



ÍNDICE

- [Expertos debaten sobre el papel de la escuela en el II Congreso de Educación de SM](#) **EUROPA PRESS**
- [Los docentes tras la súbita muerte de un estudiante en Málaga: "Queremos personal sanitario en los centros educativos"](#)
EL PAÍS
- [Los centros educativos valencianos concertados no podrán segregar a los alumnos por sexo el próximo curso](#)
ELDIARIO.es
- [Educación abre la convocatoria general de becas para el curso 2022-2023](#) **EUROPA PRESS**
- [De qué hablamos en la escuela pública cuando pedimos más recursos](#) **EL PAÍS**
- [Los colegios concertados católicos piden que se retrase un año la implantación de la LOMLOE](#) **EUROPA PRESS**
- [Los expertos destripan la LOMLOE: «La escuela exigente es el mejor método de igualación social»](#) **EL DEBATE**
- [Fallece Javier Imbroda.](#) **EL DIARIO DE SEVILLA**
- [Así muere un colegio público en España](#) **EL PAÍS**
- [La propaganda de Ayuso: anuncia la creación de un "MIR educativo" pero no es una medida suya ni se parece al MIR](#)
PUBLICO.es
- [El Gobierno aprobará mañana un bachillerato más opcional y flexible](#) **LA VOZ DE GALICIA**
- [Todo lo que se va a estudiar en el nuevo Bachillerato](#) **CADENA SER**
- [Sánchez señala la nueva Ley de FP como "una de las grandes conquistas de la legislatura"](#) **EUROPA PRESS**
- [Elena Martín, coautora del nuevo modelo de enseñanza: "El cambio en la Selectividad será potente, pero no un invento extraño"](#) **EL PAÍS**
- [La Religión será evaluable en Bachillerato y su nota estará en el título pero no contará en la media para ir a la universidad](#)
EL MUNDO
- [Los nuevos currículos provocan desolación](#) **EL DEBATE**
- [El Consejo de Estado advierte de la "abstracción" y "complejidad" de las asignaturas del nuevo Bachillerato](#) **EL PAÍS**
- [Las claves del nuevo bachillerato: esto es todo lo que se va a estudiar](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**
- [Aprobado el nuevo currículo de Bachillerato, que permite a los alumnos ir a la EBAU con un suspenso](#) **EUROPA PRESS**
- [Escuelas sin niños](#) **EL PAÍS**
- [División en la comunidad educativa por el nuevo currículo de Bachillerato, sobre todo por la promoción y titulación](#)
EUROPA PRESS
- ["Los jóvenes se autolesionan más ahora que antes de la pandemia"](#) **ABC**
- [Alegría defiende que la filosofía estará presente en el currículo educativo español "mucho más" que en Europa](#) **E. PRESS**
- [Cinco modalidades y hasta tres años para estudiar el nuevo Bachillerato](#) **EL CORREO GALLEGO**
- [El TSJC obliga a repartir los exámenes de Selectividad en catalán y castellano](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**
- [Sin PET ni First: los centros bilingües de Madrid se quedan sin examen de nivel de inglés hasta el curso que viene](#)
EL PAÍS
- [Darias anuncia "práctica unanimidad" de las CC.AA para eliminar las mascarillas las aulas el 20 de abril](#) **EUROPA PRESS**
- [La asignatura de Religión vuelve a perder alumnos antes de la entrada en vigor de la normativa que reduce su importancia](#)
EL PAÍS
- [Alegría justifica la perspectiva de género en el currículo educativo: "Necesitamos más mujeres en el ámbito científico"](#)
EUROPA PRESS
- [18.000 colegios, buenas opciones, buenas notas](#) **FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN**
- [Estudios y ocupaciones STEM: retos para la próxima década](#) **FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN**
- [Por qué es bueno que los niños hagan política](#) **THE CONVERSATION**
- [Doce estrategias para que la clase de Historia sea algo más que recordar el pasado](#) **THE CONVERSATION**
- [Madrid estrenará el próximo curso escolar 2022-23 el "MIR educativo"](#) **MAGISTERIO**
- [El currículo de Bachillerato será más flexible, abierto y opcional](#) **MAGISTERIO**
- [Evaluación personalizada](#) **MAGISTERIO**
- [Escolarizados casi 10.000 alumnos ucranianos, 3.000 más que hace dos días](#) **MAGISTERIO**
- [El libro que no quieren que leas](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

europapress.es

Expertos debaten sobre el papel de la escuela en el II Congreso de Educación de SM

MADRID, 1 Abr. (EUROPA PRESS) –

Expertos han debatido este jueves sobre el papel de la escuela en el II Congreso de Educación de SM, 'Ciento Volando, Revuela la educación', celebrado en formato virtual, ante más de 4.500 docentes. "Las escuelas tienen que ser reimaginadas, que no solo reflejen la sociedad de la que forman parte, sino que anticipen un mundo mejor", afirmó Fernando Reimers, catedrático de Educación Internacional de la Universidad de Harvard, que abrió el Congreso.

La Fundación SM presentará próximamente la edición en español y portugués del último informe 'Los futuros de la educación de la Unesco', en el que ha participado Fernando Reimers, miembro de la Comisión, que desglosó las conclusiones más importantes.

Reimers insistió en que la idea clave que se extrae del informe es que "el aprendizaje tiene que ser auténtico y relevante". "Debe estar conectado con los problemas reales, con el mundo real. Que el estudiante no se sienta en un ejercicio imaginario desconectado de la realidad, sino que sienta que aumenta su propia capacidad de comprender la realidad y que desarrolle sus propias capacidades para transformarla", añadió.

Siguiendo esta idea de transformación, el miembro de la Comisión destacó que uno de los objetivos más importantes para la Unesco es la educación para el desarrollo sostenible. "Las escuelas tienen que anticipar y modelar el futuro al que aspiramos, garantizando los derechos humanos y convirtiéndose en ejemplos de sostenibilidad y de neutralidad de carbono", dijo.

Otro reto al que se enfrenta la escuela del futuro es la unión de la escuela física y la virtual. En este ámbito, la divulgadora científica y experta en tecnología, Silvia Leal habló sobre las tecnologías y su aplicación en las aulas, como el caso de la inteligencia artificial, muy útil en el aprendizaje de las matemáticas o la realidad aumentada, que podrá ser utilizada para crear hologramas en la clase de Historia, por ejemplo. Para Leal la tecnología supone "un chute de motivación a los alumnos", pero remarcó que "nunca va a tener el espíritu crítico y creativo de una persona. La humanidad del profesor es la que hace que la clase triunfe".

Precisamente el espíritu crítico estuvo muy presente también en las ponencias del resto de referentes educativos. Alberto López, maestro y director en el Colegio Público Juan Pablo I de Granada, desarrolló cómo fomentar el aprendizaje competencial en el aula: "los alumnos deben conocer no solo lo que aprenden, sino cómo lo aprenden".

Por su parte, el catedrático emérito de Psicología Evolutiva de la Universidad de Barcelona, César Coll, explicó cómo programar con el nuevo currículo y subrayó la importancia de "incluir momentos y espacios de reflexión para que el aprendizaje sea personal y otorgue sentido y valor a aquello que se aprende".

El maestro y pedagogo Javier Bahón destacó la importancia de la autorregulación en los alumnos: "Hay que considerar desde las escuelas que el alumno debería ser más curioso, crítico, buscador de la verdad (...) deben aprender a ser personas autorreguladas, que no necesiten de alguien que les diga qué está bien y qué está mal".

Por último, la especialista en educación emocional, Laia Mestres defendió que "la educación emocional capacita y genera factores protectores para lidiar con las adversidades. Para nada sobreprotege, al contrario, la idea es dotar al alumnado de una buena autonomía".

EL PAIS

Los docentes tras la súbita muerte de un estudiante en Málaga: “Queremos personal sanitario en los centros educativos”

El reciente fallecimiento de un alumno en un instituto malagueño recuerda la escasa presencia de enfermeras escolares en colegios e institutos, 10 veces por debajo de la media europea

JAVIER MARTÍN-ARROYO. Sevilla - 01 ABR 2022

El pasado lunes falleció de forma súbita durante el recreo un alumno de 12 años en el instituto Sierra de Mijas (Málaga). Los profesores y una enfermera que pasaba cerca del centro atendieron al menor tras desplomarse, pero este murió sin que pudieran reanimarle. A la espera del resultado de la autopsia que descarte patologías



previas y a pesar de que el estudiante contó de inmediato con toda la ayuda disponible, este caso aciago ha recordado la histórica reivindicación de la comunidad educativa para contar en los centros con una enfermera escolar, una figura que avanza a paso de tortuga en el sistema educativo español a pesar de que la pandemia ha consolidado su importancia.

“Queremos personal sanitario en los centros como en los países de nuestro entorno (y en los centros privados de España). Quiero gritar a las familias que por eso hay que luchar. Nos va la vida en ello. Vosotros podéis meter caña. Hacedlo”, reclamó Esther López, profesora de ese instituto, en un mensaje en Twitter que se ha hecho viral tras el suceso.

“La enfermera escolar hace muchísimo más que la covid: atiende diabetes, asma, cardiopatías, necesidades de sondajes y ofrece un cuidado integral del alumno para que tenga una inclusión total y sus padres puedan conciliar”, explica Elena Rubio, enfermera en el colegio Gonzalo de Berceo de Leganés (Madrid), con 436 alumnos. En paralelo a las dolencias, las enfermeras solucionan caídas y otros incidentes imprevistos y habituales en los recreos, además de dar una educación para la salud clave para evitar enfermedades como la obesidad (España tiene la mayor prevalencia del continente, con un 40% de niños con obesidad o sobrepeso entre tres y ocho años).

La inmensa mayoría de los 8,2 millones de alumnos de enseñanzas no universitarias carece de enfermera en sus colegios e institutos, a pesar de que algunos congregan a más de 1.000 estudiantes y profesores. Como el Sierra de Mijas, con 1.300 personas. Por lo general, las profesionales sanitarias están más presentes en colegios privados, que las promocionan como un servicio esencial, que en los centros públicos o concertados.

Si la media europea ronda los 750 alumnos por cada enfermera escolar, en España la ratio se dispara hasta 10 veces más, con 8.500 alumnos, según el Observatorio Nacional de Enfermería Escolar, formado por 26 asociaciones y que hace un mes reunió cifras de las 17 autonomías. “Más de 1.000 alumnos es un núcleo urbano y estos tienen soporte sanitario. El sistema de salud necesita un cambio, somos muy robustos en la atención hospitalaria aguda, pero hemos fallado en la salud pública y en la educación para la salud. Estas enfermeras lograrían mejores resultados en salud a futuro”, subraya Diego Ayuso, secretario general del Consejo de Enfermería.

Hace un mes, la Asociación Científica Española de Enfermería y Salud Escolar (Aceese) llevó al Congreso 52.000 firmas para exigir una ley que regule la presencia de enfermeras en colegios e institutos, pero no obtuvo respuesta de los grupos políticos. En paralelo, el Observatorio de Enfermería Escolar se reunió el pasado invierno con el Ministerio de Educación. “La respuesta fue que no podían hacer nada y que educación para la salud la hacen los biólogos”, critica Ayuso. El ministerio rebate: “El modelo de la enfermera escolar es un modelo posible, pero no el único. Hoy existen protocolos de asistencia y acuerdos para la atención de la población escolar en las diferentes autonomías”. Entre las regiones destacan la Comunidad de Madrid, con 700 enfermeras desplazadas a los centros educativos (500 públicos y 200 privados) para 1,1 millón de alumnos y la ciudad de Ceuta, con 16 para 19.436 estudiantes. Otras comunidades como Andalucía disponen de 400 enfermeras de enlace, pero estas trabajan desde los centros de salud y han gestionado para los colegios los protocolos y casos sospechosos o positivos de la pandemia, y su continuidad está aún en el aire.

Al hijo de Juan Francisco Perán le diagnosticaron diabetes con poco más de dos años y la respuesta del colegio San Fernando de Lorca (Murcia), se queja, fue: “Tráigalo cuando cumpla los seis años”. “Hicimos turnos mi mujer y yo durante seis meses, valoramos pedirnos una excedencia, hasta que finalmente pusieron un enfermero que hoy atiende a muchos niños. La cuestión ha evolucionado muy poco a pesar de que la enfermera siempre fomenta la autonomía de los niños”, explica Perán, presidente de la Federación Española de Diabetes (Fede).

Los padres a menudo consiguen enfermeros que atiendan a sus hijos con enfermedades crónicas gracias a la presión ejercida sobre los Gobiernos autonómicos o con ayudas económicas de los Ayuntamientos, como suele ocurrir en la Comunidad Valenciana. “El ministerio rechaza la enfermera escolar sin argumentos científicos y no lo recomienda a las comunidades autónomas. Las muertes súbitas a veces son irreversibles, pero a veces los niños son reanimados. En ciertas muertes, los profes se quedan hechos polvo porque tienen la sensación de que podían haber hecho más”, ilustra Natividad López, presidenta de la Asociación Nacional de Enfermería Escolar (Amece), que celebró este invierno su sexto congreso nacional. “Estamos ahorrando costes al sistema porque las madres a menudo dejan de trabajar por atender a sus hijos”, puntualiza.

La lista de tareas que realiza una enfermera escolar es infinita: “Desde los tres años les educamos en hábitos de vida saludable, higiene postural, bucodental, corporal, primeros auxilios, alimentación saludable, programas sobre reanimación cardio pulmonar, para utilizar esos desfibriladores que nadie sabe usar, prevención de drogodependencia y tabaquismo, manejo del estrés y la ansiedad para afrontar problemas”, matiza Rubio. Esta enfermera hace hincapié en la importancia de tratar la sexualidad mucho antes de la adolescencia, para inculcar a los niños el respeto a su cuerpo y al de los demás, en paralelo a la prevención de enfermedades de transmisión sexual. “Cuando normalizas, no tienen tabús y no buscan información por su cuenta”, añade.

Las enfermeras pueden contribuir además a prevenir situaciones de maltrato familiar, acoso y tendencias suicidas entre los alumnos, y su incorporación a los centros escolares se sumaría a otros colectivos ya presentes como los psicólogos, los logopedas o los trabajadores sociales. La preocupación por el estado de la salud mental de los alumnos y los casos de autolisis es creciente entre la comunidad educativa después de la pandemia, y ha provocado que cinco autonomías aprueben guías para prevenir las conductas autolesivas. El sindicato de enfermería Satse realizó en 2020 un estudio económico que cifraba entre 16 y 20 euros por habitante y año el coste de disponer con una enfermera en cada centro escolar en España. “La demanda existe desde 2004 y la sensibilidad es evidente, pero a nivel político lo ven como un coste muy grande, debemos coger lo mejor de países como Reino Unido, Estados Unidos o Japón, donde la enfermera escolar es una figura de referencia para padres y docentes”, concluye Engracia Soler, presidenta de Aceese.



Los centros educativos valencianos concertados no podrán segregar a los alumnos por sexo el próximo curso

La Conselleria de Educación ha remitido una carta a los colegios e institutos privados sostenidos con fondos públicos -hay siete centros concertados valencianos que todavía segregan a los estudiantes por esta razón- para que subsanen este “grave elemento discriminatorio”

Miguel Giménez. València —1 de abril de 2022

La Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana ha informado a los centros educativos valencianos concertados que segregan por sexo que, en el marco de la nueva ley educativa, el próximo curso deberán subsanar “este grave elemento discriminatorio” y garantizar la igualdad de oportunidades efectiva para el alumnado, sin discriminar a un sexo u otro en la matriculación en sus centros. Con ello se pretende fomentar la coeducación efectiva en todos los centros sostenidos con fondos públicos.

Actualmente, en la Comunitat Valenciana hay siete centros privados-concertados que segregan por sexo y que están sostenidos con fondos públicos.

Según el departamento que dirige Vicent Marzà, la igualdad de género “es un derecho fundamental y más en un ámbito tan sensible como la educación, donde hay que fomentar estos valores, y la segregación por sexo no tiene cabida”. Y añade: “No tiene cabida, además, en la escuela inclusiva y coeducativa que se está fomentado en el territorio valenciano”. “Una escuela que tiene que servir de motor de la igualdad social y favorecer el cambio hacia una sociedad que fomente la igualdad de género en todos los sentidos”, sentencia.

En una carta remitida a los centros, la *conselleria* recuerda el artículo 84 de la ley y les indica que en ningún caso habrá discriminación “por razón de nacimiento, origen racial o étnico, sexo, religión, opinión, discapacidad, edad, enfermedad, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. Así, apunta que la matriculación de un alumno en un centro público o privado concertado “supondrá respetar su proyecto educativo, sin perjuicio de los derechos reconocidos a los alumnos y a sus familias en las leyes”.

Los centros educativos “deberán necesariamente incluir y justificar en su proyecto educativo las medidas que desarrollan para favorecer y formar en igualdad en todas las etapas educativas, incluyendo la educación para la eliminación de la violencia de género, el respeto por las identidades, culturas, sexualidades y su diversidad, y la participación activa para hacer realidad la igualdad”.

De cara al próximo proceso de matriculación, la Conselleria de Educación desactivará en la *aplicación informática Itaca* la casilla que marca para los centros ‘masculino/femenino’ del apartado ‘educación diferenciada’, y les explica a los centros que la ley califica como “incumplimiento grave del concierto” infringir las normas sobre admisión de alumnos: “La reiteración en dicho incumplimiento podría conllevar la calificación como incumplimiento muy grave y la consiguiente rescisión del concierto de acuerdo con el apartado 6 del citado artículo 62”.



Educación abre la convocatoria general de becas para el curso 2022-2023

MADRID, 1 Abr. (EUROPA PRESS) -

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha anunciado este viernes la apertura de la convocatoria de becas para el curso 2022-2023, cuyo plazo de presentación de solicitudes terminará el próximo 12 de mayo.

Según ha informado el departamento que dirige la ministra Pilar Alegría, la convocatoria de este año se ha adelantado tres meses para que los alumnos y alumnas sepan antes del periodo de matriculación si cumplen con los requisitos económicos para recibir estas ayudas.

En este sentido, Educación ha destacado que los estudiantes que quieran solicitar una beca deben hacerlo en el plazo indicado aunque aún no sepan qué van a estudiar ni qué notas sacarán este curso o, incluso, si no saben si continuarán su formación. En un primer momento, se les solicitarán algunos datos provisionales que podrán modificar más adelante. Toda la información está disponible en la página web de becas del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En los últimos cinco años, el presupuesto destinado a becas y ayudas al estudio ha aumentado un 45%, de 1.472 millones en 2017-2018 a 2.134 millones en 2022-2023. En el curso 2017-2018, algo más de 682.000 alumnos recibieron una beca en la convocatoria general, mientras que en la convocatoria 2020-2021 fueron más de 790.000.

EL PAÍS **OPINIÓN**

De qué hablamos en la escuela pública cuando pedimos más recursos

Durante la pasada crisis, las transferencias de la administración a los centros concertados crecieron más que a los públicos, y eso se refleja en la situación de las instalaciones y en los recursos humanos de estos últimos

ALBANO DE ALONSO PAZ. 02 ABR 2022

Cuando los trabajadores de la educación pública observamos cómo desde 2014 en adelante las transferencias de las Administraciones educativas de España a centros privados se incrementan de manera continuada, según datos del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (SEIE), nuestra sensación de preocupación aumenta. Pero ahí seguimos, pidiendo sin descanso eso que llamamos “más recursos”. En regiones como País Vasco, Madrid o Navarra la inversión destinada a la educación concertada es absolutamente desproporcionada y, a la par, vemos cómo (según el estudio mencionado) el gasto por alumno en la escuela pública es inferior, por ejemplo, al que había en los años 2008 o 2009.

La tesis repetida de desmantelamiento de la educación pública en nuestro país va más allá de una queja poco razonada, y se cimienta en cifras alarmantes que se reflejan en el día a día de colegios e institutos: desde el estado de las instalaciones hasta la dotación de recursos humanos. De forma simultánea, vemos que los políticos observan la situación desde la lejanía, y anuncian acciones (o más bien intenciones) para insuflar optimismo a la galería mediática; unas políticas que, si no van más allá del simple deseo de satisfacer a la opinión pública, pueden perpetuar, por su ineficacia, la posición privilegiada de multitud de propuestas educativas alternativas que se nutren del erario público a través de la política de conciertos, simplemente porque el sistema es, ahora mismo, insostenible e inconcebible de otra manera.

Pero volvamos a los datos de la publicación anterior: mientras que el gasto público por estudiante en centros públicos en la enseñanza no universitaria creció en 10 años (de 2008 a 2018) un 14,1%, las transferencias a la enseñanza privada en ese mismo intervalo crecieron un 17%; esta diferencia, que se agudiza por las desigualdades de origen del perfil de alumnado que suele ir al modelo privado frente al que opta por el público (diferencias marcadas muchas veces por la renta per cápita familiar), representa un caldo de cultivo que incrementa brechas estructurales, en un país en el que, recordemos, algo más de uno de cada cuatro estudiantes están escolarizados en un centro concertado; esos mismos que han sobrevivido mejor, según dicen los últimos informes, a los embates de la pandemia en la escuela: no es casualidad.

Cualquier fractura social a gran escala deja en paños menores el entramado educativo, y ello ha ocurrido en todo el mundo con la covid-19, que ha desnudado en particular las deficiencias de la educación en España, uno de los países de Europa con más conciertos educativos (en 2016 era el cuarto con más centros concertados, según datos del Consejo Escolar del Estado a partir de cifras de Eurostat) y también con una mayor segregación escolar por nivel socioeconómico —según lo demuestran estudios como el que por ejemplo llevaron a cabo Francisco Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido en 2018—. Esta situación es alarmante en regiones como la Comunidad de Madrid, donde el abandono de la escuela pública es particularmente significativo.

Y en este panorama nos encontramos, en la actualidad, en medio de un intento de modernizar el sistema educativo público a partir de una nueva propuesta legislativa. Una remozada ley que procura blindar derechos esenciales y reconstruir una equidad rota por los embates de un virus que bloqueó nuestros servicios básicos, principales baluartes del desarrollo. Pero, a la par, cuando empezamos a ver la luz e intentamos rearmarnos para darle lo mejor al alumnado, nos percatamos de una situación de partida alarmante en la que se sigue contando, por ejemplo, con ratios elevadas, incluso en contextos marginales, cifras atenuadas solamente con motivo de la pandemia y los aforos necesarios para las aulas, y no por un motivo pedagógico. Y todo ello, en el corazón educativo de un país que se encuentra entre los que tiene menos personal de apoyo por número de docentes de la OCDE, según difundió el último informe TALIS de este mismo organismo.

Por todo ello, y dentro de esta especial sensibilidad que la LOMLOE tiene en el papel por los derechos de la infancia, la inclusión y el alumnado más vulnerable, los profesionales de la escuela pública española siguen clamando por un acercamiento de los políticos a las trincheras educativas, más allá de las presencias en foros y congresos para la foto. Reclaman que se les escuche desde dentro de una realidad sobrepasada por una crisis social, económica y psicológica que ha impactado de lleno contra una escuela burocratizada y mecanicista en la que siguen avanzando a un ritmo superior los que parten de situaciones de ventaja, a la par que se incrementan las desigualdades.

Y eso no quiere decir que el profesorado no sea consciente de que el cambio en inercias heredadas es necesario, claro que lo es; y también es sabedor de que en una formación inicial y continua de calidad están muchas claves para hacer de la riqueza de la diversidad de la educación pública un elemento distinguidor y un valor añadido frente a otros modelos. Pero, para ello, las promesas de los programas de cooperación territorial que financian acciones para la equidad deben materializarse en una apuesta decidida por los apoyos a esta escuela quebrada por las fracturas de nuestro tiempo.

Los trabajadores del principal pilar del estado del bienestar deben ver, así, una propuesta firme y detallada para trabajar en la verdadera innovación, la que se aleja de la fanfarria mediática de galardones o ruedas de prensa. Propuestas que lleguen a todos los centros, empezando por los más necesitados, que se acerquen más a la línea de estrategias como el Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo (Proa+) o las Unidades de Acompañamiento y Orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable (UAO), que nacen de los fondos europeos de recuperación por la covid. En extender y generalizar acciones de este tipo está la clave.

Decisiones como estas —y no otras— demuestran el convencimiento de que la transformación de la red de escuelas públicas de nuestras regiones comienza por poner a la educación de todos en el lugar que le corresponde, en su máximo nivel. Y ello depende del reconocimiento y la proyección del trabajo de sus docentes, del seguimiento desde los primeros signos de riesgo y a cargo de personal especializado del estudiante golpeado por la injusticia social; de una bajada de ratios a la vanguardia de los países europeos para poder atender más y mejor al alumnado que más lo precisa, y de una planificación de los mapas escolares coherente con la búsqueda del equilibrio social. De eso es, justo, de lo que hablamos cuando pedimos más recursos y es partir de ahí donde nos van a poder encontrar para dialogar y trabajar juntos por la necesaria mejora.

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

europapress.es

Los colegios concertados católicos piden que se retrase un año la implantación de la LOMLOE

MADRID, 2 Abr. (EUROPA PRESS) -

Representantes de las entidades titulares de los colegios concertados católicos integrados en Escuelas Católicas han reclamado que la Administración financie "adecuadamente" el coste del puesto escolar y que se retrase un año la implantación de la LOMLOE.

Así lo han puesto de manifiesto durante su Asamblea, en la que se han reunido para aprobar la gestión económica, presupuestos y memoria de actividades de la institución, al tiempo que han analizado la situación actual del sector y han fijado las líneas estratégicas para los próximos años.

Según señala la 'Declaración final' ratificada al término de la Asamblea, al "déficit crónico" de la partida de 'Otros gastos', se ha sumado "el impacto económico no recuperado de la pandemia, las dificultades económicas de las familias, la inflación, los costes de la energía" que "están provocando un escenario donde los centros deben redoblar su eficiencia en la gestión".

Además, han señalado que la posibilidad de acceso a fondos europeos (Next Generation EU) "no disipa el problema estructural de la financiación del módulo de concierto", más aún cuando "dichos fondos pueden ser usados de forma discriminatoria contra la enseñanza concertada".

En el plano legislativo, los miembros de la Asamblea han expresado "preocupación, incertidumbre e inseguridad jurídica" por la LOMLOE y, por ello, han pedido que se retrase su implantación hasta el curso 2023-24.

Esta preocupación se extiende también al Anteproyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario o la nueva Ley de FP, en la que, según han lamentado, se incluyen enmiendas que "refuerzan la enseñanza pública en menoscabo de la concertada". También les genera "intranquilidad" la nueva reforma laboral y la aplicación del VII Convenio Colectivo del sector.

Por otro lado, los responsables de los centros de Escuelas Católicas han querido reconocer expresamente el papel que están jugando los colegios a la hora de acoger a los refugiados de la guerra de Ucrania, "no solo integrando a niños y jóvenes en sus aulas, sino también con gestos específicos de generosidad, ayuda y oración".

También han destacado la respuesta de estos colegios de ideario católico ante la pandemia de la COVID-19 pues "no solo han cumplido con su labor social evitando la brecha digital, sino que han estado por encima en cuanto a atención a las familias y en los conceptos adquiridos por los alumnos".

Respecto a los retos, Escuelas Católicas se ha comprometido a seguir favoreciendo "la cultura del encuentro, el cuidado de la casa común y la construcción de espacios de futuro desde la educación".

En concreto, destacan tres proyectos con los que está trabajando en este sentido: EC+Cerca, Pacto Educativo Global y Shamar-Escuelas del Cuidado. Además, celebrará el XVI Congreso de Escuelas Católicas, del 24 al 26 de noviembre de 2022 en Granada, bajo el lema 'Inspiradores de encuentros'.

COORDINADOR DE BIENESTAR

Asimismo, aseguran que están trabajando en los protocolos de actuación, requisitos y funciones del Coordinador de Bienestar, derivados de la recién aprobada Ley de Infancia, así como en una programación de cursos de formación y capacitación, con el objetivo de que los colegios sean espacios seguros.

En este sentido, Escuelas Católicas ha "renovado su compromiso" con las víctimas de abusos y ha precisado que no basta con tener buenos códigos de conducta" sino que también es necesario "que la cultura del cuidado y la protección del menor estén claramente visibles, que exista formación por parte de la comunidad educativa en este sentido, así como acompañamiento y atención a las víctimas, y que se denuncien todos los casos".

EL DEBATE

Los expertos destripan la LOMLOE: «La escuela exigente es el mejor método de igualdad social»

Polémica por el decreto curricular que regula las enseñanzas de Secundaria y permite pasar de curso con asignaturas suspendidas

JOSÉ ROSADO. 02/04/2022

El decreto que regula las enseñanzas de Secundaria ha levantado una polvareda por su sectarismo y falta de exigencia. En sus más de 200 páginas, contiene centenares de referencias a cuestiones como la perspectiva de género o los estereotipos sexistas a pesar de no ahondar en ninguna cuestión de contenido. Pero uno de los asuntos más polémicos es el aludido a la evaluación y promoción de los alumnos, que podrán pasar de curso con asignaturas suspendidas siempre que hayan alcanzado las «competencias» necesarias.

Para David Rejero, profesor de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid, la enseñanza «requiere un trabajo previo para la adquisición de hábitos intelectuales. Pensamos que podemos saltarnos ese trabajo para obtener directamente ese hábito, pero no se puede: la competencia es un efecto indirecto del aprendizaje».

Jorge Sainz, catedrático de Economía Aplicada de la URJC, señala que «la calidad de vida de un país la marca la cantidad de personas con estudios y la calidad de estos». «Los países que más están creciendo son aquellos con mayor calidad de educación, pero no se trata de dar más clases: si luego pasas de curso sin aprobar nos encontramos con un problema», añade.

«Al final, esta medida parece que está hecha mirando en las estadísticas, más que en los alumnos», comenta Jordi Cabanes, director del director del Colegio Abat Oliba Spínola. «Esa caridad educativa mal entendida quita los incentivos de los alumnos, desarma a los profesores y pone en evidencia al claustro».

Y es que, según el decreto de evaluación y titulación, los alumnos podrán pasar de curso con asignaturas suspendidas siempre que el equipo docente considere que ha superado las «competencias» mencionadas en el currículo. Además, elimina la calificación numérica y los exámenes de recuperación. «Estamos engañando a los chavales. La escuela exigente es el mejor método de igualdad social; cuando dejar de ser exigente, los que más sufren son los que vienen de ambientes familiares menos exigentes», asegura Cabanes.

Sainz resalta precisamente la falta de equidad de esta nueva reforma educativa: «Este currículo es de mínimos y los máximos estarán vinculados a la renta que tengan sus padres y de los conocimientos que les puedan transmitir». Algo en lo que coincide Cabanes, para quien «la escuela exigente es el mejor método de igualdad social, cuando no es tan exigente sufren más los que alumnos que vienen de ambientes familiares menos rigurosos».

Francisco López Rupérez, expresidente del Consejo Escolar del Estado, denuncia la falta de «racionalidad» del sistema, clave para obtener la tan ansiada estabilidad. Y es que, España ha tenido hasta ocho reformas educativas distintas desde la llegada de la democracia a pesar de que, según los expertos, para que una ley de estas características tenga éxito se requiere un periodo de implantación de no menos 10 años.

«En los últimos 20 años hemos tenido publicadas cuatro reformas de ordenación general del sistema educativo y, cuando las reformas son de trinchera, se puede dibujar una fecha de caducidad. Me temo que cuando se

agote el ciclo político, habrá un cambio en esta reforma», señala el expresidente del Consejo Escolar del Estado.

Desigualdad entre CCAA

La LOMLOE da un porcentaje a las comunidades para implantar sus propias medidas. Madrid y Andalucía ya han advertido que harán lo propio, pero esto puede ser una hoja de doble filo.

Para López Rupérez, el peaje nacionalista pagado por Sánchez será un nuevo foco de desigualdad ya que «el incremento de descentralización, consecuencia del compromiso del Gobierno con sus socios nacionalistas, acentúa las diferencias entre comunidades».

«Este mayor margen puede paliar en parte los desatinos del enfoque general a costa de romper significativamente la unidad de la formación de los ciudadanos del futuro», indica.

Diario de Sevilla

Fallece Javier Imbroda

El actual consejero de Educación y Deportes padecía un cáncer de próstata y ha muerto a los 61 años

REDACCIÓN Sevilla, 03 Abril, 2022

El consejero de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, Javier Imbroda, quien también fuera seleccionador nacional de baloncesto entre 2001 y 2022 ha fallecido a los 61 años tras una larga lucha contra el cáncer, según han confirmado fuentes de la Junta de Andalucía.

El hasta ahora consejero de Educación fue diagnosticado de cáncer de próstata en 2016, una enfermedad que logró superar, pero en la que volvió a recaer el pasado año.

Nacido en Melilla en el año 1961, fue doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga, Máster en alta dirección de empresas del Instituto San Telmo y diputado autonómico de Cs por la provincia de Málaga, circunscripción por la que fue cabeza de lista en las

elecciones del 2 de diciembre de 2018.

El 22 de enero de 2019 tomó posesión como consejero de Educación y Deporte del Ejecutivo de coalición conformado por PP-A y Ciudadanos (Cs) y presidido por Juanma Moreno, cargo que ha detentado hasta el día de su fallecimiento.

Imbroda tuvo una larga trayectoria deportiva que lo convirtió en un referente del baloncesto español. Así, tras comenzar en el colegio Maristas malagueño, participó en la preparación de la selección de Lituania para los Juegos Olímpicos de Barcelona de 1992, tras lo que con el Unicaja de Málaga logró el subcampeonato de la ACB. Después de diez años vinculado a la entidad malagueña, dirigió al Caja San Fernando de Sevilla, el Real Madrid y la Selección Española.

Con la Selección Nacional consiguió una medalla de bronce europeo en Turquía durante su primer año, y logró en el Mundial de Indianápolis el hito histórico de ganar a la selección de baloncesto de Estados Unidos en competición oficial.

Tras superar el cáncer, decidió compartir su experiencia involucrándose en diferentes proyectos con el deporte como eje vertebrador.

Además, creó la Fundación Javier Imbroda, que atiende diariamente a niños con el deporte como herramienta de inclusión y que puso en pie con sus propios recursos, sin ayudas ni subvenciones públicas. Ejerció como ponente en numerosos foros universitarios, sociales y empresariales sobre dirección y liderazgo.

Antes de asumir su cargo como consejero, Imbroda ya tenía experiencia en formar parte de un equipo de gobierno dirigido por el PP, ya que en julio de 2011 fue nombrado como nuevo director del Área de Deportes del Ayuntamiento de Málaga, regido por el popular Francisco de la Torre. En estos últimos meses, Imbroda dijo varias veces que "ya no pienso en años, sino en semanas". En 2016 se le diagnosticó la enfermedad, pero no obstó para que poco después diera el salto a la arena política con Ciudadanos. A finales de 2017 relató en una carta la experiencia vital que suponía enfrentarse a un "cáncer de próstata de grado 10, el más agresivo y con metástasis en esa zona que no voy a detallar, para qué. Con el diagnóstico comienza un calvario, sobre todo porque sientes que la muerte te viene a visitar y con intención de quedarse. La vida y su final te recorre la cabeza multitud de veces. Desconoces qué sucederá. Te empiezan a hablar de supervivencia, de retrasar lo que parece inevitable, de nuevas técnicas, tratamientos varios, nuevos fármacos, escuchas y escuchas, y uno pasa automáticamente a pertenecer al mundo de los indefensos pacientes, inconscientes del tiempo que les





queda", retrataba con conmovedora frialdad sus sentimientos con la enfermedad. "Luchar por la vida, no dudes de que es posible", cerraba.

En este periodo al frente de la Educación en Andalucía tuvo que lidiar con no pocos problemas. Desde el Covid y las medidas de distanciamiento hasta las críticas por la masificación en las aulas pasando por una polémica con el aterrizaje en la comunidad de una universidad privada.

europapress.es **ANDALUCÍA**

La Junta decreta tres días de luto oficial en Andalucía por la muerte de Javier Imbroda

SEVILLA, 3 Abr. (EUROPA PRESS) –

El Gobierno andaluz ha decretado tres días de luto oficial por el fallecimiento, la pasada madrugada, del consejero de Educación y Deporte, Javier Imbroda. Así lo ha manifestado el presidente de la Junta de Andalucía, Juanma Moreno, en declaraciones a los periodistas a su llegada a la reunión del Comité Ejecutivo Nacional del PP que se celebra este domingo en el Palacio de Congresos y Exposiciones de Sevilla (Fibes). El presidente, muy afectado por la muerte de Imbroda, ha indicado que se cancelan los actos que estaban previstos mañana lunes en Madrid con motivo de la celebración del Día de Andalucía.

Ha trasladado su pésame y un fuerte abrazo a la familia de Imbroda, a quien ha calificado como una "gran persona" y un "buen amigo". "Nada más que por haberlo conocido y haber compartido con él estos tres años y medio ha merecido la pena esta legislatura. Era una gran persona, con una larga trayectoria deportiva, especialmente vinculada al baloncesto en la selección española, llegando a ser olímpico", ha agregado.

Asimismo, ha recalado que era una persona "con mucha capacidad y un brillante y magnífico consejero de Educación". Moreno ha indicado que tras haberse vivido ayer una jornada "feliz" en el PP por el resultado de su congreso nacional, hoy nos hemos "despertado con esta triste noticia".

"Es una pérdida muy dura en términos personales para mí porque era un buen amigo y una pérdida durísima también para el Gobierno, porque era un consejero de los fuertes que lo estaba haciendo bien. Es un día triste y complejo para mí", ha expresado el jefe del Ejecutivo andaluz.

EL PAIS

Así muere un colegio público en España

El cierre por falta de alumnos de una escuela en un barrio humilde de Mérida evidencia el incipiente problema que la caída de natalidad extiende por toda España. Padres y docentes rechazan los argumentos de la Junta, que asegura que el centro no garantiza la inclusión

J. A. AUNIÓN. Mérida - 03 ABR 2022

El colegio público Juan XXIII ocupa un edificio enorme en mitad del barrio de San Juan, uno de los más humildes de Mérida. El jueves, en el recreo, solo un puñado de alumnos ocupa el patio, que incluye una pista de baloncesto y otra de fútbol. Construido en 1985 con capacidad para más de 400 estudiantes, hoy solo están matriculados allí 39, repartidos entre todos los cursos de infantil y primaria. Esa es la parte que nadie discute; a partir de ahí, sin embargo, parece que la Consejería de Educación de Extremadura y los padres del centro estuvieran hablando de colegios distintos. La Administración describe una especie de gueto que hay que cerrar (ha decidido hacerlo al final de curso) porque, con altas tasas de absentismo y repetidores, no garantiza la "igualdad de oportunidades ni la inclusión" de los pocos chicos, todos "especialmente vulnerables", que se concentran allí. Ana León, empleada pública, madre de una niña con altas capacidades, y Mari Carmen Muñoz, auxiliar de enfermería, madre de un chico con discapacidad intelectual, defienden que, muy al contrario, se trata del único colegio que ha sabido garantizarles una buena educación. Explican que el compromiso de los profesores y, precisamente, lo exiguo del alumnado lo convierten en un "laboratorio de buenas prácticas" que merece la pena conservar, igual que se mantienen abiertos centros rurales con muy pocos estudiantes para no matar a los pueblos.

Pero las cuentas no salen —el centro "está funcionando al 8,7% de su capacidad", dice una portavoz de la consejería— y la decisión —"necesaria y responsable", aunque también "dolorosa y de último recurso", continúa— ya está tomada. La directora del colegio, Cecilia Chamorro, admite con dolor que "quizás es ya tarde", aunque probablemente "se podrían haber intentado muchas cosas antes". El Juan XXIII lleva más de 20 años desangrándose, poco a poco, con esa imagen de puertas adentro y la otra, infinitamente peor y más poderosa, hacia fuera, perdiendo alumnos por el descenso de la natalidad y la competencia de dos colegios concertados que hay, a 350 y 800 metros, en los dos extremos del barrio.

A Chamorro le duele profundamente que la idea que quede sea que ella y sus compañeros no están ofreciendo “la educación que se merece y debe tener cada niño”. “Me siento orgullosa del trabajo que hemos hecho”, dice. Pero tampoco quiere cargar contra los concertados, como algunos padres, sindicatos y defensores de la pública en general, que creen que la Administración debería quitarles las subvenciones antes de cerrar el centro. “Como dijo la delegada de Educación [del Ayuntamiento de Mérida, Susana Fajardo], al final, el colegio está en este punto porque las familias no lo han elegido”, reconoce. De nada sirve echarles ahora la culpa a esas familias o a los centros concertados; lo importante es preguntarse por qué ha pasado: “Todos, absolutamente todos tenemos que tomarnos el cierre de un colegio público como un fracaso. Hemos fracasado y tenemos que aprender de ello”.

Una reflexión que puede servir para Mérida, para toda Extremadura y en casi cualquier punto de España. En las próximas dos décadas, la curva descendente de natalidad hará que el alumnado de enseñanza obligatoria (hasta 16 años) disminuya un 23,4%, según los cálculos del Centro de Estudios Demográficos de la Universidad Autónoma de Barcelona. El ambicioso informe del Gobierno España 2050, que trata de fijar una estrategia de país a medio y largo plazo, va más allá: prevé que a mitad de siglo el país “tendrá unos 800.000 estudiantes menos de entre 3 y 15 años”, lo que “equivale a tener unas 33.000 aulas de 24 alumnos menos que en 2019”. El texto propone aprovechar ese descenso para mejorar la calidad de la enseñanza. Pero, en el camino, puede significar el cierre de muchos colegios.

Ya está ocurriendo. En Badajoz todo el mundo tiene en la cabeza la clausura en 2020 del colegio público El Cristo de Villanueva de la Serena, un centro de características similares al Juan XXIII. En la Comunidad de Madrid, cerraron el curso pasado dos colegios públicos y un instituto de secundaria en Alcalá de Henares. En Huelva, hará lo mismo el año que viene el colegio Tres Calaveras, en La Orden, el barrio más poblado de la ciudad. Y en toda Andalucía se suceden desde el año pasado las protestas por el cierre de aulas públicas.

En el País Vasco, el debate ha sido tan intenso que uno de los puntos del pacto educativo que acaban de firmar los partidos que representan el 88% del Parlamento autónomo habla de “la racionalización de la planificación que, en este contexto de bajada de natalidad, haga una oferta ajustada a las necesidades de la demanda, evitando las sobreofertas, y las infraofertas, que puedan dar ocasión a un aumento de la segregación”.

El recrudescimiento de las clásicas tensiones entre la pública y la concertada parece inevitable, pues en muchos lugares la supervivencia de unos u otros dependerá de las decisiones que se tomen a partir de ahora. De hecho, uno de los grandes conflictos durante la tramitación de la ley educativa aprobada en diciembre de 2020 fue la eliminación de una frase que había introducido la anterior norma, del PP, que decía que la programación de la oferta escolar tendría en cuenta “la demanda social”. Esto, en la práctica, significaba reconocer el derecho a obtener o mantener un concierto siempre que haya demanda.

Menos alumnos por clase

La frase se eliminó, pero lo cierto es que la pública sigue en desventaja a la hora de decidir dónde aplicar la tijera, opina el profesor de Sociología de la Universidad de Barcelona Xavier Bonal. “La pública se rige por decisiones políticas y la concertada, por contrato y, si le quieres cerrar una o dos líneas, se van al juez y en 10 minutos las tienen otra vez puestas. Los conciertos, o los retocas cuando tienen que renovar, cada seis años, o durante ese periodo, aunque haya alteraciones demográficas, tienes muy poco que hacer”. Bonal aboga por una buena planificación que ajuste la oferta de plazas a la demografía. “Lo que es negativo para la desigualdad y la segregación es hacer un mero seguimiento de la demanda, hay que tener capacidad de planificar y para ello hay que jugar con los ratios”, dice en referencia a las bajadas del número máximo de alumnos que por ley puede haber en un aula, que además pueden servir para intentar mejorar la educación. El problema, de nuevo, es que los concertados tienen que aceptar voluntariamente esa reducción si se produce antes de la revisión de sus contratos, añade.

La concertada, en todo caso, parece que está por la labor. “La caída de la natalidad afecta a todos. Todo el mundo está muy preocupado”, dice Pedro Huerta, secretario general de Escuelas Católicas, entidad mayoritaria en la red concertada, antes de abogar por esas bajadas de ratio como una de las posibles soluciones. Esa medida no solo permitiría mantener las mejoras producidas durante la crisis de la covid —“Se atiende mucho mejor, los profesores están más a gusto y los alumnos reciben una atención mucho más personalizada”—, sino que también serviría “para evitar que esto se acabe convirtiendo en una guerra, a ver quién se lleva más alumnos, a ver quién convence a más padres...”, asegura. “Dejar las cosas como están y que sean las familias las que al final resuelvan solas el tema no hace ningún favor ni a la educación ni a las mismas familias”, añade. Eso sí, si se bajan ratios, opina que debería ser de forma flexible —“La caída de natalidad no afecta a todas las zonas igual”— y que los centros que las apliquen deberían recibir más subvención. En todo caso, cree imprescindible que se llegue a un acuerdo entre el ministerio y todas las comunidades para que las medidas sean consensuadas. “Ahora mismo, cada Administración autonómica está tomando decisiones con criterios diferentes”, protesta.

De momento, si uno se fija en cómo ha caído el alumnado de tres a cinco años desde que empezó a notarse en la estadística de 2012-2013 la curva de natalidad, la bajada de alumnos en la pública hasta 2020 fue del 14% y del 7,9% en la concertada. En primaria, donde los estudiantes empezaron a descender en el curso 2017-2018, la caída ha sido del 1,3% y del 0,5%, respectivamente.

Lo que parece claro es que si no se reorganiza la oferta con una mirada de conjunto y a medio plazo, cuando lleguen las situaciones al límite, el centro más débil tendrá todas las de perder. Sin más. Tal y como ha ocurrido con el Juan XXIII de Mérida. Un jueves, cuando suena allí a las 14.00 el timbre, no sale ningún niño; todos se quedan al comedor. A quien se ve pasar es a media decena de chicos y chicas con el uniforme de uno de los centros concertados del barrio camino de sus casas. Una de ellas, justo enfrente del colegio público.

Cuando hace algo más de dos años Ana León y Raúl Fernández decidieron llevar allí a su hija, M., multitud de amigos y conocidos les llamaron para tratar de convencerles de que no lo hicieran. “Nos decían que si estábamos locos”. La mala fama del centro, de conflictivo, casi marginal, se extendía desde mucho tiempo antes por toda la ciudad. Pero no siempre fue así.

Aislada entre una carretera nacional (la avenida de Felipe VI) y el río Albarregas, en el límite noreste de Mérida, el visitante despistado puede pensar que está entrando en un polígono al llegar a la barriada de San Juan, por la cantidad de talleres que encontrará a la entrada. Una vez dentro, sin embargo, aunque siguen menudeando las naves y edificios que albergan alguna tapicería, distribuidora de bebidas o artículos de hostelería; se abren paso las casas de dos plantas, modestas pero en su mayoría bien cuidadas. Todo habla de sus orígenes, los de un barrio levantado de forma irregular, como en tantas ciudades de España, por emigrantes llegados de los pueblos en los años sesenta en busca de los trabajos que prometía la industria. Con el paso del tiempo, los hechos consumados obligaron a las administraciones a ir legalizando las construcciones y dotando al barrio de los servicios básicos de agua, luz, alcantarillado...

El colegio llegó a finales de los sesenta, con la ayuda de la parroquia local y el esfuerzo de los vecinos, que lo construyeron en un solar donado por uno de ellos. Con la fórmula público-privada de aquellos tiempos —la gestionaba un patronato y el Estado pagaba a los maestros—, el centro fue ganando fama y creciendo, atrayendo a alumnos de barrios vecinos. Hasta que en los ochenta, convertido ya en colegio público, se trasladaron a un flamante nuevo edificio, sin duda uno de los más grandes del vecindario, que es el que ocupa ahora. [En esta página de Facebook](#), se puede recorrer la historia sentimental del centro a través de las fotografías que cuelgan antiguos profesores y antiguos alumnos.

Sería difícil saber exactamente en qué momento empezaron las dificultades a hacerse evidentes. Y sería injusto echarle la culpa a una sola cosa, o a dos, pues seguramente son muchas y entremezcladas las razones. El envejecimiento del barrio y la falta de niños porque las segundas generaciones crecen y se van a vivir a otra parte, los realojos que se produjeron en los noventa en el vecindario de al lado, la nueva legislación que resta dos cursos (7º y 8º de EGB se van al instituto como 1º y 2º de ESO), la presión creciente de los concertados del barrio, que van ganando la fama que poco a poco pierde el Juan XXIII...

Un plan de mejora del centro redactado por el propio colegio en 2008 lo explica así: “Alumnado: con bastantes problemas de aprendizaje [...] Poca capacidad para el estudio y con expectativas muy limitadas. Porcentaje significativo de alumnos de etnia gitana. Las dificultades del alumnado se han ido acrecentando en los últimos años, disminuyendo progresivamente los alumnos procedentes de las familias de la barriada y llegando otros de las limítrofes, más marginales y, consiguientemente, con más problemas educativos. Se observa también un creciente absentismo escolar.

“En mi colegio aprendo. Me gustan mis maestras”

El caso es que para cuando Ana León y Raúl Fernández decidieron llevar allí a su niña en noviembre de 2019, tuvieron que vencer muchas resistencias de gente cercana. Pero estaban decididos, después de una larga y mala experiencia en un colegio público del centro de Mérida, donde los resultados y el comportamiento escolar de M. nunca fueron buenos, aseguran sus padres, porque nunca tuvo la atención que requería por sus altas capacidades, ni siquiera cuando por fin le fueron diagnosticadas. “Un conocido, que había formado parte del equipo de orientación del Juan XXIII, nos comentó que allí trabajaban muy bien. Llamé a Cecilia, la directora, un día a las 11.00 y a las 14.00 estábamos en el centro hablando con ella. No nos lo podíamos creer. Al director del otro colegio nunca llegamos a conocerle”, cuenta Fernández. “Nos dijo: ‘Yo no tengo ninguna experiencia con altas capacidades, pero si la traéis me formo y formo a mi equipo’”. No hizo falta más, de un día para otro, con el 4º de primaria ya empezado, M. se cambió al Juan XXIII.

Hoy está en sexto y sus padres aseguran que la niña está muchísimo mejor en todos los sentidos, académica y personalmente. Por todo esto, mandaron un escrito a la consejería pidiendo que no se cierre el colegio. El texto contiene la siguiente reflexión de la propia chiquilla: “En mi colegio aprendo. Me gustan mis maestras, su cariño. Siempre te ayudan y no te gritan. Me quieren. Hablo mucho con ellas y me escuchan. Las actividades que hacemos son divertidas. Me gusta hacer los trabajos que nos mandan. Saco buenas notas. Mi mejor amiga es una niña refugiada, de Georgia, leo mucho y rápido. El último libro ha sido *Harry Potter y las reliquias de la muerte*. De mayor quiero ser diseñadora de moda y psicóloga porque me gusta solucionar los problemas de mis amigos y se me da bien”.

Desde hace algunos años, las clases no están divididas por cursos, sino por etapas: una de todo infantil, otra de 1º y 2º de primaria, otra de 3º y 4º y otra más de 5º y 6º. La segunda planta hace tiempo que no se utiliza, y

han reaprovechado muchas de las aulas que aun así sobran para hacer una biblioteca, sala de informática, taller... Tenían un huerto, pero no se les daba muy bien, admite Chamorro, que destaca algunos proyectos que han puesto en marcha, como las cotutorías, las tertulias dialógicas (todos los niños van leyendo y comentando un libro al mismo tiempo) o su iniciativa de aprendizaje de servicio, que trata de integrar proyectos escolares en la vida de un barrio donde el único servicio público es el colegio. "Los niños seleccionaron y prepararon, por ejemplo, una exposición de fotografía en el local de la asociación de vecinos sobre el empoderamiento de la mujer rural. Ellos mismos contactaron con la autora", cuenta Chamorro.

La clave de su trabajo, insiste, es dar a cada niño lo que necesita. "A veces se enfadan porque permito a uno algo que no permito a los demás, o regaño a otro por una cosa que le dejo hacer a su compañero... Yo siempre les digo: 'No sois todos iguales. Sois todos distintos. Pero eso es lo bonito'. Ella es cotutora de la clase de 5º y 6º, donde están tanto M. como A., un chico diagnosticado con trastorno generalizado del desarrollo (TGA) y discapacidad intelectual.

Su madre, Mari Carmen Muñoz, también relata una mala experiencia previa, en su caso, en un concertado donde se resistieron, asegura, a diagnosticarle la discapacidad. Además, describe algunos espeluznantes episodios de acoso. Explica que, por sus apreturas económicas —en su casa solo cuentan con su sueldo de auxiliar de enfermería—, hubo momentos en que no pudo comprar material escolar para sus cinco hijos. "O comíamos o comprábamos libros. Y en el otro colegio me tuvieron a dos niños un curso entero sin ellos. En el Juan XXIII no hemos tenido ningún problema y, si alguna vez no he tenido para un lápiz o un cuaderno, pues se lo han dado". Desde este curso, los cinco van al colegio de San Juan. El padre, Marco Antonio Caballero, que admite que él era el que tenía más dudas sobre si llevarlos allí —"Es que se oían tantas cosas..."—, es hoy uno de los más movilizados para intentar que la consejería no cierre el centro.

Tanto su familia como la de León y Fernández apoyan la propuesta del sindicato del profesorado PIDE, que además de revisar y eliminar todos las plazas concertadas innecesarias de la ciudad, reclama mantener el colegio abierto, reflatándolo por medio de un plan que incluya cambiar desde el nombre hasta convertirlo en una comunidad de aprendizaje (un modelo que aplica experiencias de éxito en la mejora del aprendizaje y la convivencia). Además, reclaman, para atraer a más familias, integrar en el colegio el primer ciclo de educación infantil (menos de dos años) y 1º y 2º de ESO. Dos medidas que el propio centro ha pedido en distintos momentos, pero la Administración ha rechazado.

La Consejería de Educación no ha permitido a este diario entrar en el Juan XXIII. Tampoco ha respondido a la pregunta de si han valorado la propuesta para mantener abierto el centro ni ha aportado los datos solicitados de oferta y demanda de plazas en los colegios concertados cercanos del barrio.

Público.es

La propaganda de Ayuso: anuncia la creación de un "MIR educativo" pero no es una medida suya ni se parece al MIR

El anuncio de una formación para profesores no casa con la realidad. Madrid no tiene competencias para este tipo de medidas y en realidad aplicará la ley que está regulada por un real decreto de 2007.

JOSE CARMONA. MADRID 04/04/2022

El pasado jueves, la Comunidad de Madrid anunció la creación de un programa de formación para los docentes de la enseñanza pública. Autodenominado por el la Consejería de Educación de Enrique Ossorio como "MIR educativo", está lejos de ser un espacio de formación como el que realizan los médicos. Es una modificación del sistema ya existente legislado mediante un real decreto y que, además, la manera de implementarlo en Madrid ha cosechado las críticas desde el sector educativo.

Aunque el Ejecutivo del PP lo llama "MIR educativo", su verdadero nombre es Capacitación Integral Docente (CID). A partir del curso 2022-2023 que arranca el próximo mes de septiembre, los aspirantes que superen la fase de concurso-oposición en Madrid realizarán prácticas tutorizadas durante un curso escolar entero en una formación de 120 horas. Hasta ahora, el método era de 25 horas en seis meses. Los tutores de estos docentes tendrán una retribución que aún está por determinar

El objetivo, dice el Gobierno de Ayuso, es "comprobar la aptitud de los candidatos" y consta de cinco módulos, además de vídeos, foros de consulta, *webinars* con expertos, ejercicios prácticos y "supuestos tipo que les ayuden a incorporarse a la función docente con seguridad, responsabilidad y cualidades comunicativas y de liderazgo", reza un comunicado.

La realidad tras la noticia

Tras este anuncio hay una realidad diferente. Las prácticas de los docentes que aprueban la oposición está reflejada en un real decreto y no son una medida propia de ningún gobierno autonómico. Concretamente, en el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes.

Estas prácticas son un proceso ineludible dentro de la formación docente y son uno de los últimos eslabones antes de incorporarse al sector educativo. No es una medida que implemente el Ejecutivo de Ayuso; existen en toda España.

De hecho, esa ampliación de tres meses a un curso escolar entero tampoco es una novedad propia de Madrid. Esta posibilidad está reflejada en el real decreto en su artículo 30. "Este periodo de ejercicio de la docencia en centros públicos se desarrollará bajo la tutoría de profesores experimentados, preferentemente del correspondiente cuerpo de catedráticos y tendrá una duración mayor a un trimestre y no superior a un curso escolar".

El Gobierno de Ayuso sostiene que estas prácticas aumentarán la formación de los docentes, pero la evaluación homologada por el real decreto es ya bastante contundente, porque en el caso de resultar "no apto" durante las prácticas en dos ocasiones, "perderán todos los derechos a su nombramiento como funcionarios de carrera".

Lejos de ser un "MIR educativo"

La sección de Enseñanza de Comisiones Obreras (CCOO) de Madrid ha sido muy crítica con este anuncio del Gobierno de la Comunidad de Madrid: "Ni es un MIR, ni entra dentro de las competencias autonómicas, ni pretende mejorar la calidad educativa. Lo que se propone es, sencillamente, una extensión de la duración de las prácticas ya existentes y de la actividad formativa", señalan.

Apuntan a que incluso sea una estrategia para generar una necesidad de servicios que posteriormente sean externalizados a una empresa privada: "Quizá es de suponer, y no sería muy aventurado, que el gobierno de Díaz Ayuso pretende alargar la duración de los cursos formativos para generar otro nicho educativo que poder externalizar, en lo que ellos mismos anuncian como la creación de un sistema de vídeos, foros de consulta, *webinars* con expertos. Otra manera de transvasar el presupuesto educativo a manos privadas".

Además, añaden una mirada crítica ante los cambios y acusan al Gobierno del PP de menospreciar al cuerpo de profesores docentes. "Da a entender que el profesorado no está preparado y revela una extrema falta de confianza en la calidad docente y en el actual sistema de prácticas. Parece no tomar en consideración la formación universitaria, o las prácticas ya existentes, y supone una retórica velada de desprecio a la profesión docente".

La Voz de Galicia

El Gobierno aprobará mañana un bachillerato más opcional y flexible

En la práctica tendrá seis modalidades y se podrá cursar en tres años

SARA CARREIRA REDACCIÓN / LA VOZ. 04 abr 2022

El Ministerio de Educación y FP llevará mañana al Consejo de Ministros el currículo de bachillerato, el último de los grandes textos estatales que desarrolla la nueva ley, la Lomloe, y que se aplicará en cinco meses, el próximo septiembre, para los alumnos de primero. Ahora las comunidades tienen que completarlo (Galicia asume un 50% del texto final), aunque la mayor parte del trabajo ya está hecho. Estos son los principales cambios que se prevén en el texto legal:

4 modalidades que son 6

Una de las grandes novedades es que habrá una modalidad más: general, pensada para quienes no han decidido qué carrera estudiar o para aquellos que se van a decantar por la FP. Además, se mantienen las de Ciencias y Ciencias Sociales (que incluye la variedad de Humanidades, con el Latín como asignatura diferenciadora) y Artes se desdobra, en artes escénicas y plásticas.

Matemáticas flexibles

Los alumnos de Ciencias, especialmente los de la rama sanitaria, no tendrán que cursar obligatoriamente Matemáticas II en segundo de bachillerato (en primero sí deben hacerlo), sino que podrán optar a Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales.

Filosofía para todos en 2º

Es otra de las novedades destacadas: todos los alumnos de 2.º de bachillerato tendrán que cursar Historia de España e Historia de la Filosofía. Hasta ahora solo era obligatorio para los de Ciencias Sociales. En primero también compartirán Filosofía todos los estudiantes, pero eso ya se hace ahora.

La etapa, en tres años

Uno de los objetivos de la Lomloe es evitar el abandono de los estudiantes, y por eso se permitirá cursar la etapa en tres años. No servirá para cualquier alumno sino para aquellos que se encuentren en alguna de estas circunstancias: que cursen «de manera simultánea a las enseñanzas profesionales de música o de danza»; que «acrediten la consideración de deportista de alto nivel o de alto rendimiento»; que presenten necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE); o que aleguen otras circunstancias que, según haya determinado la comunidad autónoma en un reglamento específico, «justifiquen la aplicación de esta medida».

Ir a selectividad con una suspensa, pero en condiciones muy concretas

Uno de los anuncios más polémicos es que se podrá titular con una asignatura suspensa. Pero eso no significa que el alumno puede apartar una materia, ya que se deben cumplir unas condiciones muy concretas: el equipo docente en su conjunto debe considerar que el alumno ha alcanzado los objetivos y competencias vinculados a ese título; que no se haya producido una inasistencia a clase continuada y no justificada; que se haya presentado a las pruebas y realizado las actividades necesarias para su evaluación, incluidas las de la convocatoria extraordinaria; que la media aritmética de las calificaciones obtenidas en todas las materias de la etapa (incluida la suspensa) sea igual o superior a cinco.



Todo lo que se va a estudiar en el nuevo Bachillerato

El Consejo de Ministros aprobará este martes el nuevo currículo con nuevas asignaturas, más modalidades y el cambio de curso con hasta 2 suspensos

EFE. Cadena SER. Madrid 04/04/2022/

El Consejo de Ministros aprobará este martes el nuevo currículo de Bachillerato, que pasa de tres a cinco modalidades, estrena asignaturas, permitirá pasar de 1º a 2º hasta con dos suspensos y obtener el título con una materia pendiente.

Igual que en el resto de currículos ya aprobados durante este año (Infantil, Primaria y Secundaria), el Ministerio de Educación solo fija las enseñanzas mínimas -los saberes básicos de cada materia y las horas que hay que dedicarles-. El 60% para las comunidades autónomas sin lengua cooficial y el 50% para las que sí la tienen.

Al contrario que en Secundaria, donde este año se eliminan los exámenes de recuperación, en esta etapa (16-18 años) se mantienen, según el último proyecto de real decreto conocido.

Entre las novedades introducidas figura que Bachillerato se podrá completar en tres años si concurren determinadas circunstancias y que el estudio de Historia de España de 2º se centrará en la etapa contemporánea, desde 1812 en adelante.

Por primera vez habrá una modalidad de Bachillerato General, se mantendrán las modalidades de Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales, y la de Artes pasará a dividirse en dos vías, Artes Plásticas, Imagen y Diseño, y Música y Artes Escénicas.

Este desarrollo reglamentario de la LOMLOE (ley Celaá) también da entrada a nuevas asignaturas como las de Economía, Emprendimiento y Actividad Empresarial, Cultura Audiovisual e Historia de la Filosofía.

Las materias comunes para los alumnos de todas las modalidades de 1º serán: Educación Física; Filosofía; Lengua Castellana y Literatura I y, en las comunidades donde exista otra lengua, Lengua Cooficial y Literatura I; y Lengua Extranjera I

En el caso del segundo curso, todos los adolescentes deberán cursar estas materias: Historia de la Filosofía; Historia de España; Lengua Castellana y Literatura II y, en las comunidades con otra lengua, Lengua Cooficial y Literatura II; y Lengua Extranjera II.

Las modificaciones introducidas en el currículo se implantarán para el primer curso en 2022-2023 y para el segundo, en 2023-2024.

A continuación otras claves del renovado Bachillerato:

- Aunque Bachillerato son dos cursos, excepcionalmente se da la opción de hacerlo en tres a quienes cursen la etapa de manera simultánea a las enseñanzas profesionales de música; sean deportistas de alto nivel, y jóvenes que precisen una atención diferente a la ordinaria por tener alguna necesidad de apoyo educativo.
- Los alumnos pasarán 1º a 2º cuando hayan superado las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias como máximo. En todo caso, deberán matricularse en segundo curso de las pendientes de primero.
- La evaluación del aprendizaje del alumnado será continua y diferenciada según las distintas materias. El profesorado de cada asignatura decidirá, a final de curso, si el joven ha logrado las competencias adecuadas.

- Las horas por contenidos básicos se reparten del siguiente modo: Educación Física (35); Filosofía (70); Historia de la Filosofía (70); Historia de España (70); Lengua Castellana y Literatura (210); Lengua Extranjera (210), y para cada una de las seis materias de modalidad sumarán 87,5 horas.

europapress.es

Sánchez señala la nueva Ley de FP como "una de las grandes conquistas de la legislatura"

MADRID, 4 Abr. (EUROPA PRESS) -

El presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, ha calificado la nueva Ley de Formación Profesional, aprobada "hace 10 días", como "una gran noticia" para un país que sufre "un paro juvenil tan elevado" y tiene "un fracaso escolar también elevado en comparación con otros países europeos". Es por eso que, a su juicio, esta reforma es "una de las grandes conquistas de la legislatura".

Durante su participación en el II Foro Wake Up Spain, Sánchez ha destacado la puesta en marcha desde el Ejecutivo de "algunas reformas" legislativas "vinculadas a la mejora del capital humano", como la ley de Educación, la de Convivencia Universitaria o la de Ciencia.

Pero, entre este grupo, ha destacado la reforma de la FP que, a su juicio, será "palanca de transformación económica y social". Según ha explicado el presidente del Gobierno, este texto mejorará "notablemente la formación de los profesionales y del tejido productivo", así como "las necesidades del mercado laboral" con un "sistema educativo adecuado a lo que requieren y exigen la economía y las empresas en este año 2022".

En este sentido, ha agradecido la participación de los agentes sociales en la elaboración de esta norma que, según ha insistido Sánchez, es una "indudable transformación estructural" del sistema educativa español.

EL PAIS ENTREVISTA

Elena Martín, coautora del nuevo modelo de enseñanza: "El cambio en la Selectividad será potente, pero no un invento extraño"

"El profesorado está muy cansado por la pandemia y ahora se le pide un nuevo esfuerzo enorme para aplicar el nuevo currículo", afirma la catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 04 ABR 2022

Elena Martín es una de las siete personas que han sentado las bases del nuevo sistema de aprendizaje que llegará a las aulas en septiembre. Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid, ciudad en la que nació hace 66 años, Martín participó en la elaboración de la Logse, la ley que reformó a fondo la enseñanza española en los años noventa. Tres décadas después ha participado en la redacción de la Lomloe, la actual ley educativa, que aspira a impulsar otra gran transformación del sistema. Y en el diseño del currículo, el documento que concreta qué deben aprender los alumnos y cómo evaluarlo.

Pregunta. La aprobación de los decretos de currículo va con retraso. ¿Le preocupa?

Respuesta. Sí, porque el profesorado está muy cansado por la pandemia y ahora se les pide un nuevo esfuerzo enorme. Si le sumamos una presión de tiempos, se hace todo más difícil. Para los docentes a los que les ilusiona el cambio, que yo creo que son muchos, y todavía más para quienes no están muy animados con él. Sin embargo, creo que hay que empezar el curso que viene. Y es cierto que, en su versión de borrador, los decretos de currículo llevan tiempo circulando.

P. ¿Qué les diría a los docentes que no están precisamente ilusionados con el cambio?

R. La clave para que el enfoque competencial cuaje es que los docentes comprueben que viene a solucionar problemas que ellos y ellas han identificado en las aulas. Como el hecho de que con el currículo que tienen ahora están sobrecargados. O la pregunta que muchos se han hecho de: "Para qué sirve esto que están aprendiendo mis alumnos".

P. En pocos sitios se ha empezado a formar al profesorado para el cambio.

R. Es fundamental. No tanto darles conferencias, como familiarizar a los equipos docentes, a los claustros y antes si cabe a los equipos directivos y a la inspección, que son los que van a tener que impulsar y promover el cambio. Hacer que los centros se pongan a pensar en ello. Los docentes, al final, entramos en un nivel de concreción preciso: qué es lo que se dice de lo que yo imparto y cómo me voy a poner de acuerdo con mi compañera de 1º B. La lógica de los elementos generales del currículo, si está bien diseñado, y yo creo que en términos generales este lo está, ya cae sobre la propuesta del área o la materia de la que se hace cargo el

docente. Si se puede tener la visión general, estupendo, pero es más fácil que los docentes lo entendamos desde cómo se ha recogido nuestra área. Si los equipos directivos envían a cada docente un documento con la parte del currículo que afecta a su área o materia para que lo lean, y además da tiempo a hacer una reunión de ciclo, de departamento o etapa, la planificación del curso que viene será más fácil.

P. ¿Cuánto tiempo costará que este nuevo tipo de enseñanza basada en competencias cale en las aulas?

R. Con carácter general, creo que años. Es un cambio cultural, profundo, en las concepciones de qué es aprender y por tanto qué es enseñar, no un cambio de terminología. Podemos llamar aprender a muchas cosas. Yo puedo decir: "Me sé tal definición". Y la he aprendido, nadie va a negar que eso es un tipo de aprendizaje. Pero el enfoque competencial significa que el hecho de haber adquirido un conocimiento lleva a una persona a actuar en el mundo de forma distinta a como lo hacía antes. Ese es el aprendizaje que me hace competente. Y sin adquirir determinadas competencias, el alumnado estará vendido para moverse en la sociedad del siglo XXI y para poder seguir aprendiendo durante su vida.

P. ¿Dispondrá de tiempo el modelo? ¿No cree que habrá un giro si cambia el Gobierno?

R. Sacar adelante una ley orgánica [como la que regula la educación, que requiere el voto favorable de la mitad más uno de los diputados] con la actual división parlamentaria es algo heroico, hace falta una gran mayoría. Y las críticas que se han hecho a la actual ley creo que tienen más que ver, por desgracia para la educación, con la ideología: la escuela concertada, la segregación de los centros, el estatus de la religión... Al currículo se le da menos importancia, cuando a mi modo de ver es la decisión más importante que toma el sistema educativo. Con él contestamos a la pregunta de qué tipo de personas queremos contribuir a desarrollar desde la escuela. Es un proyecto social y además funciona como el eje esencial. Cuando he decidido qué quiero enseñar y qué deben aprender los alumnos, porque quiero ese tipo de personas, de ahí se deriva que los centros deben ser así, el profesorado debe ser así... todo debe estar alineado con el currículo.

P. ¿Cree entonces que el enfoque sobrevivirá a un cambio de Gobierno?

R. Nada está garantizado, pero creo que el enfoque competencial, la idea de un currículo centrado en hacer que las personas usemos el conocimiento para actuar sobre el mundo, de la competencia como movilización de saberes, el hecho de no tener un temario sobrecargado, que los docentes han sufrido sabiendo que era absurdo, por no hablar de lo que pensaba el alumnado, y la idea de que todo ello reclama autonomía de los centros para decidir sobre los tiempos, los espacios, si funcionan por ámbitos de aprendizaje... es una tendencia mundial y es más bien impararible. Creo que, con todos sus problemas, el Informe Pisa ha lanzado un discurso acerca de cuál es la relevancia de lo que estamos enseñando que no tiene vuelta atrás. La escuela no puede permitirse seguir enseñando cosas que no dan respuesta a las necesidades de la sociedad.

P. ¿Hasta qué punto ve importante cambiar a fondo la Selectividad?

R. Tendrá que ser un cambio potente. Cuando alineas una evaluación externa como la Selectividad con el currículo, das un mensaje muy potente. Y cuando no lo haces, gana la evaluación. Da igual lo que pongas en el currículo: los profesores de bachillerato basarán su enseñanza en la retahíla de exámenes anteriores de acceso a la Universidad, porque quieren preparar bien a sus alumnos. Pero siendo grande, el cambio no será un invento extraño, porque en España ya hacemos excelentes exámenes competenciales, que no son reválidas, sino pruebas que ayudan a los centros a reajustarse. En autonomías como el País Vasco le dicen a cada centro y a cada familia: "Tu hija, en competencias comunicativas, está en nivel competencial uno, que significa que ya es capaz de hacer esto, pero no esto otro". Ahora hay que llevar la prueba competencial al acceso a la universidad. Y conseguir que se acepte que lo que predice que un estudiante es competente y llega a la universidad con recursos para aprender no es que haya acumulado mucho conocimiento conceptual para un examen, sino que sabe usar ese conocimiento conceptual. También entiendo la ansiedad del alumnado que lo hará por primera vez en 2024, como cada vez que hay un cambio de tal trascendencia.

EL MUNDO

La Religión será evaluable en Bachillerato y su nota estará en el título pero no contará en la media para ir a la universidad

Tampoco valdrá para pedir becas. Se podrá ir a la Selectividad con un suspenso y seguirán las notas numéricas, las matrículas de honor y los exámenes de recuperación

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Martes, 5 abril 2022

La ministra de Educación, Pilar Alegría, ha introducido un cambio de última hora en el proyecto de real decreto de enseñanzas mínimas de Bachillerato que se aprobará este martes en el Consejo de Ministros: la calificación de la asignatura de Religión se incluirá en el título de esta etapa postobligatoria. La materia será, por tanto, evaluable, aunque su nota no computará para la media exigida para acceder a la universidad o a otros estudios ni para pedir becas.

En el texto final de 494 páginas, al que ha tenido acceso EL MUNDO, se puede leer ahora: "El título de Bachiller será único y se expedirá con expresión de la modalidad cursada y de la nota media obtenida. Ésta se hallará calculando la media aritmética de las calificaciones de todas las materias cursadas redondeada a la centésima. A efectos de dicho cálculo se tendrán en cuenta las materias comunes y optativas, así como las

materias específicas de la modalidad por la que se expide el título y, en su caso, la materia de Religión". El añadido de "y, en su caso, la materia de Religión" no figuraba en versiones anteriores.

Sí se decía que "con el fin de garantizar el principio de igualdad y la libre concurrencia, las calificaciones que se hubieran obtenido en la evaluación de las enseñanzas de Religión no se computarán en la obtención de la nota media a efectos de acceso a otros estudios ni en las convocatorias para la obtención de becas y ayudas al estudio en que deban entrar en concurrencia los expediente".

Por eso, para participar en estos procesos, se pedirá la media aritmética de todas las materias cursadas "calculada sin tomar en cuenta la calificación de la materia de Religión".

En otras palabras: hay dos medias. Una es la que tiene más efectos prácticos y es la que se pedirá para las becas y para ir a la universidad y otra que figurará en el título de Bachillerato y en la que se incluirá Religión.

NO APARECE EN LA LISTA DE ASIGNATURAS

Fuentes de la patronal Escuelas Católicas explican que ésta es la misma fórmula que existía en el Bachillerato de la Lomce, donde la asignatura era evaluable pero no contaba para pedir becas ni acceder a otros estudios, aunque ahora "la situación no mejora". ¿Por qué? "En la Lomce aparecía en el listado de asignaturas a elegir. Y en la Lomloe no aparece, por lo que puede suponer una carga para los alumnos que la elijan. Es decir, sería una ampliación de horario y una asignatura más a estudiar. Esto es un déficit respecto a la Lomce", explican.

¿Por qué se ha decidido este mecanismo tan enrevesado? Porque, en virtud de los acuerdos entre la Iglesia y el Estado, la evaluación de la Religión tiene que realizarse "en los mismos efectos que la de las otras materias". Es decir, esta asignatura tiene que ser evaluable y los resultados de la evaluación tienen que figurar en alguna parte.

Por eso se tiene que incluir a todos los efectos en el título y recogerse dentro del cálculo. Si no, el Gobierno se expone a acabar en los tribunales porque los defensores de esta asignatura pueden considerar que su rango no es el mismo que el de las otras. Y así el Ministerio se cura en salud por lo que pueda pasar.

Lo que ocurre es que, al no estar expresamente en la lista de materias que se ofertan, puede interpretarse que se está marginando la asignatura. Además, si no cuenta para la EBAU los alumnos pueden considerar que es una pérdida de tiempo cursarla.

En Primaria y en la ESO la Religión ha dejado de tener una asignatura alternativa, como existía con la Lomce, aunque sigue siendo evaluable y tampoco cuenta para becas o para acceder a otros estudios. Los alumnos que no cursen esta materia no podrán estudiar nada académico en esa sesión ni avanzar en el temario para no discriminar al resto. Solo podrán hacer", dice el currículo, "proyectos significativos y relevantes y de la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad".

TÍTULO CON SUSPENSOS

Por otro lado, por primera vez en la historia del Bachillerato, los alumnos podrán obtener este título con una asignatura suspensa. Eso sí, el equipo docente tendrá que considerar que han alcanzado los objetivos y competencias, no han faltado de forma continuada e injustificada a clase y se hayan presentado a los exámenes. La media de todas las calificaciones, además, tendrá que ser igual o superior a 5. En todo caso, a efectos del cálculo de la calificación final de la etapa, se considerará la nota numérica obtenida en la materia no superada.

El secretario de Estado de Educación, Alejandro Tiana, argumenta que esta posibilidad también se permite en la universidad. Lo que ocurre es que supone un agravio comparativo para los estudiantes que han aprobado todas, ya que unos y otros tendrán el mismo título. "Los alumnos no sólo se contentan sintiendo que los demás han quedado peor. Hay un elemento personal que es la satisfacción del trabajo bien hecho y, además, les cuenta a efectos de la EBAU", responde.

En esta etapa postobligatoria, el Gobierno ha hecho un cambio de calado en los contenidos y en la estructura pero ha sido más conservador a la hora de mantener el sistema de calificaciones. A diferencia de las modificaciones que ha hecho en Primaria y Bachillerato, donde ya no habrá notas numéricas, aquí si se mantienen las notas del 0 al 10 y seguirán las menciones honoríficas y las matrículas de honor.

También seguirán como hasta ahora los exámenes de recuperación que en algunas CCAA se hacen en septiembre y otras en junio. Esta convocatoria extraordinaria ha desaparecido de la enseñanza obligatoria (Primaria y la ESO) con el argumento de que la evaluación es "continua y formativa".

EL DEBATE OPINIÓN

Los nuevos currículos provocan desolación

EUGENIO NASARRE. 05/04/2022

La lectura de los nuevos currículos de la educación secundaria obligatoria (ESO) que ha aprobado el Gobierno provoca desolación. Si llegaran a aplicarse en su integridad, el estrago que causarían en nuestras aulas sería incalculable. En el marco regulador de la ESO generarían no sólo una notable pérdida de calidad de nuestro sistema educativo, sino también un incremento de las desigualdades educativas y, por lo tanto, de la desigualdad social.

Asusta la osadía y arrogancia de los redactores de los currículos y de las normas que los amparan. No hay el menor atisbo de prudencia ante una cuestión tan delicada y trascendente para la vida nacional y su futuro. La ESO es una etapa crucial para la formación de las futuras generaciones. En ella el escolar va forjando su primera madurez, y así va cristalizando su personalidad. En ella se abre al mundo, se formula los primeros interrogantes y adquiere las primeras experiencias conscientes. Debe ser una etapa de ascenso en los saberes y en las virtudes. Debe ser una etapa de búsqueda de la excelencia, en la que se prime el esfuerzo, debidamente compensado. Es la etapa en la que el alumno, debidamente acompañado por su profesor y tutor, debe ir asumiendo el ideal del *¡sapere aude!*

El marco de los nuevos currículos contiene ambigüedades, que van a provocar efectos indeseables. Sus autores no quieren que los alumnos repitan curso, lo que cualquier pedagogo puede compartir. Y a este principio subordina los demás. Los profesores harán lo que puedan, con tal de someterse a tal principio. Pero, como no se fijan metas precisas, la tentación de ir reduciendo los contenidos, es decir, empobreciendo la formación, se presentará como la solución inevitable. Este riesgo podría ser remediado si la ley hubiera establecido evaluaciones externas y censales de los centros y de sus alumnos. Pero tales evaluaciones quedan prohibidas. El sistema, así, carecerá de brújula y, ya lo sabemos, cualquier navegación sin brújula camina a la deriva. Se carecerá de instrumentos para ayudar a los centros que más lo necesiten, para corregir lo que funcione mal, para estimular objetivos de excelencia. Lo único que sabremos es que los alumnos adquirirán su título de graduado de la ESO, a los 16 o 17 años, sin poder conocer hasta dónde han llegado en su preparación en las diferentes materias. Me atrevo a señalar que ésta es una carencia muy grave y con consecuencias que pueden ser irreparables.

Claro está, habrá centros (con sus alumnos) que se salvarán. Serán los que denodadamente se propongan procurar la excelencia, promover el esfuerzo, cuidar el conocimiento como el bien más precioso, premiar la dedicación y obtener buenos resultados. Otros centros no lo lograrán. Pero no sabremos a ciencia cierta cuáles serán. Aunque sí tendremos la sospecha (avalada por estudios de incuestionable rigor) que los sectores sociales más desfavorecidos serán las víctimas de esta carencia de brújula. Por eso, este modelo de educación secundaria tendencialmente aumentará las desigualdades sociales, ya que la base formativa en esta fase vital de la persona es determinante para su futuro. El modelo es un flaco servicio que un gobierno socialista hace a las clases trabajadoras. Serán los mismos quienes se desgarrarán las vestiduras, porque se ha ensanchado la «brecha social» en el ámbito educativo. Lo cual provocará el discurso de la libertad como chivo expiatorio. Afortunadamente, la Constitución ampara la libertad y, mientras esté vigente, la libertad no podrá ser extinguida.

Y será la libertad de los docentes, y su deber deontológico, la que podrá salvar el desastre de los currículos que el gobierno ha establecido. Hay en ellos una alarmante devaluación de los conocimientos, por una indigesta concepción de las «competencias», ya que parece habérseles olvidado la regla de oro de que «sin conocimientos no hay competencias». Los currículos carecen de programa en cada materia; son retazos sesgados, a veces incoherentes, con obsesiones recurrentes de lo que impone la tiranía de lo «políticamente correcto», dignos del peor de los arbitrios. La cultura clásica desaparece del mapa, la ética con vertiente filosófica, también; y respecto a la historia, no hay hechos históricos, ni cronología ni discernimiento ni objetividad en la mirada al pasado. Desde luego, sus autores han contravenido flagrantemente la seria advertencia de aquel *Dictamen sobre la enseñanza de las Humanidades*, elaborado por la prestigiosa comisión que presidió el exministro de Educación Ortega y Díaz-Ambrona: «La manipulación o distorsión de los hechos históricos en función de intereses presentes, de posiciones ideológicas o de proyectos colectivos de futuro, representa, en mayor o menor grado, una rechazable mistificación de la historia».

Sí, la libertad de cátedra de los docentes —que la Constitución ampara— será la que salve a sus alumnos de la pobreza y manipulación de los currículos, si su deontología profesional prima sobre cualquier otra consideración. Por el bien de la educación en España estos currículos han de tener una vida efímera.

Eugenio Nasarre es exsecretario general de Educación y expresidente de la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados

EL PAIS

El Consejo de Estado advierte de la “abstracción” y “complejidad” de las asignaturas del nuevo Bachillerato

El órgano consultivo avala los cambios introducidos por el Gobierno en la etapa, que incluyen la posibilidad de obtener el título y presentarse a la Selectividad con una materia suspendida

IGNACIO ZAFRA. Valencia 05 ABR 2022

El Consejo de Estado ha avalado el borrador de decreto de Bachillerato que el Gobierno prevé aprobar este martes en Consejo de Ministros. El órgano consultivo no presenta objeciones relevantes a la nueva norma, que empezará a aplicarse el curso que viene, e introduce novedades como la de que el alumnado podrá obtener el título y presentarse a la Selectividad con una materia suspendida si se cumplen cuatro condiciones: que los profesores consideren de forma colegiada que ha alcanzado los objetivos generales de la etapa; no haber faltado a clase de forma continuada y sin justificar; haberse presentado a todas las pruebas de evaluación, y tener una calificación global superior a cinco. El Consejo de Estado sí formula, sin embargo, algunas críticas, la más importante de las cuales tiene que ver con la forma en que pasan a describirse ahora las asignaturas.

La nueva regulación cambia el planteamiento enciclopédico del decreto aprobado la pasada década por el PP (que incluye largos listados de contenidos) por el llamado enfoque competencial, en el que el principal objetivo es que los estudiantes sepan utilizar los conocimientos que han adquirido. Sin cuestionar el cambio, que el organismo consultivo del Gobierno considera insertado “en el marco de las tendencias educativas de nuestro entorno”, advierte en su dictamen de que su plasmación “se ha traducido en una progresiva abstracción de las descripciones de las materias”, una “creciente complejidad” y un “excesivo detalle que dificulta su accesibilidad para una importante porción de la sociedad a la que la norma va dirigida”.

El informe, al que ha tenido acceso EL PAÍS, muestra preocupación por el “previsible impacto” de dicho “lenguaje abstracto” en “las posibilidades de las comunidades autónomas, y del correspondiente profesorado, de abordar con las suficientes garantías, y atendiendo a los calendarios legalmente impuestos, la adecuada adaptación de sus sistemas educativos a los sucesivos cambios normativos en la materia”.

El organismo se refiere, al hablar de los calendarios, al hecho de que los decretos de cada etapa educativa aprobados por el Gobierno todavía tienen que ser completados por las comunidades autónomas (a las que corresponde fijar en torno a la mitad del currículo). Y la ley de educación, la Lomloe, establece que deberán empezar a aplicarse el próximo mes de septiembre. Es decir, que queda poco tiempo, lo cual genera preocupación en los colegios y especialmente en institutos, donde el salto metodológico será mayor (porque la tradición enciclopédica está más arraigada) y su organización en múltiples disciplinas resulta siempre más compleja de adaptar.

La advertencia del Consejo de Estado solo va acompañada, sin embargo, de la sugerencia al ministerio dirigido por Pilar Alegría de “que la memoria que acompaña a este tipo de proyectos normativos contenga algunas reflexiones sobre dicha evolución [en la metodología], su enfoque y su incidencia, mayor o menor, en los contenidos que realmente se prevé impartir en esta etapa educativa”.

el Periódico de Catalunya

Las claves del nuevo bachillerato: esto es todo lo que se va a estudiar

El Consejo de Ministros aprobará hoy la reforma de la etapa educativa no obligatoria en la que por fin se superará la histórica dualidad entre ciencias y letras

OLGA PEREDA.05 de abril de 2022

Tras los decretos de infantil, primaria y ESO, el Consejo de Ministros aprobará mañana la última norma que regula las enseñanzas mínimas y que emana de la nueva ley de educación ('ley Celaá'). Es la que se refiere al bachillerato, una etapa educativa no obligatoria. A partir de ahora, las comunidades completarán el texto en un 50% o 60% en función de si tienen o no lengua cooficial.

El bachillerato tendrá más modalidades a fin de que los alumnos y alumnas se prepararen para unos estudios posteriores, ya sea FP o la universidad, que cada vez están más diversificados y especializados. Al igual que en las etapas previas, el foco estará en la adquisición de competencias, algo en lo que más o menos se viene trabajando desde 2006, y la evaluación será continua. Se podrá pasar de un curso a otro con dos asignaturas suspendidas, como ya viene sucediendo en la actualidad. El equipo docente podrá otorgar el título de bachillerato a un alumno que tenga una asignatura suspendida.

Estas son las principales novedades de la reforma, que, como todas las normas educativas, se empezará a aplicar el curso que viene (2022-23) pero solo en 1º. La implantación alcanzará 2º en 2023-24.

Más variado

Ahora mismo hay tres tipos de bachillerato: humanidades y ciencias sociales, ciencias y artes. A partir de ahora, artes se desdoblará en dos. De un lado, música y artes escénicas. Y de otro, artes plásticas. El de ciencias se llamará ciencias y tecnología. Mientras, habrá una nueva modalidad: el bachillerato general, pensado para los alumnos que todavía no tienen muy clara su futura trayectoria profesional y en el que podrán cursar materias de los modelos ya vigentes. El objetivo, explica el secretario de Estado de

Educación, Alejandro Tiana, es impregnar el bachillerato de la diversificación de los estudios superiores. De esta manera, se intentará seducir a los chavales para que continúen estudiando superando la tradicional dualidad entre las ciencias y las letras. Al igual que las otras tres opciones, el bachillerato general dará acceso a la formación de grado superior, universidad incluida.

No en todos los institutos

Teniendo en cuenta la cantidad de materias que hay que ofrecer, no todos los centros estarán en disposición de tener disponible para el curso que viene el bachillerato general. Las comunidades autónomas serán las que concedan la autorización administrativa. En todo caso, el ministerio afirma que no estamos delante de ningún problema ya que la implantación puede ser paulatina. El Departament d'Educació, por ejemplo, tenía previsto que una veintena de centros de Catalunya pudieran impartir el bachillerato general pero finalmente solo 15 se han interesado.

Dos años, que pueden ser tres

Bachillerato consta de dos cursos. Sin embargo, la nueva ley prevé la posibilidad de que se realice en tres años académicos "siempre que las circunstancias personales, permanentes o transitorias del alumno, lo aconsejen". En este caso, las autoridades educativas contemplarán la posibilidad de que el estudiante curse simultáneamente materias de ambos cursos. Es una opción a la que, por ejemplo, se podrán acoger los deportistas de alto nivel para que compatibilicen el instituto con su exigente vida profesional.

Asignaturas

El bachillerato se organizará en materias comunes (obligatorias), de modalidad (en las que hay margen de elección) y optativas (en función de la trayectoria del alumno). Las materias comunes para los alumnos de todas las modalidades de 1º serán: educación física; filosofía; lengua extranjera, lengua castellana y literatura y, en las comunidades donde exista otra lengua, lengua cooficial y literatura. En 2º, los jóvenes cursarán historia de la filosofía, historia de España; lengua extranjera; lengua castellana y literatura; y en las comunidades con otra lengua, lengua cooficial y literatura. El secretario de Estado de Educación destaca la incorporación de historia de la filosofía en 2º (la asignatura ha desaparecido como optativa en 4º de la ESO), así como una materia de historia que se centrará en la contemporánea porque los alumnos llevan estudiando historia desde que empiezan el colegio. "En bachillerato no hay tiempo material para impartir toda la historia, incluida la prehistoria", argumenta Tiana.

Suspensos

Como viene sucediendo desde los años 90, un alumno podrá pasar de curso con dos asignaturas suspendidas, que tendrá que recuperar en algún momento del año. Una vez finalizado el segundo curso, el alumno podrá recibir el título a pesar de tener un suspenso en su expediente (uno solo). Eso sí, al igual que ocurre en primaria y ESO, será el equipo docente el que decida si el estudiante ha adquirido conocimientos suficientes y 'merece' su graduación. Si el alumno ha hecho caso omiso de la asignatura, no ha asistido a clase y no se ha presentado a los exámenes, no podrá recibir el título de bachillerato. La evaluación como una decisión colegiada es uno de los mandatos de la OCDE, que recomienda a España que los docentes trabajen más en común y menos en departamentos estancos.

Selectividad

¿Cómo afectan todos estos cambios a la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU)? DE momento, no hay nada concreto. Tiana asegura que el ministerio está "trabajando en ello" y que en breve lo anunciarán.

europapress.es

Aprobado el nuevo currículo de Bachillerato, que permite a los alumnos ir a la EBAU con un suspenso

Los estudiantes podrán pasar de 1º a 2º con dos materias sin aprobar y habrá cinco modalidades de Bachillerato

MADRID, 5 Abr. (EUROPA PRESS) -

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes, a propuesta del Ministerio de Educación y FP, el Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato. Estos cambios se implantarán en el año académico 2022-2023 para 1º de Bachillerato y en el curso 2023-2024 para el 2º curso.

La norma fija, entre otras cuestiones, la promoción, evaluación y titulación de los estudiantes. En relación con la titulación, la norma establece que los alumnos podrán obtener el título cuando aprueben todas las asignaturas del ciclo.

No obstante, mantiene la excepción de poder conseguirlo con una pendiente, si así lo decide el equipo docente, en caso de que considere que ha alcanzado los objetivos y competencias; que no se haya ausentado de manera continuada y no justificada a clase; que se haya presentado a todos los exámenes; y que la media de las notas obtenidas en todas las materias sea igual o superior a cinco. Así, un alumno que haya aprobado



todas las asignaturas excepto una, podrá presentarse a la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), si cumple dichos requisitos.

Respecto a la promoción, los alumnos pasarán de 1º a 2º cuando hayan superado las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias como máximo.

Otra novedad es que, si bien la superación de las materias de 2º estará condicionada a la superación de las materias de 1º, el alumnado podrá matricularse de asignaturas de 2º sin haber cursado la correspondiente materia de 1º "siempre que el profesorado que la imparta considere que el alumno o alumna reúne las condiciones necesarias para poder seguir con aprovechamiento la materia de segundo". En caso contrario, deberá cursar la asignatura de 1º.

La evaluación será "continua y diferenciada según las distintas materias" y será el profesor quien decidirá, al término del curso, si el alumno ha logrado los objetivos y ha alcanzado el adecuado grado de adquisición de las competencias correspondientes.

El texto también recoge que los alumnos podrán someterse a exámenes de recuperación de aquellas materias que no hayan aprobado, otra diferencia significativa con respecto a la ESO, donde se eliminan este tipo de pruebas.

De manera excepcional, se permite que los alumnos puedan cursar el Bachillerato en tres cursos en lugar de dos, en aquellos que lo requieran por sus "circunstancias personales, temporales o permanentes". Se refiere a quienes cursen la etapa de manera simultánea a las enseñanzas profesionales de música, los que sean deportistas de alto nivel o de alto rendimiento, o quienes presenten alguna necesidad específica de apoyo educativo.

CINCO MODALIDADES DE BACHILLERATO

El Bachillerato a partir de ahora tendrá cinco modalidades: Ciencias y Tecnología; Humanidades y Ciencias Sociales; dos bachilleratos de Artes (uno de Artes Plásticas, Imagen y Diseño y otro de Música y Artes Escénicas); y otro General. Dónde se imparten, lo decidirán las comunidades autónomas.

Todos los alumnos, independientemente del Bachillerato que elijan, cursarán Educación Física en primero, Filosofía en primero e Historia de Filosofía en segundo, Historia de España en segundo, así como Lengua Castellana y Literatura y Lengua Extranjera (normalmente inglés), tanto en primero como en segundo. Al impartirse en ambos cursos, serán las que más horas tendrán, con 210 cada una. El resto tendrán 70 horas, excepto Educación Física, que contará con 35 horas.

HISTORIA DE ESPAÑA EN 2º SÓLO A PARTIR DE 1812

Una de las polémicas en torno al nuevo currículo es los contenidos que se impartirán en Historia de España de 2º, pues estos sólo se centrarán en la etapa contemporánea, desde 1812, al contrario de lo que sucede ahora: se da toda la Historia de España, desde la Prehistoria a la actualidad.

Una novedad que recoge la norma es que cuando la oferta de materias en un centro quede limitada por razones organizativas, se facilitará que se pueda cursar alguna asignatura de manera online o en otros centros. Además de las asignaturas comunes, los estudiantes tendrán que cursar otras materias específicas, a elegir por el alumno, según la modalidad de Bachillerato que escojan. Cada asignatura de modalidad se impartirá durante 87,5 horas.

En la modalidad de Ciencias y Tecnología, los alumnos cursarán Matemáticas I y las dos restantes las tendrán que elegir de un total de cuatro que se ofertan, entre las que se encuentran Tecnología e Ingeniería o Biología, Geología y Ciencias Ambientales. En Humanidades y Ciencias Sociales, podrán escoger Latín I o Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales I, y tendrán que elegir otras dos, que podrán ser desde Literatura Universal, a Griego I o Economía. En segundo, podrán elegir desde Empresa y Diseño de Modelos de Negocio, a Geografía o Historia del Arte, entre otras.

El alumnado que opte por la modalidad de Artes Plásticas, Imagen y Diseño tendrá que cursar Dibujo Artístico en primero y segundo, además de otras dos materias como pueden ser Cultura Audiovisual, Proyectos Artísticos o Volumen. Por su parte, los alumnos de Música y Artes Escénicas cursarán en primero Análisis Musical I o Artes Escénicas I, así como otras dos materias, que podrán ser Coro y Técnica Vocal I, Cultura Audiovisual o Lenguaje y Práctica Musical. En segundo podrán cursar Historia de la Música y de la Danza o bien Literatura Dramática.

En cuanto a los alumnos del Bachillerato General, cursarán, en primero, Matemáticas Generales, y tendrán que elegir otras dos materias, una de las cuales podrá ser Economía, Emprendimiento y Actividad Empresarial. La otra u otras dos, si no coge esta materia, podrán ser cualquiera de las materias de modalidad de primer curso que se impartan en las demás modalidades de Bachillerato. En segundo curso, estudiarán Ciencias Generales y otras dos materias de modalidad, una de las cuales podrá ser Movimientos Culturales y Artísticos. La otra u otras serán de otras modalidades de Bachillerato.

En total, el diseño curricular se compone de 42 asignaturas, entre materias comunes y de modalidad a elegir por los alumnos. El Ejecutivo plasma su voluntad de que el Bachillerato incorpore la perspectiva de género y fomente la igualdad. Este enfoque está recogido prácticamente en todas las materias, como por ejemplo, en Historia de Filosofía donde estudiarán autoras como Hipatia de Alejandría, Mary Wollstonecraft, Hannah Arendt o Simone de Beauvoir.

Con la aprobación de este Real Decreto, finaliza el desarrollo normativo de la nueva Ley educativa (LOMLOE), al estar ya aprobados también el referente a la Educación Infantil, la Primaria y la Secundaria.

EL PAIS **OPINIÓN**

Escuelas sin niños

La caída del alumnado provocará enormes tensiones si las Administraciones no abordan una planificación ordenada de la oferta de plazas. Pero a medio plazo será inevitable también pensar qué se debe hacer con los centros que se vacían

LUCAS GORTAZAR. 05 ABR 2022

Ahora que estamos tan pendientes de nuestros vecinos del este de Europa en unos tiempos tan trágicos, es buen momento para aprender de lo ocurrido en estos países en las últimas décadas en materia educativa. La caída de la Unión Soviética y la brutal crisis económica que la acompañó originaron lo que probablemente es el mayor declive demográfico de la historia moderna a gran escala. Entre 1990 y 2020, la población infantil de casi todos los países del antiguo bloque soviético cayó entre un 20% y un 30%. Muchas escuelas en zonas rurales acabaron cerrando para garantizar la sostenibilidad del sistema educativo.

Los países de la antigua Unión Soviética tenían a finales de los años ochenta del siglo pasado un sistema escolar que ya era universal en primaria y casi universal en secundaria, por lo que la infraestructura estaba viendo desaparecer a buena parte de sus usuarios. Esto es lo que empezamos a vislumbrar hoy en el sur de Europa y, más concretamente, en el sistema educativo español.

Como siempre, en España, las cuestiones históricas e idiosincráticas son las primeras en acaparar la atención de los nuevos fenómenos que afectan a la escuela. Por eso, hemos empezado a preocuparnos por la caída de alumnado en el marco del secular enfrentamiento entre escuela pública y escuela concertada: tras la aprobación de la Lomloe, la nueva ley educativa, el rechazo de la escuela concertada a la ley disfrazó de choque ideológico —“un ataque a la libertad”— lo que en realidad eran preocupaciones legitimadas por el miedo a perder alumnos con la caída de la natalidad.

Pero a pesar de la exitosa campaña de oposición a la nueva ley, es el caso opuesto el que se está dando con más intensidad, por una sencilla razón: la escuela pública llega ahí donde menos rentable es el servicio y, en las zonas rurales o en los barrios pobres de las ciudades, esto entronca de pleno con una caída de la población aún más drástica o con una cada vez mayor proporción de alumnado inmigrante. A esto se suma que, si la Administración responde exclusivamente a la demanda de las familias, también puede resultar perdedora, de nuevo, la escuela pública. Como daño colateral, puede producirse un aumento de la segregación escolar en entornos donde la demanda ha sido históricamente alta, pero donde empieza a haber huecos libres en casi todas las escuelas al final de la campaña de matriculación. Una mayor proporción de alumnado de origen inmigrante (cuyas madres tienen una tasa de fertilidad mucho mayor que las nacionales) volverá esto todavía más complejo de manejar.

Por eso es fundamental pasar de un sistema de políticas de acceso y admisión centrado en la demanda —“quien tiene derecho a acceder a qué escuela”— a uno que se centre en la oferta escolar. Para ello es necesario un modelo de planificación de plazas que vaya reduciendo la oferta de forma coordinada entre centros, en tiempo real, sin competencias desleales, y de manera consensuada entre redes escolares y, a poder ser, administraciones locales y partidos políticos. De lo contrario, la próxima década será la de la guerra y la segregación escolar.

La gestión de la oferta y la demanda es lo urgente, pero a largo plazo no es lo más importante. En cinco o diez años, nos asomamos a situaciones mucho más complejas y no queda otra que empezar a tomar decisiones valientes e inteligentes. Una parte del ahorro derivado de la ecuación “mismos recursos, menos alumnos” puede dedicarse a dirigir la inversión (vía clases más pequeñas, más tiempo de trabajo colaborativo docente, o tutorías en pequeños grupos) en escuelas aún masificadas o en centros de contextos socialmente desaventajados, donde la inversión es más necesaria y eficaz que en otros lugares. Algunas comunidades autónomas donde la natalidad ya está cayendo están empezando a trabajar con esta idea.

Pero en otros casos, las decisiones más drásticas serán inexcusables. En los países del este de Europa, la proporción de escuelas con muy pocos alumnos (menos de 10 por clase y curso) se disparó a principios de siglo. Ante la inacción de muchas Administraciones, en los casos más extremos se dio la paradoja de que, aun cayendo los alumnos, el gasto educativo continuó aumentando: las bajas economías de escala hacían que el coste por alumno en escuelas pequeñas llegara hasta a cuadruplicar el de las escuelas urbanas, todavía masificadas y, en algunos casos, demandadas. Y esto ocurrió porque instalados en el *bussiness as usual*, muchos gobiernos decidieron mantener dichas escuelas operativas sin pensar en las consecuencias de sus decisiones.

Una alternativa que muchos países adoptaron, siendo el caso de Polonia quizás el más pionero, podría ser el de reestructurar el mapa escolar y tomar la dolorosa decisión de cerrar las escuelas más pequeñas de las zonas más alejadas; a la vez, los recursos derivados de esos cierres se podrían reinvertir en escuelas medianas o grandes en municipios cercanos (a no más de 5 o 10 kilómetros) para ampliar las infraestructuras y mantener una ratio razonable, a la vez que poner en marcha sistemas de transporte público que lleguen a cada pueblo, por muy remoto que sea.

El debate social será conflictivo y habrá ganadores y perdedores, porque el gasto educativo no va a crecer demasiado en una situación de exceso de deuda pública, inflación, y otros sectores (como pensiones o sanidad) con cada vez más presión sobre las cuentas públicas. Por eso deberíamos preguntarnos qué preferimos: ¿escuelas sin niños o algunas escuelas masificadas?

Lucas Gortazar es Director de Educación en EsadeEcPol

europapress.es

División en la comunidad educativa por el nuevo currículo de Bachillerato, sobre todo por la promoción y titulación

MADRID, 5 Abr. (EUROPA PRESS) -

La comunidad educativa se encuentra dividida en torno al nuevo Real Decreto por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, aprobado este martes en Consejo de Ministros, sobre todo en lo referente a la promoción y titulación, medidas más polémicas.

CCOO valora positivamente el nuevo enfoque educativo de las enseñanzas mínimas en Bachillerato, pero pide una suficiente dotación presupuestaria en profesorado, personal educativo y medios materiales que permitan a la educación pública responder con éxito a los retos que plantea el nuevo modelo curricular.

Desde este sindicato, consideran necesario implementar una serie de medidas que faciliten el "éxito" de esta reforma curricular, entre otras, asegurar en la red pública el acceso del alumnado a todas las modalidades de Bachillerato; situar las ratios en 25 estudiantes; incrementar las plantillas y el personal de apoyo socioeducativo; garantizar un sistema de becas que impida el abandono de los estudios por causas económicas; y fortalecer y mejorar la oferta pública de Bachillerato de personas adultas y a distancia para favorecer la compatibilidad entre trabajo y estudios.

También UGT valora positivamente la actualización del currículo de esta etapa. En concreto, celebran el aumento de las modalidades al incorporar la modalidad General y el desdoblamiento en la modalidad de Artes, si bien preocupa su aplicación práctica.

Asimismo, indican: "Valoramos la excepcionalidad de la titulación cuando se hayan superado todas las materias salvo una porque queda a criterio del equipo docente (...) pero también por el dato objetivo de necesitar que la media aritmética de las calificaciones obtenidas en todas las materias de la etapa sea igual o superior a cinco". Y pide, al igual que CCOO, una reducción de las ratios; de las horas lectivas del profesorado; y la incorporación de nuevos perfiles y el refuerzo de las plantillas.

Por el contrario, desde CSIF advierten de que "reducir los niveles de exigencia entre el alumnado para lograr las titulaciones perjudicará a la educación pública en su conjunto". "Consideramos que el nuevo currículo de Bachillerato --que permitirá obtener el título con una asignatura pendiente-- no va a mejorar ni solucionar los problemas reales de la educación de los últimos 30 años y que siguen sin resolverse: escasa inversión, paro juvenil, abandono escolar y diferencias entre comunidades, etc", señala este sindicato.

CSIF recuerda que las polémicas sobre la promoción o la titulación con suspensos no son solo parte del Bachillerato, sino de la propia Ley educativa, la LOMLOE, que ya denunció CSIF.

También ANPE mantiene su "absoluto desacuerdo" con que se obtenga el título de Bachillerato con alguna asignatura suspensa, ni siquiera en los supuestos excepcionales que incluye la norma. Esta medida envía un mensaje contrario a la "cultura del esfuerzo, del rigor, y del mérito en el que la ausencia de incentivos para lograr la excelencia académica resulta desmotivadora para el profesorado y el alumnado", señala Francisco Venzalá, presidente nacional de ANPE.

"La solución para luchar contra el fracaso escolar y disminuir las repeticiones no pasa por establecer sistemas de promoción y titulación con materias suspensas, sino por evitar que esto suceda, y eso pasa por reducir el número de alumnos por aula, establecer desdobles y programas de refuerzo en los centros educativos, dotando de profesorado suficiente para llevarlo a cabo", considera Venzalá.

ESTUDIANTES Y PADRES

Los estudiantes, por su parte, están a favor de los cambios que se introducen, como es el caso de la creación de un Bachillerato General y la promoción de los alumnos con asignaturas suspensas.

La presidenta de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE), Andrea Henry, señala que se trata de una "gran noticia" que se permita a estudiantes que no tengan claro qué quieren estudiar hacer una modalidad de Bachillerato General. "Lo que nos preocupa es que estos estudiantes no estén bien informados sobre el tema de las ponderaciones", advierte Henry, en referencia a los porcentajes de nota de cada asignatura en la EBAU.

Con respecto al tema de la repetición, Henry recuerda que CANAE está "totalmente en contra de la repetición como concepto, como práctica habitual para los estudiantes que no llegan a las competencias que se les está demandando", pues se trata de una medida que "no es efectiva, cuesta mucho dinero, crea estigmas en los estudiantes y no ayuda pedagógicamente a que continúen estudiando". Por eso, celebra que se pueda pasar de curso con asignaturas suspensas si eso es lo que decide el profesor, que es quien conoce al alumno. "Nos parece una gran medida para tener en cuenta tantas variables como estudiantes hay", zanja.

A juicio de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado (CEAPA), el nuevo currículo de Bachillerato tiene "varios aspectos positivos": que se amplía el número de modalidades de Bachillerato de 3 a 5, lo que da "más opciones y flexibilidad para cada alumno"; la evaluación continua; y la opción de cursar Bachillerato en tres años en determinadas circunstancias excepcionales. Sin embargo, desde CEAPA estarán "muy atentos" para comprobar que las administraciones ponen a disposición de los centros educativos los recursos materiales y humanos necesarios para que las nuevas medidas se trasladen a la práctica.

Mientras, desde la Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA) no están de acuerdo. Su presidenta, Begoña Ladrón de Guevara, cree que "el currículo se ha hecho de manera rápida" y, en este sentido, le preocupa "los tiempos y falta de tiempo para que los profesores se preparen" y para su implantación en septiembre para 1º de Bachillerato, lo que considera "muy precipitado". "También nos da miedo que suponga un descenso del nivel académico y la exigencia de nuestros hijos, los requisitos de promoción y titulación pueden favorecer una cultura del mínimo esfuerzo", añade.

En la misma línea se manifiesta Pedro Caballero, presidente de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), que critica que a partir de ahora se abandone "la cultura del esfuerzo y el trabajo" porque "desmotiva al alumnado y al profesorado por seguir promocionando y titulado con asignaturas suspensas y con materias curriculares tan abstractas que dificultará a los docentes su impartición".

CENTROS EDUCATIVOS

En cuanto a los centros, la valoración de Escuelas Católicas (que engloba centros concertados católicos) es "negativa". "El nuevo Bachillerato contiene novedades que rebajan el nivel académico (por ejemplo, con la titulación con una materia suspensa o con contenidos mucho más genéricos y menos profundos en Historia, Filosofía, etc.) e introduce medidas estructurales que aumentan la complejidad organizativa de los Centros (como el Bachillerato de 3 años o la nueva modalidad del Bachillerato "General")", considera Luis Centeno, secretario general adjunto.

Por el contrario, la Asociación de Colegios Privados e Independientes (CICAE) valora positivamente que el alumnado tenga más opciones y modalidades de Bachillerato, pero creen que se deben ampliar los esfuerzos para mejorar la orientación vocacional y profesional de los estudiantes.

Con respecto a la obtención del título en Bachillerato con una asignatura suspensa, CICAE califica esto de "aceptable" si se trata de "una medida excepcional, justificada y bajo acuerdo del equipo docente para atender a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo y que así favorezca la atención a la diversidad".



“Los jóvenes se autolesionan más ahora que antes de la pandemia”

ABC. 06/04/2022

La psicóloga María Jesús Álava Reyes trabaja para que sus pacientes vean la etapa de confinamiento y pandemia como un aprendizaje más que como un sufrimiento. Recibe en su consulta a adolescentes con problemas, incluso algunos se autolesionan o han perdido las ganas de vivir por falta de una buena educación emocional. La ilusión es la clave para recuperarse.

Los efectos colaterales de la pandemia han aumentado mucho el trabajo de María Jesús Álava y de sus colegas de profesión. Esta psicóloga experta en coaching ejecutivo y psicología pedagógica analiza y reconoce que a diario ve cada vez a más personas con ansiedad, estrés o problemas de conducta como consecuencia del confinamiento y la pandemia. Asegura que el tratamiento personalizado consigue que sus pacientes lo vean como un aprendizaje y no como una etapa de sufrimiento. "Va a ser difícil que tengamos otra oportunidad tan buena para extraer enseñanzas vitales como las que nos ha dado la pandemia". Además, pone especial énfasis en los estudiantes porque pueden convertir lo vivido en 2020 en una guía para su futuro: "Lo mejor que pueden hacer los jóvenes es prepararse para pasar los años venideros con muchos más recursos emocionales de los que hubieran tenido en una etapa universitaria normal. La pandemia nos ha enseñado a ilusionarnos".

La Asociación Española de Pediatría (AEP) advirtió a mediados de 2021 que había observado un repunte de las consultas de niños y adolescentes por síntomas de tipo obsesivo-compulsivo, depresión y somatizaciones, y que incluso los trastornos de la conducta alimentaria eran más graves y requerían más ingresos hospitalarios que antes de la pandemia. Entre los factores de riesgo estaban la incertidumbre, el exceso de noticias sobre coronavirus, el distanciamiento social o el abuso de pantallas.

Álava Reyes confirma esos datos con su experiencia. Recibe muchos más menores de edad y de jóvenes entre 18 y 30 años en 2022 que en años anteriores. Desde niños de 9 o 10 años que tienen problemas en los estudios, hasta adultos con insomnio pasando por adolescentes problemáticos. "Los adolescentes vienen en una fase muy grave, en muchos casos con autolesiones. Plantean que la vida no tiene sentido. Vemos que no han tenido una buena educación emocional y no están preparados para resolver las dificultades a las que han tenido que enfrentarse. Ha llegado un momento en que han hecho crac y se han venido abajo".

Curiosamente, las personas de más edad son las que mejor han soportado los efectos psicológicos de estar encerrados en casa varios meses. Álava lo achaca a su larga experiencia vital, y, por tanto, a un mayor aguante frente a las adversidades: "Ellos tienen más recursos ante la vida. Son los que más frustraciones han tenido a lo largo de los años y son tremendamente realistas. Saben sobreponerse en cualquier momento".

La psicóloga aconseja a quien pueda padecer estrés pospandemia que vuelva a hacer planes. Viajar o quedar con los amigos son actividades que ya pueden retomarse y que le harán recuperar la alegría de vivir. "Si nos ilusionamos, el futuro será positivo. Eso sí, hay que trabajar. El futuro no nos va a venir regalado ni impuesto".

europapress.es

Alegría defiende que la filosofía estará presente en el currículo educativo español "mucho más" que en Europa

MADRID, 6 Abr. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y FP, Pilar Alegría, ha defendido este martes en el Pleno del Senado que la filosofía estará presente en el currículo educativo de Educación Secundaria "mucho más" que en el resto de países de Europa.

Así lo ha señalado en respuesta al senador de Vox, José Manuel Marín Gascón, que ha preguntado a la ministra sobre si al Gobierno le parece "democrático" eliminar del currículo de la ESO una asignatura que promueve el pensamiento crítico, como es la Filosofía, al tiempo que "blindan una asignatura tan doctrinaria e ideológica como la asignatura de Valores Cívicos y Éticos".

Según ha afirmado la ministra, es "falso" que el Gobierno elimine la filosofía de la ESO. De hecho, "va a estar en el currículo en España mucho más que en el resto de países europeos", siendo esta materia optativa, como así lo han anunciado ya varias comunidades autónomas, según ha recordado. Además, en el caso de Bachillerato, ha añadido que la Filosofía va a ser asignatura obligatoria tanto en 1º como en 2º, "aspecto que hasta ahora no sucedía", según ha recalcado, en referencia a la LOMCE de 2013, vigente hasta la aprobación de la LOMLOE en diciembre de 2020, que dejaba la Filosofía como asignatura obligatoria en solo un curso de Bachillerato y la de Ética como optativa en 4º de ESO.

Durante su intervención, el senador de Vox ha reprochado a la ministra que desde el Gobierno quieran "hacer creer" que con la nueva Ley educativa, la LOMLOE, se vaya a "mejorar la formación de las futuras generaciones". "Sumisas, acrílicas, dóciles y manipulables: así serán las nuevas generaciones, además de incultas", ha descrito Marín Gascón.

A su juicio, "para saber a dónde vamos, es importante saber de dónde venimos". En este punto, defiende que la filosofía está relacionada con "conocimientos, pensamiento, lógica y razón", permitiendo la realización de "preguntas fundamentales sobre la vida y la existencia", pero en su opinión, el Gobierno ha eliminado esta asignatura de la ESO.

En esta etapa, no hay ninguna asignatura de filosofía como tal, pero el Gobierno ha introducido la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos, que tendrá que impartirse en alguno de los cuatro cursos de la ESO, cuyo 40% de contenidos versará sobre filosofía, según afirmaron a Europa Press fuentes del Ministerio de Educación y FP.

Para el senador de Vox, el Gobierno, con este diseño curricular quiere "destruir la verdad", al tiempo que no cumple con las declaraciones realizadas por el ahora presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, sobre la inclusión de recuperar la filosofía en las aulas, declaraciones hechas en 2018.

Cinco modalidades y hasta tres años para estudiar el nuevo Bachillerato

Se podrá pasar de primero a segundo con dos materias sin aprobar y lograr el título con un suspenso // La Xunta cree que esta norma va a generar estrés

REDACCIÓN. Santiago 06/04/2022

El Ministerio de Educación aprobó este martes en el Consejo de Ministros el currículo de bachillerato, el último de los grandes textos estatales que desarrolla la nueva ley, la Lomloe, y que ya se aplicará el próximo mes de septiembre, para los alumnos de primero, y en el curso 2023-2024 para el segundo curso. Ahora las CCAA tienen que completarlo y Galicia (que asume la mitad del texto final) dio el primer paso en Historia. Así pues, se van a “trasladar” a los estudiantes gallegos “conocimientos previos” al año 1812.

SE PODRÁ TITULAR CON UNA ASIGNATURA SUSPENSA

En relación a la titulación, la norma estatal establece que los alumnos podrán obtener el título cuando aprueben todas las asignaturas del ciclo. No obstante, mantiene la excepción de poder lograrlo con una pendiente, si así lo decide el equipo docente, en caso de que considere que ha alcanzado los objetivos y competencias; que no se haya ausentado de manera continuada y no justificada a clase; que se haya presentado a todos los exámenes; y que la media de las notas obtenidas en todas las materias sea igual o superior a cinco.

Así, un alumno que haya aprobado todas las asignaturas excepto una, podrá presentarse a la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), si cumple dichos requisitos. “Les hemos puesto condiciones. No es que se ahorren una materia. No es eso en absoluto. Es que en determinadas condiciones puedan compensar”, explicó Tiana ante las críticas, al tiempo que ha recordado que en el ámbito universitario esto ya es posible.

DOS SUSPENSOS COMO MÁXIMO PARA AVANZAR DE CURSO

Respecto a la promoción, los alumnos pasarán de 1º a 2º cuando hayan superado las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias como máximo. Otra novedad es que, si bien la superación de las materias de 2º estará condicionada a la superación de las materias de 1º, el alumnado podrá matricularse de asignaturas de 2º sin haber cursado la correspondiente materia de 1º “siempre que el profesorado que la imparta considere que el alumno o alumna reúne las condiciones necesarias para poder seguir con aprovechamiento la materia de segundo”. En caso contrario, deberá cursar la asignatura de primero.

EVALUACIÓN CONTINUA Y EXÁMENES DE RECUPERACIÓN

La evaluación será “continua y diferenciada según las distintas materias” y será el profesor quien decidirá, al término del curso, si el alumno ha logrado los objetivos y ha alcanzado el adecuado grado de adquisición de las competencias correspondientes.

El texto también recoge que los alumnos podrán someterse a exámenes de recuperación de aquellas materias que no hayan aprobado, otra diferencia significativa con respecto a la ESO, donde se eliminan este tipo de pruebas.

LA ETAPA, EN TRES AÑOS

De manera excepcional, se permite que los alumnos puedan cursar el Bachillerato en tres cursos en lugar de dos, en aquellos que lo requieran por sus “circunstancias personales, temporales o permanentes”. Se refiere a quienes cursen la etapa de manera simultánea a las enseñanzas profesionales de música, los que sean deportistas de alto nivel o de alto rendimiento, o quienes presenten alguna necesidad específica de apoyo educativo.

CINCO MODALIDADES

El Bachillerato tendrá cinco modalidades: Ciencias y Tecnología; Humanidades y Ciencias Sociales; dos bachilleratos de Artes (uno de Artes Plásticas, Imagen y Diseño y otro de Música y Artes Escénicas); y otro General. Dónde se imparten, lo decidirán las comunidades. En total, el diseño curricular se compone de 42 asignaturas, entre materias comunes y de modalidad a elegir por los alumnos.

FILOSOFÍA OBLIGATORIA PARA TODOS EN SEGUNDO

En segundo de Bachillerato tendrán que cursar Historia de España e Historia de la Filosofía. Hasta ahora solo era obligatorio para los de Ciencias Sociales. En primero compartirán Filosofía todos los estudiantes.

Por otra parte, los de Ciencias no tendrán que cursar obligatoriamente Matemáticas II en segundo (en primero sí deben hacerlo), sino que podrán optar a Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales.

GALICIA SÍ DARÁ LA HISTORIA ANTERIOR AL 1812, NO COMO A NIVEL NACIONAL

Según la norma, el estudio de Historia de España de segundo de Bachillerato se centrará en la etapa contemporánea, desde 1812. “En mi último curso de Bachillerato, no estudié la Historia española desde la Antigüedad hasta la actualidad. Hay muchas generaciones que no han estudiado más que la edad contemporánea porque no es la única materia de Historia que hay en la enseñanza”, dijo el secretario de Estado de Educación, Alejandro Tiana.

Tiana argumentó que hay “muchos países” que siguen este modelo, con el ánimo de poder profundizar más en la materia. “En Francia se estudia, al final del Bachillerato, la historia desde la Segunda Guerra Mundial para acá y en otros países se estudia la del siglo XX y comienzos del XXI. No somos una excepción”, subrayó.

En Galicia, conforme señaló el conselleiro de Cultura, Educación e Universidade, Román Rodríguez, se va a “trasladar” a los estudiantes “conocimientos previos” al año 1812, contrarrestando así lo que consideran un gran *déficit educativo*. “No podemos permitir que un estudiante gallego que se diga formado en la Historia de España no conozca a los Reyes Católicos, la formación del Estado liberal, todo lo que tiene ver con la desaparición del Antiguo Régimen. Son elementos básicos y fundamentales que, si no se conocen, es muy fácil manipular a las futuras generaciones”, aseveró el gallego.

En esta línea, respondiendo a una pregunta del PPdeG en el pleno, Rodríguez denunció no solo el contenido de este currículo (en general) sino la forma en la que se ha aprobado, porque responde a la “improvisación” que ya cree que supone la Lomloe, con “incumplimiento de plazos” y que considera que va a “generar un gran estrés” en el sistema educativo.

el Periódico de Catalunya

El TSJC obliga a repartir los exámenes de Selectividad en catalán y castellano

El tribunal declara nulas las instrucciones de las PAU de 2021 sobre la lengua por vulnerar derechos constitucionales

El Departament d'Universitats asegura que "siempre" ha garantizado el derecho a elegir el idioma y no descarta recurrir

Montse Baraza. 6 de abril de 2022

El Tribunal Superior de Justicia de Catalunya (TSJC) ha anulado parcialmente las instrucciones del Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC) respecto a las pruebas de selectividad de 2021 por vulneración de los derechos fundamentales de los estudiantes. En una sentencia hecha pública este miércoles, el tribunal considera contraria a derecho la preferencia por la lengua catalana en el reparto de los ejercicios en perjuicio de la lengua castellana y de la aranesa. En la pasada edición de junio la selectividad, el TSJC, atendiendo una demanda de la Asamblea por una Escuela Bilingüe de Catalunya (AEB), ya dictó medidas cautelares para obligar a la Generalitat a ofrecer los exámenes tanto en catalán como en castellano y aranés. Y en septiembre, fue más allá y prohibió identificar a los alumnos que eligieran la prueba en castellano.

Ahora, el TSJC estima el recurso contencioso-administrativo que interpuso la AEB contra las citadas instrucciones y declara nulo el párrafo tercero del apartado 1.2.2. de las instrucciones del CIC que obligaba a los miembros de los tribunales de las PAAU a repartir primero los enunciados del examen en catalán, y sólo hacerlo en la versión castellana si alguno de los alumnos lo reclama expresamente. La sentencia confirma pues que los exámenes se deben repartir en catalán, castellano y aranés. Los efectos de este fallo afectarán ya a las próximas convocatorias de las pruebas de acceso de la universidad, la primera de las cuales en en junio (días 14, 15 y 16).

Nada más conocer el contenido de la sentencia, el Departament d'Universitats ha señalado que no descarta presentar recurso y que, en todo caso, organizará las PAU "con los estudiantes en el centro, como siempre". En un comunicado, la 'conselleria' que dirige Gemma Geis asegura que "siempre" han garantizado el derecho de los estudiantes a elegir la lengua en que quieren hacer el examen. "Pueden elegir enunciado y pueden elegir en qué lengua responden los exámenes", recuerdan. Y señala que "queda acreditado que nunca se ha pedido a un alumno que se identifique". Añade que el catalán es la lengua mayoritariamente elegida por los alumnos, con porcentajes del 95%.

Los alumnos por encima de la Administración

La sentencia declara que se han de priorizar los derechos de los alumnos ("son superiores") a los intereses organizativos de la Administración educativa. Considera que los alumnos no tienen por qué expresar en público su opción lingüística en un contexto como es el de la realización de un ejercicio (las pruebas de acceso a la universidad) que condiciona su futuro académico, profesional y vital. Asimismo, el tribunal censura al CIC que haya olvidado en las instrucciones la posibilidad de ofrecer los ejercicios en lengua aranesa.

Contra las cautelares del TSJC se personaron para apoyar las tesis del CIC la Plataforma per la Llengua y las Universidades de Barcelona, Girona y Politècnica de Catalunya.

La AEB ha subrayado que la sentencia "favorece el ejercicio de los derechos lingüísticos de todos los alumnos catalanes sin discriminación por razón de lengua" y espera que tanto las autoridades universitarias como el Departament d'Universitats "dicten instrucciones favorables a la convivencia lingüística que no vulneren los derechos fundamentales de los alumnos" en la próxima edición de la Selectividad.

Legitimación de la AEB

La presidenta de la AEB, Ana Losada, ha expresado su satisfacción no solo por la sentencia, que les da la razón, sino porque la Sala ha "reconocido expresamente legitimación activa a la Asamblea por una Escuela Bilingüe de Cataluña dado que considera que la regulación de las PAAU afecta al ámbito de intereses de la recurrente y sería un formalismo excesivo y contrario a la Constitución no admitir la legitimación de esta Asociación como representante de los intereses colectivos de sus miembros como son la defensa de los usuarios del sistema educativo público". Losada subraya que ese reconocimiento de la legitimidad de la entidad es "un espaldarazo" en la otra batalla que han abierto al pedir, como "persona afectada", al TSJC la ejecución forzosa de la sentencia que obliga a los centros educativos catalanes a impartir un 25% de clases en castellano. La AEB se ha personado también como "persona afectada" en defensa del modelo de conjunción lingüística en la ejecución de la sentencia que reconoce el derecho a la educación de al menos el 25% de la enseñanza como lengua vehicular en castellano y en catalán.

EL PAÍS C. de MADRID

Sin PET ni First: los centros bilingües de Madrid se quedan sin examen de nivel de inglés hasta el curso que viene

La Comunidad declara desierto el contrato de la prueba, y busca alternativas "lo antes posible" mientras encarga a los profesores que hagan los informes

BERTA FERRERO / JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 06 ABR 2022

Tercer curso de pandemia y tercer curso que las pruebas de evaluación externa del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid son un desastre. Este año no hay empresa que haya ganado el concurso de licitación para realizar los exámenes a los alumnos de sexto de Primaria y cuarto de la ESO de los centros bilingües, los que cada año pasan por esa prueba por dos razones: conseguir un título oficial y decidir su futuro académico dentro de un centro bilingüe. Si van por el itinerario denominado Sección, estudiarán tres asignaturas en inglés; si acceden al Programa, solo una. Una diferencia vital para muchos de ellos. PeopleCert International Limited, que realizó el curso pasado unos exámenes caóticos cuyos resultados además entregó tarde, presentó este curso la única oferta, y a la baja, para realizar la prueba, por lo que la Administración ha declarado el procedimiento "desierto". Y sin empresa, no hay examen. La Comunidad de Madrid promete realizarlo "lo antes posible, antes de que termine 2022". Para algunos puede ser demasiado tarde. Para otros, el síntoma de que algo falla en Madrid.

"¿Por qué no se presentan empresas serias?", pregunta Esteban Álvarez, portavoz de los directores de Secundaria (Adimad). "Porque aquí todo es un desastre. Huyen de Madrid porque las condiciones económicas que proponen no son rentables".

La Consejería de Educación escribió la semana pasada un correo a los centros, al que ha tenido acceso EL PAÍS, lamentando que "este año el procedimiento ha quedado desierto". "La intención", continúa en el escrito, "es iniciar un procedimiento alternativo que permita que todos los alumnos puedan realizar el examen antes de que finalice el año". "Debido a este retraso", avanza, las decisiones en el proceso de asignación del alumnado a las vías de Sección y Programa se tomarán atendiendo prioritariamente al expediente académico y al informe de final de etapa del alumno, "tal y como ya se hizo en abril de 2020".

A pesar de haber mandado ese correo a los centros, la Administración ha insistido a este periódico que los exámenes se harán "lo antes posible" y que "no hay una fecha fija aún", sin aclarar si conseguirá, o no, que haya exámenes antes de que acabe este curso.

La Comunidad de Madrid —que cuenta con 597 centros públicos bilingües, de los que 194 son institutos; y 223 concertados, con unos 358.000 alumnos matriculados en total— ha defendido desde hace más de una década su compromiso activo de incorporar el inglés como primera lengua extranjera. De hecho, desde el 2004 lleva a cabo un programa propio de enseñanza bilingüe donde las asignaturas en inglés ocupan al menos un 30% del horario lectivo.

Para evaluar lo que se convirtió en una de las propuestas estrellas del Gobierno de Esperanza Aguirre, la Comunidad de Madrid prometió a los alumnos que se acogieran al programa que tendrían acceso gratuito a pruebas de evaluación externas.

Era un instrumento para medir y garantizar la calidad del Programa Bilingüe a través de los exámenes que supuestamente realizan prestigiosos centros de evaluación en inglés, como el Trinity College, de Londres, o el Cambridge English Assessment, que depende de la Universidad de Cambridge. Pero el prestigio lleva años por

los suelos. Tanto, que estas empresas con una reputación a sus espaldas ya ni se presentan al concurso de licitación anual.

El resultado de todo eso, este curso, lo sufrirán sobre todo los alumnos que pasen a Secundaria, que optarán al itinerario Sección o al de Programa en función de un informe que realizará su equipo docente, lo que deja en el aire si se pierde o no la objetividad resultante de un examen externo y pone en el foco a los profesores, saturados desde que comenzó la pandemia. Y con el aliento ahora de los padres detrás.

Oscar Centeno, portavoz de los directores de Primaria, admite que esta circunstancia “supone una complicación más” porque requiere mayor coordinación de los docentes que tendrán que elaborar un informe lo más objetivo posible. Aunque Centeno también entiende la espera. “El año pasado fue un desastre y las notas las entregaron tarde, por lo que ya nos vimos obligados a hacer lo mismo que este curso. Y el anterior, pues lo mismo, porque en aquel momento no se pudo hacer por el confinamiento. Llevamos haciendo ese informe desde que comenzó la pandemia”.

Cada año, la Comunidad de Madrid saca a concurso la licitación por un precio que ha ido aumentando desde los 2,5 millones de 2015 hasta los 5,4 millones de este mismo curso. La empresa que lo gana examina de las cuatro destrezas (comprensión y expresión, oral y escrita) a los menores de sexto de Primaria, que se suelen presentar al A2 o al B1 (lo que según la nomenclatura de Cambridge English Assessment equivale al Key English Test, conocido como KET, o al Preliminary English Test, el PET) y a los de cuarto de la ESO, que se preparan para el B2 o el C1 (el First o Advanced Certificate, respectivamente). En los últimos seis años se presentaron unos 200.000 alumnos.

Pero ese examen lleva tres cursos seguidos de polémica en polémica. En 2020, debido a la pandemia, las pruebas se cancelaron y el Gobierno regional prometió a los estudiantes que las realizarían al año siguiente. Sin embargo, tuvieron que salir en diferentes medios de comunicación protestando porque incumplieron su promesa. Finalmente, lo realizaron año y medio después.

Pero lo más sangrante ocurrió el curso pasado. PeopleCert International se hizo cargo de las pruebas y en algunos centros los examinadores llegaron con horas de retraso, no sabían qué debían hacer exactamente e incluso se equivocaron de centro, llevando las pruebas a uno que no tocaba.

La empresa se ha visto perjudicada por aquella experiencia a pesar de presentarse este año con una oferta de más de un 40% a la baja con respecto al presupuesto fijado por la Comunidad.

“Anormalidad”

“Se constató que en ambos lotes la oferta concurría en presunción de anormalidad [al ser] un 41,7% y un 42,3% inferior al presupuesto base de licitación”, explica la Administración en el portal de contratación, que aprovecha para enmendarle la plana a la empresa. “La realidad es que la prestación del servicio [en el curso 2020-21] fue defectuosa, afectando a 2.285 alumnos de 6º de Educación Primaria, (lote 1), y a 2.985 alumnos de 4º ESO (lote 2) (...). Remarcar que en el caso del Lote 2 este servicio defectuoso afectó a más del 12% de los alumnos que tenían que hacer las pruebas (...)”.

Mientras, los profesores se preparan para asumir una responsabilidad extra. Esther López de Ochoa, coordinadora bilingüe de un centro de la región madrileña, admite que la objetividad de una prueba externa se pierde en su sentido más estricto, aunque añade algo que podría ser positivo: de esta manera pueden corregir “un mal día de un alumno en un examen”. “El problema de esto es que el concurso de licitación lo sacan el mismo curso que se tienen que hacer los exámenes. Deberían estar ahora decidiendo los del año que viene”, sugiere. Ante este nuevo imprevisto, ella ha pensado que para que su informe sea lo más completo posible realizará una prueba de inglés similar a la de Cambridge English Assessment para evaluar a sus alumnos. “Es algo que no tenía previsto. Pero como lo que he estado trabajando hasta ahora se va a la basura, intentaré enmendarlo de esta manera”.

Esa opción, sin embargo, dependerá de cada uno de los maestros, porque no están obligados a hacerlo. “Cuando se acerque el final del curso sufriremos la presión de los padres, que nos preguntarán en qué nos basamos para elaborar el informe de sus hijos”, avanza.

Carmen Morillas, presidenta de la Federación de Asociaciones de padres Francisco Giner de los Ríos apunta a una pregunta recurrente también por los directores, los profesores y CC OO: “El problema es que se externalizó este servicio para que lo hicieran empresas privadas. ¿Por qué no lo hacen las Escuelas Oficiales de Idiomas que están perfectamente preparadas?”. La respuesta, sin embargo, es de fondo: el título conocido internacionalmente lo expiden esas empresas. “Entonces nuestros gobiernos deberían luchar para reivindicar el valor de las escuelas y sus títulos”, insiste López de Ochoa. Ese horizonte es lejano. El cercano consiste en arreglar el tercer año de entuertos con el certificado de inglés de los alumnos madrileños.

Las empresas privadas cobran hasta 210 por cada prueba

Que, por ahora, ninguna empresa haya ganado el concurso de la Comunidad de Madrid no significa que los alumnos no puedan realizar ese examen a tiempo, es decir, a finales de curso, como cada año. Como todo,

quien quiera pagar por hacerlo, tendrá su certificado, porque siempre se puede recurrir a la vía privada. Los exámenes individuales cuestan entre 105 euros el más barato hasta 210 el más caro, un extremo al que hasta ahora se acogían los mayores, los que pasan a Bachillerato, por si necesitan el título oficial para pedir una beca o, más tarde, para acceder a grados universitarios que exijan esa titulación en el idioma.

La Consejería de Educación insiste en que los alumnos realizarán los exámenes "lo antes posible", aunque lo cierto es que todavía no se ha sacado un nuevo concurso. "Se están estudiando diferentes posibilidades para contratar el servicio", resume un portavoz, sin aclarar nada más.

Eso sí, cuando los directores recibieron el correo de la Consejería de Educación la semana pasada, solicitaron a la Administración que si el examen se realizaba después de verano —como todo apunta que va a pasar, por lo que han trasladado a diferentes grupos de padres en reuniones en los centros educativos— que se hiciera a partir de octubre. "Septiembre es un mes muy malo para los chicos, que entran en un nuevo curso", explica Óscar Centeno, el portavoz de los centros de Primaria.

"El Gobierno de Madrid va sin rumbo en el proyecto bilingüe. Todo cuantitativo para la propaganda y están deteriorando lo cualitativo", critica Isabel Galvín, portavoz de Educación de CC OO. "La falta de planificación y organización de la Consejería causa un daño al alumnado que será mayor o menor en función de la capacidad económica que tenga su familia", lamenta.

Galvín también apunta como causa de un problema de fondo a la externalización de las pruebas con empresas privadas. "El año pasado fueron una chapuza y este año quedan desiertas porque las empresas que acceden a estos concursos quieren hacer negocio, tener beneficio".

europapress.es

Darias anuncia "práctica unanimidad" de las CC.AA para eliminar las mascarillas las aulas el 20 de abril

MADRID, 6 Abr. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Sanidad, Carolina Darias, ha avanzado que ha habido "práctica unanimidad" de los miembros de las comunidades autónomas que han acudido al Consejo Interterritorial para eliminar las mascarillas en las aulas a partir del próximo 20 de abril.

Así lo ha puesto de manifiesto en la rueda de prensa posterior al Consejo Interterritorial en el que el Gobierno ha trasladado a las comunidades autónomas que llevará al Consejo de Ministros del próximo 19 de abril un Real Decreto para eliminar las mascarillas en interiores --por lo que entrará en vigor el 20 de abril-- en el actual contexto epidemiológico, "dada la altísima inmunidad" en España y de acuerdo con las recomendaciones de la Ponencia de Alertas.

En este sentido, ha destacado que la posición de la Ponencia es que los escolares dejen "ya" de usar la mascarilla en el aula, como ya lo hacían en el patio. Las mascarillas seguirán siendo obligatorias en entornos de mayor vulnerabilidad, como el interior de centros asistenciales para trabajadores, visitantes e ingresados que compartan espacio común, al igual que en los centros sociosanitarios para trabajadores y visitas, no así para las personas mayores que residen en ellos porque se trata del entorno en el que viven, y se aconseja un uso responsable a la población vulnerable y a los profesores vulnerables.

Finalmente, Darias ha señalado que en el ámbito laboral se atenderá a las recomendaciones de los servicios de prevención y se aconseja responsabilidad en el entorno familiar y en espacios cerrados de uso público donde pueda haber aglomeración, como por ejemplo centros comerciales.

EL PAIS

La asignatura de Religión vuelve a perder alumnos antes de la entrada en vigor de la normativa que reduce su importancia

La Conferencia Episcopal afirma que el porcentaje de estudiantes que eligen la asignatura confesional ha caído este curso por debajo del 60% por primera vez

IGNACIO ZAFRA. Valencia 07 ABR 2022

La asignatura de Religión sigue perdiendo alumnos a las puertas del cambio de currículo, que se producirá en septiembre y, según todos los análisis, provocará un importante descenso en la matrícula de la materia, cuyas calificaciones ya no contarán en el expediente a efectos de solicitar una beca o una plaza en la Universidad. La Conferencia Episcopal ha publicado este miércoles su estadística, que indica que el porcentaje de alumnado matriculado en colegios e institutos ha caído por primera vez del 60%.

Los datos que ofrece anualmente la Conferencia Episcopal son una estimación, basada en la información proporcionada por sus delegaciones de enseñanza, y resultan varios puntos más altos que los oficiales. Tienen la ventaja, sin embargo, de referirse al mismo curso en que se publican (los últimos del Ministerio de Educación disponibles reflejan la situación de hace dos años) y sirven para ver la tendencia. Según el órgano que reúne a los obispos españoles, el porcentaje de estudiantes que elige Religión ha bajado este curso al 59,85%; el año

pasado representaba el 60,59%, y hace dos, el 63%. La Educación Primaria es el curso con más alumnos matriculados (62,77%), seguido de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO, con el 59,15%) y el Bachillerato (48,25%).

El Ministerio de Educación refleja que, en el curso 2019-2020, el alumnado realmente matriculado fue casi cinco puntos inferior al que los obispos dijeron en el caso de Primaria y la ESO, y 12 puntos inferior en el caso del Bachillerato. Fue del 61,2% en Primaria, del 57,75% en la ESO, y del 36,28% en Bachillerato.

A finales de los años noventa, en torno al 80% de los alumnos estudiaba la asignatura en Primaria y el 70% en la ESO. La caída de la matrícula se frenó con el cambio en la regulación de la asignatura introducida en 2013 por el PP, la Lomce, que hizo que su nota contara para el expediente. En la ESO, provocó que la matrícula remontara 10 puntos. Los responsables educativos esperan que el nuevo currículo provoque un significativo descenso de alumnado el curso que viene. Religión se estudia mucho más en los centros concertados que en los públicos: la diferencia se sitúa entre 35 y 40 puntos en Primaria y la ESO, y en unos 20 puntos en Bachillerato, según los últimos datos oficiales.

Pese a la caída de matrícula, los obispos se han mostrado satisfechos este miércoles con los datos que han dado a conocer. "Valoramos muy positivamente que más de tres millones de alumnos y alumnas cursan semanalmente la enseñanza de Religión como asignatura libremente elegida; se trata de cifras significativas que hay que considerar en el marco de una sociedad diversa de creciente pluralidad cultural y religiosa", han señalado en un comunicado.

europapress.es

Alegría justifica la perspectiva de género en el currículo educativo: "Necesitamos más mujeres en el ámbito científico"

MADRID, 7 Abr. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y FP, Pilar Alegría, ha justificado que los currículos educativos incluyan la perspectiva de género, temática que "algunos insistentemente quieren ridiculizar". "Necesitamos incorporar muchas más mujeres a los ámbitos científicos y tecnológicos para que nuestro país no quede rezagado", ha apostillado.

Así lo ha comentado durante la apertura de la cuarta jornada del foro 'Wake Up Spain!', organizado por El Español, intervención en la que ha destacado las principales medidas llevadas a cabo por el Gobierno.

Según ha manifestado la ministra, uno de los retos pendientes del Ejecutivo es "incentivar la atención de las niñas y de los jóvenes hacia las disciplinas tecnológicas", ya que España está "perdiendo una gran cantidad de talento" por "culpa" de la brecha de género.

En este sentido, ha recordado que 10 de cada 100 estudiantes de Informática son mujeres y que en las dos últimas décadas se puede observar en los Grados de Ingeniería en general o en Ingeniería Informática o Matemáticas un "retroceso importante de la proporción de mujeres que cursan estos estudios". Además, sólo el 1,7% de las niñas, en edades tempranas, se imaginaban trabajando en el futuro en un ámbito profesional que estuviera vinculado con las tecnologías de la información y de la comunicación, según el Informe PISA, de 2018.

PRIMER EJE DE ACTUACIÓN CONTRA LA CRISIS

Según la ministra, "de entre las urgencias y las angustias del presente, surge con claridad la necesidad de que España avance con determinación hacia una segunda modernización del país que dé continuidad al esfuerzo que se inició en la Transición".

Así, apunta que desde el Gobierno se le da una "importancia decisiva" al papel que la educación debe tener en la recuperación de la economía y en el fortalecimiento de la cuestión social y la transformación, y "prueba" de ello es la "ambiciosa reforma" que está llevando a cabo.

De ahí que el primero de esos ejes de actuación sea la reforma educativa, una reforma encaminada a hacer que sea "mucho más relevante aprender a aprender que simplemente dominar unos contenidos específicos que siempre serán insuficientes". "Esta reforma educativa cobra, desde luego, más sentido que nunca", ha señalado.

Otro de los "grandes cambios" que el Gobierno está impulsando es el desarrollo de la carrera profesional docente, ya que "es a ellos a quienes les va a corresponder el papel principal de asegurar que los alumnos salen bien preparados para este mundo del siglo XXI, y sólo si los profesores, y sólo si los maestros lo protagonizan, el cambio tendrá éxito".

EQUIDAD, BECAS Y DIGITALIZACIÓN

Asimismo, ha hablado de que otra política educativa que contribuirá a la mejora del sistema productivo es la que contiene como foco la equidad, elemento que se traduce en la disminución de la repetición de curso y del

abandono escolar prematuro, lo que redundará en la elevación del nivel formativo de la población activa en su conjunto.

De hecho, asegura que los países más productivos son precisamente los que consiguen que una mayor proporción de su población alcance suficiente nivel educativo. Es más, Alegría recuerda que hay estudios que señalan que si España consiguiera en el año 2030 alcanzar ese nivel de abandono escolar del 10% que marca la UE, la tasa estructural de desempleo en España se recortaría en cuatro décimas y se incrementaría la productividad del trabajo en un 1,7%.

Por otro lado, Alegría ha destacado el incremento del Gobierno en el presupuesto de becas, que en los últimos cinco años ha aumentado un 45%, llegando a los 2.134 millones de euros para este próximo curso 2022-2023, o el impulso que se le está dando a la digitalización del sistema educativo.

En este sentido, recalca la incorporación de la denominada Competencia Digital en la reforma del currículo escolar, que versará sobre la búsqueda de información, generar contenidos, usar plataformas virtuales, crear y proteger perfiles personales, conocer los riesgos, dar solución a problemas concretos, programación sencilla o de robótica, ya que todas estas competencias que habrán de adquirir los alumnos son formarán parte de su educación desde las edades más tempranas. "Igualmente necesitamos aumentar sensiblemente las competencias digitales de los profesores y quizá todavía más importante cambiar las metodologías pedagógicas", añade.

MODERNIZACIÓN DE LA FP

Finalmente, se ha referido a la modernización de la Formación Profesional, reforma sustentada en la Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional, aprobada recientemente y "una de las leyes más importantes de toda la legislatura" por "los problemas históricos" del mercado laboral y del sistema productivo español.

Según la ministra, esta ley tiene una "grandeza" y es "bastante llamativa" porque se trata de una norma nacida del "diálogo" y del "consenso". "Una ley que ha sido cocinada a fuego lento", ha comentado, pues según ha agregado, se ha debatido con los agentes sociales, los empresarios, con los sindicatos, con multitud de personalidades y de responsables del tejido productivo y también con los distintos partidos políticos. "Y hemos conseguido un objetivo que creo que era fundamental, que ese ese consenso y acuerdo mayoritario con nuestra sociedad", resume.

Pero dentro de ese plan de modernización de la FP, el Gobierno ha puesto en marcha 25 nuevas titulaciones, muy en particular en esos sectores emergentes vinculados a las tecnologías y a la digitalización, ha financiando más de 130.000 plazas de FP y se han creado 433 aulas de digitalización.

"Nuestro país necesita encontrar un proyecto en el que se identifique la nueva generación que va a dirigir este país a mediados del siglo XXI (...). Estamos asistiendo al nacimiento de una nueva Europa, una nueva Europa más fuerte o más integrada, más solidaria y más sostenible, sobre todo una Europa con vocación de tener más peso en este nuevo orden mundial. Es un nuevo escenario que permite a las nuevas generaciones diseñar su propio futuro, y en ese proyecto España debe tener un papel protagonista. Tenemos la experiencia, los recursos y, sobre todo tenemos el suficiente talento para conseguirlo. Así que vamos a por ese objetivo", ha concluido su intervención



18.000 colegios, buenas opciones, buenas notas

José Víctor Orón Semper. Director de la Fundación UpToYou y del ICCE, y asesor de la Universidad Francisco de Vitoria.

En esta entrada resumimos algunas conclusiones de la investigación dirigida por la Fundación UpToYou Educación junto con la Universidad Pública de Navarra y la Politécnica de Madrid, y realizada en 17.995 colegios de 79 países distintos. Hemos preguntado acerca de las decisiones organizativas de los directores que correlacionan con las buenas calificaciones de los alumnos. El resultado ha sido realmente sorprendente y se puede resumir en dos ideas:

Cuando las decisiones buscan el control de procesos (como evaluar a los profesores por las calificaciones de los alumnos), bajan las calificaciones.

Cuando las decisiones buscan favorecer la relación y el encuentro interpersonal (como una obra de teatro), suben las calificaciones.

El equipo de investigación analizó los resultados de PISA 2018 de más de medio millón de jóvenes de 15 años en las cuatro competencias evaluadas: matemáticas, lengua, ciencias y la nueva competencia global. Se eliminaron los resultados de la competencia global de los alumnos pues eran pocas las respuestas. Por otro lado, contábamos con el cuestionario que rellenan los directores con tres tipos de preguntas. Unas competen en verdad al titular como, por ejemplo, si el colegio está en pueblo o ciudad. Otras preguntas son de evaluación

subjetiva como, por ejemplo, cuáles son las dificultades del centro en opinión del director. Y hay otras que corresponden directamente a la competencia del director y que son medidas organizativas que pueden aplicarse, en la mayoría de los casos, de un año para otro.

Nos centramos en las medidas organizativas con la idea de dar recursos de rápida implementación al director para generar cambios en su colegio.

Estudiamos pues, las relaciones entre tales decisiones organizativas y los resultados de los alumnos. En resumen, pudimos constatar que:

INFLUENCIA POSITIVA: DECISIONES QUE CORRELACIONAN CON MEJORES CALIFICACIONES

El orientador-acompañante escolar, si forma parte del personal del colegio. Si es externo, no.

El nº de cañones de proyección // El nº de ordenadores conectados a Internet para profesores // Que existan reglas de uso de tecnología e Internet.

Las charlas o seminarios impartidos por conferenciantes invitados // El intercambio de estudiantes.

Disponer de salas donde los estudiantes pueden hacer sus deberes.

Ofrecer actividades como: una banda, una orquesta o un coro, una obra de teatro en un musical escolar o la revista escolar.

Vemos que la cercanía y la familiaridad de la experiencia en el centro es una ayuda para el alumno y se refleja en sus buenas calificaciones. La tecnología solo es de ayuda si está al servicio del profesor, que los alumnos dispongan de ella no es relevante. En cambio, sí ayuda la existencia de normas claras sobre el uso del ordenador e Internet.

Se descubre que generar recursos de proximidad (un orientador interno que conozca a los alumnos, espacios donde poder hacer vida en el colegio) y experiencias de encuentro interpersonal, bien por traer invitados, bien por ir fuera del centro, o bien por contar con espacios internos, aunque sean aparentemente desconectados de la docencia, como un teatro, se relacionan con mejores calificaciones.

INFLUENCIA NEGATIVA: DECISIONES QUE CORRELACIONAN CON BAJAS CALIFICACIONES

Utilizar las calificaciones de los estudiantes para juzgar la eficacia de los profesores.

Agrupar a los alumnos de forma permanente (dentro de la clase o en distintas clases) según sus habilidades. Pero se vuelve positivo si es puntualmente.

Agrupar a los alumnos extranjeros de forma permanente (dentro de la clase o en distintas clases). Pero se vuelve positivo si es puntualmente y para mejorar en las dos lenguas.

Porcentaje de padres que forman parte del órgano de gobierno del colegio.

Entregar las calificaciones directamente a las familias.

Vemos que cuando se quieren controlar procesos como, por ejemplo, usar las calificaciones de los alumnos para evaluar a los docentes, bajan las calificaciones. Posiblemente porque se toman posturas de seguridad por parte de todos.

Sorprende que la relación entre el colegio y las familias es altamente problemática. En el estudio se ve con detalle que prácticamente todos los foros de interacción entre la familia y el centro correlacionan con bajas calificaciones de los alumnos. A los 15 años, entregar las calificaciones directamente a los padres

“puenteando” a los alumnos, probablemente se vive como un elemento fiscalizador. Solo correlaciona positivamente cuando la iniciativa de la reunión entre los padres y el profesor la toma el docente. Esto no quiere necesariamente decir que hay que evitar esa relación, sino que esa relación en su forma actual está mal planteada a nivel general. La relación entre la familia y el colegio sigue siendo aún un tema sin resolver.

De forma parecida se podría decir que, en general, el control de procesos no es que sea intrínsecamente malo, sino que permite un amplio margen de mejora.

Eso quiere decir que es necesario replantear cómo se usan esas evaluaciones, pues parece que se están viviendo más como instrumentos fiscalizadores que como recursos de ayuda para conocer la realidad y mejorar.

También descubrimos que una visión tecnicista de la educación se relaciona con bajas calificaciones. Por ejemplo, dividir las clases de forma permanente por niveles o por otra característica del alumno es negativo. Seguro que esas divisiones se hacen con buena intención. Pero este tipo de desdobles se entienden mal por parte de los alumnos. Cuando se obra así, el alumno descubre que lo relevante no es él como persona, sino sus conocimientos y capacidades y entonces parece que se retira del acto educativo. En cambio, cuando esas divisiones son temporales y orientadas a ayudar a la integración, el alumno lo agradece y se entrega al estudio.

DA QUE PENSAR

Influye positivamente que haya proyector, pero apenas que haya pizarra digital.

Influye positivamente que el profesor tenga ordenador, pero sin relevancia el del alumno.

Influyen positivamente las agrupaciones puntuales, pero son negativas si se generalizan.

Influye positivamente la existencia de actividad lúdica si no es competitiva.

NO INFLUYE: La cantidad de alumnos por aula // Clases extra para inmigrantes // Que exista currículo de temas social, cultural o medioambiental // Evaluadores de calidad // El uso de los resultados académicos.

Tan interesante es lo que influye en positivo o en negativo como aquellas cosas que no influyen en ningún sentido o que influyen de manera ambivalente en función de algún pequeño detalle.

Apuntes finales

Ayuda el proyector, pero no la pizarra digital: ¿cuánto dinero se han gastado los centros en poner pizarras digitales? ¿Por qué se pusieron simplemente bajo la hipótesis de que serían de ayuda?

Sobre los procesos de calidad: ¿cuántos centros se han lanzado a ello con gran desgaste de los docentes y no ofrecen ningún tipo de significatividad? ¿Se ha reflexionado educativamente sobre los procesos de calidad? O, simplemente, como en la industria funciona ¿se hipotetiza que igualmente lo hará en el colegio? Se ve que los llamados procesos de calidad no aseguran calidad, sino solamente orden. Pero uno puede ordenar basura, que seguirá siendo basura, eso sí, ordenada.

Sorprende también que el tema del tamaño de la clase no es significativo. Probablemente porque la clave no es entre cuantas personas se da la interacción, sino la calidad de la interacción. Y, menos personas por clase, no significa automáticamente una interacción de calidad.

Decíamos al principio que tuvimos que quitar las calificaciones en la competencia global porque había pocas respuestas. Una de las preguntas que se hizo al director es si había currículos o no sobre temas medioambientales, diversidad social, etc. Si la presencia de esos temas no afecta a las calificaciones de las asignaturas, ¿podría interpretarse que hay una visión tecnicista de las asignaturas y que no se sabe conectar con la vida?

Director, profesor, si has leído hasta aquí, si me lo permites, este es mi consejo: humaniza tu escuela. Haz que la docencia sea un espacio de encuentro interpersonal. No se trata de dar una de cal y una de arena haciendo que haya tiempo de docencia y de encuentro. Sino algo mucho más ambicioso, que la docencia sirva para el encuentro.

Estudios y ocupaciones STEM: retos para la próxima década

Consuelo Abellán. Universidad de Oviedo. Florentino Felgueroso. FEDEA.

Fuente: comentario incluido en Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2021, con el título «Última evidencia sobre la brecha de género en el rendimiento en matemáticas derivada de

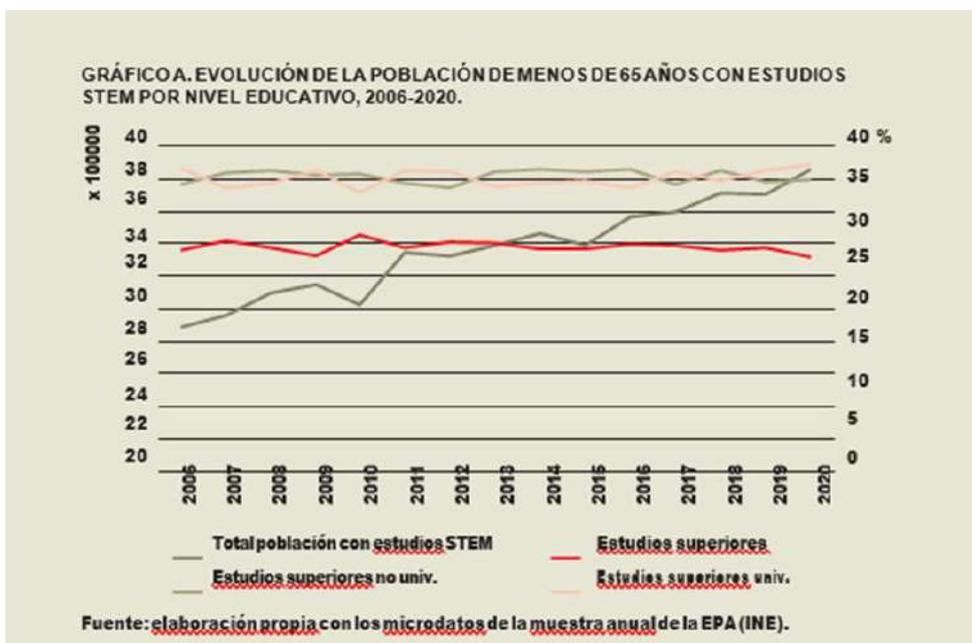
la intersección entre la psicología social y la economía». Fundación Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.

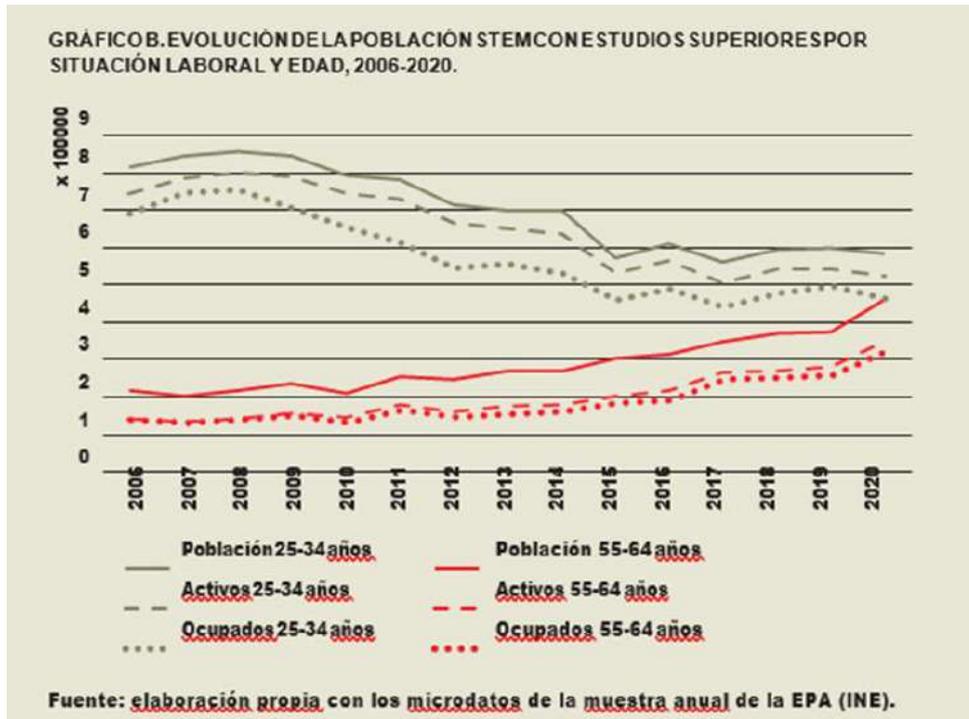
La pandemia ha provocado un auge de la demanda de servicios y soluciones digitales, acelerando la transformación digital de las empresas. Este fenómeno quedará muy probablemente como el cambio estructural de nuestra economía que caracterice esta crisis, al igual que el abandono del modo de producción en serie por otro más flexible ajustado a la demanda caracterizó la crisis de los 70, o la apertura de las empresas a los mercados exteriores caracterizó la primera gran recesión de este siglo XXI.

Este proceso se verá además reforzado e incluso amplificado en el período post-pandemia con la movilización masiva de recursos de los Fondos de la UE y programas como el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, en el que la transformación digital se considera uno de los pilares de la modernización de nuestra economía.

Sin embargo, el éxito de este programa dependerá en gran medida de la solución que se les dé a dos problemas recurrentes en los últimos años: el de la escasez de personal cualificado (en especial con cualificaciones TIC), y la necesidad de impulsar, más en general, la demanda de estudios STEM como conductores de un crecimiento económico basado en la tecnología y el conocimiento.

No será tarea sencilla porque el crecimiento del empleo en ocupaciones STEM vendrá fuertemente limitado por diferentes factores de oferta. El primero y más acuciante es el envejecimiento demográfico. El gráfico A muestra la evolución de la población de menos de 65 años con estudios STEM en los últimos 15 años. En este período, dicha población se ha incrementado en cerca de un millón de personas, esto es un 33%. Parte de este aumento se debió a la reducción del abandono escolar, pero no a que haya una mayor proporción de personas en cada nivel educativo con este tipo de estudios: el porcentaje de población entre 25 y 34 años con estudios no superiores que se haya titulado en estudios STEM en 2020, fue muy similar al que se registró en 2006: entre un 9 y un 10%. Igualmente, el porcentaje de titulados STEM entre aquellos con un nivel educativo superior fue del 25.4% en ambos años y, en particular, entre los universitarios fue del 19% en 2006 y 2020. Además, como se puede ver en el gráfico A, también se ha mantenido la distribución de personas por estudios STEM por niveles educativos.

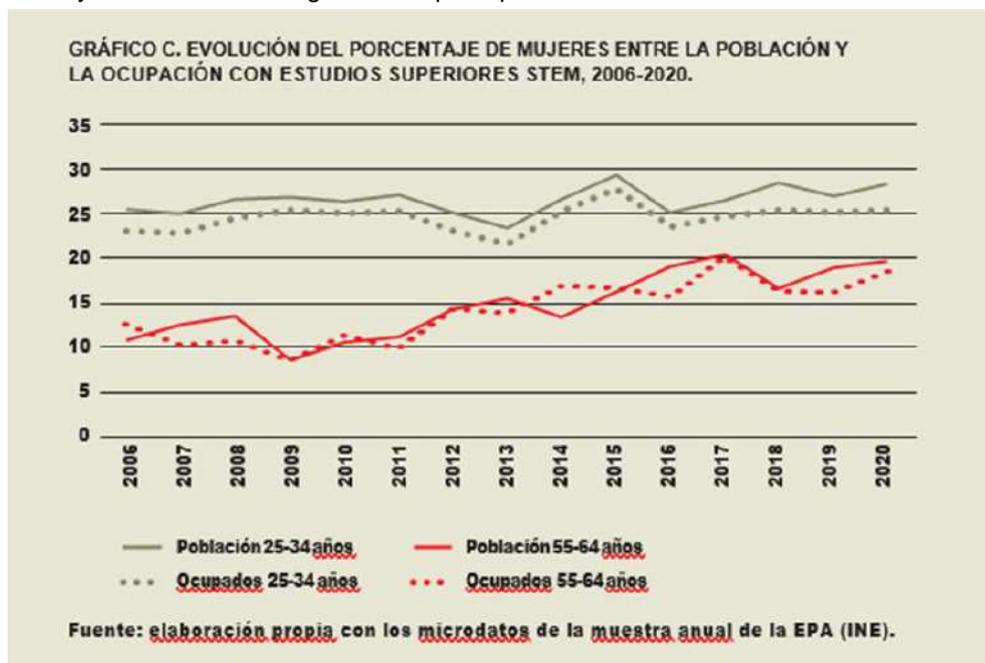




En ausencia de cambios en la proporción de personas con estudios STEM entre las nuevas generaciones residentes (es decir, entre los que no han emigrado a raíz de la Gran Depresión y entre los inmigrantes), el envejecimiento demográfico amenaza con causar una caída de la población con estudios STEM en la próxima década. Si nos centramos en las personas con estudios superiores STEM, como se ve en el gráfico B, la población de 55-64 años con estudios STEM, es decir, cercana a la edad jubilación, ha ido convergiendo con los entrantes en el mercado de trabajo nacional con estos estudios, lo que planteará un serio problema de reemplazamiento.

En el gráfico C se muestra cómo, entre las últimas cohortes, la proporción de mujeres entre la población y la ocupación con estudios superiores STEM ha detenido su tendencia al crecimiento y se ha mantenido estable. Algo similar ocurre con la población inmigrante. Desde mediados de los años 2000, la proporción de inmigrantes STEM en la población, actividad y ocupación se ha mantenido constante en torno al 10% del total.

Adicionalmente, uno de los mayores problemas a los que tendremos que enfrentarnos para desarrollar un modelo de crecimiento impulsado por las ocupaciones STEM son los desequilibrios territoriales. En Goos et al.(2018) se mostró que España era con Rumanía el país más polarizado territorialmente en relación con las ocupaciones STEM y las actividades High-Tech a principios de la última década.



En el cuadro A se muestra la intensidad del empleo STEM y High-Tech, siguiendo las definiciones de Goos et al. en 2011 y 2019. Las columnas STEM se refieren a las ocupaciones STEM independientemente del sector de actividad. En el cuadro B se presenta la distribución del empleo total nacional en estas ocupaciones por

comunidades autónomas (CC.AA.) en el año 2019. Como se puede observar, el peso de este tipo de ocupaciones en el empleo total ha aumentado en 0.5 puntos porcentuales en la última década, y este ligero aumento se ha producido en la mayoría de las CC.AA. No obstante, cerca de la mitad del empleo en ocupaciones STEM y High-Tech se localiza en dos de ellas: la Comunidad de Madrid y Cataluña. El caso de la Comunidad de Madrid, con una cuota de empleo STEM y High-Tech superior en 12 puntos porcentuales al peso en el empleo total nacional, es incluso destacable en el ámbito europeo, siendo con Bucarest una de las regiones con más empleo en este tipo de ocupaciones altamente cualificadas.

CUADRO A. PORCENTAJE DE EMPLEO EN OCUPACIONES STEM Y EMPLEO HIGH-TECH SOBRE EL EMPLEO TOTAL EN CADA CC.AA. (MEDIAS ANUALES, 2011 Y 2019).

	STEM		HIGH-TECH	
	2011	2019	2011	2019
Andalucía	3,5	3,9	4,4	5,0
Aragón	6,0	5,8	7,3	7,0
Asturias	5,9	6,4	7,0	7,7
Baleares	3,1	3,5	4,1	4,3
Canarias	2,9	2,9	3,4	3,6
Cantabria	4,7	6,0	6,2	7,1
Castilla y León	4,6	5,4	5,6	6,5
Castilla-La Mancha	3,7	3,7	4,7	5,0
Cataluña	5,6	6,9	7,7	8,9
C. Valenciana	3,9	5,0	4,8	6,0
Extremadura	3,0	3,0	3,7	3,6
Galicia	4,2	5,6	5,0	6,7
Madrid	10,8	10,7	13,7	13,3
Murcia	3,9	3,4	4,6	4,1
Navarra	5,2	7,5	6,0	8,8
País Vasco	7,2	8,0	8,8	9,6
La Rioja	5,0	3,9	6,0	4,6
Media Nacional	5,5	6,0	7,0	7,5

Empleos STEM: códigos 24, 27, 31 y 38 de la CNO-2011 a cuatro dígitos, excepto 245 y 247 a tres dígitos. Empleos High-Tech: STEM + otras ocupaciones de los sectores High-Tech (CNAE-2009 a 3 dígitos): 211-212, 262-263, 265, 267, 303, y CNAE a 2 dígitos: 61-63 y 72.
Fuente: elaboración propia con los microdatos de la EPA (INE).

CUADRO B. DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO TOTAL NACIONAL EN OCUPACIÓN STEM Y EN SECTORES HIGH-TECH POR CC.AA. (MEDIAS ANUALES, 2019).

	TOTAL	NO STEM	STEM	HIGH-TECH
Andalucía	15,8	16,1	10,2	10,4
Aragón	3,0	3,0	2,9	2,8
Asturias	2,0	2,0	2,1	2,0
Baleares	2,9	3,0	1,7	1,7
Canarias	4,6	4,7	2,2	2,2
Cantabria	1,2	1,2	1,2	1,2
Castilla y León	4,7	4,7	4,1	4,0
Castilla-La Mancha	4,5	4,6	2,7	3,0
Cataluña	17,4	17,2	20,0	20,7
C. Valenciana	10,6	10,7	8,7	8,5
Extremadura	2,0	2,0	1,0	1,0
Galicia	5,5	5,6	5,1	4,9
Madrid	15,7	14,9	27,7	27,7
Murcia	3,1	3,2	1,8	1,7
Navarra	1,5	1,4	1,8	1,7
País Vasco	4,7	4,6	6,2	6,0
La Rioja	0,7	0,7	0,5	0,4

Nota: ver explicación en el cuadro A.
Fuente: elaboración propia con los microdatos de la EPA (INE).

En Felgueroso (2019) se muestra, con el apoyo de la base de datos de contratos registrados a lo largo de esta década, que el hecho diferencial de la Comunidad de Madrid dentro de las ocupaciones STEM es el alto volumen de emparejamientos en las ocupaciones TIC. Casi la mitad de los empleos de analistas y diseñadores de software y multimedia del país trabajan en centros de trabajo de esta comunidad. Sumando Cataluña, alcanzarían conjuntamente cerca del 70% de los empleos TIC de nivel superior del país, es decir, del total profesionales TIC, y cerca del 60% de los técnicos y profesionales de apoyo de las TIC (cuadro C). Un importante volumen de empleo STEM y High-Tech generado en la última fase expansiva se cubrió además con población procedente de otras CC.AA. Aquí, de nuevo, es donde destaca especialmente la Comunidad de Madrid, sobre todo en las ocupaciones en las que mayor volumen de empleo aporta: las ingenierías y los profesionales TIC, alrededor del 30% de trabajadores procedieron de otras CC.AA. y hasta un 37% para los analistas y diseñadores de software.

CUADRO C. EMPLEOS EN LAS OCUPACIONES STEM POR TIPO DE OCUPACIÓN (3 DÍGITOS CNO-2011): DISTRIBUCIÓN DE NUEVOS EMPLEOS (1) TOTAL NACIONAL POR OCUPACIONES, Y PARTICIPACIÓN DE CATALUÑA, MADRID, PAIS VASCO Y EL RESTO DE ESPAÑA SOBRE EL TOTAL NACIONAL PARA CADA OCUPACIÓN (% , 2014-MARZO 2018).

	%(2)	CAT	MAD	PV	RESTO	CAT+MAD
24 Profesionales de las ciencias físicas, químicas, matemáticas y de las ingenierías						
241 Físicos, químicos, matemáticos y afines	1.6	27.2	20.4	5.0	47.4	47.5
242 Profesionales en ciencias naturales	3.5	19.5	17.1	2.1	61.3	36.6
243 Ingenieras (excepto 244 y 245)	10.0	20.7	28.4	9.8	41.1	49.1
244 Ingenieros eléctricos, electrónicos y de teleco.	1.7	22.8	33.7	6.4	37.1	56.5
246 Ingenieros técnicos (excepto 246 y 247)	4.6	18.0	23.6	7.0	51.4	41.6
247 Ingenieros técn. en electric., electrón y teleco.	1.1	17.1	32.1	6.5	44.3	49.2
31 Técnicos de las ciencias y de las ingenierías						
311 Delineantes y dibujantes técnicos	4.0	22.7	18.3	10.5	48.6	40.9
312 Técn. cc físicas, quim., medioamb. e ingen.	20.0	20.8	18.1	6.2	54.9	38.9
313 Técnicos en control de procesos	5.4	19.6	12.1	5.2	63.1	31.7
314 Técn. cc naturales y prof. auxiliares afines	1.0	19.8	11.5	3.1	65.6	31.3
315 Prof. en navegación marítima y aeronáutica	4.4	20.0	13.2	9.4	57.4	33.2
316 Técn. control calidad de cc fís., quim. e ingen.	2.4	23.5	15.2	8.2	53.0	38.7
27 Profesionales de las tecnologías de la información						
271 Analistas y diseñadores software y multimedia	9.3	25.2	47.0	3.1	24.7	72.2
272 Especialistas bases datos y redes informáticas	3.0	26.5	38.5	3.2	31.8	65.0
38 Técnicos de las TIC						
381 Técnicos en operaciones TIC y asist. usuario	9.7	24.6	37.0	3.1	35.3	61.6
382 Programadores informáticos	9.0	21.5	36.5	3.8	38.2	58.0
383 Técn en grabación audiovis., radiodif. y teleco.	9.4	22.9	38.3	3.4	35.4	61.2
Total	100.0	22.0	27.8	5.5	44.7	49.8

(1) Nuevos empleos: emparejamientos empresa-trabajador con un contrato inicial en el período comprendido entre enero de 2014 y marzo de 2018.

(2) Distribución de nuevos empleos por ocupaciones (total nacional).

Fuente: elaboración propia con los microdatos de Contrata, SEPE.

Las cinco comunidades autónomas con indicadores de envejecimiento por encima de la media nacional, en especial Asturias, Castilla y León y Cantabria han sido también las más exportadoras de personal con cualificaciones STEM. Son muchos los factores por los que se produce tal emigración, que afecta a varias de las CC.AA. más envejecidas, uno de ellos puede ser la precariedad de los empleos STEM en estas CC.AA., dado que también son las que destacan por tener mayor peso de los contratos temporales sobre el total de contratos registrados en empleos STEM.

Por el contrario, Madrid y Cataluña, destacan, de nuevo, por todo lo contrario: ofrecen un mayor porcentaje de contratos indefinidos, de nuevo también para profesionales de las ciencias y de ingenierías, y para profesionales TIC, ocupaciones para las que absorben mayor volumen de empleo, y en particular, la Comunidad de Madrid absorbe también a más trabajadores residentes en otras regiones.

Es decir, además de la polarización ocupacional que nos trajo la nueva economía digital, existe otro tipo de polarización, la territorial, que envejece aún más la población en aquellas regiones que ya sufren un envejecimiento crónico. Y estas regiones probablemente necesiten un plan de choque para intentar revertir su situación en el largo plazo. Invertir aún más en educación STEM puede ser una buena política para que los jóvenes tengan una oportunidad fuera de estas regiones, pero no resolverá per se su problema de envejecimiento, y menos si sus empleos STEM, además de ser más escasos, también son más precarios. El Plan de Recuperación, Modernización y Resiliencia puede ser una oportunidad para frenar esta polarización

territorial y revertir en parte el camino emprendido por varias capitales de provincia para formar parte de la nueva España vaciada, o lo contrario, acortar este camino, si se abandona el objetivo de la cohesión territorial.

REFERENCIAS

Felgueroso, F. (2019). Frente a la despoblación y la desertificación tecno-lógica: ¿Más STEM?, Nada es Gratis, mayo 2019.

Goos, M., J. Koonings y M. Vandeweyer (2018). Local high-tech job multipliers in Europe, *Industrial and Corporate Change*, 2018, Vol. 27, No. 4, 639–655

THE CONVERSATION

Por qué es bueno que los niños hagan política

Patricia García Leiva. Profesora de Psicología Social, Universidad de Málaga

M^a Soledad Palacios Gálvez. Profesora Titular de Psicología Social, investigadora de COIDESO, Universidad de Huelva

Nazly Guiselly Alborno Manyoma. PhD student - Psychology emphasis on social and community intervention., Universidad de Málaga

En las últimas décadas se observa una desafección hacia el funcionamiento del sistema político en la mayoría de las democracias representativas. Éstas se enfrentan a un cuestionamiento de sus instituciones, así como de su efectividad. Subyace en todo ello una falta de confianza en el sistema para responder a las necesidades de la ciudadanía, a la vez que se observa una fuerte polarización.

Ante estos problemas, surgen propuestas que se basan en potenciar la participación de las personas en la toma de decisiones políticas como mecanismo para mejorar el funcionamiento de las democracias representativas actuales. Es el caso de las innovaciones políticas conocidas como las asambleas ciudadanas y los presupuestos participativos.

Aunque con diferencias, todas estas innovaciones se sustentan en que la ciudadanía delibere y decida sobre asuntos públicos. Estos mecanismos han sido utilizados para tratar, entre otros, temas como la reforma constitucional, las políticas para reducir las emisiones de CO₂, cuestiones relacionadas con ciencia y tecnología, el diseño de políticas sociales o decidir en qué invertir el presupuesto de una localidad.

Además de incorporar las voces de las personas que no tienen un cargo político, persiguen implicar en la toma de decisiones a sectores de la población que tradicionalmente han sido excluidos de la esfera pública, como es el caso de las niñas, niños y adolescentes.

La participación política infantil

En consecuencia, desde hace tres décadas la participación infantil se ha incorporado a la normativa internacional. Por ejemplo, en La Convención de los Derechos del Niño en su artículo 12, en las Recomendaciones del Consejo de Europa sobre la participación de menores de 18 años (2012), en la meta 16.7 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y en el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2016).

Partiendo de este reconocimiento para garantizar el derecho de niñas, niños y adolescentes a expresarse y participar democráticamente, han surgido diversas experiencias, como **Ciudades Amigas de la Infancia** (Unicef), los programas de **Save the Children**, **Global Kids** o **Eurochild**.

Sin embargo, no son muchos los procesos de democracia participativa y deliberativa que se han realizado en el ámbito de la escuela. Para responder a esta necesidad surge en el ámbito local el programa **Ágora Infantil**.

Un proyecto pionero

Ágora Infantil es un programa que se lleva a cabo en España y Uruguay, en el que niñas, niños y adolescentes participan en las decisiones presupuestarias de su municipio desde sus aulas, a través de la deliberación, la reflexión colectiva y la toma de decisiones vinculantes. Lo desarrolla la entidad social **Coglobal**, especializada en participación ciudadana.

Esta iniciativa posibilita el trabajo conjunto de diversos actores: las escuelas, los equipos de gobiernos locales (ayuntamientos), las universidades, un equipo de intervención especializado en el trabajo con niñas, niños y adolescentes y los propios escolares, que son los actores responsables del diseño de las propuestas. Su metodología, basada en el trabajo colaborativo y deliberativo, garantiza que las niñas, los niños y los adolescentes sean sujetos activos y protagonistas de sus acciones, todo ello en un contexto real y cotidiano como es la escuela.

Evaluamos su impacto

Nuestro equipo de investigación está realizando una evaluación continua del impacto de este programa. Los resultados reflejan que, a medida que se involucran en el proceso, las niñas, los niños y los adolescentes incrementan sus interacciones positivas y disminuyen las negativas. Igualmente aumenta sus niveles de empoderamiento psicológico y de identificación con el grupo.

También se recoge un aumento en los niveles de cohesión grupal, al mismo tiempo que se incorpora a la dinámica del aula a estudiantes que antes estaban excluidos.

Por último, los resultados indican que a través de la participación se genera una mayor intención de implicación futura en los asuntos sociopolíticos de su entorno.

Lecciones aprendidas

La participación en *Ágora Infantil* de escolares nos deja tres enseñanzas.

- En primer lugar, cuando se implementan políticas públicas en las que los más jóvenes deciden sobre asuntos que les afectan, no sólo se incrementa su percepción de control y de capacidad de influencia, sino que también aumentan sus conocimientos sobre las instituciones de gobierno.
- En segundo lugar, la evidencia indica que aprenden a escuchar y respetar los distintos puntos de vista, y aumenta la capacidad de valorar diferentes opciones en la toma de decisiones, lo cual se traduce en el desarrollo de habilidades democráticas y deliberativas.
- En tercer lugar, al fomentar el trabajo colaborativo, se fomenta una dinámica grupal inclusiva y de respeto.

Por todo ello, consideramos necesario promover este tipo de programas y, de esta forma, las democracias representativas asegurarán que las nuevas generaciones se definan como ciudadanos de pleno derecho y sean miembros involucrados en sus comunidades. En esta apuesta por la mejora de la democracia, la escuela se convierte en un espacio fundamental por su carácter universal y su papel en el aprendizaje de derechos y responsabilidades.

Doce estrategias para que la clase de Historia sea algo más que recordar el pasado

Cosme Jesús Gómez Carrasco. Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia

Ramón V. López-Facal. Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidade de Santiago de Compostela

¿Quién mejor para evaluar si ha existido un avance en los procesos de enseñanza que el alumnado de las aulas de Secundaria?

Durante décadas, el debate sobre cómo mejorar la formación inicial y permanente del profesorado de Historia (y de las demás materias educativas) se ha centrado habitualmente en evaluar la eficacia de los programas de formación a través de cuestionarios y entrevistas a los propios docentes recién formados. También se han valorado sus habilidades al finalizar su formación inicial.

Desde 2018, los grupos de investigación DICSO (Universidad de Murcia) y RODA (Universidad de Santiago de Compostela) hemos propuesto cambiar la manera de evaluar la eficacia de los programas formativos. Ya que la competencia docente se refleja en los aprendizajes de sus alumnos, hemos centrado nuestra investigación en las prácticas curriculares.

¿Aprender historia es solamente conocer hechos del pasado?

En primer lugar, realizamos un análisis de diagnóstico. A nivel epistemológico, parte del profesorado en formación inicial seguía pensando que la historia es el pasado y que, por tanto, aprender historia se reduce a conocer esos hechos del pasado.

Fuimos conscientes entonces de que, para poder transformar las prácticas en el aula (cómo enseñar historia), hay que cambiar antes las concepciones sobre por qué y para qué enseñar historia. Las prácticas docentes basadas en la exposición de contenidos (lección magistral), apoyándose en el libro de texto y en un examen memorístico, se sostienen habitualmente sobre concepciones erróneas sobre lo que es la historia y su función educativa.

Doce estrategias

Para poder materializar este cambio planteamos un programa formativo basado en 12 técnicas o estrategias, seis de carácter epistemológico y seis de carácter metodológico. En cuanto a las seis estrategias de tipo epistemológico, seguimos la propuesta de Peter Seixas y Tom Morton sobre los seis conceptos de pensamiento histórico:

1. Relevancia histórica
2. Pruebas y fuentes históricas.
3. Causas/consecuencias.
4. Cambio/continuidad.
5. Perspectiva histórica.

6. Dimensión ética.

En cuanto a las seis estrategias metodológicas propusimos una formación basada en el uso de:

1. Recursos digitales.
2. Trabajo cooperativo.
3. Actividades de indagación.
4. Uso de debates.
5. Uso de la observación directa para evaluar.
6. Uso de instrumentos de evaluación alternativos como trabajos y portafolios.

Los resultados obtenidos

La investigación se realizó a través de cuestionarios al alumnado (antes y después de la intervención), apoyados de forma exploratoria con entrevistas al profesorado en formación inicial, y con un grupo focal con los tutores.

Los resultados obtenidos en 18 aulas, con 500 estudiantes encuestados, mostraron que las unidades formativas diseñadas conllevaron cambios significativos en la metodología. Y estos cambios implicaron una mejora de la motivación y la satisfacción del alumnado, principalmente en la motivación intrínseca.

Pero el objetivo era, además, el aprendizaje. Para ello, el alumnado valoró su mejora en tres niveles: conocimientos concretos de la historia, competencias históricas y competencias transversales.

El aprendizaje percibido mejoró de forma significativa, pero principalmente en la adquisición de competencias históricas (capacidad para analizar fuentes y argumentar a través de causas/consecuencias o del cambio/continuidad), y en competencias transversales, como saber interpretar las noticias de la actualidad o la capacidad de comprender otras culturas.

Además, se comprobó que esta mejora en motivación y aprendizaje fue más significativa en las unidades formativas que introdujeron mayor número de esas doce estrategias propuestas.

El profesorado es la clave

Al finalizar la investigación realizamos entrevistas personales con este profesorado en formación inicial. El principal objetivo se cumplió: cambiaron sus percepciones sobre el aprendizaje de la historia. Gran parte de ellos iniciaron el programa con muchas dudas sobre su efectividad y aplicabilidad. Todavía pesaban en ellos concepciones tradicionales que enfocan la enseñanza de la historia a través de la exposición y repetición de un discurso ya construido.

Todo cambió al observar cómo el alumnado de Secundaria era capaz de investigar sobre el pasado y cómo argumentaban y discutían sobre esos hallazgos. Promover y generalizar estas prácticas educativas no solo se hace a través de los materiales y herramientas, sino con la convicción del profesorado que los va a implementar.

Las propuestas del ministerio

Para que se produzca una transformación real de las prácticas educativas, el profesorado debe ser el sujeto activo y protagonista de los cambios. En sus *24 propuestas de mejora de la profesión docente*, el Ministerio de Educación y Formación Profesional debe implicarlos en la reforma armonizando la formación inicial y permanente a través de acciones formativas sobre diseño curricular, métodos activos de aprendizaje y evaluación. Pero también con la creación de materiales y recursos en abierto que faciliten el diseño de actividades para las aulas, y cambios epistemológicos y metodológicos.

El marco curricular puede favorecer la innovación y un aula bien equipada puede ser de gran utilidad para actividades de experimentación. Pero son más importantes las aptitudes y actitudes de los docentes.

Don Gregorio, el protagonista del filme *La lengua de las mariposas*, con un currículo tradicional y un aula escasamente equipada, era capaz de hacer que el alumnado experimentara el placer de aprender. Mientras que un profesor que no recurra a esos recursos intelectuales y didácticos, aunque disponga de un currículo "competencial" y de las herramientas tecnológicas más innovadoras, puede aburrir a los niños y niñas más predispuestos.

Madrid estrenará el próximo curso escolar 2022-23 el "MIR educativo"

La Comunidad de Madrid estrenará con el inicio del próximo curso escolar 2022-23 su "MIR educativo", que aumentará la formación y las prácticas de los profesores y maestros que se incorporen desde septiembre a la educación pública madrileña.

EFE Viernes, 1 de abril de 2022

El objetivo de la medida es reforzar e incrementar la calidad en las aulas madrileñas gracias a la mayor preparación de la plantilla del profesorado de los cerca de 1.500 colegios públicos e institutos.

Esta nueva medida se dirige a los profesores que superen las oposiciones del mes de junio, y tendrán que someterse a un periodo de prácticas de un curso completo, en lugar de seis meses como en la actualidad, con el objetivo de comprobar la aptitud de los candidatos. En definitiva, se trata de mejorar la capacidad profesional de los profesores mediante una serie de medidas que ayuden a que su formación inicial "sea superior", destaca la Consejería de Educación.

Respecto a la actividad formativa, se incrementará también el número de horas, desde las 25 de ahora hasta las 120, además de abrir la posibilidad de observar cómo imparten otros profesores. Los contenidos del proceso formativo se centran en acercar al profesorado que comienza su trayectoria laboral los aspectos administrativos propios de la condición de funcionario, así como conocer sus funciones dentro del sistema educativo y la estructura de los centros.

Por otro lado, también se enfoca en la normativa y su actualización, facilitando la gestión del aula y la convivencia, junto a la participación en proyectos de innovación y el fomento la actualización profesional y la colaboración entre colegios públicos e institutos con una visión de internacionalización.

La iniciativa del Gobierno madrileño consta de cinco módulos y cuenta con vídeos, foros de consulta, webinars con expertos, ejercicios prácticos y supuestos tipo que les ayuden a incorporarse a la función docente con seguridad, responsabilidad y cualidades comunicativas y de liderazgo. Además, los tutores que les acompañen durante este tiempo deberán cumplir un periodo de capacitación especializada antes de ser nombrados y tendrán una retribución, cuya cantidad se determinará próximamente, mediante el oportuno complemento de productividad.

El currículo de Bachillerato será más flexible, abierto y opcional

El renovado Bachillerato del próximo curso será más flexible, opcional y abierto, permitirá pasar de 1º a 2º con dos suspensos y obtener el título con una pendiente, recupera Historia de la Filosofía de 2º y, también en 2º, Historia de España comenzará en el año 1812, en vez de en la Prehistoria, como ocurre ahora.

REDACCIÓN Martes, 5 de abril de 2022

El nuevo currículo de esta etapa, que aprobará este martes el Consejo de Ministros, se organiza en materias comunes, de modalidad y optativas (suman más de 40 asignaturas). Se implantará para 1º de Bachillerato en el curso 2022-23 y para el 2º, en 2023-24.

Igual que en el resto de currículos ya aprobados este año (Infantil, Primaria y Secundaria), Educación solo fija las enseñanzas mínimas –los saberes básicos de cada materia y las horas que hay que dedicarles–. El 60% para las comunidades sin lengua cooficial y el 50% para las que sí la tienen. Ello significa que son las consejerías de Educación de cada comunidad las que tienen que elaborar los currículos; el Ministerio solo fija las enseñanzas mínimas, que no es el mínimo de lo que hay que dar en las aulas sino el mínimo de lo que deben desarrollar las comunidades.

Entre las novedades que introduce figura la opción de cursarlo en tres años en circunstancias especiales; crea una nueva modalidad (Bachillerato General); se recupera la doble vía en la modalidad de Artes (Artes Plásticas, Imagen y Diseño; y Música y Artes Escénicas) y se mantienen los exámenes de recuperación (en Secundaria se han eliminado este año). Tal y como recoge la ley Celaá (Lomloe), el título podrá obtenerse desde otras enseñanzas y de modo excepcional se sacará con un suspenso, algo que ya ocurre desde hace décadas en la Universidad.

El real decreto presta especial atención a la orientación educativa y profesional, incorporando la perspectiva de género, y no pone tanto énfasis en qué temarios entran, sino en qué se quiere conseguir, qué competencias debe adquirir el alumno (el llamado Perfil de Salida). Junto a esto último, la normativa habla de los saberes básicos, que no son interminables listados de temas, sino que es una mezcla de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes, por ejemplo saber buscar información o saber tratar los datos con objetividad.

Uno de sus fines es acotar el abandono escolar –de los más altos de la UE– y alcanzar el objetivo europeo de que el 90% de los chicos consigan la titulación de esta etapa o de FP de Grado Medio (actualmente en torno al 70%), según ha recordado el secretario de Estado de Educación, Alejandro Tiana, en un encuentro con la prensa.

En cuanto a las materias que se impartirán, Tiana ha señalado que hay "bastante continuidad" con lo anterior, lo que ocurre es que algunas han cambiado de nombre, mientras que los criterios de evaluación promoción son "básicamente los que ya eran".

Sí hay novedad en lo que respecta la titulación, que podrá obtenerse con un suspenso.

A continuación lo que dice el real decreto que se aprobará hoy:

- El Bachillerato se podrá cursar por cuatro modalidades diferentes: Artes, Ciencias y Tecnología, General y Humanidades y Ciencias Sociales. El nuevo Bachillerato General se diseña para atraer a alumnos que busquen una educación más generalista y flexible. El secretario de Estado confía en que este se vaya implantando de forma paulatina, igual que ocurrió con el de Artes.
- Las materias de primer curso comunes para todos los alumnos serán Educación Física, Filosofía, Lengua Castellana y Literatura I, Lengua Cooficial y Literatura (si la hubiere) y Lengua Extranjera I. Las comunes de segundo curso serán Historia de España, Historia de la Filosofía, Lengua Castellana y Literatura II, además de Lengua Cooficial y Literatura II (si la hay) y Lengua Extranjera II.

Además del enfoque competencial y de la atención a los retos del siglo XXI que comparten los currículos de todas las materias, estas son algunas de las novedades más significativas:

En la modalidad de Ciencias y Tecnología: Se incorporan saberes relacionados con la estrecha interacción entre geosfera y biosfera a las materias Biología, Geología y Ciencias ambientales de 1º curso y a Geología y Ciencias ambientales de 2º curso. Para responder al amplio abanico de titulaciones de Educación terciaria a las que se orienta esta modalidad, en el 2º curso se podrá optar entre Matemáticas II (de orientación más tecnológica o científica) o Matemáticas aplicadas a las CCSS II (más enfocada en el análisis e interpretación de datos). Se configura una nueva materia, Tecnología e Ingeniería, que quiere acercar al alumno a este entorno formativo y laboral.

En la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales: Se podrán cursar simultáneamente Latín o Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales con el fin de flexibilizar la oferta y favorecer el encuentro entre dos campos de conocimiento tradicionalmente separados. La nueva materia Empresa y diseño de modelos de negocio de 2º curso pretende enfrentar al alumnado, desde un enfoque teórico-práctico, al diseño de proyectos de empresa.

En la modalidad de Artes: Se crea Literatura dramática en la modalidad de Música y Artes escénicas, ya que Literatura universal –que se sigue ofreciendo en Humanidades y Ciencias Sociales– proponía un currículo demasiado extenso que no permitía profundizar en el género dramático. También habrá una nueva materia, Coro y técnica vocal, de carácter práctico; Cultura audiovisual y Fundamentos artísticos se rediseñan y se incorpora la asignatura de Proyectos Artísticos.

En la modalidad General: Se incorporan Matemáticas generales y Ciencias generales para garantizar la formación matemática y científica que este alumnado precisa para enfrentarse a los desafíos del siglo XXI como ciudadanos informados y comprometidos, dado que las materias comunes del Bachillerato tienen un perfil esencialmente humanístico.

Evaluación: Será continua y el profesorado decidirá, al término del curso, si el alumno ha logrado los objetivos y competencias adecuadas. Se mantienen los exámenes de recuperación.

Promoción: Se pasará de 1º a 2º cuando se hayan superado todas las materias cursadas o se tenga evaluación negativa en dos como máximo, y será obligatorio matricularse en 2º de las suspensas de 1º.

Titulación: Con carácter general será necesaria la evaluación positiva en todas las materias, aunque excepcionalmente se podrá conseguir con una única materia pendiente y se cumpla el alumno ha alcanzado las competencias adecuadas; no haya habido una inasistencia continuada y no justificada; que el estudiante se haya presentado a las pruebas y que tenga una media aritmética de las calificaciones igual o superior a cinco.

Evaluación personalizada

Antonio Montero Alcaide. 6 de abril de 2022

La evaluación, promoción y titulación del alumnado son objeto de relevantes cambios tras la promulgación de la Ley Orgánica de modificación de la Ley Orgánica de Educación (Lomloe, 2020). Sin embargo, el efecto de esos cambios se extiende a otros ámbitos o aspectos, como corresponde al carácter sistémico que es propio de las reformas educativas. Basta recordar dos que guardan relación directa con el aprendizaje y la enseñanza: el esfuerzo y la motivación de los estudiantes. En el primer caso, por cuestiones nominales que tampoco son ajenas a las reformas educativas, la cultura del esfuerzo ha sido considerada de manera alternativa, por no decir opuesta. Desde la no consideración del esfuerzo como elemento inherente al proceso de aprendizaje hasta la reivindicación de su protagonismo principal en ese proceso. De parecido modo, se ha destacado el carácter colectivo o social del esfuerzo –la implicación de distintas instancias y la provisión de variados recursos– frente a la relevancia del esfuerzo individual como garante del éxito educativo.

De ahí que la modificación de la exigencia de determinados requisitos, como el número de materias sin aprobar, para promocionar de un curso u otro u obtener la titulación básica, resulte objeto de controversia. Y concurre, entonces, el segundo aspecto: la motivación del alumnado para involucrarse decididamente en su aprendizaje. Ciertamente es que la indefinición del número de materias pendientes –con dos se promociona el cualquier caso– en la Educación Secundaria Obligatoria no facilita la motivación por un doble asunto: la citada indeterminación que desdibuja las condiciones y la perspectiva del esfuerzo, así como las distintas posibilidades de promocionar o titular como consecuencia de una evaluación más “personalizada” que sujeta al número de materias suspendidas. Pero a los equipos docentes se confía, en este mismo sentido, una toma de decisiones, con ese carácter personalizado, que ha de fundamentarse en una no siempre bien comprendida, por las familias y el alumnado, discrecionalidad técnica o profesional.

Ante esta ordenación de la evaluación, es necesario reforzar las actuaciones de información, orientación y tutoría, con esos mismos sectores de familias y alumnado, para que la evaluación personalizada tenga fundamento y explicación. La tarea nos es nada fácil, pero del todo necesaria porque los efectos de la evaluación, en la educación obligatoria, tienen un carácter determinante –cuestión que debería revisarse todavía más ante la particular naturaleza educativa y social de la Educación básica– y los logros escolares necesitan, además de la adecuación de las prácticas docentes, o justo por esto, la motivación y la implicación de los estudiantes.

Escolarizados casi 10.000 alumnos ucranianos, 3.000 más que hace dos días

Las comunidades autónomas han escolarizado a casi 10.000 alumnos ucranianos en centros escolares españoles hasta ayer miércoles, según los últimos datos facilitados por fuentes del Ministerio de Educación.

EFE Jueves, 7 de abril de 2022

Se trata de un incremento exponencial respecto a las cifras de hace dos días, cuando había 7.000 menores inscritos en las escuelas españolas –3.000 menos–, de acuerdo a la información del Ministerio de la Presidencia.

Hace una semana, el Gobierno y las comunidades consensuaron el plan de atención educativa para atender a los 20.000 niños ucranianos que se prevé que requieran ser escolarizados en España, y que se financiará a cargo de los fondos europeos de cohesión. El Ministerio de Educación señaló que el proceso de escolarización de los menores refugiados se estaba desarrollando con normalidad, salvo puntuales problemas de concentración, como era el caso de algunos lugares de Alicante, Lleida, Castellón y Málaga, con una población ucraniana empadronada muy numerosa, por lo que ha habido que habilitar aulas adicionales, entre otras medidas.

Por otro lado, la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, se ha reunido con el Embajador de Ucrania en España, Serhii Pohoreltsev, junto al ministro de Universidades, Joan Subirats. El tema central del encuentro ha sido la situación de los estudiantes ucranianos desplazados hasta ahora a España debido a la invasión rusa, para los cuales el Gobierno ha aprobado un plan de contingencia, que ayer refrendaron las comunidades autónomas en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación.

En la reunión han acordado la necesidad de que todos los menores en edad escolar que han llegado a nuestro país se incorporen al sistema educativo lo antes posible para facilitar su integración, así como su bienestar emocional. Esa es la prioridad para el Ministerio de Educación y Formación Profesional, independientemente de que los estudiantes desplazados mantengan vínculos con sus colegios en Ucrania.

El plan de contingencia para atender a los estudiantes ucranianos incluye también la creación de materiales en ambos idiomas y la acogida e incorporación a los centros educativos de docentes procedentes de Ucrania para prestarles apoyo educativo.



El libro que no quieren que leas

A propósito de *Las falsas alternativas*, de Ani Pérez Rueda

Andreu Navarra. 01/04/2022

Éramos muchos los que esperábamos que la editorial Virus publicase por fin *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*, el resultado de las investigaciones de Ani Pérez Rueda; los mismos que esperamos desde hace años un nuevo paradigma progresista que desenmascare la actual deriva autoritaria y nos proporcione herramientas solventes para el análisis de la situación actual.

Las pedagogías no directivas están viviendo su particular esplendor, especialmente desde que la Lomloe ha empezado a aplicarse. Un modelo que se presenta a sí mismo como un Cambio de Época, o Nuevo Paradigma, que ha de alcanzarse cuanto antes para no correr el riesgo de quedarse uno atrás, obsoleto, encallado en una perspectiva conservadora de la educación. Sin embargo, ¿qué hay detrás de este enorme

proceso de reconversión económica? Hasta ahora contábamos con el acercamiento de Marina Garcés (*Escuela de aprendices*, Galaxia Gutenberg, 2020) para responder a esta pregunta. La propia Marina Garcés prologa este volumen de Ani Pérez Rueda, que se propone trazar una historia de la pedagogía libertaria para contrastarla con la neoliberal.

¿Por qué era necesario hacerlo? Como explica Garcés: “Los proyectos educativos neoliberales son los que han adoptado de forma más abierta conceptos, prácticas y valores que formaban parte del repertorio de las pedagogías críticas, revolucionarias e, incluso, anarquistas o libertarias”. Lo que ha ocurrido es que han convertido las pedagogías emancipadoras en un reclamo comercial, utilizando a los pedagogos honrados para instaurar medidas autoritarias disfrazadas de “innovación”. Medidas que de haberse presentado como iniciativas de derecha clasista no hubieran conseguido naturalizarse hasta el punto en han logrado hacerlo.

Gran parte de las alternativas actuales, hoy ya oficializadas y completamente hegemónicas, parten de presupuestos libertarios pero los vacían de contenido social. “Por ello”, escribe Ani Pérez, “son muchas las escuelas autogestionadas que han acogido con entusiasmo el amplio margen para las iniciativas privadas que ofrece el neoliberalismo, a pesar de que ese retroceso del Estado haya favorecido una mercantilización salvaje que atenta contra las necesidades básicas de la mayor parte de la población y muy especialmente contra las de los colectivos más vulnerables” (p.154). En otras palabras, las pedagogías progresistas han sido convertidas en etiquetas comerciales que encubren el desmantelamiento progresivo de los espacios públicos, y ocultan la estructura social clasista en grandes titulares desgajados de la realidad. Cuando hablamos de pedagogía neoliberal hablamos de un dispositivo ideológico que se propone, básicamente dos cosas: arrancar los contenidos de la escuela para sustituirlos por un paradigma de espontaneidad y libertad; y borrar toda referencia al origen social del alumnado para explicarlo todo desde una perspectiva emotivista y psicologista. En las nuevas propuestas, explica Ani Pérez, se supone que todo el mundo (alumnado y docentes) debería estar haciendo terapia continuamente para purgarse de traumas y de emociones tóxicas. El Nuevo Paradigma parece más un camino espiritual que una praxis docente honrada y consciente de sus deberes y límites.

Por lo tanto, la pedagogía neoliberal (no lo duden: la que sancionan y apuntalan la LOMCE, la LEC catalana y la LOMLOE) es profundamente confusionista, porque confunde la libertad con el hedonismo, y la espontaneidad con la alienación consumista, que es lo que aflora en forma de “currículo oculto” cuando se retiran las nociones básicas de los currículos compartidos. Los currículos que, precisamente, la nueva ley acaba de purgar y adelgazar hasta la mínima expresión. La libertad entendida como responsabilidad civil, es decir, la actuación razonada y precedida de una reflexión informada, no goza de buena prensa entre nosotros. Con sospechosa facilidad, y a través de propagandas ideológicas poderosísimas, se ha implantado una ideología romántica que sirve perfectamente a intereses mercantilistas. Así, bebiendo de Rousseau y de la psicología positiva, “las pedagogías alternativas conciben la educación como un proceso de extracción o de despliegue espontáneo de una naturaleza humana que entienden esencialmente buena, mantienen una postura escéptica frente al conocimiento y convierten a la maestra en una acompañante no directiva que renuncia a educar en nombre de un falso antiautoritarismo” (p.260). Falso porque deja el campo libre para toda clase de ideologismos segregadores y violentos.

El breve prólogo de Marina Garcés merecería convertirse en lectura obligatoria en cualquier facultad de magisterio: “La gran arma ideológica de nuestros tiempos es la confusión”; confusión que en el ámbito de la educación consiste, por ejemplo, en presentarse como progresista mientras se llevan a cabo políticas ultrarreaccionarias. Muchos docentes creen que su actividad es neutra y apolítica, cuando en realidad contribuyen a consolidar la moral de dominio naturalizada.

Pero si renunciamos a educar, lo sabemos bien, lo que afloran no son seres de luz, y ni mucho menos almas libres, sino personas atrapadas en las redes de las ideologías dominantes, no precisamente democratizantes: machistas, visceralistas, extremistas, esencialistas y deterministas. El pensamiento crítico se construye con saber positivo y contrastado, relacionando datos y adquiriendo destrezas libertadoras. Y esto explica que a medida que se van consolidando los currículos alternativos vayan aumentando las violencias físicas y simbólicas contra el propio alumnado, la ansiedad, los suicidios y la desorientación más angustiosa. Sólo hay un modo de combatir los Apocalipsis interesados: con saberes científicos y culturales consolidados. Era así en el siglo XVII y lo seguirá siendo siempre, por mucho que caigamos en la ilusión pedagógica.

Sin saberes concretos, una persona no puede saber ni quién es, ni quién puede ser, ni siquiera adónde puede ir, más allá de la religión consumista. La ausencia de educación reproducirá los dominios violentos desatados en la sociedad del estándar digital, renunciando a corregirlos mediante lo que Ani Pérez denomina “contramanipulación” libertadora. Por esta razón, también, la pedagogía oficial, además de ser escéptica y cancelar el conocimiento como algo sospechoso y perjudicial, necesita también acompañarse de grandes dosis de negacionismo. Como la teoría ha de encajar a cualquier precio, la realidad es cancelada también sin descanso, porque lo demanda la apariencia de éxito, el márketing interno en que se basa todo el tinglado pedagógico.

De lo que se trata es de confundir y desregular, de fabricar y fomentar la desigualdad social, para blindar privilegios económicos. La ventaja de Las falsas alternativas es que, tras una primera parte historicista que recorre experiencias de escuelas libertarias, monitoriza con enorme precisión este proceso en curso de desmantelamiento de los procedimientos y objetivos básicos de la escuela pública en una democracia, dotándonos de conceptos claros y herramientas adecuadas para analizar con precisión lo que está pasando.

Las preguntas que surgen a continuación son demasiado evidentes como para que no hayamos pensado antes en ellas: ¿Cuáles son las emociones correctas y cuáles las tóxicas? ¿Dónde está el límite a la hora de que el docente convertido en un redentor no se convierta en un factor de autoexplotación? ¿Favorecen estas alternativas al alumnado vulnerable, que es el más necesitado de direccionalidad y saberes para poder reconfigurar un futuro negado por condiciones materiales hostiles? ¿Por qué hemos cancelado la ciencia para sustituirla por la compulsión burocrática?

Explica Marina Garcés, en su prólogo: “La escuela neoliberal presenta sus propuesta bajo un discurso antiautoritario, antijerárquico, antitradicionalista y a favor del libre desarrollo del alumnado, poniendo en primer término la felicidad, la realización personal, la cooperación y la creatividad”, cuando cualquiera que haya visitado los centros reconvertidos lo primero que percibe es caos, explotación laboral, ausencia de aprendizaje, desmovilización y fomento del egocentrismo. Muchos de quienes las han descrito las caracterizan como lugares en los que no se para de hacer cosas pero sin caminar hacia ningún lugar concreto. Todo el mundo se mueve muy rápido pero no sabe hacia dónde ni para qué. Poco a poco se va cayendo en un vivencialismo extremo que solo conduce a una banalidad patológica, construida para la publicidad y el espectáculo vacío.

Un lugar, por lo tanto, errático y falto de contextos, fragmentario y vertiginoso, un lugar que reproduce las urgencias y velocidades del afuera, incompatibles con la reflexión y el aprendizaje sereno. “La revolución neoliberal”, concluye Garcés, “es un renovación pedagógica sin movimiento social, un desmantelamiento institucional sin nuevas formas de institucionalidad, una movilización de las clases sociales sin lucha de clases”. Es, por lo tanto, una desactivación tecnocrática, un apagado oculto por exceso de movimiento y burocracia. Los centros “quedan reducidos, así, a la fragmentación de un mercado de productos o de una sociedad de demandas parciales”, en la que nadie parece advertir ni la desigualdad ni las fronteras económicas para los que no podrán trabajar ni vivir dignamente, porque no podrán acreditar saber alguno. “Hemos de preguntarnos”, escribe Pérez, “si incorporar el acompañamiento o la educación emocional bajo las premisas mencionadas no conduce en el fondo a la peligrosa reivindicación de una irracionalidad que nos convierta en trabajadoras más moldeables y consumidoras compulsivas. Del mismo modo en que es necesario criticar ciertas concepciones de la razón y prestar atención al aspecto emocional, es preciso hacerlo sin caer en ello en el rechazo a la racionalidad o en dicotomías que solo contribuyen a generar mayor confusión” (p. 71).

¿Qué hacer? La pregunta constante, la pregunta del millón. La batalla está perdida, ya llegamos tarde para evitar que nuestro sistema público se convierta en un aparcamiento de personas predestinadas al fracaso colectivo, entre sonrisas hipócritas y aplaudimientos para los gurús que han sido cómplices y agentes activos para el desmoche. Nos queda el futuro, la posibilidad de que reaccionemos con responsabilidad civil y nos propongamos construir democracia responsable de nuevo: “La crítica a la innovación educativa que hemos desarrollado en el capítulo anterior no debería confundirse con una defensa inmovilista de la escuela tradicional o con una mirada nostálgica a un supuesto pasado mejor. Lo que nos preocupa no es la transformación, sino un cambio envuelto en discursos de justicia social, respeto a la infancia y revolución que camina en realidad en el sentido que dicta el neoliberalismo” (p.91). Lo que hemos entronizado es una subversión aparente, destinada a enmascarar los problemas de un sistema público en liquidación.

Y porque no podemos abandonar la controversia, dejar que la unanimidad naturalizada de la estamentación economicista arrase con cualquier atisbo de racionalidad, libros informados como el de Ani Pérez son más necesarios que nunca. Se acercan privatizaciones desvergonzadas, externalizaciones de saberes y servicios que la Administración está en su obligación de garantizar para toda la población. Para ilustrarse sobre este particular, busquen los artículos de Cecilia Bayo.

Hay dos conceptos que deberían incorporar las nuevas propuestas de reconstrucción: uno es “clase social” y, el otro, “contenidos”. Como explica Ani Pérez, la escuela pública es la que recibe trabajadores y alumnado vulnerable en su abrumadora mayoría. No podemos seguir considerándola la fábrica de la desigualdad, para que un alumno privilegiado gane siempre en la competencia con el alumno brillante de barrio, obligado a perder el tiempo durante años en ejercicios de vaciado emocional. La infantilización es la clave de la falsa alternativa: infantilizando alumnado y profesorado se evita todo conflicto, se ocultan los problemas de la madurez a unos jóvenes a quienes se cercena la capacidad de razonar, se pristinizan las almas de los obedientes para desactivar protestas y rebeldías legítimas y se construye el corporativismo digital de mañana, donde la disidencia y los saberes emancipadores no tienen cabida.

Las falsas alternativas son un programa de dominio social, y nadie parece querer hacer nada al respecto. El sentido común conservador de nuestra época ya ha adoptado la no direccionalidad y el emotivismo como ideologías políticas inevitables. Sin embargo, ante tanto caos, tanta demagogia, tanta ocultación y paternalismo y tanta hipocresía social, es posible que nunca haya sido tan urgente disponer de verdaderas herejías racionalistas.

Todo pasa por la defensa de una educación pública que vuelva a enseñar e incorpore la educación contra los determinismos de clase. Por esa vía escapamos de las cárceles mentales del franquismo: hay que imaginar la

nueva pública y pensar cómo la reconstruimos: “En primer lugar”, escribe Ani Pérez, “quizá sea necesario insistir en que denunciar el empeoramiento de las condiciones de la escuela pública, que escolariza a la mayor parte de niños y niñas de clase obrera, o señalar la amenaza que suponen las alternativas que se nos ofrecen no es en absoluto incompatible con concebir la posibilidad de otra escuela o incluso de una sociedad en la que la educación se materialice tomando otras formas completamente distintas” (p.259). Es una de las constantes del libro: la defensa de la escuela pública no implica la defensa de la escuela pública de ayer. Lo que deben plantearse los docentes es de qué forma recuperan el control de su actividad profesional y la soberanía de los claustros, para actualizar con sentido democrático una institución pública que ha perdido completamente sus raíces y su norte.

He aquí un punto importante: hace cuarenta años que los constructivistas (los que más tajada han sacado de las reformas educativas) acusan a los opositores de ser unos nostálgicos, unos anticuados, unos obsoletos o unos *profesaurios*. El problema encaja con una de las observaciones más agudas de Marina Garcés, quien ya nos avisó en el año 2002 de “las prisiones de lo posible” que no impedían imaginar futuros factibles o, como mínimo, vivibles. Y mientras nuestra realidad va volviéndose invivible paulatinamente (guerras, neofranquismo, homofobia, política banal, indiferencia, antiintelectualismo, escepticismo deprimente), vamos repitiendo errores. Como, por ejemplo, el de reducir la innovación pedagógica a un barniz cosmético de libertarismo, que estimula la competencia entre centros y se independiza de la realidad. Una realidad habitada por personas, y no por productos cuya atención y pasiones podamos mercantilizar impunemente. El error de una escuela centrada en las apariencias de aprendizaje y no en el aprendizaje en sí. Lo que toca, en cambio, es imaginar una escuela que no haya existido antes, que no beba de los errores binarios del pasado, sino que se conciba para la crítica emancipadora que necesita nuestro hoy.

Está claro que privatizar el sistema público, o entregar el dinero de todos a fabricantes y proveedores de tecnología que caduca muy rápido, sin posibilidad de mantenimiento, y victimizar e infantilizar al alumnado a partir de filosofías ilusas y trasnochadas (Rogers, Gardner, Sanmartí y sus cansinos sucedáneos mediáticos financiados por entidades financieras) no son soluciones factibles. A no ser que realmente nos parezca bien laminar nuestros legados comunes y condenar a la mayoría al analfabetismo funcional. Como concluye Ani Pérez, «frente a quienes sueñan con una escuela que no corte las alas, nosotras luchamos por una que contribuya a darnoslas». Porque para poder volar, primero ha de proporcionarte alas una escuela pública de calidad, orientada al saber ordenado y no al confusionismo clasista

Mejoremos los planes educativos de acogida ante la escolarización de estudiantes refugiados y migrantes **OPINIÓN**

La crisis migratoria, que ha golpeado especialmente a regiones como Canarias en estos últimos años, y la escolarización masiva actual de jóvenes ucranianos refugiados en distintos puntos de nuestro país, nos tiene que llevar a hacer una profunda reflexión sobre la situación deficitaria en la que se encuentran los planes de acogida de los centros escolares ante este tipo de situaciones, así como los recursos con los que cuentan, a tenor de la escasa dotación por parte de unas administraciones educativas que apenas tienen estrategias destinadas a tal fin.

Albano De Alonso Paz. 07/04/2022

Estas realidades no son novedosas en la historia y, sin embargo, los acuerdos en este terreno apenas han avanzado. Acoger a niños y niñas migrantes o refugiados no es buscarles un hueco en las aulas y, si lo hay, matricularlos, tratándolos como si fueran un número más, sin tener en cuenta su especial vulnerabilidad. Las personas procedentes de Ucrania, por ejemplo, que están en situación de protección según el marco de nuestras políticas nacionales e internacionales, cargan en su mochila vital con un impacto emocional reciente de enorme magnitud que nos conduce a la obligación de que sean tratados según un criterio de máxima responsabilidad política, social y civil, tal y como tiene que ocurrir con cualquier otro menor acogido en nuestro territorio, sea cual sea su forma de entrada.

Ello, sumado al marco garantista de los derechos de la infancia, de especial consideración en la Lomloe, debe llevarnos a evitar que este alumnado sea ‘arrojado’ de forma cuasi mecánica, y con todas las barreras culturales e idiomáticas que puedan encontrarse, en nuestros centros escolares, sin casi ningún tipo de plan de apoyo o recurso compensatorio, tal y como ya ha venido ocurriendo durante años con el alumnado inmigrante procedente de distintos puntos del África magrebí y subsahariana. Se le expone así, si se hace, a un alto riesgo de marginación y exclusión estructural o simbólica, aunque de cara a la galería mediática se refleje como éxito que se encuentren correctamente escolarizados en nuestro territorio, sin mirar qué es lo que ocurre dentro de unos centros escolares que claman por más recursos para poder trabajar en la diversidad en condiciones sin que salga perjudicado el más débil.

Algunas soluciones deben pasar, por ejemplo, por el replanteamiento de los programas de apoyo idiomático y cultural que despliegan muchas comunidades autónomas dentro de las llamadas medidas de atención a la

diversidad, como fórmula explícita para el trabajo con estudiantes que no conocen la lengua española. Estos programas de apoyo idiomático, en la actualidad, en gran parte suelen limitarse a una dotación horaria extra para que algún docente (en el caso de Secundaria preferiblemente de la materia de Lengua Castellana y Literatura) apoye fuera del grupo ordinario, en una parte de su jornada, a ese alumnado que proviene del exterior. Otra medida habitual es la dotación de personal auxiliar de conversación, dentro de distintos programas de colaboración, pero, de una manera u otra, se nos antojan insuficientes.

En estas acciones, la visión etnocéntrica sigue siendo la dominante ya desde el momento en que se plantea que ese alumnado de nueva incorporación no tiene nada que aportar social o culturalmente al resto, sino que presenta un déficit que lo tiene que llevar a adaptarse a nuestras costumbres y normas para que pueda interactuar entre iguales.

Por ello, y sin ningún plan adaptativo previo, el menor refugiado o inmigrante que llega al centro en una gran situación de incertidumbre y rodeado de distintas barreras es introducido habitualmente primero en un aula ordinaria con escaso acompañamiento humano y, de forma inmediata, es apartado en aulas aledañas para que reciba la atención idiomática, siempre y cuando el centro cuente con ese recurso. Ese aislamiento físico y simbólico se repite en recreos, así como en las entradas y salidas de los colegios e institutos.

Si nos fijamos en muchos proyectos educativos de los centros, el apartado destinado a la atención a la diversidad apenas destina espacios a tratar el tema de la diversidad cultural, a pesar de ser una constante en nuestras poblaciones, en un país como España en donde la historia ha estado marcada por la convivencia étnica, por migraciones y por desplazamientos de seres humanos, muchos forzados también por la guerra y la violencia, como ocurre actualmente.

Por lo tanto, en este momento se hace necesaria una apuesta más firme por el despliegue de un plan interterritorial más exhaustivo que trate estas realidades –latentes en el caso de los menores migrantes– y emergentes –en el caso de los niños y niñas en situación de refugio–. Un plan que incluya la dotación de figuras como el mediador intercultural, un profesional con cualificación que actúe como puente entre culturas no solo en el plano lingüístico, sino también social y cultural, dentro del respeto al pilar de la diversidad, propugnado en los principios de la Lomloe.

Por otro lado, desproveer los currículos de una perspectiva colonialista o eurocéntrica se plantea también ahora como una urgencia, en parangón con el respeto a los derechos humanos, a la vista del auge de posiciones extremas de determinadas ideologías que siguen nutriéndose de una visión de la interacción entre culturas y formas de entender el mundo alejada de los tiempos actuales.

En definitiva, es necesario un viraje definitivo en las políticas de equidad relacionadas con las desigualdades culturales que pueblan el planeta, así como el contundente apoyo a los centros escolares para que no se sientan desbordados ante esta situación. El caso de la escolarización urgente de miles de menores ucranianos debe ser el espaldarazo definitivo para que nuestro país, como materialización de lo que se propugna en el marco constitucional, se coloque en lo educativo a la vanguardia internacional en el reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística como el principal bastión de nuestra convivencia y la cultura por la paz.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

«La LOMLOE cierra la discriminación con los profesores de Secundaria, pero abre otra entre los de FP»

Los profesores técnicos de Formación Profesional sin título universitario reclaman que se aseguren sus condiciones de trabajo y se les equipare a los profesores de Secundaria.

Noel Corregidor Gonzalez. 1-4-2022

«No lo entendemos y el Ministerio de Educación tampoco lo ha explicado», señala José Ramón Merino, responsable de política educativa del Sindicato de Técnicos de Enseñanza (STEs-i). Desde hace un año los profesores técnicos de Formación Profesional viven en el desconcierto y la incertidumbre. La LOMLOE establece en su disposición undécima que el cuerpo de profesores técnicos sin titulación universitaria y funcionarios de carrera pasará a ser un cuerpo a extinguir.

La Ley crea un nuevo cuerpo de «profesores especialistas en sectores singulares» de la Formación Profesional, que estaría englobado en el grupo funcional A2 y en el que se integrarían los actuales interinos sin titulación universitaria. De las 29 especialidades en las que están divididos los profesores técnicos de FP, hay 19 en las que ya se exige titulación universitaria.

Las otras 10 especialidades son impartidas por profesores que, por ejemplo, cuentan con un título de Técnico Superior de FP, ya que son materias que no tienen estudios equivalentes en la universidad: Cocina y pastelería; Estética; Soldadura; Fabricación e instalación de carpintería y mueble; Mecanizado y mantenimiento de máquinas; mantenimiento de vehículos; Patronaje y confección; Producción de artes gráficas; Peluquería, y Servicios de restauración.

Tres cuerpos de profesores diferentes

Merino califica de «auténtico despropósito» que convivan en los mismos centros educativos 3 cuerpos de profesores diferentes dando clase a los mismos alumnos de las mismas enseñanzas. «La labor educativa es una tarea de equipo y un equipo funciona mejor cuando está cohesionado y coordinado», arguye Merino.

La asociación Red de Profesores Técnicos de Formación Profesional (RED PTFP) considera que la ley «lesiona sus derechos» y crea «discriminaciones injustas» entre trabajadores públicos que realizan la misma tarea. Por ello, reclama al Ministerio de Educación y FP (MEFP) que reconozca las titulaciones superiores de FP al mismo nivel que el título de universitario, de tal modo que puedan acceder, como sus compañeros, al cuerpo de profesores de Secundaria y Bachillerato nivel A1. «A igual trabajo, iguales condiciones», reclaman.

Su presidente, Diego Aguilera, reconoce que la Ley de Formación Profesional tiene «buenas intenciones», sin embargo, critica que la urgencia y prisas para aprobarla han impedido que se realicen «modificaciones para incluirnos». Lamenta que el MEFP no se haya reunido con su asociación y espera a ver cómo se implementa la normativa. «Está todo en el aire», indica.

«La LOMLOE ha subsanado una discriminación entre profesores de Secundaria y de FP, pero ha abierto otra entre los docentes de la Formación Profesional», señala Aguilera. De hecho, advierte que ya se han producido enfrentamientos en el profesorado. «Un sector minoritario de profesores con titulación universitaria se queja porque creen que somos nosotros, con nuestras reivindicaciones, los que estamos frenando su proceso de equiparación», comenta.

Sin datos claros de profesores afectados

Las cifras de profesores afectados no están claras. Desde la asociación critican que el Ministerio «no conozca los datos reales» del profesorado del cuerpo de Formación Profesional que está desempeñando su labor con título universitario y el que lo hace con titulación superior de Formación Profesional. En un escrito remitido por el MEFP a la asociación tampoco da un número exacto de cuántos profesores son funcionarios interinos y cuántos son funcionarios de carrera.

Desde el Ministerio y la Asociación de Profesores de Formación Profesional aseguraban que el 90% de los docentes de FP contaban con titulación universitaria y se beneficiarían del cambio y su acceso al cuerpo A1, sin embargo, desde UGT y la Red PTFP rebajan esa cifra y calculan que alrededor del 40% se quedarían fuera, unos 12.000 trabajadores.

«Hemos preguntado a las comunidades autónomas y muchas no tienen datos», asevera Aguilera. Cree que el porcentaje del 10% que cifra el Ministerio (3.000 profesores) es muy poco realista, ya que solo en Euskadi y Cataluña hay notificados 2.000 profesores técnicos de FP sin grado universitario.

«No se verán lesionados sus derechos»

Diego Aguilera también es profesor de FP de gestión administrativa y cuenta con 31 años de experiencia impartiendo clases. «Si llevamos tres décadas dando clase, algo sabremos de la materia, aunque no tengamos título universitario», expone. Su objetivo es que se les reconozca sus competencias y que las Comunidades Autónomas equiparen salarialmente a todos los profesores de Formación Profesional.

En el entorno de la Ministra Pilar Alegría se explica que los profesores técnicos de FP «no verán lesionado ninguno de sus derechos» y añaden que con la nueva normativa «tendrán posibilidades de mejorar su situación». Además, recuerdan que «por la ley de función pública no pueden acceder al mismo escalafón que los de Secundaria» al no contar con titulación universitaria.

Una afirmación que, sin embargo, no comparten desde la Red PTFP, quienes apuntan que tanto la LOE como la LOMLOE recogen que la enseñanza universitaria y la formación profesional de grado superior constituyen la educación superior, por lo que en la asociación creen que «no hay justificación» y exigen «la unificación de todo el profesorado».

Una ley que apuesta por la formación en empresas

La Ley de Formación Profesional fue aprobada en el Senado el pasado 23 de marzo, sin ser aceptada ninguna de las 324 enmiendas que se presentaron. Diversos sindicatos como STEs-i, STEILAS, AFAPNA o UGT se concentraron en varias ciudades españolas para reclamar mejoras en los derechos del profesorado técnico. La Red PTFP lanzó la campaña «De espaldas a la Ley» para denunciar la pérdida de derechos y la falta de voluntad para negociar.

Merino considera que la ley abre las puertas a la mercantilización de la formación profesional, advirtiendo que las administraciones «se ahorrarán dinero al contratar menos profesorado» y el alumnado tendrá menos referencias humanísticas, sociales y colaborativas.

La nueva norma apuesta por la Formación Dual, es decir, en centros educativos y en empresas y, para ello, establece que un mínimo de 25% del currículo pasará a darse en los centros laborales. Es decir, la parte del aprendizaje que se desarrollará allí no serán prácticas de empresa como ahora, sino parte del currículo.

El responsable de política educativa de STES-i afirma que «al perder ese porcentaje de horario lectivo a desarrollar en el centro educativo, será necesario menos profesorado» y augura que habrá personas que pierdan su puesto de trabajo. «La propia ministra nos lo reconoció en la reunión que tuvimos con ella en octubre», comenta Merino, y añade que Alegría cree que «la pérdida de puestos de trabajo se podrá ver compensada por el creciente número de alumnos que se matricularán».

El nuevo Bachillerato de cuatro modalidades permitirá titular con una asignatura suspensa

Cuadernos de Pedagogía, 6 de Abril de 2022

El Gobierno ha aprobado el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, que tiene por objeto establecer la ordenación y las enseñanzas mínimas de la etapa de Bachillerato. El texto deroga lo dispuesto en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato —que seguirá siendo de aplicación al segundo curso de Bachillerato durante el curso académico 2022-2023— y se suma a los de Infantil, Primaria y ESO, aprobados ya por el Consejo de Ministros. Responde al nuevo modelo de currículo establecido por la Ley de Educación, basado en competencias.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, introdujo importantes cambios, muchos de ellos para adaptar el sistema educativo a los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030.

El nuevo texto de la LOE 2006 reformula la definición de currículo, enumerando los elementos que lo integran y señalando que su configuración deberá estar orientada a facilitar el desarrollo educativo de los alumnos, garantizando su formación integral y contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad. Hace asimismo hincapié en el hecho de que esta formación integral debe centrarse en el desarrollo de las competencias.

Competencias y saberes

Estas competencias clave en las que la ley basa la formación integral de los alumnos, se definen en el nuevo real decreto como los desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Por su parte el texto considera competencias específicas aquellos desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, las competencias clave, y por otra, los saberes básicos de las materias y los criterios de evaluación.

Finalmente define estos saberes básicos como los conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas.

El real decreto señala como competencias clave del currículo las siguientes:

- a) Competencia en comunicación lingüística.
- b) Competencia plurilingüe.
- c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
- d) Competencia digital.
- e) Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- f) Competencia ciudadana.
- g) Competencia emprendedora.
- h) Competencia en conciencia y expresión culturales.

En el anexo I del real decreto se definen cada una de las competencias clave, así como los descriptores operativos del grado de adquisición de las mismas previsto al finalizar la etapa, y en el anexo II se fijan, para cada materia, las competencias específicas para la etapa, así como los criterios de evaluación y los contenidos enunciados en forma de saberes básicos para cada curso.

Finalidad y objetivos de la etapa

Conforme al nuevo texto, el Bachillerato tiene como finalidad proporcionar formación, madurez intelectual y humana, conocimientos, habilidades y actitudes que permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y aptitud. Asimismo, esta etapa deberá permitir la adquisición y el logro de las competencias indispensables para el futuro formativo y profesional, y capacitar para el acceso a la educación superior.

Señala el real decreto que el Bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos las capacidades que les permitan, entre otros objetivos:

- Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.
- Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma y expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
- Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Afianzar los hábitos de actividades físico-deportivas para favorecer el bienestar físico y mental, así como medio de desarrollo personal y social.
- Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la movilidad segura y saludable.
- Fomentar una actitud responsable y comprometida en la lucha contra el cambio climático y en la defensa del desarrollo sostenible.

Estado, comunidades autónomas y centros docentes

El texto de la Ley también modifica la anterior distribución de competencias entre el Estado y las comunidades autónomas en lo relativo a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas. Así, corresponderá al Gobierno fijar, en relación con los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas. Las administraciones educativas establecerán el currículo correspondiente para su ámbito territorial y los centros desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía.

En desarrollo de todo ello, el nuevo real decreto fija los aspectos básicos del currículo del Bachillerato. Por su parte las administraciones educativas establecerán el currículo, del que formarán parte en todo caso las enseñanzas mínimas fijadas en la nueva norma, que requerirán el 60 por ciento de los horarios escolares para las comunidades autónomas que no tengan lengua cooficial y el 50 por ciento para aquellas que la tengan. Además los centros docentes, en el uso de su autonomía, desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo del Bachillerato establecido por las administraciones educativas, concreción que formará parte de su proyecto educativo.

Cuatro modalidades de Bachillerato

Con relación a la ordenación del Bachillerato, la nueva redacción de la ley establece cuatro modalidades: Artes, Ciencias y Tecnología, General, y Humanidades y Ciencias Sociales. La modalidad de Artes se organizará en dos vías, una referida a Artes Plásticas, Imagen y Diseño y la otra a Música y Artes Escénicas.

Los alumnos que opten por la modalidad General cursarán, en primero, Matemáticas Generales y otras dos materias que elegirá de entre todas las materias de modalidad de primer curso que se oferten en el centro. Dicha oferta incluirá obligatoriamente la materia de Economía, Emprendimiento y Actividad Empresarial específica de esta modalidad. En segundo, el alumnado cursará Ciencias Generales y otras dos materias que

elegirá de entre todas las materias de modalidad de segundo curso que se oferten en el centro. Dicha oferta incluirá obligatoriamente la materia de Movimientos Culturales y Artísticos específica de esta modalidad.

El real decreto recoge las materias que conforman la ordenación del Bachillerato, así como los saberes básicos de cada una de ellas. En el primer curso, todos los alumnos deberán cursar Educación Física, Filosofía, Lengua Castellana y Literatura I y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura I y Lengua Extranjera I.

Las materias comunes de segundo curso serán: Historia de España, Historia de la Filosofía, Lengua Castellana y Literatura II y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura II, y Lengua Extranjera II. Estas materias se completarán con las asignaturas específicas de cada modalidad.

Bachillerato en tres años académicos

El real decreto establece que las administraciones educativas dispondrán las medidas que posibiliten que un alumno realice el Bachillerato en tres años académicos, en régimen ordinario, siempre que sus circunstancias personales, permanentes o transitorias, lo aconsejen. En estos casos se contemplará la posibilidad de que el alumnado curse simultáneamente materias de ambos cursos de Bachillerato. Podrán acogerse a esta medida, entre otros, quienes cursen la etapa de manera simultánea a las Enseñanzas Profesionales de Música o de Danza; quienes acrediten la consideración de deportista de alto nivel o de alto rendimiento y los alumnos que requieran apoyo educativo.

Evaluación, promoción y titulación

La ley indica que la evaluación en esta etapa será continua y diferenciada según las distintas materias, por lo que se encomienda al profesorado de cada una de ellas decidir, al término del curso, si el alumno ha alcanzado el adecuado grado de adquisición de las competencias correspondientes. Para promocionar de primero a segundo curso se precisará haber superado todas las materias del curso o tener evaluación negativa en dos materias, como máximo.

Para obtener el título será necesaria la evaluación positiva en todas las materias de los dos cursos de Bachillerato. No obstante, en el nuevo texto se contempla la posibilidad de que, excepcionalmente, el equipo docente pueda decidir la titulación de un alumno que haya superado todas las materias salvo una, siempre que el equipo docente considere que el alumno ha alcanzado los objetivos y competencias; que no se haya producido una inasistencia continuada y no justificada por parte del alumno en la materia; que éste se haya presentado a las pruebas y realizado las actividades necesarias para su evaluación, incluidas las de la convocatoria extraordinaria, y que la media aritmética de las calificaciones obtenidas en todas las materias de la etapa sea igual o superior a cinco.

En su disposición final primera el real decreto dispone que el Gobierno establecerá las características básicas de la prueba de acceso a la universidad que establece el artículo 38 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

Obtención del título de Bachiller desde otras enseñanzas

Dispone el real decreto que el alumnado que tenga el título de Técnico o Técnica en Formación Profesional podrá obtener el título de Bachiller en la modalidad General mediante la superación de las materias comunes. Los alumnos que tengan el título de Técnico o Técnica en Artes Plásticas y Diseño podrán obtener el título de Bachiller en la modalidad de Artes mediante la superación de las materias comunes. También podrán obtener el título de Bachiller en la modalidad de Artes quienes hayan superado las Enseñanzas Profesionales de Música o de Danza, y superen además las materias comunes.

Horario escolar

El texto también establece para las diferentes materias el horario escolar que corresponde a las enseñanzas mínimas, de acuerdo con la proporción establecida en el artículo 6.4 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, tras su modificación.

Así, en su anexo IV, el real decreto dispone lo siguiente:

- Educación Física: 35 horas.
- Filosofía: 70 horas.
- Historia de la Filosofía: 70 horas.
- Historia de España: 70 horas.
- Lengua Castellana y Literatura: 210 horas.
- Lengua Extranjera: 210 horas.
- Para cada una de las seis materias de modalidad: 87,5 horas.

Las comunidades autónomas con lengua cooficial dispondrán para la organización de las enseñanzas de dicha lengua del 10% del horario escolar total, no pudiendo detracer de una materia una cifra superior al 30% del horario correspondiente a las enseñanzas mínimas. El alumnado que curse enseñanzas de religión dispondrá de una asignación horaria mínima de 70 horas en el conjunto de la etapa.

Enseñanza de religión

En relación con la enseñanza de la religión, dispone el real decreto que las administraciones educativas garantizarán que, al inicio del curso, los alumnos mayores de edad y los padres o tutores del alumnado menor de edad puedan manifestar su voluntad de recibir o no enseñanzas de religión.

La determinación del currículo de las enseñanzas de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado ha suscrito acuerdos de cooperación en materia educativa será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas.

La evaluación de las enseñanzas de la religión católica se realizará en los mismos términos y con los mismos efectos que la de las otras materias del Bachillerato pero, con el fin de garantizar el principio de igualdad y la libre concurrencia, sus calificaciones no se computarán en la obtención de la nota media a efectos de acceso a otros estudios ni en las convocatorias para la obtención de becas y ayudas al estudio en que deban entrar en concurrencia los expedientes académicos.

Otras disposiciones

La norma recoge además otras disposiciones referidas a aspectos de la ordenación de la etapa, como la tutoría y orientación y las condiciones en las que se puede realizar una modificación y adaptación del currículo para las personas adultas, así como para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Modificaciones legislativas

Quedan derogadas las siguientes normas:

- — Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- — Real Decreto 562/2017, de 2 de junio, por el que se regulan las condiciones para la obtención de los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller, de acuerdo con lo dispuesto en el Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- — Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional.
- — Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Entrada en vigor y calendario de implantación

El Real Decreto 243/2022 entra en vigor el 7 de abril de 2022, al día siguiente de su publicación en el Boletín Oficial del Estado. Lo dispuesto en él se implantará para primer curso de Bachillerato en el año académico 2022-2023, y para segundo de Bachillerato, en el curso 2023-2024.

Durante el curso académico 2022-2023, seguirá siendo de aplicación para el segundo curso de Bachillerato lo establecido en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En todo caso, se tendrá en cuenta que los estándares de aprendizaje evaluables que figuran en los anexos a dicho real decreto tienen carácter meramente orientativo.

Asimismo, las pruebas que hasta el inicio del curso 2023-2024 realicen las administraciones educativas para la obtención directa del título de Bachiller se organizarán basándose en la configuración curricular desarrollada a partir del citado real decreto.

Igualmente, en el curso escolar 2022-2023 seguirá siendo de aplicación para segundo curso de Bachillerato lo dispuesto en los capítulos I y V del Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional.