redactar el articulado de un proyecto de ley. El departamento de Jokin Bildarratz espera presentarlo este año.

El borrador parlamentario menciona, entre otras cuestiones, el fin del cobro de cuotas a las familias en la escuela concertada, con la idea de que se ponga fin a la segregación del alumnado migrante, incapaz de asumir esa carga económica. La apuesta por que el Servicio Vasco de Educación acoja a los centros sostenidos con recursos públicos, "con independencia de su naturaleza jurídica", levantó algunas suspicacias en el PSE aunque, como ya informó este periódico, el acuerdo con el PNV va a hacer énfasis en la red pública y su carácter esencial en la enseñanza. El borrador, además, maneja la idea del contrato-programa que ya funciona a nivel universitario, donde conviven centros de diferente titularidad.

El plazo de las alegaciones, que de otra forma hubiera pasado como un trámite más, ha generado en esta ocasión una gran expectación por el desmarque de Eneko Andueza del borrador. La cuestión se ha reconducido en las negociaciones con el PNV, y el propio lehendakari daba por seguro que habría acuerdo, una sensación confirmada por fuentes socialistas. En la negociación han estado presentes otros conceptos como el plurilingüismo, o la preocupación de Andueza sobre los resultados de las evaluaciones, especialmente en ciencias, matemáticas y en otras lenguas.

Las conversaciones parecen haberse dirigido más hacia cuestiones de concepto y de prioridades, sin que exista un desencuentro de fondo entre PNV y PSE en lo referido a las medidas concretas por las que se apuesta en materia de educación.

el Periódico de Catalunya

Las escuelas concertadas de Catalunya también irán a la huelga los días 15 y 16 de marzo

EL PERIÓDICO 04 de marzo del 2022.

Los sindicatos más representativos de la escuela concertada, USOC, UGT y CCOO, también han convocado huelga para los días 15 y 16 de marzo (martes y miércoles), según un comunicado hecho público este viernes. Coincidirán, pues, los dos primeros días de los cinco de huelga de la pública.

Denuncian la actitud "inmovilista" y la falta de diálogo del 'conseller' de Educació, Josep González-Cambray, ante temas como la modificación del currículo o el calendario escolar. Entre las diferentes exigencias que plantean se encuentra la retirada del orden de calendario escolar y la retirada del decreto de currículo de la educación básica.

Sobre el requerimiento del C2 entre el profesorado, exigen "diálogo". Con estas y otras premisas piden una "negociación real" con el Departamento y, de no hacerlo, avisan de que piden la dimisión del 'conseller'.

Además, reclaman la negociación de un nuevo acuerdo de plantillas que desarrolle la LEC, el establecimiento inmediato de la jubilación parcial en el sector, el retorno del reconocimiento del primer estadio a los 6 años y un acuerdo de plantillas para el personal de administración y servicios, PAS, en el pago delegado.

En el ámbito concreto de la educación especial, solicitan que se establezca una dotación de personal de enfermería, eliminar la discriminación entre categorías profesionales y una regulación urgente de los recursos de los centros.

En los últimos años, señalan, han instado al Departament a negociar los problemas "estructurales" que afectan a los profesionales de la concertada y afirman no han obtenido ninguna respuesta positiva. "Estamos agotados por la situación general del sistema educativo en este tiempo de pandemia y porque están desarrollando su trabajo con unas plantillas notablemente inferiores a la de los centros públicos", apuntan.

EL PAIS

La "estafa de la EAE": títulos no homologados y cartas con habitaciones falsas de 400 euros para acelerar el visado de los alumnos

Aumenta el número de afectados en la escuela de negocios y ya son más de 200 estudiantes los que no tendrán el título de la Universidad Rey Juan Carlos, por el que habían pagado precios que superan los 11.000 euros

BERTA FERRERO. Madrid 04 MAR 2022

La escuela EAE Business School, próxima Universidad Internacional de la Empresa (UNIE) en la Comunidad de Madrid, realiza una campaña de captación del alumnado tan agresiva que hasta manda cartas a los consulados de España en diferentes países latinoamericanos asegurando que el futuro alumno X, con nombre y apellidos, tiene reservada una habitación en la calle de Joaquín Costa número 41 de Madrid por la que abonará 400 euros mensuales. De esa manera se asegura que el estudiante reciba el visado rápidamente, que pague por el título que (supuestamente) estará sellado por la Universidad Rey Juan Carlos (URJC), a la que está adscrita hasta el curso que viene (cuando operará libremente como universidad privada) y que viaje pensando que lo tiene todo cerrado para pasar un año de ensueño en España. El sueño, sin embargo, se convierte en pesadilla en cuanto el alumno llega con su maleta a la dirección indicada y se encuentra con una mole de edificio donde solo hay aulas. Ni habitación, ni apartamento. Nada. "La estafa de la EAE" que denuncian ya 200 estudiantes, la mayoría extranjeros, tiene muchos tentáculos y ese es solo uno de ellos, quizás al que menos atienden los engañados, que este curso descubrieron poco después de empezar que el máster por el que habían pagado más de 11.000 euros no pertenecía a la URJC. Ahora centran sus esfuerzos, ante todo, en intentar recuperar su dinero.

Chisco, estudiante chileno afectado por la polémica de la EAE, enseñó aquella carta a su embajada para tener luz verde y viajar a España. Como él, alumnos de Bolivia, Perú o Colombia han mostrado a este periódico los correos perfectamente sellados y firmados por la escuela en la que el centro aseguraba que tendría a su disposición una habitación que no existe. "Me tuve que meter en un Airbnb que me costó 1.000 euros en una

semana”, cuenta un boliviano, que explica que al no conocer la ciudad se fio de las condiciones de lo primero que encontró.

Una portavoz de la EAE reconoce que “igual esa carta está mal redactada y da opción al equívoco”, pero que la intención es que “las embajadas tengan un sitio al que recurrir si quieren pedir información”. ¿Por qué especifica entonces el precio de esa habitación? “Bueno, es un precio estimado de lo que va a poder encontrar en Madrid...”, asegura la portavoz. También dice que allí hay un servicio disponible para todos los estudiantes con el objetivo de ayudarles a encontrar un acomodo. Ninguno lo ha usado. “Porque nadie lo conoce”, replican varios alumnos.

Esa es “la primera decepción” que vivió Franca, peruana de 37 años, que se fue a vivir “a un apartamento a seis cuadras de la escuela”. La segunda llegó después de Navidades, cuando se enteró de que algunos compañeros estaban recibiendo un correo en el que la escuela admitía que existía “un error administrativo”, la razón por la cual no estaban inscritos en la URJC, algo por lo que habían pagado precisamente porque ese título estaba homologado en su país. Ella no se encontraba entre aquellos afectados y le extrañó. Había conocido una clase entera de afectados que se había ido enterando por fases de lo que pasaba. “Pregunté y me dijeron que conmigo no habría problema”, explica. Hasta que lo hubo. Incluso más grave que el de los demás, pues a ella no le ofrecieron ninguna alternativa para recuperar parte de su dinero. “Me dijeron que en mi caso era culpa mía porque cuando hice la matriculación me faltaba algún documento”, cuenta, enfadada. Y era cierto. Como lo es también que la EAE le aseguró por escrito, antes de cobrar la matrícula, que podría entregar el resto de documentos “durante el primer cuatrimestre”. En aquel momento todo eran facilidades y enseguida le mandaron el número de cuenta para que abonara el primer pago. Y lo hizo. Y recibió un correo de bienvenida: enhorabuena, “está matriculada y admitida en el *Master in Managemet*, acreditado por la Universidad Rey Juan Carlos”.

Después, llegaron los problemas. De nada sirvió que enseñara aquel correo al que ha tenido acceso este periódico. Le negaron la inscripción en la URJC y también la devolución del dinero. Y se encontró en Madrid “atrapada”. “Me dijeron que si me quería dar de baja que lo hiciera, pero que no me iban a reembolsar nada”, lamenta. Como ella hay 80 estudiantes más que están en esa situación, es decir, que la EAE les ha dicho que el fallo administrativo, en ese caso, ha sido suyo. La escuela los cifra en 39, “porque 41 ya han entregado los documentos que faltaban y van a tener las tres opciones a elegir por la falta del título de la URJC”. Ahora mismo, sin embargo, todavía hay afectados que se encuentran sin opciones para elegir, sin título oficial y sin dinero. “Han empezado a solucionarlo porque salió en EL PAÍS, pero antes ni nos respondían los mensaje”, se queja Chisco.

Publicidad

Lo que cuesta cada paso es importante en esta historia repleta de mentiras que empieza con la captación agresiva de alumnos, el 60% de ellos extranjeros. La publicidad promete másteres y posgrados de alto nivel, un título de la URJC y una homologación asegurada en sus países de origen. Y no a precio de saldo. Hay cursos de 11.000, 14.000, 18.000 y hasta 30.000 euros si se trata de doble titulación. Al principio todo son facilidades. Lo primero que ponen al servicio del estudiante es el número de cuenta de la escuela para que paguen la matrícula. Les aseguran por escrito que hay tiempo para entregar los documentos y les cobran la inscripción, el 30% del precio total. Acto seguido, reciben el correo de bienvenida.

La maquinaria comienza entonces. Ellos ahorran, piden un crédito o dinero a sus familiares, hacen las maletas y se pagan un vuelo a Madrid. Y enseguida se preparan para desembolsar el resto del dinero: si deciden pagar todo de golpe, tendrán descuento y abonarán, al inicio del máster, el 80% del precio final; si deciden pagar mes a mes, no habrá descuento. Una gran mayoría opta por la primera opción. La EAE ya los ha captado. 11.000, 14.000, 18.000... la caja registradora en octubre de cada año de la EAE sube sus dígitos hasta superar, con creces, los tres millones y medio de euros. Todo correcto y legal, siempre y cuando cumpla con lo que ofrece.

Denuncias previas

“Somos una escuela seria que lleva 60 años en la enseñanza sin problemas”, defiende la portavoz de EAE. Sin embargo, ya había denuncias por “estafa” previas. Una de ellas, de hecho, publicada en la página web de la OCU en mayo del año de pasado. Hasta que todo ha saltado por los aires este curso. Al principio la EAE negó cualquier fallo, pero acabó reconociendo “un error administrativo” que se tradujo en que al menos 200 personas que estudian un máster acreditado por la URJC no recibirán el título de la URJC. Fuentes internas aseguran que se trató de un error de origen. La escuela intentó matricular a más alumnos de los que podía y a otros fuera de plazo. El centro no lo ha negado, aunque se escuda en que se han producido fallos derivados “del proceso de desadscripción con la universidad” y que ésta ha sido más inflexible que otros años. La URJC defiende que todo ha ido acorde a la legalidad: matricula el número de alumnos prefijado por cada curso y en los tiempos establecidos. “Los que lo hicieron en tiempo y forma tendrán su título sellado por la URJC”, insisten.

La escuela de negocios admite “algunos errores” y asegura que ha abierto “una investigación interna” para determinar “qué procedimientos internos han fallado”. Aunque trata de enmendar el entuerto antes de que se le

vaya de las manos. "Ya hemos llegado a un acuerdo con el 70% de los afectados", explica, es decir, con parte de los 115 a los que les mandaron la carta en la que les ofrecían tres alternativas. La primera consistía en devolverles el 30% de lo abonado con la matrícula si continuaban con el curso y aceptaban que la UNIE, que todavía no está constituida, les expidiera un título oficial a partir del próximo año. La segunda planteaba la devolución del 50% de la matrícula abonada si continuaban con su curso, con la posibilidad de tener un 60% de descuento en la matrícula del próximo curso en la UNIE. La tercera conllevaba el reintegro íntegro de la matrícula. Ninguna de las opciones satisfacía a la mayoría de alumnos. Habían ahorrado algo más de 20.000 euros para estudiar en España y, en el mejor de los casos, volverán a sus países con la mitad del dinero, sin título y con un año perdido.

Y todavía hay muchos de los que prometieron un plazo de cuatro meses para entregar todos sus documentos que les han cerrado la puerta, por ahora. Igual que la del supuesto apartamento de 400 euros de la calle de Joaquín Costa, que nunca existió. "Me dijeron en secretaría que tenía que estar contento por recibir esta educación", se queja un chico de Bolivia. "Y que qué más daba un título oficial o no".

Contra el criterio del Consejo Universitario

La UNIE nacerá en septiembre con esta polémica a sus espaldas y con un informe negativo del Consejo Universitario: nueve votos en contra del proyecto, correspondientes a los representantes de cinco universidades públicas y sus consejos sociales, ningún voto a favor del proyecto de universidad y siete abstenciones, entre ellas las de la Universidad Rey Juan Carlos. "No hay un calendario de incorporación del personal docente e investigador necesario, ni información clara sobre su categoría académica y su experiencia docente e investigadora acreditada. Con los datos que se aportan, la asignación docente al profesorado es exagerada y da como resultado una planificación muy poco realista", explicaron en el informe. A pesar de eso, el proyecto salió adelante en noviembre de 2020 gracias a los votos de PP, Cs y Vox.

"La información sobre la actividad investigadora y la intención de generar en un plazo breve un programa de doctorado, no va más allá de una declaración de intenciones", recordaron los representantes del Consejo Universitario. "Conviene recordar que, con la legislación vigente, los criterios que definen la actividad investigadora y los avales necesarios para poder tener un programa de doctorado están totalmente objetivados. De manera que es fácil demostrar si se cuenta o no con esas potencialidades. En algunos lugares de la memoria se puede llegar a entender que la mayoría de los docentes actuales no tienen actualmente acreditada su experiencia investigadora", continúan. Y rematan el escrito, que es preceptivo pero no vinculante: "Llama la atención el apelativo de Internacional en la denominación de esta propuesta de Universidad. No hay nada especial, a nuestro juicio, en la memoria que acredite esa denominación frente a los que se viene haciendo en el campo de la internacionalización en el resto de las Universidades públicas y privadas de esta Comunidad".

La polémica destapada por este periódico llegó a la Asamblea de Madrid el pasado lunes. Unidas Podemos criticó la "falta de control" de las nuevas universidades privadas impulsadas en la Comunidad de Madrid y exigió la apertura de una investigación "sólida, firme y rigurosa". "Este escándalo evidencia el descontrol del Gobierno de Ayuso sobre las universidades privadas que está aprobando", señaló el diputado y portavoz de Educación de Unidas Podemos en la Asamblea Agustín Moreno. "Matricular a más alumnos por razones de búsqueda de beneficio, indica una mala praxis y da la razón a quienes afirman que estas universidades son chiringuitos empresariales que venden títulos fáciles para quien pueda pagarlos", sentenció.

europapress.es

Bajan a 34.438 los alumnos aislados y a 56 grupos en cuarentena en centros educativos de España en una semana

MADRID, 5 Mar. (EUROPA PRESS) -

El Ministerio de Educación y Formación Profesional y las comunidades autónomas han actualizado este viernes la incidencia del coronavirus en los centros educativos, 34.438 alumnos aislados y 56 grupos en cuarentena, frente a los 55.785 alumnos aislados y 132 grupos en cuarentena por la covid de la última semana.

"La normalidad ha sido la tónica general desde el inicio de curso. La incidencia del covid-19 en los centros educativos de nuestro país sigue siendo minoritaria", ha explicado el departamento que dirige Pilar Alegría.

De este modo, con la información remitida al Ministerio de Educación y Formación Profesional por 18 comunidades y ciudades autónomas el miércoles y el jueves de la semana actual, que representan el 82,83% del total de centros, hay dos centros cerrados, que suponen el 0,01% del total de centros que imparten enseñanzas del régimen general en esos territorios.

Asimismo, con información de 17 comunidades y ciudades autónomas, que representan el 77,78% del total de grupos del país, hay unos 56 grupos en cuarentena, incluyendo las clases organizadas como Grupos de Convivencia Estable (GCE). Suponen un 0,02% del total, por lo que se estima que el 99,97% de los grupos está funcionando con normalidad.

Respecto al alumnado aislado por positivo o en cuarentena, Con información de 16 comunidades y ciudades autónomas, que representan el 77,03% del alumnado total del país, hay 34.438 alumnos aislados por positivo Covid o en cuarentena por otras causas. Suponen el 0,52% del alumnado de esas regiones.

Finalmente, con información de 15 comunidades y ciudades autónomas, que representan el 64,96% del profesorado total del país, 3.304 docentes se encuentran aislados por positivo Covid o en cuarentena por otras causas. Suponen el 0,68% del profesorado de esas 15 comunidades y ciudades autónomas.



Cuatro de cada diez niños españoles tienen riesgo de sufrir discalculia

La identificación temprana de la llamada «dislexia de los números» es crucial para poner en marcha programas de intervención que disminuyan el riesgo de bajo rendimiento en matemáticas

ABC FAMILIA. 05/03/2022

La discalculia es la gran desconocida de las denominadas Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), pero es más común de lo esperado. De hecho, se calcula que hay unos 3 millones de personas con discalculia en nuestro país, y que afecta a 1 de cada 25 niños. Coincidiendo con el Día Internacional de la Discalculia, que se celebra el 3 de marzo, Smartick, el método español de aprendizaje online de matemáticas y lectura líder a nivel mundial, presenta los datos obtenidos en su test para detectar si los niños están en riesgo de sufrir este trastorno.

La llamada 'dislexia de los números' conlleva consecuencias a nivel académico y psicológico en los niños, pero el problema se extiende también a las acciones del día a día, como, por ejemplo, leer un reloj de agujas, memorizar teléfonos, controlar las dosis de las medicinas o calcular la vuelta de la compra.

Con el objetivo de dar visibilidad a este trastorno y ayudar a su detección temprana, Smartick, en colaboración con expertos de las universidades de Málaga y Valladolid, ha diseñado un test estandarizado online gratuito que permite identificar en tan solo 15 minutos a aquellos niños en riesgo de tener discalculia. Esta prueba, que aboga por la inclusividad de las personas con dificultades de aprendizaje, está disponible en español, inglés y portugués. El test está dirigido a niños de entre 6 y 10 años, ya que, según los expertos, estas son las edades idóneas para identificar el problema y empezar a ofrecerles los recursos necesarios que les ayuden a adaptarse al proceso de aprendizaje sin llegar a frustrarse.

Desde su lanzamiento en 2020, cerca de 6.300 niños han realizado el test y, de acuerdo con los datos recogidos, un 42% de ellos está en riesgo de padecer discalculia: el 24% debido al número de aciertos y el 18% restante por tiempo de respuesta. La mayoría de los evaluados hasta la fecha han sido estudiantes de 4º de EP (44%), seguidos de los de 5º (19%) y, finalmente, 3º y 2º de EP (más del 14% en cada curso).

Por género, los resultados del test reflejan que apenas hay diferencias significativas entre niños y niñas (42% y 39% respectivamente.)

Para determinar el riesgo de los menores a tener la llamada dislexia de los números, Smartick propone distintas actividades divididas en tres áreas a analizar:

- Comparación y reconocimiento de cantidad: tareas diseñadas para examinar la habilidad de reconocer y manipular cantidades numéricas sin contar. En específico, se evalúa el reconocimiento automático de pequeños conjuntos (subitización) y la capacidad de percibir grandes numerosidades (sistema numérico aproximado).
- Números arábigos y numeración: ejercicios de reconocimiento numérico y comparación de números para evaluar el procesamiento del código simbólico verbal.
- Aritmética: ejercicios de operaciones simples de suma, resta y multiplicación.

¿Cómo enseñar matemáticas?

La identificación temprana de la discalculia es crucial, pues permite poner en marcha programas de intervención que resultan efectivos para minimizar las consecuencias del problema. Se recomienda una enseñanza de las matemáticas muy pautada, con secuencias de aprendizaje bien estructuradas y con uso de objetos manipulativos, que favorezcan la comprensión profunda de los conceptos matemáticos. Esto es esencial antes de progresar hacia conceptos más abstractos.

En este sentido, el método español de aprendizaje online de matemáticas y lectura es de gran ayuda en el refuerzo de los niños con discalculia, ya que su inteligencia artificial permite conocer el perfil y velocidad de aprendizaje de cada niño. De esta forma, se adapta el contenido en tiempo real a su comportamiento para que pueda desarrollar confianza en sí mismo y una actitud positiva hacia las matemáticas, libre de frustraciones.

«Desde Smartick, hemos querido aportar a la comunidad educativa y a los padres un instrumento con el que poder detectar de forma temprana este trastorno de aprendizaje matemático poco conocido. Es muy importante que estos niños avancen al ritmo que les marca su propia capacidad de aprendizaje, sin dejar lagunas en

conceptos básicos que son fundamentales a la hora de construir conceptos más abstractos. Para ello, el plan de estudios que propone Smartick se adapta por completo a las capacidades individuales y permite al niño avanzar según su necesidad», afirman los fundadores del método español online, Javier Arroyo y Daniel González de Vega.



CCOO pide por carta a Alegría reducir las horas de trabajo de los profesores

CCOO ha iniciado una campaña de acción sindical para exigir que el máximo de periodos lectivos semanales de cada docente sea, como mucho, de 23 horas en Educación Infantil y Primaria, y de 18 en Secundaria, FP y Enseñanzas de Régimen Especial.

EFE 05 marzo 2022

CCOO ha iniciado una campaña de acción sindical para exigir que el máximo de periodos lectivos semanales de cada docente sea, como mucho, de 23 horas en Educación Infantil y Primaria, y de 18 en Secundaria, FP y Enseñanzas de Régimen Especial.

La petición, que el sindicato ha enviado por carta a la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, pretende mejorar las condiciones laborales del profesorado y dotar al sistema de los recursos necesarios para asegurar tiempo de atención a las familias, coordinación docente, preparación de materiales y proyectos, atención individualizada al alumnado y otras tareas para la mejora de la calidad educativa.

En la misiva, CCOO recuerda a la ministra que el aumento de horas lectivas del Gobierno del PP en 2012 se hizo a través de una norma de carácter básico y de obligado cumplimiento en todas las comunidades autónomas, y, por tanto, le exige a su Ministerio la disminución de estas con el mismo carácter e idéntica extensión.

Durante el mandato de la anterior ministra de Educación, Isabel Celaá, se derogó dicha obligatoriedad que implantó el ministro José Ignacio Wert y la cambió por una recomendación para que las comunidades autónomas volvieran a bajar el número de horas lectivas de los maestros y de los profesores de la escuela pública.

El sindicato calcula que, para reducir el horario del profesorado al límite máximo, se requiere la contratación de 14.833 maestros en Infantil y Primaria, y 13.278 profesores/as en el resto de las enseñanzas de la educación pública no universitaria, es decir, un total de 28.111 docentes más, lo que supone un 5,61% de incremento.

A continuación la tabla autonómica con las horas lectivas en Secundaria, FP Régimen Especial y el horario de los maestros de Infantil y Primaria:

CCAA	Secundaria	Infantil y Primaria
Andalucía	18	25
Asturias	20	25
Baleares	19	25
Canarias	18	28
Castilla y León	20	25
Castilla La Mancha	20	25
Cataluña	19	24
C. Valenciana	18	23
Extremadura	19	25
Galicia	20	25
C. Madrid	20	25
Murcia	20	25
Navarra	18	23
País Vasco	18	23
La Rioja	18	24
Ceuta y Melilla	20	25

EL PAÍS

Clases pequeñas, mayor bienestar

Debido a la pandemia, profesores, familias y equipos directivos comprueban que tener menos alumnos por aula personaliza la atención y mejora la convivencia

ELENA SEVILLANO. 06 MAR 2022

En 2020-2021, y debido a la pandemia, el colegio público madrileño donde Aitana cursaba 5º de Primaria creó una tercera línea, pasando de dos clases de 26 o 27 alumnos a tres con 17 o 18; en el de David, que estaba en 6º, los estudiantes por aula se redujeron a la mitad. Ambas familias comprobaron en la práctica los beneficios de una reivindicación histórica: la bajada de las ratios. Generalizada en todo el territorio para cumplir con las medidas sanitarias impuestas por la covid-19. Este año las ratios han vuelto a ser las de siempre, en Madrid y en otras comunidades autónomas: 25 alumnos en Primaria, 30 en ESO, 35 en Bachillerato. El próximo, bajarán en Infantil, de 25 a 20, según ha anunciado la presidenta autonómica, Isabel Díaz Ayuso. “La medida se irá extendiendo de manera progresiva hasta hacerla efectiva en las etapas superiores”, precisa el Gobierno regional en nota de prensa.

“Los estudios internacionales nos dicen que la reducción en un tercio de los alumnos por aula, de 30 a 20, mejora notablemente los resultados, y que bajarlos a la mitad garantiza un éxito educativo”, declara Esteban Álvarez, presidente de Adimad (Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid). Y reconoce la propia Comunidad de Madrid: “La disminución de la ratio ha servido para comprobar la mejora de resultados académicos gracias a la presencia de un menor número de alumnos por aula”, apuntaba, refiriéndose a que la región cerró 2020 con una tasa de abandono temprano (población entre los 18 y los 24 años que deja su formación sin haber obtenido el título de Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio) del 10%, según la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística (INE). La más baja desde que se contabiliza este índice educativo; 1,9 puntos menos que en 2019 y 6 puntos por debajo de la media española, que se sitúa en el 16%.

Entre el 98% y el 100% de los alumnos de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Madrid aprobó todas las asignaturas del curso 2020-2021, según revela Álvarez, mientras que en el segundo trimestre de 3º y 4º de la ESO, donde se optó por la semipresencialidad en lugar de por grupos más reducidos, suspendió un 15% más que en años pre-pandémicos, según publicaba EL PAÍS a finales de marzo de 2021. La tentación de establecer una causalidad directa entre bajada de ratios y semejante éxito académico es grande, reconoce Lucas Gortazar, director de Educación en el Centro de Políticas Económicas EsadeEcPol. Pero, en su opinión, es incorrecta, puesto que “en España no hay ningún estudio serio que concluya una relación causal entre subida o bajada de ratios e impacto educativo”. Entiende que “la experiencia profesional y docente de maestros y profesores fue mejor, y eso ya es un progreso, pero pide “un debate serio, sustentado en datos”, y no en indicios u opiniones. “Lo importante en este debate es ordenar, más allá del ruido”, zanja.

Dicho lo cual, ¿cree Gortazar que habría que bajar las ratios en Madrid? “Sí, de manera estratégica”, responde, recordando que las últimas investigaciones defienden la progresividad, es decir, *que las ratios sean menores, y se dediquen más recursos, en aquellos centros que atienden a alumnado más vulnerable*. Porque ahí es donde más eficiente y equitativa resultará la inversión. El experto sería partidario, por tanto, de empezar por el 20% o 30% de los colegios e institutos de Madrid que atienden a ese perfil poblacional. Por el contrario, recortar las ratios para todo el mundo por igual, como propone la Comunidad, supone “un mal uso de los recursos públicos, y es poco transparente”, lamenta.

Plan oficial

Cuando se le pregunta por la bajada de la ratio, el Gobierno regional remite al ya citado comunicado de prensa, que no aporta muchos datos. En él marca generalidades como que “potenciará los desdobles de estudiantes que sean necesarios a través una contratación adicional del profesorado con el fin de evitar que ningún alumno se quede atrás”, y que “dedicará los recursos requeridos para asegurar que la función de la educación sigue siendo una herramienta para favorecer la igualdad de oportunidades y elevar la probabilidad de incorporación al mercado laboral”. No entra en detalles sobre la inversión necesaria ni explica, por ejemplo, en qué basa su decisión de diseñar las clases (por lo pronto de Infantil) con cinco alumnos menos, y no con siete, o con cuatro, o con 10.

“No sé cuánto debería bajar la ratio”, admite Gortazar. “Casi toda inversión que se destina a educación tiene efectos positivos. La pregunta es cómo de buena sería comparada con otro tipo de inversiones, y cómo lograr la máxima eficiencia”, argumenta el experto de EsadeEcPol. Porque recortar la ratio un 10% “es subir el presupuesto un 10%”, según recuerda. “Echo en falta el dato de cuánto se invierte por centro educativo o, al menos, de una manera desagregada, por municipio o distrito, para saber en qué punto estamos, y qué sería conveniente hacer a partir de ahí. Si no, estamos jugando a ciegas”, advierte.

Hechos comprobados

En el terreno de los hechos comprobados, hay dos que conviene tener en cuenta: Madrid es la comunidad más rica de España, y la que menos invierte por alumno en la educación pública, en valor nominal. “Se trata de un entorno urbano de escuelas grandes, con un uso más intensivo del personal y de la infraestructura, pero creo que eso no justifica, ni de lejos, la baja inversión secular, que es fruto de su política fiscal; es una decisión política”, argumenta Gortazar. Y dos, sus ratios no solo no son progresivas, tal y como recomienda la evidencia científica, sino que son regresivas, lo que significa que, a mayor nivel socioeconómico, más docentes por alumno, y por tanto, ratio más baja. Y a la inversa. “Pediría a la administración más concreción y más aterrizaje sobre lo que busca, y sobre cuáles son sus objetivos; generaría más confianza. Los vaivenes de Madrid solo generan desconfianza”, insiste.

“La bajada de ratios vino bien a compañeros que andaban más pillados, y pudieron prepararse mejor de cara al salto al instituto, porque los profesores tenían más tiempo para ellos. Y ahora la subida les ha perjudicado; es probable que, este curso, algunos repitan”, tercia Sara Sanz, madre de David. Su hijo va bien académicamente, y compartir espacio con más o menos iguales no ha afectado a sus calificaciones. “A un chaval con una historia de buenas notas a lo mejor no le aporta tanto, sino que lo mantiene, pero quienes arrastraban una historia académica deficiente, y dudaban de su capacidad, no solo aprobaron sino que ganaron en autoestima”, subraya Álvarez, aludiendo a la importancia de ese “valor añadido” en educación.

Esos intangibles de estabilidad emocional, seguridad, confianza, autoestima. Un mejor ambiente. “Con muchos niños, los conflictos pasan más desapercibidos; la escuela es una pequeña sociedad en la que aprenden a relacionarse, y los maestros no tienen tiempo para prestar tanta atención a esa parte de convivencia”, piensa Carolina Domínguez, madre de Aitana. “Con menos alumnos, los profesores pueden trabajar de manera más personalizada y la convivencia escolar mejora”, resume María del Carmen Morillas, presidenta de la FAPA (Federación de la Comunidad de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado) Francisco Giner de los Ríos.

El año pasado, los padres de David sí notaron cambio, y para bien, en su comportamiento y en su actitud en clase. “Él es muy nervioso, y lo vimos más relajado”, detalla Sara. En este 2021-2022, David, que ya está en 1º de la ESO, ha llegado alguna vez a casa comentando: “Somos muchos, a veces es un poco caos”. Carolina también percibió “más tranquilidad” en el aula de su hija en 2020-2021. Aitana, igualmente buena estudiante, no estuvo contenta con que los repartieran en tres grupos en lugar de los dos de siempre, porque la separaron de sus amigas, comenta con cara de fastidio. “Pero acuérdate de cómo tu tutora tuvo tiempo para trabajar contigo diferentes esquemas para estudiar”, la interpela su madre.

Buenos resultados

“Lo que he vivido me ha demostrado que la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje mejora cuando el número de alumnos por aula es menor; hay menos bullicio”, coincide Mario Galán, profesor de Educación Física en el IES La Serna de Fuenlabrada, que el año pasado tuvo entre 21 y 23 alumnos por grupo. “Este curso doy clase a nueve grupos de unos 30 alumnos cada uno, lo que suma unos 270 chicos y chicas a los que solo veo durante dos sesiones a la semana... Apenas te da tiempo a conocerlos ni a atenderlos de manera más individualizada, con sus dificultades, capacidades, limitaciones y potencialidades”, reflexiona.

Desde su experiencia como director del IES Sierra de Guadarrama, en Soto del Real, Álvarez detecta que su alumnado está percibiendo como un castigo la vuelta a las ratios normales después de todo el curso pasado con siete u ocho estudiantes menos por aula. “Escuchamos decir ‘el profe me tiene abandonado’, ‘ahora nunca tiene tiempo’, ‘me cuesta seguir la asignatura’, ‘tengo dudas que no consigo resolver’, enumera como quejas más frecuentes. “Las matemáticas, por ejemplo, se construyen sobre una base previa; si no sabes dividir con decimales no podrás resolver nunca una ecuación que exija una división con decimales. Si te atascas en una fase y no tienes los apoyos necesarios, la dificultad se va montando, una encima de otra, hasta hacer una bola muy difícil de superar... Así es como se sienten los chicos”, asegura.

El virus también ataca la salud mental

A mediados de febrero de 2022, Adimad llevaba contabilizados casi 400 protocolos de autólisis (suicidios) abiertos por centros de Secundaria de la Comunidad de Madrid, según alerta su presidente, Esteban Álvarez. La cifra representa el doble de los casos gestionados en todo el curso pasado, que “ya fue de récord histórico”, añade. Un protocolo se abre cuando hay indicios de ideación suicida, el chico o la chica se ha autolesionado, o ha tenido algún intento de acabar con su vida.

“A esto le añadimos casos de estrés y ansiedad... Son chavales con expectativas académicas elevadas, en su mayor parte, que iban bien pero están encontrando dificultades y se ven sometidos a una presión que no son capaces de gestionar”. Álvarez relaciona la situación con la crisis sanitaria, “que ha afectado a su bienestar emocional”, y con la subida de las ratios de este año en Madrid; dice que, de haberse mantenido más bajas, la readaptación a la normalidad habría sido más progresiva y la atención más personalizada hubiera ayudado a prevenir muchos de los casos. “La Comunidad de Madrid ha actuado como si no hubiera pandemia”, denuncia.

En los últimos meses, comunidades autónomas como Aragón, Comunidad Valenciana, Castilla y León, Baleares y Extremadura han aprobado protocolos para la prevención del suicidio y las conductas autolíticas en los centros educativos de Primaria y Secundaria, urgidas por la sensación de desprotección y falta de herramientas de los docentes y por los datos oficiales, según información publicada por EL PAÍS. Adimad pide

“ayuda inmediata” para un problema “de primer orden” en la educación pública. “La concertada está contratando psicólogos, tiene un margen que los directores de la pública no tenemos”, lamenta Álvarez en alusión a la falta de profesionales de la salud mental en las aulas.

El 27 de enero, la oposición presentó en la Asamblea de Madrid una Proposición No de Ley con una batería de medidas de refuerzo de la salud mental infanto-juvenil en la educación para prevenir el suicidio, entre las que se encontraban la incorporación de más orientadores en los institutos de educación secundaria o el desarrollo de la figura del psicólogo educativo. “Pedimos el aumento del equipo de orientadores en los institutos, ya que la mayoría no cumplen las ratios o están muy por debajo. Además, queremos reforzar la coordinación con los centros educativos terapéuticos y los centros de salud mental para que se doten de mayor número de profesionales”, declaró el diputado de Más Madrid, Diego Figuera. PP y VOX la rechazaron.

El 28 de febrero, Isabel Díaz Ayuso, presidenta de la Comunidad de Madrid, anunció el plan de salud mental 2022-2024, ligado al ámbito hospitalario: 45 millones de euros; 379 nuevos profesionales entre psiquiatras, psicólogos clínicos, enfermeros y terapeutas ocupacionales; 14 unidades de hospitalización psiquiátrica domiciliaria y más hospitales de día infanto-juveniles.

LA VANGUARDIA

Mi hijo se ha convertido en un abusón, ¿cómo debo afrontarlo?

El apoyo del entorno y una correcta educación emocional son claves para parar el bullying

ROCÍO NAVARRO MACÍAS. 06/03/2022

Ningún padre quiere escuchar que su hijo es un bully. En algunos casos, la llamada del colegio u otros padres para alertar sobre el comportamiento intimidatorio del niño puede ser desconcertante, porque los abusones suelen cambiar su pauta cuando están con adultos.

Que un menor acose a sus iguales es un problema grave, no solo para los demás, también para él mismo. Aunque existen variables de carácter que pueden favorecer estas conductas, están más relacionadas con emociones como el miedo, el estrés, la depresión o la ansiedad derivadas de su entorno más cercano.

“Un niño abusón no nace, se hace. Probablemente se le ha dado un exceso de protagonismo. O carece de empatía porque le han educado desde la ira, el egoísmo y la soberbia. Casi seguro que debajo de esa fachada hay una baja autoestima”, indica Antonio Labanda, psicólogo infantil. La necesidad de llamar la atención, encajar en un grupo o el dolor provocado por emociones que no se saben gestionar pueden desembocar en actitudes intimidatorias.

“Un niño abusón no nace, se hace. Probablemente se le ha dado un exceso de protagonismo. O carece de empatía porque le han educado desde la ira, el egoísmo y la soberbia. Casi seguro que debajo de esa fachada hay una baja autoestima”, indica Antonio Labanda, psicólogo infantil. La necesidad de llamar la atención, encajar en un grupo o el dolor provocado por emociones que no se saben gestionar pueden desembocar en actitudes intimidatorias.

“En estos niños hay, sobre todo, mucho miedo que se esconde detrás de la rabia y la violencia”, comparte Sonia Martínez, psicóloga infantil y directora de los centros Crece Bien. Es importante llegar hasta la raíz del asunto para saber qué es lo que mueve al niño a abusar de otros y saber pararlo.

Los comportamientos abusivos por parte de los niños hacia sus iguales son una desafortunada forma de resolver algunos problemas, como la falta de autoestima. “Tienen un gran deseo de ser mirados y aplaudidos por sus iguales”, indica Martínez. Pero los abusones son muy cuidadosos en elegir sus momentos de acción. “Es destacable cómo los adultos se sorprenden cuando se les informa de que un niño o niña está actuando de manera abusiva, ya que muchos profesores y familiares no han visto estos comportamientos en ellos, aunque se hayan dado de manera reiterada”, añade la psicóloga.

De hecho, esa es la característica principal de los escenarios que eligen los abusones para ejercer su comportamiento. “Lo desarrollan en cualquier contexto en el que pueda demostrar que son los más fuertes, tomar el papel de líder”, añade Labanda. Es algo que comienza a desarrollarse a partir de los 9 años y suele alcanzar su pico a los 15 años. “Según va creciendo, su conducta se hace más evidente. Desde pequeño se puede observar que no respeta reglas, no tiene excesiva empatía y su forma de comunicación no es asertiva. Algo que en la adolescencia se radicaliza”, comparte Labanda.

Existe una enorme confusión y desconocimiento en lo que a la buena educación infantil se refiere. “A veces, te encuentras niños pequeños dando patadas a su madre porque quieren conseguir algo. Esto no lo podemos consentir. Hay que establecer límites y normas, con cariño, pero con autoridad. A veces, pensar que se pueden traumatizar hace que caigamos en una sobreprotección excesiva y eso favorece ese papel de abusón”, explica Labanda.

De este tipo de modelos permisivos aparecen niños con problemas para aceptar límites, sin autodisciplina o responsabilidad. “Piensan que tienen derecho a hacer lo que deseen, que pueden invertir los roles con sus padres”, expresa Labanda. Pero el psicólogo también alerta sobre el modelo antagónico, el autoritario. “Suelen desarrollar una personalidad muy débil y sumisa o muy agresiva que carece del sentido de responsabilidad personal”, añade.

Otro de los comportamientos parentales que pueden favorecer al bully es la sobreprotección. “Es un rasgo muy característico: niños muy elogiados, felicitados y reforzados continuamente, a los que no se les ha corregido. No han tenido límites y sus derechos han superado sus responsabilidades”, subraya Martínez. La psicóloga explica cómo la violencia familiar es otra pauta que favorece a los pequeños acosadores. “Entienden que esta es la manera de relacionarse con los demás, someter o ser sometido”, continúa.

Todo ello, puede verse reforzado por ciertas variables en el carácter como la hiperactividad (TDAH), el trastorno negativista-desafiante (TND) y el trastorno disocial (TD). “Estos factores pueden relacionarse, pero no todos estos síntomas darían como resultado un niño abusón”, aclara Labanda.

Reforzar la autoestima de los pequeños, fomentar la empatía y mantener una comunicación asertiva son los aspectos básicos para evitar que los comportamientos abusivos se perpetúen. Este es lo que aconsejan los expertos:

1.- Mantener la coherencia

“No podemos educar a nuestro hijo en una conducta si nosotros no lo aplicamos. Ser coherente también implica al padre y a la madre, ambos han de ir en la misma línea de educación”, recomienda Labanda.

2.- Fomentar la empatía, el respeto y la tolerancia

“Esas tres palabras son la clave de la educación. Con ello mejoramos la autoestima, la responsabilidad y aumenta la felicidad”, sugiere el psicólogo.

3.- Practicar una comunicación asertiva

“Enseñarles a respetar a los demás y hacerse respetar compartiendo en casa los derechos asertivos: ser escuchados, pedir por favor, dar las gracias, ser amables... entender que tienen doble dirección, hacia los demás y hacia uno mismo. Practicar la asertividad ayudará al niño a comunicarse de manera respetuosa”, aconseja Martínez.

4.- Aprender a tolerar la frustración

“Los objetivos y las metas se consiguen con tenacidad, trabajo y esfuerzo, no de forma inmediata. Pero no todo se puede conseguir, aunque se quiera. Las metas deben ser realistas y también es necesario educar en el fracaso, a través del deporte, por ejemplo”, concluye Labanda.

EL DEBATE

Niños fantasma: la secuela del coronavirus que se ceba con los jóvenes

El aislamiento y la falta de interacción están empezando a provocar nuevos síntomas entre los niños y adolescentes

EL DEBATE. 06/06/2022

Confinamientos, restricciones, protocolos y, sobre todo, mucha distancia social. La pandemia del coronavirus ha creado un nuevo paradigma de comportamiento al que no siempre es fácil acostumbrarse. Esto se hace especialmente sensible entre niños y adolescentes, que se ven más afectados por el desgaste mental que supone.

Ahora los psicólogos están empezando a alertar de los «niños fantasma»: infantes o adolescentes que, tras meses de confinamientos, temen volver a la rutina de las aulas o relacionarse con otras personas de su edad por miedo al coronavirus.

Muestran episodios de ansiedad o depresión y solo se sienten cómodos en sus casa. Como describen Jane Gilmour y Bettina Hohnen, del University College de Londres a Daily Mail, «la pandemia hizo que muchos jóvenes pasaran de tener tendencias bastante inofensivas a un comportamiento preocupante».

Según estas expertas, el encierro en particular, unido a la amenaza constante de enfermedad y muerte, provocaron un aumento de los problemas de salud mental, uno de los factores que lleva a los menores a abandonar el sistema educativo.

Daños a largo plazo

Los niños y adolescentes se vuelven cada vez más apáticos y pierden interés en las cosas que antes les importara, lo que puede causar daños emocionales a largo plazo. Por eso, estas psicólogas del University College proponen una serie de consejos para abordar esta situación:

1. Mantente conectado. Estas psicólogas aconsejan hacer actividades en común para conectar con ellos, como compartir juegos que les gusten, o deportes. «La investigación muestra que son los pequeños micro-momentos de conexión en las relaciones los que nos unen», señalan.
2. Habla de asuntos difíciles. «Hablar de problemas emocionales en casa tiene dos efectos poderosos: ayuda a los niños a etiquetar los sentimientos día a día y envía un mensaje de que la familia comparte los altibajos. Al hacerlo, es más probable que describan sus sentimientos acerca de la escuela, lo que será crucial para su regreso», explican.
3. Muestra interés. Mostrar interés o curiosidad puede ayudar a crear un diálogo fluido. «Recuerda que escuchar no es lo mismo que estar de acuerdo», advierten, «pero si puede reconocer sus sentimientos, estará en el camino hacia una solución».
4. Déjale autonomía. Estas psicólogas recuerdan que los adolescentes están «programados» para buscar su independencia y darles algo de autonomía mejorará su rendimiento.
5. Haz cambios graduales. «Hacer las cosas demasiado rápido no funciona; se sentirán abrumados y hará que retrocedan, así que cualquier cambio tendrá que ser paso a paso», destacan.
6. Espera, y asume, los contratiempos. «Los retrocesos son duros pero inevitables, así que asume que habrá baches por el camino», comentan las expertas. «La ciencia muestra que los adolescentes sienten emociones más intensamente que los niños o los adultos, así que no te sorprendas si aumentan las tensiones».
7. Asegúrate de que tú también eres compatible. El papel de padre puede ser agotador, así que busca el apoyo de familiares y amigos. «Asegúrate de mantener contacto con el colegio para desarrollar un plan compartido de comunicación, ya que es más probable que sea efectivo», concluyen las expertas.

EL PAIS

Las reglas de las oposiciones docentes enfrentan a profesores interinos y a jóvenes sin experiencia: “No estamos en igualdad de condiciones”

Una maestra que lleva 12 años de interina y una aspirante que se presenta por primera vez cuentan cómo están viviendo el vaivén de normas que cambia radicalmente sus posibilidades de conseguir una plaza

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 07 MAR 2022

Si preparar una oposición nunca es fácil, y durante la pandemia menos, los vaivenes en las reglas que regirán la selección de profesores funcionarios este año ha disparado en las últimas semanas los niveles de estrés de decenas de miles de aspirantes, como la gallega Raquel Giadans y la madrileña Esther Sánchez. Las autoridades educativas han puesto sobre la mesa dos modelos de pruebas muy distintos. El primero beneficia de forma extraordinaria a los profesores interinos, que son cerca de 129.000 y representan un desproporcionado porcentaje, el 25,7%, de las plantillas de la red pública. El segundo, el sistema tradicional, da opciones de conseguir una plaza a los aspirantes con escasa experiencia docente, normalmente más jóvenes, que llegan bien preparados al examen y tienen formación complementaria. Sánchez y Giadans pertenecen respectivamente a uno y otro colectivo. Ambas tienen en común que sus trayectorias laborales fueron marcadas de inicio por la anterior crisis económica.

La solución adoptada por los responsables educativos, que podría calificarse de salomónica, no ha contentado a ninguna de las dos. El Ministerio de Educación esperaba en diciembre aprobar de forma inminente el nuevo sistema de oposiciones (el que beneficia a los interinos y se aplicará, de forma transitoria, hasta 2024), que traslada a la enseñanza la nueva ley de reducción de la temporalidad en el sector público. Pero Educación optó por retrasar la norma, y ahora prevé aprobarla entre final de abril y principio de mayo. Entre tanto, las autonomías han ido convocando las oposiciones de este año, lo que les permitirá aplicar las reglas tradicionales.

Ese retraso da una oportunidad a Giadans y a miles de aspirantes que como ella tienen poca experiencia docente. Con el modelo de oposición tradicional, los interinos ganan en torno al 80% de las plazas. Con el nuevo sistema, que todos los territorios menos Cataluña y País Vasco ya han descartado aplicar este año, el porcentaje de plazas ganadas por interinos subirá al 95% o más, prevén los sindicatos, debido al peso que tendrán los años trabajados y porque las fases del proceso dejarán de ser eliminatorias. Una parte de las plazas que se adjudiquen hasta 2024, quizá un 20% de las 125.000 previstas, según cálculos sindicales, irán, además, directamente para interinos, ya que se adjudicarán mediante concurso de méritos, sin examen. La moratoria de un año ha supuesto un alivio para los opositores con poca experiencia, y al mismo tiempo ha elevado la presión ante la convocatoria de junio, dice Giadans, consciente de que si no consigue una plaza de profesora de Francés ahora lo tendrá muy complicado después. La última vez que hubo una convocatoria tan

grande como la de este año (37 plazas) en una especialidad pequeña como la suya, la Xunta tardó una década en volver a sacar puestos.

La biografía de Giadans, de 31 años, se parece a la de muchos jóvenes que se han formado y se han movido, pero no consiguen alcanzar una estabilidad vital. Terminó la carrera de Traducción e Interpretación en Vigo en 2013. Recién graduada se fue a trabajar de auxiliar de conversación a la Guyana francesa. Volvió un año después, consiguió empleo de traductora a través de una ETT, pero no le duró ni encontró alternativas; “no había nada en plena crisis”. Estuvo de voluntaria en Médicos del Mundo. Trabajó seis meses en Disneyland París. Regresó a Galicia para hacer el máster de profesorado, mientras lo compatibilizaba con dos empleos poco cualificados y estudiaba chino por su cuenta. Aprobó por libre un título oficial y se fue un año, con una beca del Gobierno chino, a aprender el idioma a Pekín. “Me quise quedar, porque encontré una empresa de traducción buena, pero para pasar mi visado de estudiante a uno de trabajo necesitaba acreditar dos años de experiencia laboral estable en España, y no los tenía”, dice.

Seis idiomas

Giadans trabajó después tres años en Barcelona, en una empresa de importación de productos chinos y en una gran firma del sector turístico. Al llegar la covid volvió a Galicia, desde donde podía teletrabajar. Hizo otro máster a distancia, se presentó a varios exámenes en la Escuela Oficial de Idiomas (habla seis lenguas), decidió que quería quedarse allí y empezó a preparar la oposición para ser profesora. A finales de diciembre, cuando la empresa le dijo que no podía seguir teletrabajando, pidió una excedencia. “Entonces vi que iban a cambiar las normas de la oposición para favorecer a los interinos y me iba a quedar sin posibilidades. Imagínate mi cara. Pensé: ‘No consigo hacer mi vida’. El retraso en la aprobación del decreto ha vuelto a entreabrir la puerta y Giadans se ha enclaustrado en una casa que sus padres tienen en Corrubedo (A Coruña), en la desembocadura de la ría de Arousa. “Por la mañana estudio y por la tarde preparo la programación. Hay días que no hablo con nadie porque el pueblo está desierto estos meses”, cuenta.

“No estamos en igualdad de condiciones”. La frase podría decirle Giadans respecto a las ventajas de los profesores interinos, con el sistema tradicional y con el nuevo. Pero la pronuncia Esther Sánchez, que tiene 36 años y lleva 12 de interina en Madrid. Sánchez hizo un buen examen la primera vez que se presentó a la oposición, pero no consiguió plaza porque carecía de experiencia. Los recortes en educación redujeron la oferta en las siguientes convocatorias y también la demanda de maestras interinas. Durante varios años, solo logró sustituciones de algunos meses por curso. Tuvo una hija, se separó, consiguió la custodia (su expareja pasa con la niña los miércoles por la tarde y un fin de semana de cada dos) y no cuenta con apoyo familiar para cuidarla. Por la mañana la deja en la escuela antes de empezar las clases en una actividad extraescolar para llegar a tiempo a su colegio. Y por las tardes también, para que le dé tiempo a volver. “Según en qué centro me toque, si hay caravana puede costarme dos horas llegar a por ella”.

El retraso del nuevo sistema le ha sentado como un “jarro de agua fría” porque, dice, apenas puede estudiar. “Cuando llego a casa tengo que dedicarme a la niña, bañarla, arreglar la casa, hacer la cena... Y cuando puedo ponerme por la noche, estoy agotada, y al día siguiente me levanto a las seis y media. Puedo sacar ¿media hora, una hora?”. Sánchez se ha presentado a varias oposiciones, pero su mejor nota fue la primera vez. “Entonces vivía con mis padres y estudiar era como un trabajo”.



Evalúan la salud mental de más de 14.000 alumnos de diez CCAA

EFE. 07 marzo 2022

Los psicólogos españoles han comenzado a evaluar a más de 14.000 alumnos de Educación Secundaria para obtener por primera vez datos y evidencias empíricas que ayuden a detectar y prevenir problemas de salud mental, el mayor estudio hasta la fecha en el contexto educativo a nivel nacional e internacional.

“Con la pandemia se disparó la ansiedad, la depresión, la tristeza, los trastornos de alimentación o las dificultades de retomar las rutinas. Todo esto continúa entre los estudiantes y los profesores”, explica a EFE la coordinadora del estudio y decana del Colegio de Psicólogos de La Rioja, Pilar Calvo.

El estudio PsiCE recogerá información sobre problemas emocionales y comportamentales, depresión, ansiedad, afecto positivo y negativo, suicidio, bienestar emocional, autoestima, comportamiento prosocial, consumo de sustancias, rendimiento académico, etc.

En la evaluación, que impulsa la Fundación Española para la Promoción y el Desarrollo de la Psicología Científica y Profesional, en colaboración con el Colegio General de Psicología y las CCAA, participan más de 14.000 alumnos de Andalucía, Galicia, Aragón, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Madrid, Asturias, Murcia, La Rioja y Santa Cruz de Tenerife.

Durante diez sesiones, los psicólogos trabajan con grupos de ocho a diez jóvenes para “hacer conscientes las emociones que tienen” y después se reúnen con las familias -dos sesiones- y con el colegio, explica Calvo.



Tras la evaluación de los adolescentes, cuyos primeros resultados se conocerán después del verano, la intención es extenderlo a las etapas de Infantil y Primaria.

EL DEBATE **OPINIÓN**

Otra política educativa es necesaria

Francisco López Rupérez. 08/03/2022

Cuando los retos de la globalización han alcanzado de lleno a la educación en el mundo, cuando el impacto de la revolución digital amenaza el futuro del empleo, cuando destacados analistas internacionales advierten de los efectos de la calidad de la educación sobre el crecimiento económico y el bienestar social, España se halla otra vez atascada con una política educativa de trinchera.

La Unión Europea no solo comparte el reconocimiento de ese papel decisivo de la educación en la preparación de un futuro deseable de desarrollo personal, de prosperidad económica y de solidaridad, sino que, según la propia declaración del Consejo Europeo, ha situado la educación y la formación, por primera vez, en el centro de su agenda política para mantener la inclusión, la cohesión y la competitividad.

Por mucho que algunos optimistas interesados pretendan dar la espalda a la realidad de los hechos, los indicadores internacionales y su evolución con el tiempo arrojan una imagen de la educación española que refleja, de un modo consistente en la última década, un estancamiento en la mediocridad altamente preocupante. Mientras, otros países hermanos mejoran y logran, en diferentes factores, la convergencia europea. Con cifras relativas a 2019, la Comisión Europea ha cerrado el llamado Monitor de la estrategia ET2020. Se trata de un instrumento de seguimiento de los avances producidos en los países de la Unión, a lo largo de una década, en distintos aspectos de la educación y la formación que son considerados esenciales. Pues bien, de los seis indicadores principales que lo constituyen, España ha alcanzado solo en dos de ellos el objetivo acordado.

En este contexto, la sociedad española hubiera agradecido el desarrollo de una política educativa sensata y realista, orientada a atender con acierto los intereses generales y a asumir los desafíos del porvenir de nuestros niños. Lamentablemente, este no ha sido el caso. La última Ley orgánica de educación del gobierno de coalición ha hecho una declaración inequívoca de principios estableciendo en su preámbulo, como propósito de la ley, «revertir los cambios promovidos por la LOMCE», su predecesora. Pero esta reversión no se ha orientado en el sentido de preparar mejor a las nuevas generaciones para un futuro incierto y complejo, sino que ha dado prioridad, por encima del deseable enfoque racional de las reformas educativas, a los compromisos con los socios de legislatura en el plano tanto ideológico como estrictamente político.

Así, por ejemplo, a la luz de las recomendaciones de la Unión y desde la propia lógica de las cosas, resulta sorprendente comprobar cómo, en el proyecto oficial de currículo, el texto define como principales desafíos el medioambiente, el consumo responsable, la vida saludable, la empatía y compasión o la resolución de conflictos. Y es preocupante que esa prioridad de lo socioafectivo sobre el conocimiento se establezca, precisamente, a propósito de la orientación del perfil de salida de la enseñanza básica que concluye con la secundaria obligatoria. Igualmente, se advierte desde la propia ley una ruptura del anterior equilibrio –que había durado más de tres décadas– entre centralización y descentralización, en beneficio, claro está, de los defensores del vaciamiento progresivo de las competencias constitucionales del Estado en materia educativa. Otras evidencias objetivas de esa fuerte carga político-ideológica de la ley y de su desarrollo están disponibles. Se trata de un enfoque de parte que se aleja de una visión de la persona, de la sociedad y de sus relaciones recíprocas, consolidada y, por ello, ampliamente compartida, que facilitaría la búsqueda de acuerdos y la necesaria estabilidad de las reformas educativas.

Otra política educativa es necesaria. Una política que admita como pilar fundamental la racionalidad, entendida, de acuerdo con Pinker, como «la capacidad de utilizar el conocimiento para alcanzar objetivos». Una política basada en robustas evidencias empíricas, capaz de aprender de los mejores y de inspirarse en aquello que tienen en común los sistemas educativos de éxito; capaz de, a la vista de sus propios resultados, corregir los errores y conducirse con inteligencia. Para ello, el arte noble de la política resulta imprescindible a fin de conseguir el apoyo de la sociedad, de promover acuerdos sensatos y, a un tiempo, de aprovechar todo el caudal de conocimiento y de experiencia acumulados, en beneficio de nuestro futuro compartido.

De lo contrario, las reformas educativas serán inestables e ineficaces, y su derogación se producirá tan pronto el cambio político lo aconseje o lo permita. En España, a lo largo de los dos últimos decenios, hemos soportado cuatro leyes diferentes de ordenación general del sistema educativo y en la última su vocación deconstructiva se ha formulado de un modo explícito. Probablemente, esa sea una de las causas de nuestro estancamiento; pero lo que es seguro es que tal circunstancia afectará, sobre todo, a los sectores socialmente desaventajados y comprometerá, lenta pero inexorablemente, nuestro desarrollo económico y nuestra cohesión social.

Francisco López Rupérez, ex presidente del Consejo Escolar del Estado, ha publicado recientemente el libro 'La gobernanza de los sistemas educativos'



La tasa de abandono escolar temprano entre las mujeres cae por primera vez por debajo del 10 % en 2021

08/03/2022

- En Bachillerato, las alumnas son mayoría en Arte (72 %) y en Ciencias Sociales y Humanidades (58 %) y son minoría en Ciencias (47,5 %)
- En Formación Profesional, las alumnas son el 29,8 % de los estudiantes en FP Básica, el 43,8 % en Grado Medio, y el 48 % en Grado Superior
- El 54,4 % de las mujeres de entre 25 y 34 años tienen estudios superiores, porcentaje que supera en 11,3 puntos el de los hombres
- Estos datos se recogen en la estadística 'Igualdad en Cifras MEFP 2022', publicada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional



La tasa de abandono escolar temprano entre las mujeres se sitúa por primera vez por debajo del 10 % en el año 2021, según recoge la estadística 'Igualdad en Cifras MEFP 2022. Aulas por la igualdad', publicada hoy por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. El estudio, que se publica por cuarto año consecutivo, con motivo del Día Internacional de la Mujer, desglosa los principales datos educativos con perspectiva de género.

"El Ministerio de Educación y Formación Profesional está comprometido, al igual que el gobierno, con la igualdad entre hombres y mujeres. Uno de los pilares básicos para avanzar en esa línea es la educación", escribe la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, en el prólogo de la publicación, en el que anima a las alumnas a creer en sus capacidades y no dejarse llevar por el 'síndrome de la impostora'.

"Debemos ayudar a las niñas, a las jóvenes, a las adultas, a ser valientes, aceptar los errores, sentirnos merecedoras del éxito, confiar en nuestro conocimiento y, sobre todo, querernos imperfectas. Ese cambio de cultura emocional requiere la participación del conjunto de la sociedad", concluye.

El informe indica así que el porcentaje de abandono educativo-formativo temprano de las mujeres de 18 a 24 años se sitúa en 2021 en el 9,7 %, a 1,7 puntos de la media de las jóvenes europeas en 2020, cuando en 2011 esta diferencia era de 10,4 puntos. Para los hombres el abandono educativo-formativo es del 16,7 %, es decir, 7 puntos superior al de las mujeres. En total, la tasa de abandono escolar temprano se sitúa en el 13,3 %, como se desprende de la Encuesta de Población Activa publicada en enero.

Igualdad en cifras MEFP 2022

Aulas por la igualdad

- En 2021 la tasa de abandono escolar temprano entre las mujeres cae por primera vez por debajo del 10%
- España se sitúa a **1,7 puntos de la media** de las jóvenes europeas en 2020
- En 2011 la diferencia era de **10,4 puntos**

Abandono escolar temprano 2021



En términos de matriculaciones, en el curso escolar 2019-2020, las chicas son el 48,6 % del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria y el 53,7 % en Bachillerato. Sin embargo, existen diferencias entre las distintas modalidades de Bachillerato: en Ciencias son el 47,5 %; en Humanidades y Ciencias Sociales, el 58,2 %; y en Artes, el 72,1 %.

En las enseñanzas de Formación Profesional, las alumnas son el 29,8 % en FP Básica; el 43,8 % en FP de Grado Medio; y el 48 % en la de Grado Superior. Existen igualmente importantes

diferencias entre familias profesionales: en Grado Medio, las mujeres son más del 75 % en Sanidad y del 77 % en Textil, Confección y Piel. En Servicios Socioculturales y a la Comunidad son el 86,6 % y en Imagen Personal, el 88,3 %. Sin embargo, son apenas el 7,7 % en Informática y Comunicaciones, el 4,1 % en Fabricación Mecánica, el 3,5 % en Electricidad y Electrónica y el 3,4 % en Transporte y Mantenimiento de Vehículos.

Las mujeres son mayoría en el alumnado universitario de Grado, el 55,7 %, aunque con fuertes diferencias en función del ámbito de estudio. En Educación son el 77,9 % y en Salud y servicios sociales, el 71,8 %. Sin embargo, en Ingeniería, industria y construcción, son el 29,1 %, y en Informática, el 13,4 %.

Para revertir esta brecha de género en las disciplinas científicas y tecnológicas, el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha puesto en marcha la '[Alianza STEAM por el talento femenino: Niñas en pie de ciencia](#)', a la que se han adherido más de

un centenar de entidades y que busca promover las vocaciones de las disciplinas STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas y arte) entre las alumnas.

Por otra parte, el 54,4 % de las mujeres de 25 a 34 años tiene estudios superiores, un porcentaje que supera en 11,3 puntos al de los hombres, que se sitúa en el 43,1 %.

El mayor nivel educativo de las jóvenes mujeres ha hecho que, aunque los ingresos de los hombres a igualdad de nivel educativo sean más altos, los salarios medios brutos anuales de los hombres y mujeres de 25 a 34 años están muy próximos en 2019, con una diferencia de apenas 5 puntos (102,1 % para los hombres y 97,4 % para las mujeres, siendo el 100 % el salario bruto anual medio del total de asalariados de esas edades).

Dos tercios del profesorado son mujeres

En cuanto al profesorado, los dos tercios son mujeres (67,1 %). Los porcentajes de maestras son más altos en Infantil (97,7 %) y en Primaria (82,1 %). En Universidades, sin embargo, son minoritarias las profesoras (42,9 %), aunque esa cifra se ha incrementado en cerca de 6 puntos porcentuales en la última década (desde el 37,2%). Entre el profesorado universitario menor de 30 años, las mujeres son el 52,4 %, y en el grupo de edad de 30 a 39 años, el 53,3 %.

En los puestos directivos en los centros públicos, las mujeres ocupan el 67,2 % de estos puestos, 7,6 puntos porcentuales más que hace una década.

Por último, el informe recoge también los principales datos de las evaluaciones internacionales con perspectiva de género. Así, según el informe PISA 2018, las chicas tienen un rendimiento más alto en competencia global, que mide el conocimiento, las destrezas, actitudes y valores en relación a cuestiones globales: el 73 % de las chicas españolas alcanza o supera el nivel básico en esta competencia, valor por encima del 63 % de los chicos.

ENLACE:

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ef97c1ee-7e56-4d3b-918b-3ae7f519c78e/igualdad-en-cifras-2022-web.pdf>

Igualdad en cifras MEFP 2022

Aulas por la igualdad

Matriculaciones curso escolar 2019-2020



ESO Y BACHILLERATO

Las chicas son el **48,6%** del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el **53,7%** en Bachillerato.

- Ciencias: **47,5%**
- Humanidades y Ciencias Sociales: **58,2%**
- Artes: **72,1%**

FORMACIÓN PROFESIONAL

Las alumnas son el **29,8%** en FP Básica; el **43,8%** en FP de Grado Medio; y el **48%** en la de Grado Superior.

- Informática y Comunicaciones: **7,7%**
- Fabricación Mecánica: **4,1%**
- Electricidad y Electrónica: **3,5%**

UNIVERSIDAD

Las mujeres son el **55,7%** del alumnado universitario de Grado, con fuertes diferencias en función del ámbito de estudio.

- Educación: **77,9%**
- Salud y Servicios Sociales: **71,8%**
- Ingeniería, Industria y Construcción: **29,1%**
- Informática: **13,4%**

La escuela infantil privada se revuelve contra Ayuso

Daniel Sánchez Caballero. 8 de marzo de 2022

A la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, le salen enemigos donde menos se podía esperar. El sector de la educación privada se echó este domingo a la calle para protestar contra la política de la mandataria madrileña en esta área, acusándola de "menospreciar" a los centros privados por su intención de impulsar la creación de plazas de la etapa 0-3 en el sector público.

La protesta de la patronal de la educación infantil privada Fenecein, apoyada por Acade, iba dirigida contra todos los gobiernos regionales y también contra Moncloa por el plan para ensanchar la red 0-3 pública, pero con especial dedicación para Madrid, que ha anunciado un proyecto inaudito en toda España y que choca frontalmente con los intereses privados.

En un movimiento que va directamente contra su política habitual en etapas como Primaria, Secundaria o incluso el Bachillerato y la Formación Profesional (FP), fases educativas donde lo privado concertado es la principal apuesta de la presidenta madrileña, la Comunidad de Madrid lleva unas semanas preparando un doble movimiento para reordenar el sector 0-3, la etapa educativa con una menor escolarización.

Por un lado, la Comunidad ha decidido eliminar las escuelas madrileñas que impartían docencia exclusivamente entre los 0 y los 6 años, un modelo muy particular –y alabado por sus usuarios– que ya solo queda en pie en Granada. Por otro, y esto va a ser la primera región que lo implemente, Ayuso anunció hace unas semanas que va a abrir clases de 0, 1 y 2 años en los colegios públicos de Primaria (Valencia ha escolarizado a los de dos años), dentro del plan de Moncloa, que está financiado con fondos europeos y obliga a construir las plazas públicas. Serán, en esta primera fase, unas 2.000 plazas en 46 centros.

Esta decisión fue la puntilla para el sector privado, que exige que se utilicen cheques-guardería para que las familias puedan elegir dónde llevan a sus hijos.

"Es un menosprecio"

"Esto es un menosprecio al trabajo especializado de las escuelas de infantil", valora Ignacio Grimá, presidente de la sectorial de escuelas infantiles privadas Acade. "Habla de cómo se trata esta etapa. Las escuelas ofrecen un contexto más adaptado [para los pequeños], pero también más flexible para las familias, con la posibilidad por ejemplo de ampliar horarios, frente a los colegios. Ya estamos compitiendo con las escuelas públicas y es una pesadilla si además se habilita [esta etapa] en colegios públicos".

Según defiende Grimá, y apoyan organizaciones diversas como la Plataforma en Defensa del 0-6, el primer ciclo de Infantil es una etapa particular, con unos requisitos de espacio, educativos y de gestión particulares. Las ratios son bajas, los bebés necesitan dormir y comer, cuando muchos centros actualmente ni siquiera tienen cocina. "¿Cómo se va a implementar todo esto?", se preguntan. Grimá lamenta que Madrid "ha ido rebajando los requisitos" preparando este momento hasta finalmente ejecutarlo.

Al no ser obligatoria ni estar universalizada, como sí lo está el 3-6, el sector privado ha ocupado buena parte del nicho. En el conjunto del país, los 470.000 alumnos de la etapa se reparten casi a partes iguales entre los centros públicos y los privados, con una ligera mayoría en los públicos. En Madrid la balanza está invertida y la ligera mayoría la tienen los privados.

Fondos europeos para plazas... ¿públicas?

Ahora ese *statu quo* está en cuestión con el plan del Gobierno de crear 65.000 plazas (en principio) públicas de infantil en tres años. El sector mira al futuro con preocupación: es uno de los que más ha sufrido el embate de la pandemia, según cuentan. Que no sea obligatoria, junto a los ERTE, el confinamiento, el miedo a los contagios o el teletrabajo, explican desde las patronales, han arrasado con un sector que ha perdido mil centros entre el curso pasado y el actual (un 20%), en un colectivo formado en su mayoría por pequeñas y medianas empresas y con una mayoría aplastante (por encima del 90%) de mujeres.

El proyecto del Gobierno, en cualquier caso, está en el aire de cara al próximo curso. La idea inicial de este plan, sostenidos con los fondos europeos Next Generation, era crear 65.000 plazas públicas en tres años. Pero las competencias están transferidas y son las comunidades las que deben ejecutar el plan, y varias de ellas, como Madrid o Andalucía, protestaron precisamente porque las plazas tuvieran que ser obligatoriamente públicas. En el caso de la Junta, llegó en un primer momento a renunciar a los 123 millones de euros que le correspondían porque querían que se pudiera utilizar el dinero también para financiar plazas privadas ya existentes, justo lo que reclama la patronal.

Pero, replicó Educación, no se puede hacer este primer año porque los fondos europeos están vinculados a plazas públicas y no se puede cambiar ya. Pero el ministerio que dirige Pilar Alegría cedió: le va a pedir a Europa que permita abrir el uso de los fondos para las siguientes convocatorias a sostener plazas privadas ya existentes. Victoria de las comunidades. Ante el compromiso del ministerio, todas las comunidades aceptaron la partida que le tocaba, aunque varias votaron en contra.

De momento las comunidades se han puesto manos a la obra con las plazas comprometidas para este año. En el caso de Madrid, han optado por la solución siempre más barata de ampliar espacios en centros ya existentes que abrir escuelas nuevas, mientras Europa decide si el próximo curso se podrán destinar los fondos a los centros privados, como quiere la patronal.

La Voz de Galicia

Educación lanza 200 «polos creativos» en centros escolares y un órgano para la innovación docente

Román Rodríguez criticó en el Parlamento el «caos» de la Lomloe y anuncia su intención de cumplirla «á galega»

JUAN CAPEÁNS SANTIAGO 08 mar 2022.

La Consellería de Educación presentó este martes en el Parlamento de Galicia las líneas en las que está trabajando el gabinete de Román Rodríguez, que compareció a petición propia para anunciar, entre otras cuestiones, la creación de más de doscientos «polos creativos» que se integrarán en otros tantos centros escolares. Se trata de la «evolución dos Espazos Maker», implantados inicialmente como experiencia piloto en veinte colegios en los que se crearon aulas físicas de creación en el ámbito STEM (Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) en los que se trabaja con problemas reales, pensamiento de diseño y habilidades.

Esta acción se enmarca en la Estratexia de Educación Dixital 2030, en la que también se incluye otra iniciativa «moi avanzada» que consiste en crear un centro especializado en la enseñanza digital, la innovación y la investigación educativa para apoyar el desarrollo docente y sus estrategias, así como contribuir con nuevas técnicas de aprendizaje. El Centro de Innovación Educativa e Dixital, que estará ubicado en el edificio Fontán de la Cidade da Cultura, en Santiago, será el órgano encargado de pulsar la realidad del sector y de transferir los proyectos, así como detectar las necesidades tecnológicas.

Además, Rodríguez recordó que este mismo martes se publica la nueva convocatoria de E-Dixgal, que contará con nuevos contenidos editoriales. Un total de 75 centros se podrán sumar a la iniciativa que ya cuenta con 55.000 alumnos que pueden estudiar con este sistema de libro digital durante seis cursos consecutivos.

Diversidad y acoso

Sobre otras cuestiones, el conselleiro destacó que su departamento está dando los «pasos iniciales» para hacer un diagnóstico y diseño de medidas para incluir en la futura Estratexia Galega de Inclusión e Atención á Diversidade, un ámbito en el que destacó que Galicia tiene a un 93.6 % del alumnado con necesidades especiales escolarizado, cuando en el resto de España la media es del 83 %. Y, por otra parte, anunció que en el 2022 se revisará y actualizará el Protocolo de Acoso Escolar e Ciberacoso. Esta nueva estrategia incidirá en la prevención de las conductas contrarias a la convivencia y en el cuidado del bienestar emocional, poniendo a disposición de la comunidad educativa estrategias de resolución de conflictos, dando visibilidad a las buenas prácticas en materia de convivencia positiva. «Todo isto artellarase a través da creación de comisións provinciais interdepartamentais que aboradarán cunha perspectiva transversal e integral aquelas problemáticas que excedan a capacidade resolutive dos centros», afirmó Rodríguez.

Plazas para la FP y nuevos currículos

En cuanto a la estrategia de FP, dotada con 900 millones hasta el 2024, el conselleiro anunció que su departamento está trabajando en una nueva oferta ordinaria para los ciclos medios y superiores, y avanzó que la oferta del próximo curso contará con 1.093 plazas más. En lo que se refiere a Secundaria y Bachillerato, el dirigente de la Xunta urgió al Ministerio a publicar los currículos, «fundamentais para o desenvolvemento da nova Lei educativa». Rodríguez señaló que Galicia se anticipó con la creación de grupos de trabajo para desarrollar la parte autonómica «e temos os deberes feitos» en áreas clave como Matemáticas, Bioloxía, Xeoloxía, Tecnoloxía y Dixitalización. Y consideró «imprescindible» que el Gobierno dé a conocer los currículos que faltan para ofrecer garantías de organización administrativa y margen de adaptación para las editoriales y la comunidad. En este punto, Rodríguez intensificó la crítica política al calificar de «caos» e «improvisación» la aplicación de la Lomloe, una ley que incidirá en la «perda de calidade» de la enseñanza y que, en la medida de lo posible, su departamento va a cumplir pero «á galega», intentando que tenga el menor impacto posible en el sistema.

Las críticas de la oposición

Román Rodríguez salpicó su intervención con datos y referencias sobre la salud del sistema educativo gallego que, a su juicio, demuestran que se va en la buena dirección y que hay frutos cosechados desde el 2009. Mencionó, por ejemplo, los resultados del informe PISA o el descenso paulatino del fracaso escolar. Desde la oposición, el BNG dio por buenos algunos de los elementos analizados en esos estudios que, a su vez, también detectan algunos problemas que Educación debería reconocer y abordar, dejando a un lado el

«permanente alardeo» del que hizo gala el conselleiro, a juicio del diputado nacionalista Manuel Lourenzo. Este auguró que las estrategias anunciadas quedarán en «papel mollado» por la política de «recortes» de los populares, y señaló que la Xunta no debe atribuirse méritos que corresponden «aos profesores».

Por su parte, la socialista Noelia Otero utilizó sus intervenciones para reprocharle al representante de la Xunta las decisiones educativas en relación con el covid, en las que ha apreciado «oportunismo» y más intención de confrontar con el Gobierno que de aportar soluciones, y también calificó de «ideológicas e políticas» las críticas a la ley educativa impulsada por el Gobierno de España y que, recordó, ha obtenido un alto grado de apoyo de otras fuerzas. Rodríguez calificó de «líquidas» las reflexiones de Otero e intensificó sus reproches al Ministerio de Educación, que también reforzó el diputado popular Ovidio Rodeiro, que fue más allá en términos políticos al indicar que la ley no mejora la educación y solo sirve para «contentar aos socios independentistas do Goberno».

LA VANGUARDIA

Un estudio de 600.000 niños demuestra que las mascarillas en clase son ineficaces

Los nuevos datos avalan que se retiren los cubrebocas de las aulas de primaria

JOSEP CORBELLA. BARCELONA. 09/03/2022

Los alumnos de primaria que llevan mascarilla en clase no tienen menos riesgo de contraer la covid que los de educación infantil que van sin mascarilla, según un estudio que ha analizado datos de unos 600.000 alumnos de Catalunya en el primer trimestre de este curso. Los autores del estudio concluyen que el uso de mascarillas en las aulas de primaria “no es una medida efectiva” y defienden que se retire de manera gradual, empezando por los niños de menor edad.

“Nuestros datos no cuestionan la eficacia de las mascarillas para prevenir contagios, pero muestran que su eficacia depende del contexto. Hay muchas situaciones en que son recomendables. Pero en las condiciones en que se utilizan en las escuelas, durante muchas horas seguidas, no siempre bien puestas y no siempre de buena calidad, no son una medida útil”, declara Clara Prats, investigadora del grupo de biología computacional Biocomsc y coordinadora del estudio.

La Comunidad de Madrid propondrá hoy al ministerio de Sanidad y al resto de comunidades que las mascarillas dejen de ser obligatorias en las aulas y en todos los interiores con las excepciones de hospitales, residencias y transporte público, según anunció ayer su consejero de Sanidad, Enrique Ruiz Escudero. Pedro Sánchez ya adelantó el domingo que las mascarillas en interiores dejarán de ser obligatorias “muy pronto”.

La obligatoriedad de las mascarillas en las aulas de primaria se impuso en España y otros países desde los primeros meses de la pandemia pese a que la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Centro Europeo de Prevención y Control de Enfermedades (ECDC) solo la han recomendado para mayores de 12 años. “Hasta la fecha, la efectividad de esta medida no se ha demostrado”, escriben los autores del estudio en un artículo publicado el 7 de marzo en la web SSRN como *preprint* -lo que significa que el trabajo aún no ha sido revisado por la comunidad científica-.

Para evaluar la efectividad de las mascarillas en las aulas, los investigadores han comparado lo que ocurre en clases donde el uso de mascarillas es obligatorio y en clases donde no lo es. “Si las mascarillas son efectivas, esperábamos ver una diferencia entre los niños de 6 años de 1º de primaria y los de 5 años de P-5”, explica Clara Prats. “Pero no hemos visto ninguna diferencia significativa”.

Los investigadores han revisado datos de 599.314 alumnos de entre 3 y 12 años de 1.907 centros educativos de Catalunya. A lo largo del primer trimestre, se han diagnosticado 24.762 casos de covid en este colectivo, lo que equivale a un 4,13% de los alumnos.

La edad ha resultado ser la variable más importante de la que depende la probabilidad de que un niño se contagie. El porcentaje de alumnos que dieron positivo en los tres meses analizados fue del 1,74% entre los alumnos de P-3 y aumentó progresivamente hasta el 5,91% en 6º de primaria. Los investigadores atribuyen esta tendencia a que la respuesta inmunitaria innata -la que protege de patógenos a los que no se ha estado expuesto previamente- se reduce con la edad a lo largo de la infancia.

El porcentaje de casos positivos que contagian a otros marca la misma tendencia. En educación infantil, solo un 30% de los niños diagnosticados de covid contagiaron a otros. En educación primaria, el porcentaje subió al 47%.

El uso de mascarilla, por el contrario, ha resultado ser una variable irrelevante. El estudio ha analizado en detalle las diferencias entre P-5 y 1º de primaria, ya que es donde más claramente debía verse el posible efecto protector de las mascarillas. Pero se han registrado más contagios entre alumnos de 6 años que iban con mascarilla (un 3,54% fueron diagnosticados de covid) que entre alumnos de 5 años que iban sin (3,1%).

El porcentaje de casos que generaron transmisión también fue más baja en P-5 (un 35,8% de alumnos contagiaron a otros) que en 1º de primaria (38,7%).

Con estos datos, “proponemos retirar la obligatoriedad de la mascarilla en la escuela de manera gradual, empezando por 1º y 2º y vigilando qué ocurre en los días siguientes. Si comprobamos que ni la incidencia ni la tasa de ataque secundario aumentan, quince días más tarde se podrían retirar en cursos superiores”, declara Antoni Soriano, pediatra del hospital Vall d’Hebron y coautor del estudio. Soriano considera que “sería un contrasentido que las mascarillas continuaran siendo obligatorias en las aulas para los niños si dejan de ser obligatorias en interiores para los adultos”.

EL PAIS

Cómo las escuelas religiosas en Cataluña sortean la ley para mantener la segregación por sexos

Centros del Opus o de los Legionarios de Cristo matriculan a niños y niñas para mantener la financiación pública, pero después los separan en las aulas

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 09 MAR 2022

La separación de niños y niñas en las aulas debería desaparecer en la etapa de la ESO el curso que viene en las escuelas concertadas. Así lo fija la normativa autonómica y estatal, y así se han comprometido las escuelas vinculadas al Opus Dei para poder mantener la financiación pública. Pero una cosa es el compromiso sobre el papel y otra la intención real que algunos centros admiten abiertamente a las familias: aunque se permita la matriculación de niños y niñas, después se separarán en las aulas.

La guerra del Departamento de Educación, desde que ERC está al frente, ha encontrado un preciado aliado en la nueva ley educativa estatal, la Lomloe, que prohíbe que los centros que separen a los alumnos por sexo puedan recibir financiación pública. En los próximos días se renovarán los conciertos para la etapa de secundaria y Educación requirió a 10 escuelas del Opus que demostraran —presentando el comunicado a las familias, el acuerdo en el claustro o el consejo escolar, el nuevo proyecto educativo...— que realmente abandonarían el conocido también como modelo diferenciado. Ocho de ellas así lo hicieron y solo las escuelas Viaró (Sant Cugat del Vallès) y Campjoliu (L’Arboç) lo declinaron, de manera que perderán el concierto en la ESO, según confirmó el Departamento.

Estos días, el consejero de Educación, Josep González-Cambray, hace bandera de la retirada del concierto a las escuelas del Opus. “El año que viene no tendremos ninguna escuela que segregue por sexo”, anunció. Pero esto no será realmente así. Al menos dos centros del Opus, Institució Igualada i Institució Lleida, admiten ante las nuevas familias que piden información estos días, coincidiendo con el periodo de preinscripción, que mantendrán a niños y niñas separados en las aulas de secundaria.

El centro de Igualada es mixto desde hace dos años, no por obligación de la Administración, sino porque el descenso demográfico y de matriculaciones ponía en riesgo el mantenimiento de la subvención pública (hay que llegar a un mínimo de alumnos para mantener el concierto). Hasta entonces, el complejo educativo ubicado en el municipio de Jorba contaba con dos centros diferenciados —Montclar i Mestral—, uno para niños y otro para niñas, que se fusionaron hace dos cursos. Actualmente, en uno se ubican los niveles de infantil y primaria, todos mixtos, y en el otro, ESO y bachillerato. En la secundaria, no obstante, los alumnos se siguen separando en las aulas, pero se mezclan en el patio, el comedor o el bus escolar. Y la intención es que esto no cambie, según admite, en una llamada sin identificación como periodista, el responsable de informar a las nuevas familias. “Ahora, para no perder los conciertos, somos mixtos, los niños y las niñas están en el mismo edificio, pero hay aulas para niños y aulas para niñas. Y eso se mantendrá”. Desde Institució Familiar, que gestiona el centro, matizan que la información dada no es correcta.

Algo parecido explican desde Institució Lleida, también mixtos desde el curso actual a raíz de la fusión de las antiguas escuelas Arabell y Terraferma. Su directora, Núria López, abunda que en la mayor parte de las asignaturas comunes de la ESO se separan niños y niñas, pero en otras no, ni tampoco en las optativas. En total, la mitad de las materias aproximadamente. “No sufrimos por el concierto, la inspección ha validado nuestro modelo. La idea es mantener este modelo el curso próximo”, afirma la directora. Pero este modelo híbrido, tal y como lo llaman, no acaba con la segregación, cosa que podría comportar un requerimiento de Educación. “Si la inspección nos marca un criterio, nosotros nos ajustaremos”, zanja la directora.

En otros centros tampoco se espera que sea notoria la escolarización mixta en septiembre, como en La Vall (de niñas, en Bellaterra) y su centro gemelo La Farga (niños, Sant Cugat). Institució, que también gestiona estas escuelas, descarta mezclarlas en septiembre y opta por avanzar hacia el modelo mixto usando las plazas vacantes de cada curso.

El consejero de Educación aseguró hace unos días en una entrevista con este diario que el Departamento utilizaría la inspección para asegurarse que los centros cumplen con la escolarización mixta.

La Escolania de Montserrat y los Legionarios de Cristo

Las escuelas vinculadas al Opus Dei no son las únicas que separan a los alumnos por razón de sexo. Hay otras, como el colegio Reial Monestir Santa Isabel de Barcelona, vinculado a los Legionarios de Cristo, o la Escolania de Montserrat, que también reciben financiación pública, pero que el Departamento de Educación no incluye en su lista de requerimientos de escolarización mixta.

De hecho, el Reial Monestir aplica la misma estrategia que quieren adoptar ahora algunos de los centros del Opus: admitir niños y niñas en el proceso de preinscripción, para después separarlos en las aulas. Así, tal y como confirma un portavoz, en primaria se aplica el modelo diferenciado en las aulas, pero después se mezclan en el patio y el comedor. En secundaria, niños y niñas se separan en las asignaturas troncales. Otro centro que no realiza escolarización mixta, pero que recibe financiación de la Generalitat es la Escolania de Montserrat, centro privado que actualmente acoge a 46 chicos de 9 a 14 años. Desde 2001, Educación subvenciona al centro con un importe que oscila en los últimos cursos de entre 300.000 y 400.000 euros, cifra que sirve para cubrir entre un 20 y un 30% del presupuesto anual de la Escolania; el 20% restante lo cubren las familias y el 60% el monasterio (que también recibe financiación pública), según informa un portavoz de la Abadía. “La Escolania es un caso especial, no se puede comparar con una escuela concertada porque aquí se seleccionan los alumnos que entran, es como un centro de alto rendimiento musical”, justifica dicho portavoz. En una línea parecida se manifiesta el Departamento de Educación. “La Escolania es un centro muy singular y se le otorga una subvención para las enseñanzas musicales (canto coral) que no se ofrecen en ningún otro lugar de Cataluña”.

Con todo, desde la Escolania descartan la posibilidad de incorporar niñas. “La voz característica de Montserrat desde hace 700 años es la del niño. Además, si hubiera niñas al final acabarían comiéndose a los niños a nivel vocal y el coro sería solo de niñas. Y también habría que construir una nueva residencia para ellas”, incide el portavoz de la institución religiosa. ¿Y no se podrían mezclar niños y niñas? “No, no se pueden mezclar”, zanja el portavoz.

europapress.es

El SEPIE recibe más de 3.500 solicitudes para proyectos de movilidad en la convocatoria Erasmus+ 2022

MADRID, 9 Mar. (EUROPA PRESS) -

El Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), organismo adscrito al Ministerio de Universidades que actúa como Agencia Nacional del programa Erasmus+ de la UE para los ámbitos de la educación y la formación en España, ha recibido en la convocatoria Erasmus+ 2022 un total de 3.519 solicitudes para proyectos de movilidad KA1 en los sectores educativos de educación superior, formación profesional, educación escolar y educación de personas adultas. De las solicitudes recibidas, 1.107 se corresponden con proyectos de movilidad en educación superior, 728 con proyectos en formación profesional, 1.539 en educación escolar y 145 en educación de personas adultas.

El programa Erasmus+ se articula en torno a tres líneas principales de actividad o acciones clave (Key Actions o KA, por sus siglas en inglés), además de las actividades Jean Monnet. Como Agencia Nacional en España para los ámbitos de la educación y la formación, el SEPIE gestiona las acciones descentralizadas del programa Erasmus+, concretamente la acción clave 1: Movilidad de las personas por motivos de aprendizaje (KA1).

Para el proceso de evaluación de proyectos, la Agencia Nacional SEPIE cuenta con un amplio panel de expertos externos que durante las próximas semanas evaluarán la calidad de las propuestas presentadas por organizaciones de educación y formación en España. Para la actual convocatoria Erasmus+ 2022 se han seleccionado específicamente un total de 360 expertos.

EDUCACIÓN SUPERIOR

En Educación Superior, se han recibido un total de 1.107 solicitudes, correspondientes a proyectos de movilidad y acreditación Erasmus para consorcios de movilidad.

Concretamente, las organizaciones españolas en este sector han enviado 993 solicitudes para proyectos de movilidad de estudiantes y personal de educación superior financiada con fondos de política interior (KA131-HED), 11 solicitudes para Acreditación Erasmus para consorcios de movilidad (KA130-HED) y 103 para proyectos de movilidad de estudiantes y personal de educación superior financiada con fondos de política exterior (KA171).

FORMACIÓN PROFESIONAL

En el sector de la formación profesional ha habido un incremento importante en el número de solicitudes recibidas de proyectos movilidad de las personas por motivos de aprendizaje, pasando de 460 del año anterior a un total de 728.

Por acciones, se han recibido 542 solicitudes de proyectos acreditados de movilidad de estudiantes y personal de este sector (KA121-VET), casi 200 solicitudes más que en la pasada convocatoria 2021, convirtiéndose en

el país con mayor número de solicitudes en esta acción, y 186 para proyectos de corta duración para la movilidad de estudiantes y personal (KA122-VET), casi 80 más que el año anterior.

EDUCACIÓN ESCOLAR

El sector de la educación escolar es el que ha recibido el número más elevado de solicitudes: 1.539, lo que supone un incremento del 116,5 % respecto a la convocatoria 2021. En relación con otros países del Programa, España es, tras Turquía, el país con más solicitudes en este sector, por delante de Polonia (1.352), Italia (760), Francia (597) o Alemania (449).

En concreto, se han recibido 876 solicitudes de proyectos acreditados de movilidad de alumnado y personal del sector (KA121-SCH), y 663 para proyectos de corta duración para la movilidad de alumnado y personal de este mismo sector educativo (KA122-SCH).

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Y en relación con el sector de la educación de personas adultas se han recibido un total de 145 solicitudes, lo que supone un incremento del 86% respecto a la convocatoria de 2021. A nivel europeo, España es el tercer país con más solicitudes recibidas después de Polonia (274) y Turquía (198), con cifras similares a Alemania (138) y por delante de Italia (93) y Francia (61).

En particular, en proyectos acreditados de movilidad de estudiantes y personal de educación de personas adultas (KA121-ADU), el número de solicitudes ha sido 75, mientras que el de proyectos de corta duración para la movilidad de estudiantes y personal de este sector, no acreditados (KA122-ADU), ha sido de 70.

EL MUNDO

El Gobierno actúa contra Madrid por "incumplir la ley estatal" con el distrito único en la escolarización

Le envía un requerimiento por permitir que los padres puedan matricular a sus hijos en cualquier colegio, aunque esté lejos de su domicilio

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid Jueves, 10 marzo 2022

El Gobierno ha actuado contra la Comunidad de Madrid por sus normas de escolarización, que permiten el distrito único, por el que los padres pueden matricular a sus hijos en cualquier centro aunque esté lejos de su domicilio. El Ministerio de Educación de Pilar Alegría le ha enviado un requerimiento al Ejecutivo de Isabel Díaz Ayuso, al que ha tenido acceso EL MUNDO, para advertirle de que habría incurrido en «un incumplimiento de normativa estatal básica» sobre admisión de alumnos.

Alegría apuesta por que tengan más puntos para entrar en un colegio aquellos alumnos que viven cerca del mismo, mientras que Madrid defiende desde hace una década que su sistema permite que los estudiantes de las zonas desfavorecidas puedan elegir las mejores escuelas, sin importar dónde se encuentren, y ascender socialmente. El distrito único posibilita que se escolaricen en un barrio diferente al suyo el 17% de los alumnos madrileños de la escuela pública y el 23% de la concertada.

El requerimiento señala que «el establecimiento de todo el territorio de Madrid como zona única podría suponer una dificultad ex lege de la aplicación efectiva del criterio de la proximidad al domicilio», que es, según la Lomloe, el que debe primar. Porque esta ley dice que «las áreas de influencia se determinarán, oídas las administraciones locales, de modo que permitan garantizar la aplicación efectiva de los criterios prioritarios de proximidad al domicilio y cubran en lo posible una población socialmente heterogénea».

El Ministerio reivindica en el requerimiento las competencias educativas estatales para apereibir a Madrid. Apela al artículo 149.1.30 de la Constitución para defender que es el Gobierno quien tiene la potestad de elaborar las normas básicas, e invoca el artículo 27 de la misma Carta Magna, que, entre otras cosas, garantiza la libertad de enseñanza.

«El artículo 149.1.30 de la Constitución establece un reparto competencial en materia educativa que otorga al Estado la competencia exclusiva en la regulación básica del derecho fundamental a la educación del artículo 27 de la misma y a las administraciones educativas, su desarrollo», expresa. Y añade que la Lomloe «regula el mínimo común normativo que deben cumplir las administraciones educativas en todo el territorio nacional en relación con la escolarización».

PASO PREVIO A LOS TRIBUNALES

El requerimiento es el paso previo a la presentación de un recurso contencioso-administrativo en los tribunales contra el Gobierno madrileño, que dispone de un plazo para hacer alegaciones. En los próximos días, la Consejería de Educación responderá con «los argumentos que justifican que los cambios en la norma cumplen con lo establecido en la Lomloe», pese a que el Ministerio asegura que «la norma autonómica colisiona con la norma básica estatal».

Los padres madrileños pueden conseguir 12 puntos por vivir en el mismo municipio, 1 por hacerlo en el mismo distrito, 15 por tener hermanos en el mismo colegio, 12 por disponer de poca renta o 10 por ser familia numerosa. La Lomloe establece que «ninguno de estos criterios tendrá carácter excluyente ni podrá suponer más del 30% del total de la puntuación máxima, salvo la proximidad del domicilio, que podrá superar ese límite». Se habla, por tanto, de máximos, pero no de mínimos.

Madrid advierte de que «seguirá defendiendo la zona única frente a la intención del Gobierno central de eliminar la libertad para elegir colegio». El consejero Enrique Ossorio denunció ayer que el Ejecutivo busca «perseguir a Madrid en todo lo que puede mientras que a otras regiones les permite hacer lo que les da la gana» y «no hace nada» para instar a la Generalitat a cumplir la sentencia que obliga a poner un 25% de castellano.

El Ministerio, en efecto, no ha emitido ningún requerimiento contra Cataluña por el castellano. Sí le envió en su día uno sobre evaluación que derivó en una sentencia. También le remitió una carta de colaboración sobre una norma que regulaba la preinscripción y matrícula, que fue contestada favorablemente, por lo que no dio lugar a requerimiento.

A otras CCAA con distrito único, como Castilla y León o Murcia, el Ministerio no les ha enviado requerimientos. Fuentes del equipo de Alegría señalan que al Gobierno murciano se le mandaron unas alegaciones que ha tenido en cuenta. Ahora el Ministerio revisa los anexos por si tuviera que hacer más sugerencias.

Además de por el distrito único, el requerimiento reprende a Ayuso por no haber consultado a los ayuntamientos para determinar las áreas de influencia de escolarización y por no haber contemplado en su decreto que las solicitudes de matriculación deben ser presentadas ante el colegio, ante la comisión de garantías de admisión o ante el Gobierno regional. También le regaña por no recoger que tendrán preferencia en el área que corresponda al domicilio los alumnos cuya escolarización venga motivada por la movilidad forzosa de sus padres.

EL PAÍS

El Gobierno refuerza los contenidos sobre el terrorismo y la memoria de sus víctimas para todos los alumnos de la ESO y el Bachillerato

Los estudiantes de secundaria serán advertidos de los riesgos de la 'sextorsión' y la pornografía. Educación impide que las comunidades vinculen la repetición de curso con un número determinado de suspensos

IGNACIO ZAFRA. Valencia 10 MAR 2020

El Ministerio de Educación ha reforzado los contenidos sobre el terrorismo y la memoria de sus víctimas que se estudiarán en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato. Así figura en la última versión de las normas que regulan ambas etapas (los currículos), a la que ha tenido acceso EL PAÍS. El Gobierno también ha introducido cambios para reforzar la prevención de las extorsiones sexuales por internet, hacer más aplicadas las asignaturas artísticas en el Bachillerato e impedir que las comunidades autónomas vinculen la repetición de curso con un número de suspensos.

Los cambios se producen a raíz de las alegaciones, más de 4.000, que el ministerio que dirige Pilar Alegría ha recibido en los últimos meses. Ambos documentos serán publicados próximamente en forma de decretos, después de que el Consejo de Estado emita su dictamen. Los nuevos currículos empezarán a aplicarse en septiembre en los niveles impares (coincidentes, normalmente, con el inicio de los ciclos, que suelen durar dos cursos) y un año después en los pares. Estos son los principales cambios.

Terrorismo

En las versiones anteriores de los currículos, el estudio del terrorismo se incluía en Geografía e Historia, materia obligatoria en la ESO, y en Historia del Mundo Contemporáneo, optativa en Bachillerato. La Dirección General de Víctimas del Terrorismo, dependiente del Ministerio del Interior, pidió a Educación que diera más peso a la cuestión en las enseñanzas mínimas, que es como se llama la parte del currículo que establece el Gobierno (el resto de contenidos los fijan las comunidades autónomas: un 50% en el caso de las que tienen lengua cooficial y un 40% en el resto). Y que se incluyera alguna referencia específica al "terrorismo en España", y no solo se hablara de forma más genérica de terrorismo.

El ministerio ha respondido introduciendo en la ESO su estudio en la asignatura obligatoria de Educación en valores cívicos y éticos. Y también en otras dos materias comunes de Bachillerato: Filosofía e Historia de España. En esta última, tras el cambio, el listado de contenidos incluye el "reconocimiento, reparación y dignificación de las víctimas de la violencia y del terrorismo en España", dentro del apartado temático que aborda la "memoria democrática".

'Sextorsión' y pornografía

El currículo de la ESO abordaba en el primer borrador riesgos digitales como el ciberacoso y el "abuso de los tiempos de conexión". El nuevo redactado incluye, además, el peligro de que ser víctima de una sextorsión (como se conoce al chantaje basado en la amenaza de difundir imágenes u otro tipo de contenido sexual). El contenido se ha añadido a una asignatura obligatoria, Tecnología y Digitalización, que los estudiantes deben cursar entre primero y tercero de secundaria (cuando tienen entre 12 y 15 años). Y también

aparece a una optativa de cuarto de ESO (15 y 16 años), Digitalización. En esta materia también figura ahora, entre los riesgos sobre los que debe advertirse a los alumnos, “el acceso a contenidos inadecuados como la pornografía o el abuso del juego”.

La petición de agregar estos contenidos ha procedido del Ministerio de Igualdad. A petición suya también se ha incorporado al currículo de la ESO la prevención de “la lgtbifobia”, así como de las actitudes xenófobas y racistas. Dichas referencias se han incluido en la materia de Educación Física, que es obligatoria en todos los cursos de la ESO.

Pasar de curso y notas

El Ministerio de Educación ha añadido al decreto de la ESO una frase para impedir que las comunidades autónomas traten de vincular la repetición de curso y la obtención del título de la secundaria obligatoria con un número de asignaturas suspendidas, como ha sugerido en alguna ocasión que pensaba hacer la Comunidad de Madrid.

El currículo afirma, como ha hecho desde el primer borrador, que la decisión de si un alumno pasa o no de curso corresponde tomarla al equipo de profesores en función del grado de adquisición de competencias y de la valoración que hagan de qué será mejor para su “progreso” académico. Los Ejecutivos autonómicos podrán “establecer criterios para orientar la toma de decisiones de los equipos docentes con relación” a cómo deben medir dicho “grado de adquisición de las competencias”, pero “siempre que dichos criterios no impliquen la fijación del número ni la tipología de las materias no superadas”.

La nueva versión del currículo ha eliminado las primeras tres palabras de la siguiente frase que aparecía en el primer borrador: “En todo caso promocionarán quienes hayan superado las materias o ámbitos cursados o tengan evaluación negativa en una o dos materias”. Aunque de forma aislada, al haber quitado “en todo caso”, la frase podría interpretarse ahora que no se puede pasar de curso si se tienen más de dos suspensos, de la lectura del conjunto de artículos que regulan la promoción queda claro que no.

Se mantiene, por otra parte, el sistema de calificación tradicional (insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente), pero el currículo ya no establece que dichas notas deban expresarse también en las actas de evaluación con una correspondencia numérica, como sucede ahora.

Asignaturas artísticas más aplicadas

El Ministerio ha imprimido un carácter más aplicado a las materias artísticas del Bachillerato, con el fin de que los alumnos tengan un papel más activo y pongan en práctica su creatividad. En el currículo de Dibujo artístico (que se da en primero y segundo curso de Bachillerato) se ha incorporado, por ejemplo el siguiente párrafo: “Dibujar supone expresar una visión del mundo no solo a través del estudio atento y analítico que permite representar la realidad, sino también por medio de la imaginación, reinventando esa realidad o representando el mundo interior de la persona creadora”. En el caso de Proyectos artísticos (asignatura de primero), el currículo señala ahora que la materia “combina una concepción del arte centrada en la expresión personal” con otra “en la que resulta fundamental la concreción de los objetivos y finalidades que se plantean en la ejecución de un proyecto artístico, incidiendo, especialmente, en la planificación y gestión del mismo”. Su materialización, prosigue el documento, puede ir “desde los microyectos que interactúan entre sí a un gran proyecto que se realice durante todo el curso, pasando por fórmulas mixtas que se adapten mejor a las necesidades y particularidades de cada grupo y de cada centro educativo”.

THE CONVERSATION

La realidad virtual como recurso para la docencia en Ciencias de la Salud

Pedro Luis Castro Alonso. Profesor de Biología Celular, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Miguel Angel Rodriguez-Florida. Coordinador Técnico de la Cátedra de Tecnologías Médicas de la ULPGC, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

La realidad virtual (RV) se está convirtiendo en un recurso de primer orden para la docencia y el proceso de enseñanza y aprendizaje siendo utilizada en numerosos campos con éxito.

Es el caso de la formación médica, la progresiva introducción de la RV a la docencia reglada en Ciencias de la Salud demuestra que se trata de una tecnología idónea. Los beneficios que aporta son tan variados que tienen poca comparación con otras tecnologías introducidas a lo largo de la historia.

Un cambio irreversible

La RV es un entorno sintético, generado mediante gráficos por ordenador, que emula un escenario real creando una sensación inmersiva. En este contexto, debemos destacar el concepto de “inmersión”, que se refiere a la sensación subjetiva de sumergirse en un entorno 3D y con visión esférica (360 grados).

Esta capacidad perceptiva se obtiene mediante el uso de visores acoplados al usuario (gafas de RV) o utilizando dispositivos manejados por el usuario que nos muestran el entorno según donde apuntemos el dispositivo (a modo de ventana u ojo de buey). Este entorno virtual se puede desarrollar en ordenadores, tabletas o smartphones, siendo esta última la solución más asequible y universal.

Las tecnologías móviles han cambiado de manera irreversible la política, los negocios o la medicina. Se han posicionado para influir en la enseñanza y el aprendizaje debido a su fácil manejo y su portabilidad. Con la combinación de los teléfonos de los alumnos, unas gafas de RV y aplicaciones específicas, el proceso de aprendizaje puede realizarse en cualquier momento y lugar, a través de métodos de interacción tanto presencial como en línea. Es accesible, inmediato, interactivo e independiente del contexto.

Aprendizaje experiencial en Medicina

La RV permite recrear y explorar diferentes entornos, ya sean reales o ficticios. Dentro del currículum establecido en nuestro sistema educativo, son muchas las áreas donde la RV puede ser integrada.

Concretamente, en los estudios de Medicina hay una tendencia al abandono del estudio memorístico por una enseñanza más relevante y práctica desde el punto de vista clínico. El aprendizaje basado en problemas, la capacitación en habilidades de comunicación y el aprendizaje basado en simulación están ingresando con fuerza en los planes de estudios.

Con la intención de proporcionar experiencias de aprendizaje clínico, y debido a las dificultades inherentes para hacerlo, la simulación, entendida como la recreación de un evento clínico o el entrenamiento de una técnica de la forma más fidedigna posible, ha ganado impulso como método de impartir aprendizaje experiencial.

La simulación como técnica estrella

La simulación es una técnica educativa donde el alumno actúa como lo haría en la vida real y, a continuación, brinda retroalimentación e información sobre el desempeño. La simulación es eficaz en muchos dominios y se ha descubierto que es “superior a la educación clínica tradicional, ya que produce poderosas intervenciones educativas que producen resultados inmediatos y duraderos”.

La RV proporciona un espacio donde el estudiantado puede interactuar sin las limitaciones y obstáculos del mundo real y físico. Permite la observación y el examen de las áreas y de los acontecimientos inasequibles por otros medios.

Es necesario capacitar al personal médico con habilidades de alta demanda, ya que existe una complejidad creciente y una gran variedad de tareas en los procesos médicos. La medicina es una profesión sensible a los avances tecnológicos que facilitan la labor de los profesionales, reduciendo listas de espera y el error humano.

Por tanto, especialistas, residentes e incluso estudiantes necesitan actualizar sus habilidades para los diferentes procedimientos sanitarios que van apareciendo cada día.

La RV y la tecnología inmersiva permiten crear escenarios ideales sobre los que interactuar, aprender o entrenar el uso de nuevas tecnologías en entornos controlados y supervisados. Permiten autoevaluar la bondad de la realización de la tarea, de manera que al pasar a las situaciones *in vivo*, se esté entrenado para su implantación.

Realidad Virtual prospectiva en pandemia

Con la incidencia de la pandemia, se impone un cambio en el enfoque de la educación a nivel global. Desconocemos el alcance completo en el momento actual, pero debemos considerar los posibles escenarios y prepararnos para los retos futuros.

La medicina es una profesión que requiere formación en el acto humano y de contacto físico para su práctica, por lo que, resultado de las normas de seguridad sanitarias, se ha tenido que limitar, o incluso eliminar, el acceso de los estudiantes del grado de Medicina a las actividades prácticas desarrolladas en los centros hospitalarios, de salud o la propia facultad (salas de prácticas, laboratorios compartidos, etc.).

En este contexto la RV puede convertirse en una aliada, alineándose con los planes de estudios propios del grado de Medicina e incorporando tecnologías digitales inmersivas que ayuden a minimizar el efecto de distanciamiento y la falta de contacto entre docente y estudiante, así como con su cercanía o interacción con el enfermo durante la etapa de formación de grado.

Para ello, la utilización de recursos, medios y metodologías digitales ayudará al profesorado de Ciencias de la Salud a incorporar “presencialidad” en los centros sanitarios, de salud o aulas de la facultad, sin necesidad de que los estudiantes estén presentes físicamente. La RV se posiciona como una realidad docente presente en muy poco tiempo.

MAGISTERIO

Galicia acuerda con el Ministerio ampliar el marco legislativo para mejorar la carrera docente

Ofrece como base al Gobierno central el trabajo desarrollado por la Xunta y las tres universidades gallegas para la identificación de las competencias del profesorado.

REDACCIÓN 4 de marzo de 2022

Galicia ha acordado con el Ministerio de Educación ampliar el marco legislativo para abrir un debate que permita identificar las necesidades de los docentes a lo largo de su carrera profesional. Así lo consensuaron esta mañana el conselleiro de Cultura, Educación y Universidad, Román Rodríguez, y la ministra de Educación y FP, Pilar Alegría, en una reunión de trabajo en Santiago de Compostela.

El Gobierno gallego ofrece como base de trabajo al Gobierno central el estudio para la mejora de las competencias profesionales docentes que concluyó en 2018 con las aportaciones del grupo de trabajo constituido para tal fin en 2017 entre la Consellería, las facultades de Ciencias de la Educación de las tres universidades gallegas y la red de formación del profesorado.

El documento –que en su día también se dio a conocer a la Conferencia de Decanos de Educación de España y recientemente fue compartido con el resto de las CCAA en la Comisión General de Educación– establece un Marco de Competencias Profesionales Docentes en Galicia, en el que se definen las competencias y habilidades básicas y necesarias que debe adquirir todo profesor tanto en su formación inicial como a lo largo de su carrera.

Ambas partes coincidieron en la necesidad de convertir la profesión docente en una carrera atractiva para que los mejores candidatos deseen ejercerla, fortaleciendo la imagen social del profesorado e incentivando la vocación y el compromiso. Para eso, es preciso determinar a nivel estatal un perfil de competencias del profesorado sólido que facilite tanto los procesos de selección como los de formación. Este perfil debería ser el resultado del acuerdo de los expertos y con los distintos agentes de la comunidad educativa, como lo fue el estudio gallego.

Este marco común deberá abarcar las tres esferas: la formación inicial de los futuros profesionales desde las facultades, la formación para el acceso a la docencia y la formación continua del profesorado, encaminada a la actualización y a la adaptación de los conocimientos, actitudes y habilidades, a los cambios y avances de la sociedad.

Asimismo, la nueva normativa deberá promover el desarrollo de contornos compartidos de reflexión y aprendizaje, de modo que se estimule la puesta en común de estrategias de aprendizaje para mejorar la práctica docente y establecer un sistema de evaluación del desempeño que sirva para orientar la formación permanente del profesorado. También establecer un Estatuto de la función docente que dote al profesorado de un marco en el que se recojan sus derechos y deber, se sienten las bases estables para el ejercicio de la profesión docente y se establezca una carrera profesional.

“El profesorado es el pilar de la enseñanza, de su éxito y de su calidad, por lo que la formación de los docentes tiene una importancia capital para el sistema y para la sociedad en general”, destacó el conselleiro. “Cuanto más motivados e implicados, cuanto mejor formados estén los docentes de un país, mejor preparados saldrán de las aulas los futuros ciudadanos y mejor será la sociedad, sin ninguna duda”, afirmó.

Se hace preciso, según la propuesta de Galicia, adoptar una visión continua de la carrera del profesorado. Actuando, en primer lugar, en la definición del acceso a los estudios, el fin de prestigiar la profesión docente. Asimismo, hace falta mejorar las competencias de la formación inicial, ajustar el sistema de acceso a la docencia y, por último, fijar un marco de formación continua adaptado a las necesidades del sistema.

Una ABAU más homogénea

Por otra parte, ambas administraciones coincidieron en la necesidad de reformar las pruebas de acceso a la Universidad. En este momento el Ministerio ha abierto un proceso para adaptar la ABAU a la nueva ley educativa, con el objetivo de establecer una prueba más competencial, en la línea del informe PISA. A este respecto, Galicia aboga por una ABAU con parámetros similares para todo el territorio español, de tal manera que los resultados de estas pruebas reflejen niveles similares a los demostrados por el alumnado gallego precisamente en informes como el impulsado desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Hasta el momento cada comunidad fija unos estándares de dificultad que permiten atenuar o endurecer las pruebas según cada materia, “lo que genera grandes desigualdades en los resultados y penaliza a aquellas comunidades que requieren más esfuerzo del alumnado”, señaló el conselleiro. Además, toda vez que este año

se puede ir a la ABAU con una materia suspensa, el conselleiro pidió a la ministra revisar esta política, a favor del estímulo de la cultura del esfuerzo.

Facilitar el acceso a la FP

Finalmente, el conselleiro solicitó a la ministra a apertura de puentes entre la Universidad y la FP a través del establecimiento de un procedimiento para que se reconozca como superados determinados módulos profesionales de ciclos de FP a los titulados de las universidades gallegas. Esta competencia recae hasta ahora en el Ministerio y, de hecho, lo hace ante solicitudes individuales de ciudadanos.

Se hace necesario establecer un “puente” regulado que posibilite que los graduados que accedan a la Universidad puedan convalidar determinadas materias. En este momento solo existe el proceso inverso. De hecho, la Xunta y las tres universidades vienen de renovar el convenio para que alumnado que haya superado ciclos de grado superior y decida continuar estudios universitarios en estas instituciones pueda solicitar que se le reconozcan ciertos créditos de determinadas materias en un total de 188 grados y cuatro dobles grados.

ENLACE:

<http://www.conferenciadecanoseducacion.es/wp-content/uploads/2018/02/documento-conferencia-decanos-desarrollo.pdf>

Cada vez menos mujeres eligen áreas técnicas para formarse

En los estudios de ámbito STEAM se evidencia la brecha de género entre hombres y mujeres. Para acabar con los estereotipos de género CEAC cuenta con el programa '+ Mujeres'.

RAQUEL HERNÁNDEZ MORONTA Martes, 8 de marzo de 2022

A pesar de los avances de los últimos años en igualdad de género en el sistema educativo, cada vez más, el porcentaje de mujeres en referencia a la de hombres difiere en algunas áreas de conocimiento. Según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, existe un retroceso de mujeres en algunos cursos. Por ejemplo, en un inicio se contaba con un 27% de alumnas en Informática y un 50% en Matemáticas, actualmente se sitúan en el 10% y 36% respectivamente.

Sin embargo, según la OCDE, en la población de entre 25 y 34 años que tiene título superior o terciario, un 51% son mujeres frente a un 38% de hombres. Esto pone en evidencia la brecha de género que también existe en el ámbito laboral.

Desde CEAC, centro de formación profesional a distancia, destacan la masculinización de la forma en la que se imparte la Educación como perspectiva clave desde la que entender esta brecha de género. Los trabajos que socialmente se asignan a los hombres tienen mayor poder, prestigio y salarios más elevados. Ocurre al contrario con los trabajos que socialmente se asignan a las mujeres que tienen menor prestigio y menores oportunidades. Por este motivo, los expertos advierten de la necesidad de una formación profesional adecuada que reduzca la desigualdad de formación y en consecuencia, la brecha salarial.

Brecha de género en la formación profesional y técnica

Según los datos de la CEAC existe brecha de género en la formación técnica y profesional. Los cursos donde más se evidencian son en los perfiles del ámbito STEAM: ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas.

En cursos como Informática y Tecnología la masculinización es clara: un 76,19% de participación masculina, o el curso de Mantenimiento e Instalaciones con un 93%. Otro ejemplo es la oferta formativa como DJ, donde el porcentaje de hombres inscritos es de un 97,3%. A estos bajos porcentajes de baja representación femenina se suma el techo de cristal contra el que deben luchar en el mercado laboral, formado a través de los estereotipos.

Por otro lado, a la inversa también se ven reflejados los estereotipos en la brecha entre hombres y mujeres. Por ejemplo, en el sector de la Educación la representación femenina es del 90,9%, en el curso de Atención Asistida a Personas con Dependencia es del 97% y en la formación de Auxiliar de Enfermería un 88,38%.

Programa + Mujeres

Es necesario tomar medidas al respecto, no solo a nivel legislativo y económico, sino queriendo eliminar los estereotipos de género en las nuevas generaciones. Es por eso, que el sector educativo debe romper con ellos, formar desde los valores, de manera innovadora, con recursos y de calidad para mejorar estas cifras y reducir las diferencias entre ambos sexos en el ámbito del empleo.

Si se aumenta la participación de la mujer en el mercado de trabajo, supone un beneficio tanto para los trabajadores, como para las empresas y los estados. En CEAC, intentan desde la formación profesional y técnica, cambiar estos estereotipos e impulsar a las mujeres a estudiar o trabajar en sectores masculinizados a través de la campaña *Brechao*. Dicha campaña se basa en el Programa *+Mujeres*, donde se pretende visibilizar el rol femenino en formaciones masculinizadas, debatir la cuestión para romper los estereotipos de género e incentivando a las mujeres a tomar consciencia y generar un mayor interés en ciertos ámbitos.

La docencia basada en la inclusión mejora la capacidad moral de los alumnos

Un experimento de la Universidad de Córdoba ha demostrado que la metodología docente inclusiva es capaz de aumentar las competencias morales del alumnado, pero no la empatía.

REDACCIÓN Miércoles, 9 de marzo de 2022

Ésa es la principal conclusión presentada por el grupo de investigación de la Universidad de Córdoba "Educación, Diversidad y Sociedad", coordinado por José Luis Álvarez Castillo, en un trabajo del Observatorio Social "La Caixa". En su investigación, el equipo de la UCO explica los resultados obtenidos de un experimento de campo realizado a lo largo de diez sesiones con un grupo de estudiantes de primer año de los Grados en Educación Primaria y en Educación Infantil.

Mediante una metodología basada en la presentación de un conflicto, la toma de posiciones a favor o en contra, el reconocimiento del valor de los argumentos de quien piensa de manera diferente, el cambio de posturas, el debate y la introspección por parte del alumnado, el experimento comprobó que la competencia moral aumentó tras recibir la formación inclusiva.

El experimento publicado en el Observatorio Social de "La Caixa" se centró en dos de las capacidades de ciudadanía inclusivas más importantes, como son la competencia moral y la empatía, de tal forma que mientras que para la primera hubo resultados favorables, no ocurrió así con la segunda.

Álvarez Castillo sostiene que una metodología basada en el aprendizaje-servicio, que combine la enseñanza académica con el servicio comunitario en el que se ponga contacto al alumnado con las vidas de otras personas que estén en situación de vulnerabilidad, sería más adecuada. "Tenemos que avanzar hacia universidades más inclusivas y eso supone apostar no solo por la profesionalización, sino que la universidad también sea responsable de formar ciudadanos y ciudadanas", sostiene Álvarez Castillo.

Sería absurdo formar solamente grandes especialistas, sin tener en cuenta que ese especialista luego tiene que llevar a cabo un trabajo de servicio a la sociedad y para eso se necesitan otro tipo de competencias personales, sociales y cívicas" como son la empatía, la competencia moral, la cooperación, la capacidad para trabajar en grupo, la flexibilidad ante la adaptación a contextos, el respeto, la resolución de conflictos", añade el investigador. Debido a ello, la docencia inclusiva, aquella que ofrece las respuestas necesarias para las necesidades diversas del alumnado, es un elemento fundamental al que deberán reorientarse las universidades.

Madrid defiende el distrito único y su ajuste con la Lomloe, ante el requerimiento del Ministerio

La Comunidad ha advertido este miércoles de que seguirá defendiendo la zona única escolar después de recibir un requerimiento del Ministerio de Educación y FP por el decreto que aprobó el Ejecutivo regional para permitir a las familias "decidir qué colegio quieren para sus hijos".

REDACCIÓN Miércoles, 9 de marzo de 2022

Así lo ha señalado el consejero Ossorio, que ha señalado que el Ministerio solicita modificaciones en cuatro aspectos del decreto, pero que el también portavoz del ejecutivo considera que ya cumple con la normativa estatal "en todos sus aspectos". "Nos reafirmamos en que el decreto se ajusta al a Lomloe. Al Ministerio de Educación le contestaremos que muchas gracias pero que nuestro decreto se ajusta totalmente a la Lomloe, porque hemos sido muy escrupulosos", ha aseverado Ossorio, quien ha cargado el portavoz madrileño contra el PSOE, al que le augura que será en las próximas elecciones el cuarto partido en votos, porque "es perseguir a Madrid en todo lo que pueden, mientras que a otras regiones les permite hacer lo que les da la gana". "Es una deriva autoritaria en el Gobierno de Sánchez", ha añadido.

La Comunidad aprobó un decreto el pasado 29 de diciembre para adaptar la normativa a la Lomloe estatal, a través del mismo mantiene el distrito único en cada municipio para "favorecer el principio de elección de centros docentes sostenidos con fondos públicos para las familias", señala el Ejecutivo madrileño. El consejero ha indicado que la Comunidad ya cumple con la normativa estatal "tal y como señala el informe elaborado al respecto por la Abogacía General de la Comunidad de Madrid". Así, ha avanzado que en los próximos días, desde la Consejería se responderá al escrito del Ministerio con los argumentos que justifican que los cambios en la norma cumplen con lo establecido en la Lomloe.

La entrada en vigor de esta nueva ley de Educación estatal provocó que se actualizaran las puntuaciones de los criterios de admisión. La norma recoge que ninguno de ellos, a excepción del de proximidad, podrá superar el 30 por ciento de la puntuación máxima, limitación que el Gobierno madrileño considera que respeta y, dentro de sus márgenes y competencias, en cumplimiento de la normativa, "ha primado otras circunstancias, como tener hermanos en el mismo colegio o el agrupamiento familiar".

El Ejecutivo de Isabel Díaz Ayuso argumenta que las puntuaciones por el apartado de proximidad al domicilio se han recalculado, pero mantienen las proporciones para que siga en vigor el espíritu de la zona única de elección de centro.

El consejero Ossorio ha mostrado su sorpresa por “la actitud del Gobierno central, que pone trabas a uno de los pilares del sistema educativo madrileño”, mientras se muestra, a su juicio, “totalmente inactivo a la hora de hacer cumplir, por ejemplo, a la Generalitat de Cataluña la sentencia del Tribunal Supremo que obliga a ofrecer el 25% de las clases en castellano”.

Sobre el amianto en los colegios

Por otro lado, los grupos parlamentarios de Más Madrid, Unidas Podemos y PSOE han presentado una Proposición No de Ley (PNL) que se debatirá en el pleno de la Asamblea de Madrid este jueves para pedir la retirada inmediata de amianto de los colegios y edificios de la región, a lo que la Comunidad de Madrid se comprometió en 2018.

En la rueda de prensa posterior al Consejo de Gobierno, Ossorio ha asegurado que cuando se hacen las obras de mantenimiento y conservación, si se detecta amianto que puede ser perjudicial para la salud, se retira, pero que si el material está en condiciones “normales” no tiene por qué ser perjudicial. “Por lo tanto, nosotros llevamos 38 obras, vamos a cumplir el plan que estableció la Unión Europea para erradicar en 2018 el amianto, y en verano se harán obras por 1,8 millones de euros (en los centros educativos) porque la comunidad educativa entiende y comparte que el mejor momento es ese”, ha detallado.

Ossorio ha trasladado la “máxima tranquilidad a las familias” y ha cargado contra los grupos de la oposición y, en este sentido, ha celebrado que busquen estos temas para hablar porque, a su juicio, eso significa que el Gobierno madrileño lo está haciendo bien. “Cuando sacan temas como este, que está controlado, planificado y desarrollado me alegro, porque eso es que lo estamos haciendo muy bien”, ha añadido.

Madrid y Castilla y León, en contra de cambiar las oposiciones docentes

La Comunidad de Madrid y Castilla y León han rechazado la intención del Ministerio de Educación de cambiar el actual sistema de opositar de los docentes, que traslada a la enseñanza la nueva ley de reducción de la temporalidad y que primará la experiencia previa de quienes se presenten a las pruebas.

REDACCIÓN Jueves, 10 de marzo de 2022

Las comunidades autónomas y el Ministerio de Pilar Alegría se han reunido en una Conferencia Sectorial en la que el único punto del orden del día ha sido el futuro decreto de oposiciones, a petición de la Comunidad de Madrid, según han explicado fuentes ministeriales.

Al término de la Conferencia Sectorial, la Consejería de Educación de Madrid ha argumentado que la nueva normativa “rebaja la calidad” de los docentes al dejar “fuera del sistema a los mejor preparados”. Ello es así porque el Ministerio de Educación “pretende dar más importancia a la experiencia que a los conocimientos de los maestros y los profesores”, valorando “la experiencia previa un 60% en la fase de oposición y un 40% en la de concurso”, lo que implica cerrar “el margen de entrada a aspirantes que acrediten su preparación”. “Así se termina con la competencia abierta y se consigue que en las especialidades en las que quedan plazas desiertas por falta de preparación de los candidatos, se las den directamente a personas que no han mostrado suficiencia para esos puestos”, ha destacado el consejero madrileño, Enrique Ossorio, en declaraciones remitidas a los medios.

En el mismo sentido, la consejera de Educación en funciones de Castilla y León, Rocío Lucas, ha expresado su disconformidad con el sistema de baremo en las oposiciones de acceso de la función docente. No obstante, estas modificaciones no son de aplicación en el proceso ya abierto para maestros cuya primera prueba se celebrará el 18 de junio, han informado fuentes de la Junta de Castilla y León. Con este sistema, un aspirante sin experiencia no puede superar el procedimiento incluso con la obtención de una puntuación máxima, debido a la elevada puntuación que se da a los interinos, algo que podría derivar en la ilegalidad de la norma, han añadido.

La Junta opina que, más allá de la experiencia, debe exigirse el conocimiento de la materia de la especialidad por la que se presenta, ya que un docente con experiencia podría sacar una plaza de maestro de lengua extranjera sin ni siquiera conocer el idioma. De la misma manera, un docente con experiencia tendría más puntuación que otro con doble titulación o con idiomas acreditados.

El borrador de real decreto prevé que el examen de oposición tenga un peso del 60% y el concurso de méritos un 40%. Para acceder a la función docente en 2022, 2023 y 2024 habrá un concurso-oposición que será una única prueba con dos partes no eliminatorias. No obstante, se requerirá una puntuación media de al menos cinco puntos para el acceso a la siguiente fase del concurso, en la que se primará la experiencia previa con un máximo de siete puntos, la formación académica (dos puntos) y otros méritos (un punto), de acuerdo con el borrador.

Por su parte, el conselleiro gallego, Román Rodríguez, informó al Ministerio de que Galicia ya cumple, con un 8% (frente al 25% de media de España), el objetivo de interinidad que el Gobierno Central pretende conseguir con estos cambios. En este sentido, Rodríguez señaló que es “imprescindible que el Ministerio aclare cómo va a quedar la normativa, de tal manera que haya seguridad jurídica en el proceso de estabilización”. No

en vano, este Real Decreto va a afectar tanto al concurso de méritos, que la Xunta ya se comprometió a poner en marcha este año, como a los concursos-oposición que se realicen hasta 2024.

En este momento Galicia tiene ya convocadas un total de 2.484 plazas, correspondientes a las ofertas públicas de empleo de los años 2021 y 2022, cuyos exámenes se desarrollarán a partir de 18 de junio. Las pruebas se realizarán por el sistema habitual, blindando el proceso y dando certezas a las personas que ya las estaban preparando antes de que el Ministerio decidiese, en medio de la Navidad, cambiar el sistema sin preaviso.

Situación de los interinos

La Xunta expuso también al Ministerio su preocupación por la situación en la que van a quedar los interinos que no habían conseguido plaza en el año 2024 a través de este procedimiento extraordinario de estabilización. De hecho, la Ley 20/2021, de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en el empleo público establece que el Ministerio deberá elaborar normativa de desarrollo para esclarecer este asunto.

Por otra parte, desde el Gobierno gallego ya se solicitó al Ministerio la reducción de la puntuación por prestar servicios en una especialidad diferente a la que se participe en el concurso de méritos. En este sentido, la Consellería considera que con la redacción actual se facilita la posibilidad de que las personas que carezcan de la formación o la experiencia necesaria para impartir una materia consigan plaza en una especialidad que no es la que vinieron ejerciendo cómo interinos, lo que va en contra de la calidad del sistema educativo.

Asimismo, desde Galicia se reclamó al Ministerio poder retomar el procedimiento habitual de oposición una vez se ejecuten todas las plazas vinculadas a la estabilización.

El conselleiro recordó, finalmente, que el Gobierno gallego tiene ya aprobadas en la 144 plazas correspondientes a las especialidades del extinguido cuerpo de profesores técnicos de FP, que están pendientes de convocar a la espera de cómo quede finalmente la nueva ley de FP y su desarrollo.

Escolarización de refugiados

Por otra parte, el conselleiro señaló la necesidad de que el Ministerio elabore un plan de escolarización urgente de los refugiados que puedan llegar a España procedentes de Ucrania, con el fin de coordinar las actuaciones entre las diferentes administraciones y abordarla desde una perspectiva conjunta.

En este sentido, sería necesario abordar cuestiones como el acceso de estos niños a los centros, la concreción de los apoyos que precisen, la homologación de títulos o la transferencia de recursos por parte del Gobierno central para hacer frente a esta situación excepcional, entre otras.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Homenaje al compromiso docente: todo por la educación

Rodrigo Santodomingo. 04/03/2022

El madrileño Instituto de San Isidro, con aroma añejo, sirvió como escenario para celebrar la voluntad inquebrantable de los docentes en estos dos últimos años. Desde la transformación exprés al formato online, hasta los malabares de la semipresencialidad y los protocolos sanitarios. Estrechando en lo posible la brecha sociodigital. Renovándose constantemente. Este diario quiso agradecer la dedicación ilimitada de tantos docentes que se han sacrificado como nunca para que la educación no pare.

Tarde de reconocimiento al esfuerzo sobrehumano realizado por el profesorado desde que irrumpiera en nuestras vidas —hace casi dos años— la Covid, el drama sanitario y sus efectos colaterales. Ubicado en pleno centro de Madrid, con arquitectura esplendorosa y orígenes que se remontan al siglo XVI, el IES San Isidro acogió el 3 de marzo un Homenaje a los docentes por su proeza en tiempos de pandemia. Acto que se había hecho esperar por esa secuencia de restricciones, protocolos y sucesivas



olas que han trastocado la actividad educativa en nuestro país. En los centros, claro, pero también en las charlas y debates pedagógicos que, indirectamente, influyen en su funcionamiento. Un evento como este merecía un clima de relativa normalidad.

Visiblemente emocionada, la directora del IES, Isabel Piñar, fue la primera en intervenir. “El confinamiento cerró las puertas físicas de este centro, pero no su función, ya que el conocimiento y el aprendizaje solo tiene las barreras que el propio individuo quiera establecer”, arrancó. La directora, que lleva en el cargo más de 20 años, recordó cómo se despidió de su claustro tras una última reunión presencial, allá por marzo de 2020: “La función debía continuar, con los mismos actores, pero por separado”. Desde entonces, el instituto y sus profesionales no han parado de reinventarse, un término que Piñar dijo utilizar “continuamente”. Por ejemplo, ideando formas para que la educación online fuera “lo más directa e interactiva posible” y apoyando a aquellas “alumnas y profesores que más lo necesitaban”.

Piñar quiso recalcar que los medios técnicos (dispositivos, conectividad) “acabaron llegando”, pero que la dimensión emocional de la educación no fue tan fácil de cultivar en la distancia. “Docentes y alumnos somos seres gregarios: la soledad se nos hacía extraña; y el silencio, a veces tan deseado en clase, nos perturbaba”, dijo. Y continuó con la sensitiva descripción de un “centro educativo en cualquier lugar del mundo: ese rumor que se filtra por las paredes en los pasillos, y que delata la presencia de seres humanos que explican, responden, debaten, así como los sonidos más o menos melódicos que indican un cambio de clase”. Profesores, alumnos, personal de administración y servicio: “Todos echamos de menos, en aquellos meses, ese rumor”.

Más tarde vino la semipresencialidad, la necesidad de “habilitar absolutamente todos los espacios posibles (pasillos, biblioteca, gimnasio, laboratorios...)”, de “tirar tabiques”. Durante el acto de homenaje, todas las butacas del salón de actos habían sido recolocadas. Unas semanas antes, cuando este periodista visitó el centro, solo estaban atornilladas la mitad de las filas. Tras la primera semana del comienzo del curso 2020-21, recordó Piñar, “apenas estaban en su lugar original las cuatro últimas filas; el resto del salón estaba ocupado por mesas y sillas de aula”. El desembarco de herramientas tecnológicas, añadió la directora, no ha cesado en el San Isidro durante los últimos dos años: “Han llegado para quedarse, los profesores se sienten cómodos con el cambio, así como con otras innovaciones” derivadas de la pandemia.

Pablo Gutiérrez del Álamo, director de El Diario de la Educación, quiso destacar el papel del profesorado mucho más allá de sus funciones y aseguró que tanto desde el periódico como desde la Fundación Periodismo Plural que lo edita, habían entendido la importancia y la necesidad de hacer un agradecimiento público a todas y todos los docentes que durante este tiempo han hecho lo posible para mantener el vínculo de su alumnado con la educación.

Miriam Leirós, maestra de primaria en Nigrán (Pontevedra), también quiso hacer una mención especial a todos esos educadores que hicieron “lo posible y lo imposible” para que el aprendizaje siguiera su curso durante el confinamiento. Con los escollos de la brecha digital que, no solo por falta de medios, afectó también al alumnado: “Pensábamos que eran nativos digitales, y comprobamos que la mayoría solo sabía manejar aplicaciones de mensajería, vídeos y redes sociales”. Más aún, al poco se hizo claro que esa brecha digital escondía una brecha social mucho más profunda, con enormes diferencias entre las familias. Lidar con todo esto requirió de una voluntad indestructible: “A los docentes también se nos consideró personal esencial, pero trabajábamos en la sombra, en las tardes y noches y durante los fines de semana. Nos hemos dejado la piel para que ningún niño o niña quedara atrás. Y volveríamos a hacerlo”.

Leirós evocó, cuando los centros retomaron su actividad, las estrategias para garantizar la “ventilación cruzada durante los fríos meses de diciembre y enero. Mientras las grandes empresas disfrutaban y disfrutaban de filtros EPA o depuradores de aire, alumnado y docentes soportamos el día a día superponiendo capas de ropa, y en esas seguimos...”. También sacó Leirós a colación las contradicciones obvias, en su explicación a los niños, de los protocolos sanitarios: “Antes les explicábamos que había que trabajar en equipo, colaborativamente; y de repente era fundamental que todos estuviésemos separados, individualmente”. Muy activa en campañas de educación ambiental por toda España, la maestra gallega no deja de insistir a sus alumnos que el virus es consecuencia directa de “la pérdida de diversidad”. Según su forma de entender la enseñanza, “para esas personas en construcción, resulta imprescindible que sepan que somos seres interdependientes que interactuamos con la naturaleza”.

Mercedes López, profesora de Secundaria en Leganés (Madrid), reconoció que muchos días, antes y durante la pandemia, se ha dicho a sí misma, al subirse al coche tras salir del instituto, que “su trabajo es un trabajo más” y que su jornada ha terminado: “Hasta ahora, no he conseguido convencerme nunca”. López narró, a modo de crónica personal (como profesional, pero también como madre y ciudadana), con tono tragicómico, su experiencia Covid, que seguro, dijo, “es extrapolable a muchas personas”.

Recopilamos algunos trazos de la intervención de López. Los imprevistos de una clase online: “Se colaban en la pantalla madres, gatos, hermanos; alumnos en pijama, ‘profe me da vergüenza’, ‘no se oye profe’...”. Palabras del director de su centro a su claustro: “Si tenéis un ordenador que no estéis usando, me paso por vuestra casa a recogerlo, lo formateo y se lo llevo a alguno de los chicos que no tienen ninguno”. Semipresencialidad: “Refuerzos, gel hidroalcohólico, dos marcos horarios, diferentes puntos de entrada y salida que salen de la chistera, señalización horizontal y vertical, aforo en el baño: dos personas, ‘la mascarilla Miguel...’”.

López cambió el tono por completo para mostrar la cara más dura de la pandemia. “Hemos llegado a tener a 17 alumnos en protocolo por riesgo de suicidio. Ahí se incluyen solo estudiantes que han manifestado conductas autolíticas, depresión... que sepamos”. Los servicios de orientación de su instituto, señaló, han estado absolutamente desbordados. Poco podían hacer, continuó, a pesar de su “compromiso e incuestionable dignidad, entrega y competencia”. Por puro sentido de la responsabilidad ante tales situaciones extraordinarias, López aseveró que los docentes han debido “exceder sus competencias”. Dijo, para finalizar, “sentirse orgullosa de sus alumnas y alumnos” y “tener la mejor profesión del mundo”.

Blanca Cortés, alumna del IES San Isidro, contó cómo, tras la declaración del estado de alarma, lo que “parecía ser un cortometraje de ficción” se fue tornando con el tiempo en “un largometraje lejano a la comedia”. Cortés señaló que ella y otros compañeros capaces de conectarse (“no todos tuvieron la misma suerte”, aclaró) se negaron a que el “parón exterior” se convirtiera en un “abandono del aprendizaje”. También revivió el sentimiento de “intriga” ante un nuevo día lectivo cuando todo es un “experimento y nuevas formas de aprender”. Cortés admitió que el “esfuerzo” de sus profesores fue su “mejor aliado” en esos momentos difíciles, ya que no solo recibieron “correos de información, sino también de apoyo”.

Para esta alumna, la pandemia ha supuesto una oportunidad para “expandir el conocimiento de otras maneras”, creándose un “idilio perfecto entre la ayuda del profesorado y la actitud autodidacta del alumnado”. Ahora anida en Cortés una enseñanza que, aseguró, le acompañará toda su vida: “La capacidad de adaptarse a la situación del momento”, así como saber apreciar lo mejor que ofrecen, por separado y en cooperación, el profesor y los medios tecnológicos con el fin de “saber más sobre este mundo”.

Las dos intervenciones institucionales, a cargo de la viceconsejera de Política Educativa de la Comunidad de Madrid, Rocío Albert, y la ministra de Educación, Pilar Alegría, incidieron en las dificultades que ha conllevado la pandemia en cuanto al ejercicio normal de la actividad educativa. Ambas quisieron quitarse protagonismo en un día en el que había de relucir, insistieron, el trabajo de los docentes: “héroes”, según Albert; profesionales que han estado “muy por encima de lo que se les exige”, para Alegría.

Albert dijo que, al principio de la pandemia, todos (ella incluida) estaban “preocupadísimos sobre si sería posible garantizar el derecho a la educación”. Relató el hartazgo que provocó el cerrojazo escolar incluso entre alumnos que, como su propio hijo, apuntó, “son un poco vaguetes”: “Me preguntó en verano de 2020 si en septiembre abrirían los centros seguro, seguro”. Al retomarse las clases en el nuevo curso, sostuvo Albert, los centros españoles se “convirtieron en el referente de Europa” gracias a la “vocación de servicio de los profesores”. En octubre de ese mismo año, continuó, “la presidenta [Isabel Díaz Ayuso] demostró su compromiso para que la educación fuera posible, reuniéndose con representantes de todas las etapas educativas”. Antes, durante el confinamiento, dijo Albert que el aplauso a los sanitarios también estuvo acompañado por un “aplauso silencioso a los docentes de todos los padres y madres”.

Alegría, por su parte, quiso dejar en varias ocasiones que se consideraba una actriz secundaria en el acto: “Escuchando las intervenciones, pensaba que este es uno de esos días en que una no tiene que hablar, sino más bien escuchar”. La ministra aseguró que, personalmente, tras tanto sufrimiento, ella necesita ahora “buscar espacios de regocijo y reflexiones positivas”. Haciendo retrospectiva, recordó el “miedo al retomarse las clases” tras el confinamiento y el verano —lleno de incertidumbre— de 2020. E indicó que uno de los primeros lugares en que la sociedad pudo “reencontrarse con la añorada realidad fueron las escuelas”. “Siempre, pero especialmente en los últimos 24 meses, los profesores y las profesoras realizan una proeza, un nombre tan acertado para una revista”, señaló la ministra en referencia a la publicación mensual editada por Fundació Periodisme Plural.

“Sois”, resumió Alegría, “un bastión de seguridad para los jóvenes en estos de tiempos de pandemia, guerra en Europa y cambio climático”. Terminó el acto con una referencia de la ministra a las 24 medidas que ha planteado su gobierno con vistas a “mejorar la profesión docente”. Una transformación para la que, aseguró, su gobierno “quiere contar con los docentes”, de donde parte “toda reforma y toda revolución”. “Os merecéis que os escuchemos y os atendamos, será un debate largo, complejo e intenso”, remató.

La educación de personas adultas saca pecho con su II Congreso

Los próximos 11 y 12 de marzo se celebra el II Congreso Estatal de Educación para Personas Adultas. El primero, organizado por manos voluntarias y de manera telemática, sirvió de acicate para que alguna administración pública recogiera el guante de este segundo. De él, además de salir redes de docentes, también surgió un manifiesto elaborado por 337 personas, en el que se hace un repaso exhaustivo de la situación de estas enseñanzas. Hablamos con dos de sus protagonistas: Maximiliano (Max) Alcañiz y Diego Redondo.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 07/03/2022

El manifiesto de 23 páginas es una lectura rápida y tremenda para hacerse una idea de la situación en la que viven los centros de educación de personas adultas, al menos, en cierta medida. Falta de infraestructuras modernas o de cualquier tipo en algunos casos; una escasez enorme de personal de administración y

servicios, de orientación y educativo; falta de autonomía directiva para adecuarse al entorno, rigidez en horarios, calendario y enseñanzas.

La educación para adultos es un *totum revolutum* en el que uno puede encontrarse con una chavala de 16 años (de forma extraordinaria) y un señor de 80. Y con toda la diversidad intermedia. Puede haber gente de otras nacionalidades intentando aprender español, quien quiere sacarse la ESO o entrar en una FP. Quien está para dar un curso o un taller de cultura autóctona o de inglés o informática.

La diversidad es el ingrediente común a un centro educativo pero, tal vez, en un CEPA esta diversidad explota por completo cuando solo la generacional parece un aviso de los Juegos Reunidos: de 0 a 99 años.

Y la gestión de esa diversidad, en ocasiones, se hace casi imposible. En muchos casos, los centros no cuentan con PAS o los tienen a media jornada. Diego Redondo dirige en CEPA Sierra Norte en la Comunidad de Madrid. Ellos atienden a unos 500 estudiantes de ocho pueblos diferentes. Ellos tienen conserje en la sede principal, pero los docentes están encargados de abrir las puertas de las diferentes sedes en los pueblos. Estas sedes pasan, incluso, por el salón de plenos de un ayuntamiento porque «los municipios tienen lo que tienen», comenta.

Apañarse con lo que hay

Max Alcañiz ha trabajado por media España (Cataluña, Comunidad de Valencia, Baleares y Aragón). Ahora está en un centro de formación docente cargado con una buena mochila de experiencias. Él ha llegado a trabajar en locales que habían sido comisarías o centros de educación primaria escasamente adaptados a las personas adultas.

Están siempre en los márgenes. Cargando con tareas burocráticas imposibles, como ser los encargados de hacer todos los procesos de matriculación cuando no tienen personal de administración y servicios. Centros como el CEPA Giner de los Ríos en Alicante tienen, como dice su director, más de 1.200 DNI que gestionan entre los 25 docentes que trabajan en el centro. No tienen administración.

Todo lo dicho y lo que queda por decir, está recogido en el manifiesto que es, casi, la carta a los reyes magos. «Hemos hecho esa **carta a los reyes magos** porque quienes tienen que hacerlas no las hacen», asegura Redondo. «Es necesario que alguien, de alguna forma, ponga en la mesa un documento sobre el que podamos hablar. Algo que visibilice lo que sabemos que sucede en los centros, que las administraciones saben que sucede».

Algo parecido a lo que pasa con el personal de administración ocurre con el de orientación. Es una de las muchas reivindicaciones que pueden leerse en el manifiesto. Redondo relata que su orientador ha de atender a los ocho municipios asociados al Sierra Norte. Tiene un contrato de 14 horas presenciales en los centros. De ellas, son de docencia directa y buena parte del resto las dedica a estar metido en el coche yendo de un pueblo a otro. «El orientador necesita a otro orientador para que le oriente», bromea al relatar la dificultad de hacer un seguimiento tan importante.

Alcañiz también hace hincapié en que los perfiles de estas personas de orientación deberían de ser diferentes. «Son muy académicos», es decir, centrados en la oferta académica a la que pueden optar las y los usuarios. Pero cree que es importante que puedan hacer una labora también muy centrada en la orientación profesional puesto que muchas personas, además de sacarse los graduados, vienen para el acceso a ciclos formativos e incluso a la universidad.

Tienen una labor compleja puesto que como explica Redondo, el alumnado viene con su propia mochila al centro y «no es igual si la trae un chaval de 18 años que viene de fracaso escolar a una personas de 40 años de la antigua EGB que quiere retomar estudios». Esta heterogeneidad de casuísticas, cuando se mezcla con la escasez de personal docente «hace que no se pueda ofrecer lo que sería necesario», opina este director que cayó casi por casualidad en la educación de personas adultas y lleva 13 años en ella ya.

Oferta formativa

Independientemente de que falte personal para ampliar la oferta formativa, que ya es un dato importante, hay que sumar que en muchos territorios la oferta existente es obsoleta, «es la misma que había 15 o 20 años y esto debería actualizarse» comenta Redondo. Por eso, desde el colectivo que ha redactado el manifiesto, abogan por un importante grado de flexibilización y autonomía de los centros.

Aseguran que los estudios conducentes a los graduados de primaria y secundaria, así como los preparatorios, deberían ser comunes a todo el estado (hoy por hoy algunas comunidades tienen una única oferta anual, mientras otras los han organizado por módulos cuatrimestrales para contemplar la posibilidad de movilidad del estudiantado). Pero más allá de aquí, Redondo aboga porque cada centro pueda generar una oferta formativa independiente y que dé respuesta a su territorio.

Alcañiz está totalmente de acuerdo. Para él, más que se decreten unos mínimos en los currículos de la EPA, debería darse la misma importancia a los tres pilares que él entiende que sostienen estas enseñanzas: consecución de los títulos oficiales; el acceso al mundo del trabajo (ciclos formativos, universidad, etc.), y, por último, el desarrollo personal.

Él está trabajando ahora en Aragón y, como relata Redondo con cierto punto de envidia, en aquella Comunidad desde hace unos pocos años existe una carta de cursos que ronda el centenar. Cada CEPA es libre de elegir entre esa lista qué quiere ofertar, de manera que, por ejemplo, en un CEPA de Teruel, «tengo un curso que es



‘Conoce el patrimonio cultural de Teruel’, es algo muy concreto», explica Alcañiz. «Lo que tendría que ser es que la misma posibilidad existiera en todos los CEPA del Estado, con temáticas que tuvieran que ver con el entorno o las necesidades planteadas por la gente». Redondo comenta que en Madrid existe oferta de inglés, informática y en algunos centros, de robótica. «El alumnado que nos viene, comenta este director, está en edad de trabajar y más allá de quienes estudian por gusto o placer, los hay que lo necesitan para hacer un reciclaje profesional».

Profesorado todo terreno

En los CEPA confluyen un buen montón de perfiles profesionales diferentes. En estos centros hay quienes vienen del magisterio o quienes vienen de la secundaria. Puede ser que sean interinios, que estén en comisión de servicios o tengan plaza fija. Pero como explica Alcañiz también es posible que haya personal contratado y pagado por las diputaciones provinciales o por las comarcas.

A esto se suma que además de centros autonómicos, también los hay municipales, con sus funcionarios y personal contratado propio. Más heterogeneidad que sumar a una ecuación ya larguísima.

En cualquier caso, tanto Alcañiz como Redondo relatan casos de centros en los que han estado y están con unos porcentajes de interinidad que le dan la vuelta a las estadísticas oficiales, es decir, con un 25% de personal que no rota cada año y un 75% que sí lo hace.

Un personal al que durante las primeras semanas de septiembre hay que acompañar casi de la mano para que adapte sus formas e ideas propias de primaria y secundaria a las situaciones e intereses de las personas adultas. Redondo bromea con la idea de que uno de estos docentes motivados y estricto acabe haciendo huir al alumnado de secundaria que ya venía rebotado de los institutos.

Se trata de un par de semanas muy heterogéneas según el territorio. En Madrid, por ejemplo, relata Redondo, se consiguió que se haga un curso de formación para docentes de una semana, en septiembre. Eso sí, si llegas a partir del 8 de septiembre a tu puesto, ya no hay curso para tí. En Aragón, Alcañiz dice que tienen algo más extenso, de entre 60 y 80 horas, que se hace de forma telemática, con lo que se pierden ciertas cosas frente a los cursos presenciales.

Ambos señalan la nula presencia de la EPA en los planes de estudios conducentes a la carrera docente. Sobre todo en los máster de Secundaria, en donde no se habla de posibilidades de trabajo en CEPA, aulas hospitalarias o centros penitenciarios, por poner tres ejemplos.

También señalan la nula presencia de estos estudios en la normativa estatal, más allá de una escasa mención en la Ley Orgánica. Es cierto que algunas autonomías, como Aragón o Valencia tienen sus propias leyes de adultos (en el caso de esta última algo obsoleta, por ser de los primeros 90) y que en otras se está trabajando en la elaboración de anteproyectos. Pero Alcañiz echa en falta una legislación estatal que, al menos, organice de manera homogénea los estudios conducentes a títulos oficiales.

Estos estudios están regulados de forma diferente en las CCAA. Como decíamos ya, en algunas son módulos cuatrimestrales y en otras, cursos anuales. Esto dificulta la movilidad de quienes estudian y han de cambiar de autonomía por cuestiones profesionales.

Alcañiz, en este sentido, habla de la necesidad también de flexibilización de los calendarios y recuerda su experiencia en Baleares y cómo iniciar el curso en septiembre no tiene mucho sentido cuando tienes a buena parte de la gente que será tu público todavía trabajando en la temporada de verano. O cómo no se atiende tampoco a los ciclos de trabajo en el campo y cómo esto puede afectar a la demanda de estudios.

Centros con personalidad

Los centros educativos, cada vez más, también los públicos, buscan su manera de estar en el mundo, su oferta individual que los haga diferentes del resto, con sus Proyectos Educativos de Centro, con sus PGA. Los centros de adultos tienen aquí una dificultad grande. La heterogeneidad de personas, estudios, intereses y horarios hace realmente complicado que los centros puedan tener una «personalidad propia». «Es uno de los mayores retos, convertirse en centros de referencia», opina Alcañiz.

Para este veterano de la EPA, la diversidad per se no garantiza nada y debe estar «acompañada de actividades o momentos y espacios para el encuentro». Señala, por ejemplo, la importancia de que una actividad que se piensa para un curso concreto pueda tener participación de todo el centro. Una salida, por ejemplo, a un museo o a una obra de teatro. «En esos espacios informales también se teje la comunidad», explica. «Este es uno de los retos, que los CEPA sean centros con sentido, para que de alguna forma todas esas personas tan diversas se encuentren».

Abundando en esta idea, Redondo habla de la necesidad de trabajar de forma horizontal y vertical. La horizontal hace referencia a los contenidos, al trabajo interdisciplinar, el ABP, en el contenido de diferentes materias o módulos se entremezcla. En los CEPA, cree, hay que hacer un trabajo también vertical, es decir, intergeneracional. «De ese modo puedes poner a trabajar juntos a alumnado de cualquier edad. Cada uno acorde a sus conocimientos, a la rama que cursa. Pero todos pueden aportar».

Y comenta un proyecto que realizó hace algunos años de audioguías geolocalizadas en el que participaron usuarios que estaban sacándose los títulos oficiales, jóvenes; también personas de unos 40 años y señoras mayores. Momentos y conocimientos diferentes, personas que consiguieron información en Internet, en los libros o que tiraron de su memoria del territorio. «Una especie de ABP en el que todos aportan», explica Redondo. Viajó a Barcelona con alumnado participante en este proyecto y explica que a la ida iba todo el mundo organizado por edades, pero que a la vuelta la mezcla de personas fue total. «Se crearon unas sinergias que todavía perduran. Eso es importante». Entre otras cosas porque en sitios rurales, los CEPA se convierten en auténticos dinamizadores de los municipios en muchos niveles.

Llegar más lejos en la educación beneficia más a las chicas

Que las mujeres destacan en los estudios es algo que conocemos desde hace muchos años. Tienen mejores resultados académicos, llegan en mayor número a las partes «altas» del sistema educativo y abandonan en menor medida (ellas ya cumplieron con los requerimientos de la UE y ellos no). Aún así, el acceso a los puestos de trabajo lo tienen más complicado aunque cuanto más lejos llegan en el sistema educativo, sus tasas de empleo mejoran mucho.

Redacción - Diario de la Educación. 08/03/2022

Las tasas de empleo de las mujeres en relación a los estudios que han alcanzado sorprende casi en cualquiera de los niveles, aunque cuanto más bajo, peor. Mucho peor. A ellas, también a ellos, les compensa mucho más llegar a la educación superior. Si en 2011 las mujeres con estudios inferiores a la ESO tenían una tasa de empleo del 31,8%, las que alcanzaron la etapa superior arrojaban un porcentaje de empleo del 78,7%: 47 puntos porcentuales de diferencia. Para el caso de los hombres, esta diferencia es de 31,5 puntos porcentuales y donde más alta es, precisamente, en las etapas inferiores. Ellos, con niveles inferiores a la ESO tienen una tasa de empleo del 53,1%.

Además de estas diferencias enormes y que dejan claro que las mujeres tienen tasas de empleo inferiores a pesar de alcanzar los mismos niveles educativos, también constatan que en los últimos diez años, a las mujeres que como muy lejos consiguieron la ESO, las tasas de empleo no han mejorado prácticamente nada. Para las que no llegaron a la secundaria obligatoria en 2011 la tasa de empleo fue de 31,1 y en 2021, 31,8. Para las que consiguieron la ESO, el primer porcentaje fue de 50,1 y el segundo, de 50,5%; es decir, una mejora de la tasa de 0,4 puntos. En el caso de ellos, para quienes no llegaron a la ESO, la mejora fue de cuatro puntos y en el caso de la segunda, de casi 3 puntos.

Eso sí, entre quienes alcanzaron la secundaria postobligatoria y la educación superior, las diferencias entre 2011 y 2021 fueron iguales para chicas que para chicos, un aumento en el primer caso de 2,8 puntos y en el segundo, de 2,3.

Más allá de estas cifras, las chicas con algo menos del 50% en buena parte de las etapas educativas. Al menos en infantil, primaria y la práctica totalidad de la ESO, salvo el 4º curso, en el que suponen justo el 50% según los datos de que dispone en Ministerio de Educación. También son minoría en la formación profesional, sobre todo en la básica (29,8%), aunque disminuye en grado medio (43,8%) y, sobre todo, en el superior (48%). Unos porcentajes que se dan la vuelta en la educación para personas adultas. En los estudios formales, son el 55,9% y en los no formales, el 68,7%.

En el caso de las alumnas de origen extranjero, sucede algo similar. Mientras que en la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria su porcentaje ronda el 48%, en bachillerato son el 57,8%. En FP básica son el 27,5%; 47,7% en el grado medio y el 55% en el superior.

Parece, en un simple vistazo a estas cifras, que ellas tienen claro que han de hacer lo posible por llegar lo más lejos en el sistema educativo. En este sentido, también tienen mejores tasas de idoneidad en todos los cursos, tienen menor tasa de abandono escolar temprano y, además, aprueban en mayor medida en la EBAU (57,9%). En relación a la universidad, también son ellas las que lideran el porcentaje de personas egresadas. De media suponen el 59,8% y salvo en los estudios de Informática (13,6%); Ingeniería, Industria y Construcción (30,8%) y Servicios (41,7%), son mayoría, especialmente en los estudios de Educación, en donde son el 80,7% de las egresadas.

Profesorado

Desde hace mucho tiempo se dice que la educación es una profesión feminizada en referencia a que ellas son francamente mayoría. Lo son, desde luego, en la docencia, sobre todo no universitaria, en donde suponen el 72,4% de todas las trabajadoras. Eso sí, tan solo son el 42,9% de las docentes universitarias a pesar de contar con más estudiantes de grado, más egresadas y más personas que firman tesis doctorales. También son algo menos del 50% en las enseñanzas de régimen especial y un 65% en las de adultos.

En el régimen general, donde hoy suponen el 72,4%, ha habido un incremento con respecto a 2010, cuando eran el 69,7%. Esto se traduce en que hay algo así como 50.000 maestras y profesoras más en una década, mientras que ellos con 4.000 menos. Estas medias esconden importantes diferencias, eso sí, según la etapa.

En cuanto a las mujeres en cargos directivos, las variaciones con respecto al año pasado son mínimas y ellas siguen siendo la gran mayoría en todos los cargos directivos (directoras, secretarías y jefas de estudios).



En defensa de la enseñanza de las ciencias **OPINIÓN**

Nuestra sociedad tiene que asumir de una vez que aquel que no conoce la obra de Newton no es menos ignorante que el que no conoce la de Cervantes. Al contrario.

Francisco José Rey García. 09/03/2022

Carl Sagan dijo una vez: "Vivimos en una sociedad exquisitamente dependiente de la ciencia y la tecnología, en la cual prácticamente nadie sabe nada acerca de la ciencia o la tecnología». Esto no solamente es cierto, sino que cada día que pasa es más cierto. Cuando Carl Sagan pronunció estas palabras, los avances científicos y técnicos tenían un gran impacto en una sociedad que sabía muy poco sobre ciencia. Todo el mundo tenía una opinión muy clara sobre la energía nuclear, ya fuera a favor o en contra. Pero nadie sabía qué era ni en qué consistía. Muy poca gente habría sido capaz de explicar cómo funciona una central nuclear, la diferencia entre la fisión y la fusión, o lo que es el decaimiento radiactivo.

Cuarenta años después, el impacto de los avances científicos en nuestras vidas es muy superior y, sin embargo, no solo no ha aumentado el grado de alfabetización científica de la sociedad, sino que han disminuido los conocimientos de ciencias generales que los propios científicos poseen. Las redes sociales se llenan de debates sobre el 5G, en los que ninguno de los que tan firmemente opinan tiene el menor conocimiento sobre cómo funcionan las ondas electromagnéticas.

Durante esta pandemia, todo el mundo ha hablado de si las pruebas PCR son efectivas o no, sin saber tan siquiera lo que es la PCR, más aún, sin tener los conocimientos más elementales de biología molecular, previos a poder entender lo que es la Reacción en Cadena de la Polimerasa (PCR, por sus siglas en inglés). Y no hablemos ya de los transgénicos, o de la cada vez más normalizada quimiofobia que, como todas las fobias, es fruto de la ignorancia (a la gente le causaría pavor leer que un ingrediente de un alimento es el ácido ascórbico, pero adoran la vitamina C que es, precisamente, el nombre coloquial del ácido ascórbico).

¿Cómo puede una sociedad democrática tomar decisiones sobre temas que desconoce? ¿Cómo puede un consumidor evitar ser engañado si no tiene los conocimientos necesarios para entender lo que está consumiendo? La respuesta es simple: no puede. Y puesto que nuestra sociedad está cada vez más moldeada por la ciencia (y en el futuro lo estará aún más), el desconocimiento de las más elementales ideas científicas supone una merma de poder real del ciudadano, que ni tiene criterio para elegir, ni conocimientos para no dejarse engañar. Y es que para ejercer el poder, hay que tener conocimiento. Sin el conocimiento de lo que se hace, todo poder es ficticio, el que no sabe no puede decidir libremente, sino que acabará guiado por quien pretenda manipular sus decisiones. Así, nuestras sociedades serán cada vez menos poderosas, más ignorantes y más fácilmente manipulables. En definitiva: menos libres.

A pesar de este alarmante desconocimiento de la mitad del saber humano, y de su enorme incidencia en nuestra vida cotidiana, no se oyen voces pidiendo un mayor peso de las ciencias en el sistema educativo, al contrario. De hecho, excepto tras la aprobación de la Lomce, lo que hemos visto es una caída continua del peso de las ciencias en el currículum. En el antiguo BUP (14-17 años), todos los alumnos debían cursar obligatoriamente una asignatura de Física y Química de 4 horas semanales. Con la Logse, se redujo a 3 horas en algunas comunidades "afortunadas" y a 2 horas (la mitad) en muchas otras. Exactamente lo mismo ocurrió con Biología y Geología.

Mientras las materias de ciencias perdían peso, podían oírse voces lamentando el poco peso de las humanidades por un lado y pidiendo la introducción de más y más asignaturas extrañas por otro (he visto cómo se pedía una asignatura de cocina, otra para aprender a hacer la declaración de la renta... me pregunto cómo han aprendido generaciones y generaciones de ciudadanos a cocinar y a hacer la declaración de la renta sin estudiar una asignatura al respecto).

Es curioso que mientras que un alumno de humanidades puede tener un bachillerato 100% de humanidades, los alumnos de ciencias tendrán que cursar un bachillerato en el que el 50% de las horas corresponden a materias de ciencias, y el otro 50% a humanidades. De hecho, con la Lomloe aparece una nueva modalidad de bachillerato, a la que llaman bachillerato mixto, lo cual es absurdo, puesto que el bachillerato presuntamente científico ya es un bachillerato mixto. Lo que hace falta es un verdadero bachillerato científico, igual que hay un bachillerato humanístico. Un futuro científico debería poder cursar en segundo de bachillerato matemáticas y las cuatro ciencias naturales (física, química, biología y geología). Un futuro ingeniero de minas debería poder cursar matemáticas, física, química, geología y dibujo técnico. La realidad es que es imposible, pues el peso horario total asignado a este tipo de materias es inferior al necesario para poder matricularse en todas ellas. Así, muchos estudiantes de ciencias se ven obligados a elegir entre asignaturas de su modalidad, y que necesitan para su formación científica completa, mientras que están obligados a cursar materias de otras ramas del conocimiento. Esto es bastante injusto si se compara con ese alumno de humanidades que puede hacer un bachillerato 100% humanístico.

En realidad, ya en 4º de la ESO, el futuro alumnado de humanidades puede optar por no cursar ninguna materia de ciencias salvo matemáticas de las que, además, puede elegir cursar una versión «light». En cambio,

el alumnado de ciencias recibirá, en su curso previo a la universidad (2º de bachillerato), el mismo temario de Lengua Castellana que el futuro filólogo. La asimetría es evidente.

A pesar de esta clara desventaja de las ciencias en nuestro sistema educativo, nunca en los últimos 40 años ha habido ninguna reacción en defensa de la enseñanza de las ciencias. Sin embargo, cada vez que un gobierno toca una hora de filosofía o historia, hay un movimiento masivo en defensa de las humanidades. Un ejemplo claro de esto lo tenemos en la actualidad: la Lomloe ha eliminado la asignatura de Filosofía de 4º de la ESO. Una asignatura optativa que no era cursada por la inmensa mayoría del alumnado. A pesar de ello, su supresión ha causado un enorme revuelo. Sin embargo, esa misma ley ha eliminado también otras dos optativas de carácter científico: cultura científica en 4º ESO y 1º de bachillerato y no ha habido ni el menor atisbo de defensa de una materia que pretende, precisamente, dar «cultura científica», es decir, un mínimo barniz de alfabetización científica para poder entender la sociedad en la que vivimos.

A mí me parece razonable que los profesores de Filosofía defiendan la enseñanza de su materia. Entiendo que si han estudiado Filosofía y han elegido como profesión su enseñanza, es que entienden la importancia del conocimiento filosófico y de la transmisión del mismo. Lo que me pregunto es dónde están los profesores de ciencias, que no hacen la misma defensa de sus materias. También me pregunto dónde están todos esos periodistas que, con cada nueva ley educativa, escriben sobre el supuesto maltrato a las humanidades (que, como hemos dicho, tienen un bachillerato propio), y no dicen nada sobre unas ciencias que tienen bastante menos peso, no solo en la formación generalista del alumnado en la ESO, sino, incluso, en la formación de los estudiantes del bachillerato de ciencias.

Nuestra sociedad tiene que asumir de una vez que aquel que no conoce la obra de Newton no es menos ignorante que el que no conoce la de Cervantes. Al contrario, pues si bien la obra de Cervantes tiene un valor clave en las letras españolas y, como el Siglo de Oro en general, en el posterior devenir de la historia de los países de habla hispánica, la obra de Newton es mucho más fundamental, pues nos permite asomarnos a la comprensión del funcionamiento del Universo, algo que supera al Hombre en todas sus dimensiones.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Los efectos terapéuticos de los animales en las aulas

La futura ley de protección animal viene a confirmar que la sociedad está mas concienciada que nunca en la necesidad de proteger a los animales. Desde hace años, los perros y otras especies entran en las escuelas como catalizadores de emociones

Mar Lupión Torres. 08-03-2022

Hace unos días, el Consejo de Ministros aprobaba el anteproyecto de la Ley de Bienestar y Protección animal que pone el foco, por ejemplo, en acabar con el abandono animal y poner freno a los circos con animales salvajes y al sacrificio. Además, desde el pasado mes de enero, los animales son considerados en nuestro país seres sintientes, lo que supone que su maltrato o abandono podrá ser gravemente castigado. Estas medidas responden a las peticiones de grandes sectores de la sociedad, que claman a favor del bienestar animal y una sociedad más orientada al respeto y la empatía. Unos cambios que se esperan también en la educación. La LOMLOE incluye entre sus fines «el respeto a los derechos de los animales». En los objetivos habla de descubrir los seres vivos del entorno —en educación infantil—, favorecer el cuidado y empatía hacia los animales —educación primaria— y valorar el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales y el medio ambiente —educación secundaria—. Esto quedará plasmado, por tanto, en los currículos de las distintas etapas.

A pesar de las novedades en las normativas, los animales llevan ya tiempo dentro de las aulas y están más que probados los beneficios que tienen en los niños, tanto terapéuticamente como a la hora de enseñarles valores tan importantes como la empatía. Nuria Máximo es terapeuta ocupacional pediátrico y dirige la Cátedra de Animales y Sociedad de la Universidad Rey Juan Carlos. Nos explica que los niños y las niñas «tienen una vinculación innata con los animales, es lo que llamamos biofilia. En general, todos los humanos nacemos con esa proximidad y ese amor por la naturaleza y todos los seres vivos. Es un punto de partida muy potente para trabajar con los más pequeños aspectos que tienen que ver con el aprendizaje o con aspectos terapéuticos. Cuando viven sus primeros 10-15 años de infancia con animales, está comprobado que tienen un desarrollo social y comunicativo más global». Asegura que los efectos positivos de ese contacto entre los niños y los animales «se ven tanto en niños con necesidades educativas especiales como en escuelas ordinarias. A partir de ese vínculo, el niño crece, aprende y mejora sus capacidades. Además, estar con animales es divertido y jugar con ellos o hacer interacciones espontáneas o programadas hace que se puedan trabajar distintos objetivos terapéuticos o de aprendizaje».

Uno de los proyectos que impulsa la Cátedra de Animales y Sociedad es «Emociones con patas». La pandemia llegó y tuvieron que hacer un ejercicio de transformación para poder llevarlo a las aulas a pesar de los protocolos COVID: «se nos ocurrió diseñar un proyecto para trabajar la empatía tanto en Infantil, como en

Primaria y Secundaria, a través de llamadas virtuales. Hacíamos conexiones con nuestros equipos humanos y animales, con perros, caballos, gatos. Trabajábamos con los niños las emociones de los animales, las nuestras, como conectar con ellos, la convivencia responsable». Nuria reconoce que «fue muy bonito porque los niños pudieron tener esa conexión con el exterior, con la naturaleza, que el COVID nos estaba negando». A corto plazo, van a estar en un colegio de Torremocha de Jarama, donde «trabajaremos con los niños la importancia de la empatía y de comprender que el otro, sea un animal o un compañero, tiene capacidad de disfrutar, de sentir emociones, tristeza, dolos y cómo podemos comunicarnos y relacionarnos con otros, aunque sean diferentes». Eso sí, insiste en que «no todos los animales deben participar en este tipo de iniciativas únicamente por pertenecer a una especie en concreto. El animal tiene que disfrutar, le tiene que gustar esas relaciones con los humanos. No a todos los perros les gustan los niños ni disfrutaban de la interacción con ellos. Por tanto, no les podemos obligar ni han de trabajar bajo un paraguas de dominación, ni ponerles en una situación que, a la larga, puede ser perjudicial para su salud por estar en un estrés constante».

Llevando la empatía a las aulas

Una de las entidades con las que colabora la Cátedra de Animales y Sociedad de la URJC es PRODA (Profesionales para la Defensa Animal). PRODA lleva muchas décadas luchando por el bienestar animal e intentando llegar a las generaciones futuras. Así lo subraya su presidenta, Mariví Vaquer, psicóloga infantil de profesión: «los niños son mucho más conscientes de los derechos de los animales, de que son seres sintientes, de que el maltrato es una conducta a rechazar». En casi cuatro décadas de trayectoria, ha podido constatar «la correlación que existe entre un ambiente de privación en cuanto a inteligencia emocional y cómo ven el maltrato a otros humanos y a los animales». Es entonces cuando decidieron diseñar materiales y recursos basados en la biofilia «para emplearla como un recurso a través del cual los niños puedan crecer en sus capacidades, no solo para ser mejores personas, sino para desenvolverse en un mundo socialmente complejo». Arrancaron en 2003 incorporando sus aportaciones a los centros de formación del profesorado de la Comunidad Valenciana, donde permanecieron hasta 2014. Ahora buscan también «reflotar cursos online para el profesorado, para que el mayor número de docentes posible puedan tener estos materiales elaborados y remitirlos también a otras asociaciones con otros recursos educativos». Mariví Vaquer confiesa que es muy satisfactorio ver «cómo aumenta en los niños el nivel de motivación por el aprendizaje cuando involucramos a los animales. En todas las aulas nos hablan de niños incluso con TDAH que están atendiendo. El tema les resulta empáticamente muy fácil de entender».

Ana María Villalobos impulsa un proyecto de intervención en el que los perros son la pieza clave como facilitadores de procesos terapéuticos y educativos. Tiene lugar en el Centro de Educación Especial María Montessori de Parla, en Madrid, donde ejerce como jefa de estudios. Relata cómo el proyecto nació en el curso 2008/2009 y que el objetivo primordial desde el principio ha sido «que se produzca una buena interacción entre perros y niños. Si esto no se da, no podemos seguir adelante». Nos detalla que, junto con Dante y Galileo, sus compañeros peludos, han ido desarrollando una metodología de trabajo adaptada a cada caso: «tenemos alumnos con discapacidad intelectual más otras discapacidades, trastornos, dificultades, etcétera. Trabajamos a través de una metodología de aproximación. Para crear ese vínculo basado en la confianza entre los perros y los alumnos, hacemos actividades de presentación en las que el perro no se les acerca. Poco a poco, vamos disminuyendo esa distancia con actividades de acercamiento. Por último, llegamos al contacto. Cuando se establece esa relación de confianza, se da una interacción libre donde los perros llegan a las clases y ya se conocen». Ana subraya lo emocionante que es ver «cómo respetan a los animales, cómo entienden que después de clase tienen que ir a descansar, cómo los saludan, pero no los acarician hasta que no les das permiso».

El efecto terapéutico de los animales

Marta, Abril y May forman un equipo inseparable. Marta es maestra de educación especial y especialista en intervenciones asistidas por perros. Abril y May son sus fieles compañeras en su periplo por distintos centros educativos. Actualmente, en el Colegio Alvar Fáñez de Íscar (Valladolid), participan en grupos de apoyo emocional, de apoyo a la lectura y en grupos de compensatoria para alumnos con dificultades. Nos habla de que «en los distintos programas se buscan distintos objetivos. Por ejemplo, en el de animación a la lectura, se pretende crear un interés en una motivación, mejorar la habilidad lectora, hacemos las sesiones en las que los niños leen a las perras en voz alta. Ellos se sienten seguros cuando les leen. Buscamos crear espacios de interés. En inteligencia emocional, por ejemplo, buscamos aprender la comunicación no verbal». Nos explica que en educación especial «es un recurso terapéutico para los fisioterapeutas, por ejemplo. Son personas con movilidad muy reducida y trabajamos con la fisio en relajación y al estar más relajados en las sesiones pueden hacer mejor su trabajo y a los niños no les resulta tan aburrido. Los procesos rehabilitadores son más emocionantes, más divertidos». Durante su trayectoria, Marta ha podido comprobar cómo «cuando entra un perro controlado en el aula, se crea un clima de confort: aumentan las endorfinas, aumenta la oxitocina, la dopamina y se reduce el cortisol, que es la hormona del estrés. Los niños sonríen, están más felices y cuando estás feliz aprendes mejor. Generan confianza y eso hace que abran sus emociones hacia Abril y May. Son un catalizador de emociones». Unos beneficios de los que también habla del director del centro, Jesús Ángel

González, que apunta a que «el alumnado adquiere otro tipo de competencias. A medida que hemos ido viendo los resultados, como interactuaban con los animales, como se abrían de otra manera, los fisios podían trabajar con ellos más fácilmente, hemos ido ampliando el horario».

Cuadernos educativos para aprender a cuidar a los animales

Otra organización que lleva muchos años trabajando por los derechos de los animales es ADDA (Asociación Defensa Derechos Animal). En concreto, fue la primera entidad española dedicada a este asunto. Para ellos, según nos cuenta Neus Aragonés, siempre ha sido una prioridad «incidir en las futuras generaciones. Por eso se nos ocurrió que nuestros proyectos tenían que hacerse en las escuelas, que son la base de nuestra sociedad».

El primer paso lo dieron hace 15 años, con una iniciativa «más orientada a los docentes, a qué sabían ellos y la escuela del trato con animales». A raíz de eso, comenzaron con *Cúdanos y quiérenos*, un cuaderno dirigido a la etapa infantil con dibujos y frases cortas que busca «explicar a los niños que los animales no son un juguete, sino un miembro más de la familia y eso conlleva unas responsabilidades. La idea era fomentar esa tendencia responsable e inculcarles que no hay que abandonar. Fue muy bien acogido en las escuelas». Años después vendría *Salvemos la vida al mar*: «estamos convirtiendo los mares y océanos en vertederos y creímos necesario que los pequeños supieran que en el mar viven muchos animales que no se ven y que tenemos que tener mucho cuidado con lo que gamos porque estamos contaminando». El trabajo de todos estos años ha dado sus frutos y han repartido más de 65.000 cuadernos. Admite que las escuelas «están cada vez más concienciadas».

Bichos Raros no es una protectora al uso. Ellos dan cobijo a animales discapacitados o enfermos crónicos. María nos cuenta que les ofrecen «un sitio donde poder estar el tiempo que les haga falta. Cuando llegan, les operamos, les rehabilitamos o lo que les haga falta. Nuestro objetivo básico es ese. A partir de ahí, si salen adopciones, fenomenal». Desde sus inicios, también han dado mucha importancia a educar a los niños para «enseñarles que un animal tiene derechos y que siente. También, que los animales discapacitados son animales normales». Nos cuenta que cuando van a los colegios «los niños nos sorprenden. Para ellos son animales normales. Vas con perros en sillas de ruedas y ellos se fijan en que llevan unos calcetines rosas. Están encantados, les acarician, los pasean».

Un horizonte esperanzador

María, de Bichos Raros, cree que las cosas están cambiando en España en cuanto a la protección animal: «hay cosas que ya no están tan bien vistas y todo va evolucionando hacia una vida más de acuerdo con los animales». En la misma línea se expresa Nuria Máximo, que pide coherencia: «que se tenga un hámster, un pájaro o una pecera en clase es incompatible con la empatía que estamos intentando enseñarles. Si la empatía parte del conocimiento de las necesidades del otro y el otro necesita vivir en un árbol, es incoherente que para que nosotros nos beneficiemos de su presencia lo tengamos en una jaula. No debemos ni tener animales en el aula ni acudir a instalaciones tipo zoo o granjas que llevan en furgonetas a los animales a los colegios. El punto de partida es comprender las necesidades del otro».

Marta Sanz no tiene dudas: «estoy convencida de que ninguno de los niños con los que trabajo serán maltratadores de animales ni los abandonarán. Son muy conscientes de que son seres sintientes».

Ana María Villalobos asegura que «todo lo que sea a favor del cuidado y el resto a los animales es bienvenido», pero hace un llamamiento a que «no nos olvidemos de que los animales son animales, no caigamos en el error de humanizarlos. Que un perro duerma en tu cama, pero no lo saques a pasear, también es maltrato. El bienestar animal no consiste en humanizarlos».

Desde ADDA celebran la nueva legislación, pero defienden que «quedan muchos espacios en los que hay que evolucionar. Hay temas que han quedado fuera, como la caza, la tauromaquia, la experimentación, pero en cuanto a animales de compañía se han conseguido muchos avances».

Federico Buyolo: «La Lomloe es la piedra angular del futuro cambio»

Carmen Pellicer. Directora de Cuadernos de Pedagogía

En una mañana soleada pero fría, con un cielo nítidamente azul, recibimos a nuestro invitado para conversar sobre educación, pandemia, aprendizajes, docencia, incertidumbre y futuro, entre otros temas, pero desde el presente. Dos palabras, incertidumbre y futuro, estrechamente relacionadas tras la aparición del Covid-19, y sobre las que nuestro entrevistado es rotundo: «tenemos que educarnos en la incertidumbre».

Federico Buyolo es licenciado en Pedagogía y Máster de Investigación e Innovación Educativa (UNED). Durante ocho años fue concejal del Ayuntamiento de Elche y posteriormente fue nombrado director de la Oficina de la Alta Comisionada para la Agenda 2030 en España. A lo largo de estos años siempre ha estado vinculado en la Administración a temas de Educación.

Actualmente, ocupa el cargo de director de Innovación Cultural de la Fundación Ortega y Gasset-Gregorio Marañón.



Bienvenido, gracias por aceptar la invitación de Cuadernos de Pedagogía. Mi primera pregunta es ¿Quién es Federico Buyolo?

Me defino como un pedagogo que no ha tenido la suerte de trabajar en un aula pero sí en políticas educativas. Siempre he intentado llevar la pedagogía en todos los ámbitos en los que he estado trabajando. Fui ocho años concejal en el Ayuntamiento de Elche (2003-2011). Posteriormente, fui diputado nacional en la X Legislatura. Más recientemente, director general Oficina Alto Comisionado para la Agenda 2030 de 2018 a 2020. Y hasta hace poco, director adjunto del gabinete de la ministra de Educación y Formación Profesional de España (2020 a 2022). Pero, en el fondo del todo, lo que soy, y como me siento, es un pedagogo.

Un pedagogo que ha estado en política municipal. En otros países el rol de la municipalidad en la educación y en toda la innovación educativa es muy potente y, sin embargo, en España... ¿Es una asignatura pendiente?

Sin lugar a dudas. La autonomía de la que hablamos en educación tiene que ir acompañada también de una descentralización a los gobiernos locales. Los ayuntamientos son clave para esa autonomía de la educación, de los centros educativos. Es verdad que en otros países como, por ejemplo, en Inglaterra, tienen muy desarrollado esos proyectos municipales. Sin embargo, en nuestro país la educación en el ámbito local se ha centrado más en montar centros educativos, su mantenimiento, etcétera. En Unesco se publicó un documento sobre educación inclusiva que hablaba de que los centros educativos tenían que ser el núcleo neurálgico de una ciudad.

Mi trabajo de fin de grado era un estudio sobre las escuelas unitarias en Elche, que tenía en aquel momento 32 escuelas unitarias. Actualmente, aún queda un colegio en una de las pedanías que funciona como un colegio unitario. Me interesaba particularmente ese proyecto. Estos centros, que en su momento habían sido centros educativos, se habían convertido en centros sociales de las propias pedanías.

Defiendo que la escuela debería quitar las vallas porque considero que tiene que estar integrada y esto solo ocurre si hay una autonomía por parte de los municipios para tener en esa educación esa parte fundamental de que los centros educativos sean los que generen esa comunidad.

Has declarado en alguna ocasión que tenemos que educarnos en la incertidumbre. Es verdad que la pandemia pone esta frase en un contexto, incluso, más radical

Hasta ahora hemos tenido dos objetivos en educación. El primero fue la extensión de la educación. El estudio que he nombrado anteriormente sobre las escuelas unitarias recoge que en el año 75 todavía faltaban 200.000 aulas en España. Estamos hablando en plena Democracia. Solo un tres por ciento de la población llegaba a la Universidad y un 25% de personas eran analfabetos funcionales, o leían mal o no sabían leer o no sabían escribir. Había la certidumbre de que había que hacer una cosa. El segundo fue mejorar la calidad de la educación, apoyar la igualdad de oportunidades. Pero, actualmente, la incertidumbre se ha convertido en nuestro día a día y con la pandemia esto se ha agravado exponencialmente. Por qué. Porque, «cuando conseguimos las respuestas nos cambiaron todas las preguntas». Ahora estamos viviendo en esta situación. H.P. Lovecraft, uno de los grandes escritores de novelas de terror, señala que entre todos los miedos la incertidumbre es el miedo más pavoroso que existe. Y es aquí donde nos encontramos. El no saber qué va a pasar genera una incertidumbre muy grande, desasosiego y sobre todo esos efectos que estamos viendo en la salud mental de los niños y de los adultos. Si somos capaces de entender que tenemos que vivir en un mundo en permanente cambio estaremos empezando a educarnos en esa incertidumbre.

Actualmente hay mucho debate sobre la presencialidad o no presencialidad, de cómo ha podido afectar, cuánto aprendizaje se ha perdido... ¿Cuál es tu valoración del impacto del Covid en la educación española?

Tenemos que sacar lecciones muy interesantes. Es verdad que cuando hay noventa mil fallecidos hablar de lecciones aprendidas resulta muy complicado, pero, es cierto que, en el ámbito educativo, en la etapa en la que estaba en el Ministerio de Educación, nos encontramos con que el viernes los niños se fueron a casa y el siguiente lunes les anunciamos que ya no regresaban. A partir de ese momento se tuvo que montar todo. En un primer momento profesores, padres y madres, alumnos, empezaron a hacer muchas cosas sin saber muy bien donde estaban, incluso las editoriales se pusieron al servicio del ministerio. Montamos una página para recoger todos esos documentos, utilizamos la televisión para ofrecer un programa educativo de cinco horas. Destinamos todos los recursos. Ahora bien, cuando ya pasó toda esta etapa inicial, sacamos cosas positivas. Televisión Española sigue manteniendo una hora de programación educativa diariamente incluso con un programa de debate los fines de semana.

Recuerdo que cuando volvimos a clase por primera vez nos preguntamos, ¿tenemos que volver a lo mismo? Antes de la pandemia la presencialidad no era lo único que se tenía que dar, porque el modelo de clase donde todos estábamos sentados como en un autobús, no era el modelo. Por lo tanto, hay que empezar a pensar que la escuela es un elemento de socialización en el que no todo puede ser ese modelo de educación tradicional que veníamos haciendo. Teníamos que cambiar y favorecernos de los modelos híbridos. Hicimos un estudio con compañeras de la Universidad de Zaragoza donde hablábamos de esa educación híbrida. Pero no solo híbrido por lo digital sino para trabajar de otra manera, para empoderar al profesorado, para personalizar la

educación. Esta es la clave. Por supuesto que la presencialidad es importante pero también la sociabilización no tanto para el aprendizaje que aquí tiene que haber otros instrumentos y otras herramientas.

En plena Covid se aprueba la LOMLOE en la que has participado activamente. ¿Cuáles serían, en positivo, las aportaciones más interesantes que tiene la nueva ley?

La Lomloe es la piedra angular del futuro cambio. En las reuniones con la ministra Celaá se hablaba de que esta nueva ley abriría un espacio. Abrir la oportunidad y la posibilidad de poder hacer otras cosas que no se cierran en la ley. Sin entrar en polémicas, para mí lo más positivo es que se pone al alumno en el centro de la enseñanza, que se cambian los currículums con esa visión de competencias. Se ha debatido mucho, pero me parece absurdo porque la Unión Europea ya definió qué es una competencia. Y es el constructo complejo entre habilidades, conocimientos y valores.

Lo más positivo que nos aporta la ley es que resulta un acicate para el cambio y la transformación. Si a esto unimos la formación del profesorado, la digitalización de la educación, la personalización de la educación y por último la autonomía de los centros educativos, estamos ante un ecosistema que va a permitir que la educación española avance de manera importante.

Ahora que has nombrado la formación del profesorado y que sabes es una de mis grandes inquietudes. ¿Qué claves tendrían que cambiar para alcanzar un modelo al que creo todavía le queda mucho para vencer viejas rutinas no muy eficaces?

Para lograr eso se tienen que producir algunas cosas. Primero, no podemos seguir manteniendo los viejos discursos y permanecer en una situación de bloqueo. Segundo, en el congreso de los diputados hablé mucho sobre la formación del profesorado y siempre planteamos, en la línea del informe McKinsey de 2012, la importancia de la formación inicial del profesorado, del desarrollo profesional y además de la formación del profesorado a lo largo de su carrera docente. Y la mejor manera de conseguirlo es empoderar al profesorado. Pongo un ejemplo, no podemos hablar de digitalización de la educación y decirle al profesor utiliza tu ordenador personal. Hay que darles herramientas más allá de lo que decía el pedagogo Lorenzo Luzuriaga, en su momento, de que al final el profesorado tenía un halo moral que perdía a partir del momento en que defendía sus derechos laborales. Creo que los docentes deben defender sus derechos laborales, facilitándoles las herramientas para poder trabajar, y escucharlos.

El profesorado tiene una carrera y más allá del MIR, del que ya habló Rubalcaba en su momento, hay que redefinir. Muchas veces no terminamos de profundizar. Es necesario trabajar en el estatuto docente que quedó escrito en el 2008 y guardado en un cajón.

Estoy de acuerdo con Andreas Schleicher cuando dice que «ningún centro educativo, ninguna educación es mejor que su propio profesorado».

¿Tendremos paz educativa para llevar a cabo el diálogo y los consensos necesarios para poder avanzar?

Aunque me considero una persona positiva en mi vida, lo veo complicado. Ha habido dos grandes momentos en la educación en nuestro país. La Segunda República donde confluyen dos elementos; un proyecto educativo, representado por la Institución Libre de Enseñanza, por cierto, liberal progresista, pero liberal, y un gobierno que entendió la educación y la cultura como un factor fundamental para el desarrollo de la República. El segundo gran momento es la llegada de la Democracia con dos factores; los movimientos de renovación pedagógica y un gobierno, en este caso de Felipe González y con José María Maravall, que desarrolla la LOE, por cierto, única ley educativa que no se ha derogado y que sigue aún vigente con algunas modificaciones.

Si podemos desligar el debate político del debate pedagógico se podrá conseguir algo, pero si los políticos se dedican a hablar de pedagogía o los pedagogos a hablar de política no lo vamos a conseguir.

No me gustaría dejar pasar la oportunidad de hablar de la Agenda 2030. ¿Cómo lo valoras?

He tenido la suerte de participar en la confección de la Agenda 2030 cuando era diputado. Tuve la oportunidad, cuando fui director general de la Agenda de Cooperación en la Generalitat Valenciana, de poner en marcha y aprobar la primera estrategia de desarrollo sostenible que se hizo en España y la primera ley de cooperación y desarrollo sostenible. Eso fue en el año 2015. Cuando hablé con el presidente Ximo Puig para proponerle que trabajásemos en la Agenda 2030 tuve todo su apoyo. El mismo día que se aprobaba la Agenda 2030, 25 de septiembre de 2015, el Consell otorgaba a mi dirección general el trabajo para la alienación de las políticas públicas de la Agenda 2030. Al día siguiente no salió nada en prensa. Así que pensé que podría ser un fracaso. Seis años después, se ha convertido en una agenda global, de la ciudadanía, de las empresas, de las instituciones, de la educación. En Naciones Unidas se desarrolló una encuesta en la que participaron ocho millones de personas de todo el mundo, hombres y mujeres, de diferentes edades, condiciones sociales, económicas, y en cualquier parte del mundo coincidieron en que el principal objetivo de la Agenda 2030 era la educación.

Para mí esta Agenda 2030 es la agenda de la transformación, no es un plan estratégico, no es una medida de acción, no es un compendio de buenas acciones, es fundamentalmente una manera de transformar el mundo. La educación y la cultura son claves. Un papel, el de la cultura, que se encuentra un poco olvidado en esta Agenda y que estamos intentando integrar de otra manera. Por lo tanto, esta Agenda 2030 es ese lenguaje universal que nos permite construir un nuevo contrato global social. Hemos tenido un contrato social pero ahora necesitamos este contrato social global que representa esta Agenda 2030. Entre la interacción de los diferentes



objetivos nacen las nuevas políticas que tienen que llevarnos, sin lugar a duda, al empoderamiento de la ciudadanía para lograr esa transformación que haga que nadie quede atrás.

Hemos participado juntos en el trabajo del 2050 y que ha sido criticado por pensar a tan largo plazo. ¿Por qué crees que es importante marcar horizontes ambiciosos cuando uno plantea procesos de transformación?

En esta sociedad del cambio permanente no podemos estar pensando en lo que va a pasar mañana sin evaluar lo que ha pasado ayer. En los diálogos que mantuvimos veníamos a decir que tenemos que redefinir hacia dónde queremos ir. Se está haciendo con el currículum educativo con el perfil de salida... Durante muchos años, algunos países han trabajado en políticas de largo recorrido, por ejemplo, en México, o en España con los Pactos de la Moncloa que fueron una planificación a largo plazo, etc.

Hay que ser ambiciosos y marcar un objetivo al que dirigimos, luego lo alcanzarás o no y, dado el momento de permanente cambio en el que estamos inmersos, deberemos adaptarnos. Creo que, en ese estudio que se fundamentó en datos, en estudios, en análisis, cuando se hace ese ejercicio de evaluar, de proyectar, fundamentado en los datos, está claro que hay un futuro que recorrer.

Esta entrevista se enmarca en el número sobre empleabilidad y educación y en esa ambición de futuro. ¿Qué papel juega la nueva Formación Profesional en ese cambio?

Un país como el nuestro necesita tener una Formación Profesional que esté a la vanguardia. Hemos tenido una FP que, por las circunstancias de este país, ha sido siempre como la hermana menor de aquellos que iban a la Universidad.

La Formación Profesional hay que dignificarla en lo que significa, sobre todo, en este mundo actual donde necesitamos cada vez más técnica no solamente conocimiento, donde tenemos que diversificar nuestra manera de actuar en un mercado laboral marcado por la volatilidad. Con una nueva Formación Profesional, diferente a la que había anteriormente, dirigida a trabajadores que se van a incorporar a un mercado laboral que está focalizado en las necesidades que hay en ese momento.

La Formación Profesional nos permite que nuestros trabajadores o nuestros alumnos tengan sus capacidades desarrolladas al máximo y con una cualificación que les permita tener y defender ese estatus adquirido en el mundo laboral.

Para terminar, te has incorporado recientemente a la Fundación Ortega y Gasset-Gregorio Marañón, cuéntenos ¿qué hace la fundación y cuál va a ser tu rol?

La Fundación es una gran institución. En realidad, son dos fundaciones, la Fundación Ortega y Gasset y la Fundación Gregorio Marañón tras una fusión en 2013. Con un componente muy interesante que aúna la parte del pensamiento y la parte de la ciencia. Además, tiene el Instituto Interuniversitario que es el primer instituto de estas características que se creó en España. También colaboramos con América Latina a través de Goberna y la Revista de Occidente, publicación que el próximo año cumplirá 100 años y que es la primera revista cultural en España.

Me incorporo a llevar la dirección de Innovación Cultural aportando una visión desde la pedagogía aplicada al mundo de la cultura e innovación y para avanzar en esa innovación cultural para que la Fundación sea también un creador de cultura. No somos solo consumidores de cultura sino que también queremos crearla a través de una innovación que tiene que ser social, fundamentada en el conocimiento, incorporando la Agenda 2030 de manera transversal para generar una comunidad cultural 2030 que permita la transformación de la que antes hablábamos.

La perspectiva de género en las aulas, clave para la igualdad

Reforzar el enfoque de género a través de la coeducación e impulsar en todas las etapas educativas la igualdad efectiva de mujeres y hombres, aspectos esenciales de la LOMLOE

Mar Lupión Torres. 08-03-2022

Hace apenas unos días, el gobierno daba el visto bueno al nuevo currículum de Primaria. Un documento que reconoce como uno de sus objetivos «conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones». Además, por primera vez en la historia educativa de nuestro país, se recoge que todas las asignaturas han de impartirse teniendo en cuenta la perspectiva de género y fomentando la igualdad.

Mucho se ha hablado del concepto *perspectiva de género* desde que se supiera que estaría incluido en la LOMLOE. Lo cierto es que todavía existen muchas dudas en torno a su significado y qué supone su introducción en las escuelas. Carolina Hamodi, experta en estudios de género y profesora en el Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, nos pone en antecedentes y nos explica que «tanto en el currículum como en la vida cotidiana nos hemos venido desarrollando de forma histórica en un contexto androcéntrico, que significa que lo masculino permanece en el centro y lo femenino queda relegado a

la periferia o ni siquiera está». Subraya que la perspectiva de género «es una herramienta conceptual que busca eliminar ese androcentrismo y que tanto hombres como mujeres estén en el centro».

Para Carmen Heredero, miembro del Consejo Escolar del Estado por CCOO, la importancia de que esta visión igualitaria se refleje en las aulas es total: «de lo contrario, se estará dando una visión del mundo, de la vida y de la sociedad absolutamente parcial».

Una visión que comparte su compañera Iria Antuña, secretaria de Mujer, Igualdad y LGTBI+ del sindicato, que advierte de que la perspectiva actual «nos lleva a desigualdades sociales, familiares y laborales. El currículo es el punto clave para poder cambiar esa visión. Es un cambio dentro de una sociedad que requiere de décadas y del trabajo de varias generaciones. La educación es básica para poder avanzar». Cree que, aunque hemos avanzado en igualdad, «en la coeducación no se ha ido al mismo ritmo. Se debe principalmente a que hay pequeños avances, pero no se consoliden. Con las leyes educativas damos un paso adelante y otro atrás». Antuña hace un llamamiento para que «sigamos creando una escuela donde la interacción ente niños y niñas sea armónica, avance el currículo y se forme a la comunidad educativa en materia de igualdad».

«Hablamos de mejorar el currículo, de dar igualdad y oportunidades a todas las personas con talento que llegan al sistema escolar y no aprovechar solo el talento de los hombres». Son las palabras de Ana López Navajas, asesora de Coeducación e Igualdad en la Formación del Profesorado en la Conselleria d'Educació de la Generalitat de Valencia y coordinadora del proyecto Women's Legacy. Denuncia que actualmente hay dos problemas que arrastra nuestro sistema educativo y que suponen el incumplimiento de dos objetivos fundamentales: «por un lado, el objetivo de educar para la igualdad de oportunidades; y por otro, el de proporcionar las referencias culturales básicas». López Navajas señala que la visión cultural y del mundo que se traslada desde las aulas «es una visión sesgada que no se corresponde con la realidad y donde más del 92% de los protagonistas son hombres. Eso no es real, sino una historia y una cultura de la ciencia, la historia, la literatura, donde solo miramos las aportaciones de los hombres y no de las mujeres. Esto nos lleva a una pérdida cultural que nos afecta a todos y que nos deslegitima a las mujeres».

Grandes mujeres olvidadas por la historia

Otro de los problemas a los que busca poner fin la LOMLOE a través de la perspectiva de género es a la *invisibilización* de la mujer en los libros de texto. El nuevo currículo busca también dar voz y poner nombre a figuras femeninas relevantes en todas las materias y a las que no se conoce. Carolina Hamodi firma un estudio realizado hace unos años en el que se analizaban los libros de texto de un colegio determinado en diferentes niveles educativos y distintas editoriales. Las conclusiones no dejaban lugar a dudas «a pesar de que existían diferencias entre editoriales, detectamos androcentrismo. Si analizamos de forma detallada las imágenes, encontramos que hay muchísimas más de hombres que de mujeres y que en esas imágenes se reproducen los típicos roles de género». Una cuestión en la que coincide con Carmen Heredero, que defiende que las mujeres «han aportado su presencia, su sabiduría y su actividad en todas las ramas del saber y, además, también en el ámbito doméstico. Sin embargo, se las ha invisibilizado en los currículos educativos en todos los aspectos. No aparecen como matemáticas, ni como científicas ni como literatas».

A pesar de lo que propone la nueva ley educativa y recoge el currículo, Carmen Heredero lamenta que «vamos en el buen camino, pero demasiado despacio». Insiste en que «aunque la LOMLOE es la ley más avanzada hasta la fecha en cuanto a la perspectiva de género, no puede quedarse solo en el papel. La LOMLOE abre puertas muy interesantes, pero hay que concretarlas luego. Creemos que en los currículos se queda muy atrás. Falta voluntad real de hacer las cosas bien, aplicar el espíritu de la ley sin miedo». Cree que hay que poner el foco también en el profesorado: «cualquier ley o decreto positivo no sirve de nada si los docentes no lo ponen en práctica, si no hay una formación para ellos y esto está fallando mucho. El profesorado no tiene recursos».

Recursos al alcance de todas y todos

Aunque la perspectiva de género sea una novedad en la enseñanza de nuestro país, hay iniciativas que han trabajado y trabajan para dotar de herramientas a aquellos docentes que buscan introducir la igualdad en las aulas. Ese es el objetivo del proyecto Women's Legacy, coordinado por Ana López Navajas y liderado por la Conselleria d'Educació de la Generalitat de Valencia, con la participación de cuatro países distintos. Se trata de un banco de recursos que busca «restituir a todas las mujeres, los referentes y las perspectivas e indicaciones que hay que cambiar en todas las materias», dice López Navajas. Trabajan a partir de las producciones de mujeres relevantes a lo largo de la historia «sin usar discursos sobre ellas, sino con su producción literaria, musical, científica, su pensamiento, su participación deportiva, etcétera. Las actividades no tratan sobre mujeres, sino sobre ciencia *con* mujeres o historia *con* mujeres. Así, vamos entretrejiendo una visión y una cultura distintas». Todos estos recursos están organizados por niveles, materias y bloques de contenido «para evitar la excepcionalidad con las que se las presenta». Por otro lado, Women's Legacy también ha elaborado tres catálogos con obras de mujeres, tanto musicales, artísticas y cinematográficas y literarias, con la meta de «ayudar a que se gestionen mejor las agendas públicas de cultura. Hay menos exposiciones de mujeres y las compositoras no aparecen en los conciertos».

Carmen Heredero, por su parte, sugiere dos publicaciones elaboradas por CCOO bajo el título de *Aportaciones de las mujeres a las matemáticas* y *Aportaciones de las mujeres a la Lengua y Literatura españolas*: «nuestra intención es dar al profesorado ideas hablando de mujeres que no se conocen o se conocen poco». Además, nos avanza que en el Consejo Escolar del Estado «se ha creado, al hilo de la nueva ley, una comisión de



coeducación en la que estamos trabajando en la elaboración de una guía coeducativa que pueda servir a todos los consejos escolares».

Tan importante es tener recursos como compartirlos para crear una red solidaria de colaboración a favor de la igualdad. En ello trabajan las organizadoras del II Congreso Internacional de Género y Educación —Carolina Hamodi y Laura Álvaro—, con la colaboración del Ministerio de Igualdad, la Universidad de Valladolid y el Ayuntamiento de Soria. Hamodi nos explica que se trata de un evento «que busca crear un espacio de encuentro internacional para compartir experiencias e investigaciones dentro de diferentes ámbitos con perspectiva de género y fomentando la educación en igualdad». Considera que la mayoría de congresos de este tipo «son demasiado académicos y se alejan a veces de lo que pasa en la realidad, en los colegios. Como profesora universitaria que se encarga de formar a futuros docentes necesito saber qué pasa en las escuelas. Por eso aceptamos trabajos de investigación, pero también experiencias educativas en espacios para compartir *de tú a tú* y dar *feedback*».

Mucho recorrido, mucho por recorrer

Como conclusión y con el 8M —el Día de la Mujer— muy presente, Iria Antuña pide que «se nos de más visibilidad ya que somos la mitad de la población o un poco más. Los niños y las niñas tienen que ver una realidad más diversa, necesitan de referentes femeninos para sentirse identificados, inspirados, con valores que les guíen y con proyecciones de lo que quieren ser. Los referentes son básicos para poner en valor lo que han aportado, aportamos y aportaremos las mujeres en la sociedad».

Carolina Hamodi reflexiona sobre el momento social que vivimos, «con un movimiento feminista muy fuerte, muy potente, cada vez más armado, cada vez más presente en los aparatos del Estado, en las escuelas, en los ayuntamientos, en el gobierno». Reconoce que «el hecho de estar en el centro y estar más visibles hace que se generen reacciones —es un proceso natural en las sociedades— contrarias de personas que rechazan este posicionamiento y que niegan las realidades que desde el feminismo se denuncian».

Ana López Navajas defiende que, más allá de esas reacciones, hay que seguir avanzando: «los impulsos feministas han llevado a grandes logros. Eso es lo que cuenta, el impulso feminista ha sido el que nos ha llevado a darnos cuenta de la visión sesgada del mundo, de la pérdida cultural y de la necesidad de recuperar a esas mujeres. Es algo que afecta a hombres y mujeres».