

ÍNDICE

[Extremadura celebrará la EBAU del 7 al 9 de junio en 15 sedes que tendrán un 'aula Covid' para estudiantes con síntomas](#) **EUROPA PRESS**

[Euskadi baja los ratios de alumnos por aula ante la caída de la natalidad](#) **ELDIARIO.es**

[El bienestar emocional del alumnado de Bachillerato preocupa a familias y educadores](#) **ABC**

[Pamplona enseña matemáticas con un paseo por sus calles y su historia](#) **EL PAÍS**

[STEs-i advierte del riesgo de despido para el profesorado interino técnico de FP de mantenerse la propuesta de Educación](#) **EUROPA PRESS**

[Emilio Lledó: "No es verdad que el hombre sea un lobo para el hombre"](#) **EL PAÍS**

[Suprimir la cultura del esfuerzo, la puntilla para la igualdad de oportunidades](#) **EL DEBATE**

[El colegio concertado donde sumaban puntos las familias que hubieran donado 1.800 euros](#) **ELDIARIO.es**

[Las tres vidas del 'Alberto': la receta de un colegio de Toledo para sobrevivir al estigma de un queto escolar](#) **EL PAÍS**

[Alegoría avanza que el Gobierno trabaja para que todos los alumnos de FP Dual coticen a la Seguridad Social](#) **E. PRESS**

[Claves de los exámenes de acceso a la universidad: ¿Cuándo se publican las notas de Selectividad en cada comunidad? ¿Qué asignaturas cuentan?](#) **EL PAÍS**

[Alegoría cesa al secretario de Estado de Educación, Alejandro Tiana, responsable del desarrollo de la Ley Celaá](#) **E. PRESS**

[Alegoría destituye al 'número dos' de Educación, Alejandro Tiana, en plena polémica por "el sesgo ideológico" de los currículos](#) **EL MUNDO**

[Educación homenajea la trayectoria y la labor de 56 institutos centenarios](#) **EUROPA PRESS**

[Las escuelas de Catalunya acreditarán mediante un cuestionario que cumplen la normativa lingüística](#) **EL PERIÓDICO**

[Educación y neoliberalismo.](#) **EL DEBATE**

[El Gobierno crea un nuevo Centro de Referencia Nacional de FP en gestión ambiental](#) **EUROPA PRESS**

[La justicia para de nuevo los pies a la Consejería de Educación de Madrid por ordenar a los centros cómo organizar las asignaturas](#) **EL PAÍS**

[La Generalitat responde al TSJC que no puede cumplir su sentencia del 25%](#) **LA VANGUARDIA**

[Educación gratuita en infantil: se invertirán 50 millones cada año](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Estudiantes denuncian la disparidad en los precios de la EBAU y piden que las pruebas sean gratuitas](#) **EUROPA PRESS**

[Toni Solano, director de instituto: "Veo mal a los niños, necesitan muchísima ayuda"](#) **EL PAÍS**

[El conseller Cambay desafía al TSJC y se muestra dispuesto a llegar "hasta donde sea"](#) **LA VANGUARDIA**

[El Senado pide a Gobierno desarrollar ciclos de FP para dar respuesta a las profesiones surgidas por el cambio climático](#) **EUROPA PRESS**

[¿Para qué nos sirve el informe PISA?](#) **THE CONVERSATION**

[¿Dará la nueva selectividad menos miedo?](#) **THE CONVERSATION**

[La ministra abre la puerta a una bajada de ratios por parte de las comunidades](#) **MAGISTERIO**

[Lo nuevo de la EBAU para este año y el vuelco que se atisba para el futuro](#) **MAGISTERIO**

[Lo que esconde el cese de Tiana](#) **MAGISTERIO**

[Lo nuevo de la EBAU para este año y el vuelco que se atisba para el futuro](#) **MAGISTERIO**

[Los profesores técnicos de FP un poco más cerca de entrar en el cuerpo de secundaria](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Sorpresa ante el cese de Alejandro Tiana, «un pilar de la legislación educativa»](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Nuno Crato: «Cada vez somos menos exigentes, lo pagaremos caro»](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El 25% de las y los jóvenes tomaron psicofármacos en el último año](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La escuela, pieza clave en la prevención del suicidio](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[El tabaco fracasa entre los jóvenes: «Veo una estupidez pagar por una sustancia que te provoca cáncer»](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Extremadura celebrará la EBAU del 7 al 9 de junio en 15 sedes que tendrán un 'aula Covid' para estudiantes con síntomas

MÉRIDA, 27 May. (EUROPA PRESS) -

Las pruebas de Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad 2022 (EBAU) en la Comunidad Autónoma de Extremadura se desarrollarán los próximos días 7, 8 y 9 de junio en su convocatoria ordinaria y los días 6, 7 y 8 de julio en su convocatoria extraordinaria.

Se celebrarán en 15 sedes distribuidas por toda la región, para las que se han establecido una serie de normas y recomendaciones a fin de evitar la transmisión del coronavirus, que incluye un 'aula Covid' destinada a los estudiantes que presenten síntomas de la enfermedad.

MEDIDAS COVID

La UEx ha establecido unas medidas de prevención e higiene para la realización de las pruebas de acceso a la universidad 2021/2022, de acuerdo con las recomendaciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional y aprobadas en Comisión de Salud Pública el pasado 3 de mayo.

De esta forma, el acceso a las sedes y aulas se hará de forma ordenada, siguiendo las normas de seguridad marcadas por un distanciamiento interpersonal de 1,5 metros de separación. Asimismo, se recomienda el uso mascarilla para el acceso a las sedes y/o aulas, así como a los espacios comunes, como aseos, pasillos, cafetería, etc. También se deberá mantener la distancia interpersonal de 1,5 metros de separación durante la estancia en estos espacios.

Igualmente, se recomienda mantener una higiene de manos como medida de prevención personal, para ello se dispondrá de geles hidroalcohólicos a la entrada de cada aula. Es recomendable que, con el fin de evitar la masificación en el interior de los edificios, solo accedan los estudiantes que vayan a examinarse y, en su caso, los responsables de los centros de secundaria.

Para las personas que presenten síntomas compatibles con COVID-19 o con una enfermedad infecciosa aguda transmisible, será obligatorio el uso de mascarilla. Para estas personas se habilitará, por si desean hacer uso de ella, un "aula COVID" donde se extremarán las medidas de ventilación cruzada e higiene.



Euskadi baja las ratios de alumnos por aula ante la caída de la natalidad

Educación y el 80,18% de la representación sindical de la pública acuerdan también reforzar el inglés e introducen la figura del docente responsable de innovación para garantizar el empleo pese a la caída del alumnado

Belén Ferreras. 27 de mayo de 2022

Las aulas de la educación pública vasca -que en Euskadi apenas tiene un peso del 50% del total del sistema- tendrán menos alumnos por cada profesor a partir del curso que viene, una fórmula que busca mantener y estabilizar el empleo de los docentes y ampliar el número de clases ante la progresiva caída de la natalidad en Euskadi y la consecuente reducción de alumnado en los colegios vascos. Este curso arrancó con 5.200 alumnos menos. Además, se reforzará el inglés, la educación física, y la innovación, con un profesor responsable de este ámbito en cada centro.

El Departamento de Educación del Gobierno vasco ha suscrito un acuerdo con el 80,18% de la representación sindical, Steilas, LAB, CCOO y UGT, -ELA se ha quedado fuera- que supone como principal novedad la modificación de las ratios máximas establecidas para las diferentes etapas educativas, lo que implica la reducción de número de alumnos por cada clase. Este es el segundo gran acuerdo que consigue el departamento que dirige Jokin Bildarratz después de conseguir el apoyo del 90% del Parlamento a para sentar las bases sobre las que se levantará la próxima reforma educativa. "Hoy es un buen día para la educación", se ha felicitado el consejero.

La medida afectará a todos los ciclos educativos salvo dos, el primero de Educación Infantil y el de Secundaria, que no se modifican, y se aplicará de forma progresiva a partir del curso 23-24. En las aulas de dos años habrá un ratio máximo de 12 alumnos por profesor (hasta ahora no se establecía tope de alumnado), en Educación Infantil, el primer ciclo se mantendrá en 18 alumnos, y el segundo bajará de los 23 actuales a 20, en Primaria se pasará de los 25 actuales a 23 alumnos, mientras que en Secundaria, la ratio se mantiene en 25, y en Bachillerato se bajará de los 30 actuales a 27.

Según ha detallado el consejero de Educación, la medida se empezará implementar a partir del próximo curso 2023/2024, empezando por los cursos impares y en los siguientes años se seguirá con los pares. Es decir,

arrancará por las aulas de 3 y 4 años el año que viene, y a partir de ahí todo los cursos impares, y en 2024/2025 se aplicará a los cursos pares y en las aulas de Bachiller.

El acuerdo incluye también como novedad que la enseñanza de inglés comenzará un año antes, a los tres años, y que, por lo tanto, se reforzará el profesorado de esta materia, se crea la figura del docente de innovación para cada centro y se refuerza el profesorado para la Educación física y las enseñanzas vinculadas a necesidades educativas especiales. Teniendo en cuenta que, además, el pacto al que se ha llegado con los sindicatos implica la conversión de plazas no estructurales en estructurales, dobles tutorías y más recursos destinados al ejercicio de funciones directivas, se precisarán mayores necesidades de profesorado, aunque desde el Departamento de Educación no han querido dar una cifra cerrada, porque dependerá, dicen, de múltiples factores, entre los que tendrá un peso esencial la evolución de la natalidad. Sin embargo, calculan que, si el acuerdo se pusiera en marcha este año, sería necesario contar con 300 profesores destinados a las nuevas tareas -inglés, innovación, educación física- bien mediante plazas nuevas, o de movimientos dentro las propias plantillas. El acuerdo no hace referencia a las condiciones laborales de estos docentes que se negociarán "más adelante".

Bildarratz ha puesto en valor la apuesta del Departamento por "el diálogo" como "la manera de trabajar para trasladar a nuestros centros una tranquilidad y que la Educación sea verdaderamente lo más nos preocupa y sea una política de país, y no una política de debate o de tensión". El consejero no ha querido valorar el hecho de que ELA se haya quedado fuera, porque "más que valorar el que no firma hay que valorar el que firma", y ha insistido en que el hecho de que "más del 80% de la representación sindical haya firmado, habla muy bien de todos" los que se han implicado. En todo caso, ha indicado que hay que "seguir trabajando, ambicionando el diálogo con todos los partidos políticos y con todas las fuerzas sindicales". "Y también trabajaremos para que ELA pueda estar", ha añadido.

ELA no ve mejoras y cree que solo se quiere "desviar la atención"

ELA, si embargo, ha considerado que el acuerdo no supone mejoras y que solo tiene el objetivo de "ocultar la falta de voluntad del Departamento de Educación para consolidar los puestos de trabajo 13.000 docentes temporales y desviar el foco de este tema". Además, el sindicato critica que en el documento "no se especifica cuál es el impacto real" que los contenidos del acuerdo pueden tener en las escuelas. En cualquier caso, considera que en cuanto a los ratios, el nivel de disminución es "mínimo".



El bienestar emocional del alumnado de Bachillerato preocupa a familias y educadores

Solo el 43 % de los alumnos está contento y satisfecho con la vida que lleva, según un estudio impulsado por la Fundación SM

S.F. 27/05/2022

El Bachillerato es la etapa educativa menos valorada por el alumnado, y los profesores solicitan dar más importancia a la lectura. Las familias, por su parte, reclaman más cuidado emocional.

Estas son algunas de las principales conclusiones que se extraen del último informe impulsado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) de la Fundación SM. El estudio se ha llevado a cabo durante los meses de febrero a mayo de 2022. En él, han participado 72.726 alumnos desde 4º de Primaria a Bachillerato y FP, 12.168 docentes, 40.155 familias y 503 centros educativos de toda España.

El estudio muestra datos muy positivos sobre la comunidad educativa ya que el 80 % del alumnado, docentes y familias están satisfechos con el funcionamiento de sus centros y todos manifiestan una actitud positiva hacia la inclusión educativa.

Cerca del 80 % del profesorado y las familias reflejan esta percepción compartida por el 63% del alumnado. El 78 % en Primaria y resto de las etapas en torno al 55 %.

Solo el 43% del alumnado se siente satisfecho con la educación emocional recibida, cuando en la etapa anterior dicho porcentaje se elevaba al 64%. De hecho, el cambio más importante que señalan las familias para mejorar la calidad de la enseñanza es precisamente el cuidado del bienestar emocional de sus hijos.

El 66 % del alumnado valora positivamente la tutoría, un porcentaje que se reduce al 52 % en el Bachillerato. Aun así, el 76 % de las familias valora positivamente el trabajo del profesorado. De hecho, el 98 % de los profesores valora positivamente a sus alumnos y el 87 % a sus equipos directivos. Aún así, estos profesionales demandan más formación en respuesta a la diversidad, las metodologías activas, la enseñanza por competencias y, cómo no, el cuidado del bienestar emocional del alumnado.

El informe también señala que el 5,3 % de los jóvenes se siente maltratado por sus compañeros a menudo o de forma habitual, un porcentaje que se eleva al 7,9 % en los últimos cursos de Educación Primaria. Un porcentaje, sin duda, preocupante que muestra la necesidad de analizar el problema y plantear iniciativas.

Y mientras que Matemáticas y Lengua Extranjera son las asignaturas mejor valoradas por parte de los alumnos, el profesorado elige en primer lugar dar más importancia a la lectura en todas las áreas y materias.

Álvaro Marchesi, coordinador de este proyecto, asegura que alumnado, profesorado y familias se muestren satisfechos del funcionamiento de sus centros y de la enseñanza que se imparte. «Hay, sin embargo, dos ámbitos a los que hay que prestar especial atención: el cuidado del bienestar emocional del alumnado, lo que exige incorporarlo en el proyecto del centro y en el tiempo de tutoría, y el cambio metodológico para avanzar en metodologías activas, cooperativas y por proyectos. El nuevo currículo es una oportunidad que se debe aprovechar para impulsar los cambios necesarios».

Por su parte, Mayte Ortiz, directora de la Fundación SM, sostiene que «con estas evaluaciones promovidas desde IDEA, queremos colaborar con los centros educativos en su afán por mejorar la calidad educativa en términos de equidad y excelencia, principios que en Fundación SM guían toda nuestra actividad».

EL PAIS

Pamplona enseña matemáticas con un paseo por sus calles y su historia

Un itinerario ideado para que escolares resuelvan problemas matemáticos recorriendo la capital navarra se abre a toda la ciudadanía gracias a una aplicación móvil

AMAIA OTAZU. Pamplona - 27 MAY 2022

¿Cuántas personas entran en la plaza del Ayuntamiento de Pamplona un 6 de julio, el día en que se lanza el chupinazo de San Fermín? ¿Cuántos metros de desnivel suben los toros en la Cuesta de Santo Domingo, el primer tramo del encierro? Son dos de las preguntas formuladas en la ruta matemática que recorre el casco viejo de la capital navarra y, para descubrir las respuestas, tendrán que recorrerla. Este itinerario, ideado con un enfoque pedagógico para escolares de sexto de Primaria y segundo de la ESO, se ha desarrollado en una aplicación móvil —MathCityMaps— con el objetivo de que pueda disfrutarla toda la ciudadanía.

Detrás de la propuesta está el equipo de Aitzol Lasa, matemático, profesor e investigador del área de Didáctica de la Universidad Pública de Navarra (UPNA), que ha trabajado en ella junto con el Gobierno de Navarra, el Ayuntamiento de Pamplona, el Centro de Formación del Profesorado (CAP) y Tornamira, la Asociación de Profesores de Matemáticas de Navarra. La idea surgió de una colaboración entre entidades que se inspiraron en ejemplos como el de Badajoz, donde también tienen una actividad similar para estudiar el patrimonio histórico de la ciudad. Hay una diferencia. En otros lugares, el objetivo es “divulgativo, contar cosas curiosas, sin encaje en el currículo educativo”, detalla Lasa. En este caso el enfoque es fundamentalmente escolar. Se trata de “trabajar las matemáticas en la calle”, en grupos pequeños. Desde que se puso en marcha la iniciativa el pasado enero hasta final de curso, realizarán la ruta alrededor de 870 estudiantes de Primaria, a los que hay que sumar los de Secundaria y los turistas. No es posible saber con certeza cuántas personas la han disfrutado en total porque la aplicación es libre, gratuita y no contabiliza las rutas.

No hay guías acompañantes al uso. En el caso de los centros escolares, es el propio profesorado el que acude a una formación y luego recorre la ruta junto con el alumnado cuando considera oportuno. En la primera edición de los cursos a finales de 2021, participaron 28 docentes y hubo lista de espera. La Universidad ha sido la encargada de elaborar el itinerario, que consta de seis localizaciones de interés histórico o cultural en las que se le pide al alumnado que resuelva diversos problemas matemáticos. Los cuadernillos con la información complementaria están disponibles en la web y se ajustan al currículo educativo.

El objetivo, detallan desde el consistorio pamplonés, es que los estudiantes puedan comprobar la utilidad de las matemáticas en el día a día, así como redescubrir la ciudad desde diversas perspectivas, interrelacionando los conocimientos en los ámbitos histórico-artístico, medioambiental e incluso de género. Están ya trabajando en futuras rutas, hasta siete, que se desarrollarán por los diversos barrios de la capital navarra.

La particularidad de la ruta del casco viejo, explica Lasa, es que “tiene un mayor punto de atracción porque siempre hay una excusa para venir”. Es la ruta que recorre este periódico y que incluye varias paradas. La primera de ellas, en la conocida como huerta de la Piparrika. Un huerto comunitario que fomenta la ecología urbana y el trabajo vecinal autogestionado y donde se les proponen actividades para estudiar los triángulos, figuras que forman una de las estructuras del lugar. De ahí, viaje al pasado, al mosaico romano del Museo de Navarra, que permite descubrir la geotermia y la cultura de la Pompaelo, la ciudad romana que constituyó lo que hoy en día es Pamplona. Todas las paradas, recalca Aitzol, trabajan “un contenido específico de las matemáticas, ya sea geometría, medidas, números, estadística o modelizaciones geométricas” mientras vinculan al alumnado con su ciudad, con su historia. De hecho, subraya Lasa, la disponibilidad de materiales, localizaciones y lugares de interés en una misma ciudad es tan grande que “casi todo el currículum educativo” podría impartirse con materiales que ya están disponibles en las calles. La clave está en dar un sentido a los contenidos.

Entre las paradas que más aceptación tienen, las *sanfermineras*. ¿Quién no ha visto nunca cantar al santo antes de un encierro? La hornacina de San Fermín es otra de las localizaciones, en este caso, de la ruta diseñada para el alumnado de Secundaria. “La pregunta es clara”, plantea Lasa, “¿cuánto mide la pendiente al inicio de la carrera? Damos algunas pistas. Hay una pared de piedra y las líneas de los bloques son horizontales. Siguiendo la línea y midiendo se puede conseguir calcular la pendiente”. Este tipo de localizaciones también gustan mucho al turista. Hay más. Por ejemplo, es habitual que quien acude por primera vez se sorprenda por el tamaño tan pequeño de la plaza consistorial en la que se celebra el chupinazo de San Fermín. Las medidas reales chocan con lo que se ve a través de la televisión. Ahí reside el problema matemático: ¿cuántas personas pueden llegar a entrar en la plaza un 6 de julio? El alumnado acoge el reto con entusiasmo: “Ni siquiera necesitan un metro, se les da una cuerda de un metro, sin marcar. Hemos visto a grupos de escolares en torno a un teléfono móvil metiendo un dato. Se quedan en silencio y... ¡Bien! ¡Hemos acertado!”. Lasa deja otra pista: “Se han llegado a meter hasta 12 personas en un metro cuadrado”. Ahí es nada.

La docente y tutora de sexto de Primaria del centro Cardenal Illundain, Juliana Malo, quien también ha realizado la ruta, detalla que “unos con metros, otros con pasos, fue muy interesante ver cómo buscaban formas distintas de medir”. No obstante, hay otra localización que todavía les gustó más: el mercado municipal de Santo Domingo. Allí realizan una actividad de cálculo, pero también de gestión. “¿Cuánto vale preparar un menú? ¿Qué es una oferta 3x2?”. Los comerciantes, reconoce Malo, “se portaron muy bien”: “A uno le dieron un poco de queso, a otro, gambas... fue bonito. Es una de las actividades que se hacían antes”. Una de las pocas pegas que le pone Malo al itinerario es la excesiva duración de la prueba. “Igual con cuatro puntos de recorrido es suficiente”, apunta. Claro que también depende de la edad del alumnado.

Si tuviera que escoger su actividad favorita dentro de la ruta, Lasa lo tendría claro: el cálculo de la altura de los ascensores públicos de la ciudad. Actividad en la que se pide al alumnado que se saque una foto al lado de la estructura para que mediante las reglas de proporcionalidad deduzca el resultado. Pero hay más, muchas más. Y no es tanto lo que está dentro del itinerario, como todo lo que se ha quedado fuera y que merece la pena visitar. Por ejemplo, la espectacular estructura pentagonal de la Ciudadela, construida en 1571, considerada el mejor ejemplo de arquitectura militar del Renacimiento español y uno de los más destacados conjuntos defensivos de Europa, de acuerdo con el consistorio pamplonés. Se han quedado fuera otras muchas localizaciones, pero Lasa anima a quien visite la ciudad a descubrirla a través de la aplicación: “Si esto es hacer matemáticas, bienvenido sea”.

europapress.es

STEs-i advierte del riesgo de despido para el profesorado interino técnico de FP de mantenerse la propuesta de Educación

MADRID, 27 May. (EUROPA PRESS) -

La Confederación de Sindicatos de Trabajadores y Trabajadoras de la Enseñanza (STEs-i) ha solicitado cambios en el borrador presentado este jueves por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en mesa sectorial a las organizaciones sindicales sobre el procedimiento para integrar al profesorado técnico de FP en el cuerpo de Secundaria. STEs-i ha advertido de que el borrador presentado “aboca al despido de todo aquel profesorado interino que no cuente con la titulación universitaria correspondiente”. Según el sindicato, se prevé que el texto se publique en el último trimestre de 2022.

STEs-i asegura que el Ministerio ha presentado la integración como un proceso sencillo para el profesorado funcionario que posea una titulación universitaria, ingenierías técnicas y diplomaturas incluidas, por lo que este será el único requisito exigido.

Sin embargo, como recuerda en un comunicado, muchos profesionales accedieron a la docencia mediante titulaciones superiores de FP para algunas especialidades por lo que, al cambiar estas especialidades al cuerpo de secundaria, donde se exige la titulación universitaria, estos podrían ser despedidos.

Además, STEs-i denuncia que todos los años “cuesta encontrar profesorado en muchas de estas especialidades, y que además se va a despedir si nada cambia a profesorado con mucha experiencia, uno de los pilares de la calidad docente”.

EL PAIS ENTREVISTA

Emilio Lledó: “No es verdad que el hombre sea un lobo para el hombre”

El filósofo regresa en ‘Identidad y amistad’, su ensayo más reciente, a algunos de los temas que vertebran su obra: la educación, el lenguaje, la justicia. Aupado en la atalaya de sus 94 años, el sabio continúa oteando el futuro

GUILLERMO ALTARES. 28 MAY 2022

Pocos intelectuales como el filósofo Emilio Lledó (Sevilla, 1927) se ciñen con justeza al concepto de sabio. Desde la atalaya de sus 94 años, con una existencia llena de recuerdos y ausencias, Lledó sigue mirando al futuro y reflexionando sobre la vida. Autor de numerosos ensayos, premiado con el Nacional de las Letras y el Princesa de Asturias de Humanidades, miembro de la Real Academia Española, se sigue presentando ante todo como un profesor, oficio que ejerció primero como catedrático de instituto y luego en varias universidades españolas y alemanas.

Su último libro, *Identidad y amistad. Palabras para un mundo posible* (Taurus, que ha recuperado gran parte de sus ensayos), recoge muchos de los grandes temas de su obra: la importancia de la educación, la necesidad de conocer el verdadero sentido de las palabras y la búsqueda de una sociedad más justa. Acaba con una frase que puede resumir su pensamiento: “Estoy cansado —decía el filósofo— de pensar sobre palabras como el bien o la justicia, enseñadme de una vez a realizarlas”. Lledó puede seguir rebelándose ante los defectos del mundo en el que vive, pero no se rinde ante la posibilidad de cambiarlo. Esta entrevista tuvo lugar esta semana en el domicilio madrileño del pensador.

Pregunta. ¿Cree que hemos perdido el concepto original de política como concordia, una definición que provenía de la antigua Grecia y que reproduce en su libro, la política como el arte de buscar la concordia? ¿Estamos ahora mismo en todo lo contrario?

Respuesta. Una de las cosas que me llamaron siempre la atención cuando estudiaba y por las que me metí a fondo en el estudio de las palabras como polis fue que en su origen alimentaban la solidaridad, la comunicación y la convivencia. Ese fue el origen de la polis: se basaba en la idea platónica y aristotélica de que no nos bastamos, de que necesitamos a los otros, que estamos obligados a convivir. Y tenemos que lograr una fluidez mental que haga posible esa convivencia. Ese fue uno de los principios que alimentaron la creación de la polis, el reconocimiento de que el ser humano no era suficiente él mismo y que necesitaba a los otros.

P. ¿Y nos hemos olvidado de ese principio?

R. A veces me entra una tristeza enorme por lo que pasa, parece que no progresamos. Después de tantos siglos de eso que se llama la cultura europea, desde la *Ilíada* y la *Odisea*, en lugar de convivir, estamos yendo hacia atrás. Se me ha ocurrido un sustantivo: el desgénero humano, parece mentira que a estas alturas nuestra degeneración esté contradiciendo lo que es realmente la vida de los seres humanos, el género humano que se construye a través del lenguaje, de la inteligencia, de la *philia*, de la relación con los otros, de la búsqueda de la concordia. Y no soy pesimista, quiero seguir siendo optimista. Después de tantos siglos, en los que ha habido tanto progreso cultural, tanto arte, tanta belleza, tanta literatura, tantos libros, tanto pensamiento, tantos ideales, que de repente haya explosiones de irrealidad, de insolidaridad y de degeneración. Creo que eso tiene que combatirse con educación, con libertad.

P. ¿Educar solo puede ser educar en ser libres?

R. Por eso es tan importante la educación. Si se meten en la cabeza de los niños grumos mentales, ya no les dejan crecer en libertad. Son grumos que no creen en la sugerencia de la lectura como mi viejo profesor de la República. Lo he contado muchas veces. Cogíamos nuestra pluma o nuestro lapicero y escribíamos sugerencias de la lectura de unas páginas de *El Quijote*. Eso me parece la educación de la libertad. Me obsesiona el tema de la educación. En este libro están recogidas mis preocupaciones de muchísimos años.

P. También sostiene que educar es poner en duda lo que se enseña. ¿Educar es enseñar en la contestación, en la duda?

R. Va con la naturaleza humana. La primera línea de la *Metafísica* de Aristóteles dice que todos los seres humanos tienden por naturaleza a entender. Si caen en una escuela que les paraliza, que les impida esa posibilidad de apertura que tienen los niños por naturaleza, esa curiosidad natural se machaca. Educar debe consistir en coordinar esa necesidad de saber, que por naturaleza está en el origen del pensamiento humano.

P. Ha dicho que nuestra cultura nace con la *Ilíada*, concretamente con el momento en que Príamo visita a Aquiles para reclamarle el cadáver de su hijo y dos enemigos se reconcilian y acaban llorando juntos.

R. Aquiles ha matado a su hijo, pero acaban entendiéndose, admirándose. Eso está supuestamente escrito, porque no estaba escrito, hace 27 siglos. El verso fue una manera de sostener la oralidad, la palabra viva, la palabra que se esfuma.

P. ¿Cree que es una lección que sigue presente?

R. Sería muy importante que no lo olvidáramos nunca. Pero al mismo tiempo que cada uno cediese algo de sus supuestos prejuicios, que es una palabra también importante. Te meten unos cuantos prejuicios, unas cuantas ideas, unos cuantos conceptos aglutinados sobre experiencias falsas o sobre ideologías o sobre intereses, eso no produce nada. La ignorancia es el origen de la violencia y de la falsificación del mundo.

P. Entonces, ¿quien manipula la educación puede manipular una sociedad?

R. Sin la menor duda. Por eso, hay grupos intelectuales y religiosos que más o menos conscientemente intentan dominar la educación, porque es dominar su futuro, sobre todo si es un futuro de insensatos, de indecentes, de gente a la que solo le interesa el dominio económico, aunque se arruine la mente. La influencia de esos intereses económicos es un problema muy grave de nuestro tiempo porque no están sustentados en la libertad, la solidaridad y en abrir el horizonte de la realidad hacia unos cuantos ideales. El origen de la filosofía griega fue porque quisieron saber cuál era el sustento de la vida. Unos decían que era el aire, el fuego, el agua, la tierra. Y es verdad. Pero con el tiempo, cuando la filosofía fue progresando y el pensamiento humano enriqueciéndose, cuando se empieza a dialogar como hace Platón, van a surgir otros conceptos: el bien, la verdad, la justicia, la belleza.

P. En su libro sobre Epicuro recuerda a menudo la importancia que tenía la naturaleza para este pensador helenístico. ¿Cree que es una filosofía que intuye el ecologismo, lo importante que la naturaleza es para nosotros, que destruir ese jardín es destruirnos a nosotros mismos?

R. Esa relación con la naturaleza se fue olvidando y es una de las grandes cosas de Epicuro: descubrir que la naturaleza somos, que eso que está ahí fuera somos, es nosotros. Nosotros no solo estamos en la naturaleza, sino que somos naturaleza. Lo que pasa es que hemos tenido la suerte de crear la cultura, aunque a veces no se nota. Todo ese mundo de cultura lo ha creado también el ser humano. Y en estos momentos de crisis tenemos que pensar en ello. Por eso son tan importantes las humanidades, porque nos humanizan a todos. Esa defensa hay que hacerla constantemente. Me parece inconcebible que se quiera quitar la filosofía del bachillerato, aunque una filosofía cuajada en pequeños grumos no tiene sentido. Pero el pensamiento filosófico, con profesores que sepan abrir la inteligencia de los muchachos, me parece prodigioso que se pueda mantener. Todos los hombres, dice un texto de Aristóteles, buscan por naturaleza el saber y el bien. Lo malo es que a veces se busca no el bien, sino lo que nos parece bien. Esa es una idea importante.

P. Ha citado dos veces la importancia que tuvieron en su vida los años de niñez en la República. ¿Cree que la España de ahora ha recuperado esos valores que fueron tan importantes?

R. En algunas cosas, sí. Me sorprendía y me emocionaba que, en la época de la República, desde 1931 hasta 1936, se intentasen crear más de 10.000 escuelas. Habían intuido que eso era el origen de la vida y de la cultura. No podemos vivir solos, sino en compañía con los otros, y eso tiene que fluir a través del río de la solidaridad y de la amistad. Decir eso con la guerra de Ucrania parece una utopía, pero hay que mantener esos ideales. Si no, no merece la pena vivir. No es verdad que el ser humano sea un lobo para el hombre. Nosotros nos lobificamos, valga la expresión. Pero el principio del amor es mucho más importante que el del odio y de la enemistad. Eso es lo que ha creado la vida y la cultura, porque nos hace salir de esa miseria que sería la idea de que el hombre es un lobo para el hombre. Es verdad que existen la violencia y las armas, no hay que olvidarlo, pero el principio de la vida es el amor, la *philia*, la solidaridad. Lo otro es un esquema de muerte y negatividad.

P. Uno de los pocos momentos de su libro en que parece realmente enfadado es cuando habla del nacionalismo ¿Es realmente algo que le irrita tanto?

R. Esa última parte es más agresiva, pero creo realmente que tengo razón. Los principios del egoísmo, que son el prejuicio a la alteridad, el prejuicio racial, el prejuicio de que somos superiores a otros... No somos superiores. Ahí me he metido un poco en política y he resumido cosas que tenía pensadas. Eso del nacionalismo no lo entiendo, tal y como me lo dan a entender. Estoy orgulloso de mi lengua, pero eso me lleva a querer comunicar, como los alemanes que están orgullosos de Goethe. La idea de que somos mejores que otros es negativa. Hay que luchar por ser mejor, pero todos como conjunto. El nacionalismo no tiene por qué ser un mal, a no ser que te creas superior al otro, porque eso crea los fascismos de cualquier tipo.

P. ¿Cree que la palabra identidad que aparece en el título de su libro ha sido muy mal interpretada, como algo excluyente?

R. Un principio que está en los orígenes de la filosofía es conócete a ti mismo. Hay un concepto en la filosofía moderna, concretamente en Kant, que es el sujeto trascendental, que me parece maravilloso. Se trata del conocimiento libre, lúcido, lleno de luz, de uno mismo, y eso es lo que quieres transmitir a los demás. Eso es lo que crea la polis, lo que crea la sociedad, lo que crea la cultura...

P. Este libro retoma un tema que se encuentra en el corazón de su obra: intentar entender el origen de las palabras como una forma de comprendernos mejor. ¿Eso es algo que le ha preocupado siempre? ¿Podemos decir que las palabras tienen una cierta sabiduría?

R. Nunca ha habido tantas posibilidades de comunicación como hoy: la radio, la televisión, los móviles, los libros, el lenguaje... Pero nunca ha estado el hombre tan silencioso como hoy. Esas posibilidades de comunicación hacen que resbaemos sobre las palabras, que sean como la superficie helada de un lago. Hablamos, las utilizamos, pero patinamos sobre las palabras. Dentro está el agua, debajo de esa superficie helada por la que circulamos ahora más que nunca, pero es paradójicamente absurdo que resbaemos y que no busquemos la vida del lenguaje, la historia del lenguaje. Eso es lo que he intentado hacer. Ha sido una

obsesión mía desde mi tesis doctoral. Hay que educar a los niños a pensar en el lenguaje, en el sentido de lo que dicen.

P. Otra palabra muy importante para usted es la memoria. ¿Sin memoria no puede haber seres humanos?

R. Por supuesto. La memoria es la esencia de la vida intelectual, de lo que hemos sido, al igual que mi cuerpo tiene la memoria de sus cicatrices. La memoria conserva la experiencia de la vida personal y de la vida intelectual y de la convivencia, a través de los libros, de la información y de la cultura.

P. ¿Deberían tener las sociedades también una memoria? ¿Qué piensa cuando escucha a alguien decir que el franquismo no fue una dictadura?

R. Durante la Guerra Civil, en Madrid, recuerdo de niño acompañar al cuartel a mi padre, al parque de artillería de la calle de Atocha. Y dando un paseo por Madrid vi un cartel que no he olvidado nunca. Ponía: "Madrid será la tumba del fascismo. No pasarán". Tenía 9 o 10 años. Pero pasaron y siguen pasando. Los mismos intereses que combatieron la República siguen de alguna manera pasando. Aunque es verdad que estamos en democracia y que existen muchas más posibilidades, siguen pasando.

EL DEBATE

Suprimir la cultura del esfuerzo, la puntilla para la igualdad de oportunidades

Las medidas del Gobierno van en contra de las recomendaciones de los expertos para una educación de calidad e igualitaria

José Rosado. 29/05/2022

Hace apenas un año, Pablo Iglesias aseguraba en un mitin que los «enemigos de la democracia» no soportaban «que muchos cuyos padres no sabían leer puedan llegar a tener más títulos universitarios y una vida mejor que ellos; ganandoselo a pulso, con esfuerzo». Hoy, ese mensaje ha cambiado radicalmente. La nueva ley educativa ya está en marcha y la meritocracia ha muerto, enterrada bajo una orden ministerial que permite la promoción y titulación con suspensos.

Lilith Verstrynge, secretaria de Organización de Podemos, aseguró el pasado fin de semana durante un mitin en Valencia que «el ascensor social no funciona». «Este mito de la meritocracia convierte los problemas colectivos en culpas individuales: si te va mal es porque no te esfuerzas, pero no cuentan que lo que importa no es el esfuerzo sino tu código postal, tu entorno y tu capital cultural».

La educación ha influido en la reducción de las desigualdades en nuestra sociedad

Según la secretaria de Organización de Podemos, «quien nace pobre suele morir pobre y da igual el esfuerzo que haga o el compromiso que tenga». Sin embargo, casi todos los expertos coinciden en que la educación ha influido en la reducción de las desigualdades en nuestra sociedad. Aunque todavía queda mucho camino por recorrer.

Un estudio de la OCDE ponía en relieve que cuanto mayor es la inversión educativa, mayor es la movilidad social. Precisamente, esta organización destacaba la influencia del fracaso escolar en sectores más desfavorecidos y la dificultad de estos jóvenes de abandonar esta «rueda de la pobreza» sin formación y aptitudes para enfrentarse al mercado laboral.

España, en estos dos aspectos, está a la cola de los países de nuestro entorno con una inversión educativa de 13.800 dólares por estudiante, 3.265 menos que la media de la OCDE. Respecto al abandono escolar temprano, y pese a registrar en 2021 la cifra más baja en su historia, nuestro país mantiene una tasa del 13,3 %, solo superados por Rumanía.

Europa lleva años tirando a España de las orejas por estas cifras y ha impuesto varios objetivos de cara a los próximos años. Uno de ellos es la reducción de la tasa de abandono escolar por debajo del 9 % antes 2030. Este porcentaje se refiere a los jóvenes de entre 18 y 24 años que no habían completado el segundo ciclo de Secundaria y que no seguían ningún tipo de formación.

Aprobar, cada vez más fácil

De ahí que el Gobierno haya decidido relajar al máximo las opciones de superación de curso permitiendo la promoción e incluso la obtención del título sin límite de suspensos siempre y cuando el equipo docente decida que el estudiante ha obtenido las competencias establecidas por la LOMLOE.

«La escuela exigente es el mejor método de igualización social y cuando deja de serlo, los que más sufren son los estudiantes que vienen de un ambiente familiar menos severo», comenta Jordi Cabanes, director del colegio Abat Oliba Spínola.

Jorge Sainz, catedrático de Economía Aplicada de la URJC, se manifiesta en términos similares: «El mundo está en contra de los deberes. Pero si mi hijo tiene deberes sobre el museo del Prado, yo le llevaré, mientras que otros padres no. Es una ruptura brutal del sistema de equidad», añade.

«Se habla de Educación, pero la gente no sabe por qué ni cómo: forma capital humano. Los estudiantes antes competían con alumnos de otras universidades del país y ahora lo hacen contra alumnos de todo el mundo.

Los países que más están creciendo son aquellos con mayor calidad de la Educación y no se trata de dar más clases si luego pasas de curso sin aprobar», explica.

Motor» para seguir trabajando

María, alumna de un doble grado sanitario, estudia con una beca a la excelencia en una prestigiosa universidad madrileña. Para obtenerla, tuvo que justificar una nota media de 9 en los últimos cuatro años de su educación preuniversitaria además de otras actividades como voluntariado, nivel de idiomas o deportes. Además, tiene que mantener una nota de 8 para conservar la beca. Por eso, no comparte este afán por reducir el nivel. «No voy a negar que existe un componente económico, pero las oportunidades son mayores para el que se esfuerza».

«Dedicar un esfuerzo toda la vida y ver que otros llegan al mismo lugar con menos trabajo provoca decepción. Pero el título no es lo único, luego la gente se da cuenta de quién vale y quién no», comenta.

Para Keyla, la situación es similar. Con una nota de 10 en Bachillerato, accedió con beca para cursar Derecho y no lo ha tenido fácil para compaginar sus estudios con el deporte, al que se dedica profesionalmente. «Es enriquecedor que se nos valore por nuestros logros y esfuerzos. El reconocimiento es el motor de las personas para seguir trabajando duro. Hay que empujar para ser mejores», resalta.



El colegio concertado donde sumaban puntos las familias que hubieran donado 1.800 euros

El centro concertado J. H. Newman, financiado con fondos públicos, favorecía la matriculación de los niños cuyos padres demostraran casi 2.000 euros en donaciones a ONG hasta que la Comunidad de Madrid se lo prohibió por discriminatorio; todavía mantiene una ventaja para empleados del Banco Santander

Daniel Sánchez Caballero. 29 de mayo de 2022

¿Le sobran 1.800 euros para donar a una ONG? Punto extra para matricular a su hijo en el madrileño colegio concertado (que financia el Estado) J. H. Newman. ¿Su hijo fue a la escuela infantil que tiene el Banco Santander dentro de sus instalaciones? Punto extra.

El colegio Internacional J. H. Newman intentó favorecer la matriculación de familias que pudiesen permitirse dar casi 2.000 euros a una Organización No Gubernamental durante el proceso de este curso y, al menos, el pasado. El centro daba uno de los puntos de libre disposición de los que dispone cada colegio a aquellos progenitores que demostrasen haber donado "al menos" 1.800 euros a "entidades sin ánimo de lucro (...) que den derecho a deducción en la declaración de IRPF", según figura todavía hoy en el documento de admisión que este pasado viernes seguía colgado en la web del centro.

CIRCUNSTANCIAS / REQUISITOS		DOCUMENTACIÓN ACREDITATIVA NECESARIA
1	Que el solicitante sea o tenga hermano en acogida o adoptado	Certificado acogimiento
2	Que el alumno venga de una de las siguiente guardería: Gardens, Cto. de la Guí, Pepito Grillo, ABC go y B Santander	Certificado de la guardería
3	Que el tutor acredite aportación a Asociación sin Ánimo de Lucro de al menos 1800 en el curso anterior y que le den derecho a deducción en el IRP	Certificado de la Entidad sin Ánimo de Lucro

Otro de los criterios para dar un punto es que el alumno en cuestión haya pasado por algunas escuelas infantiles concretas, entre las que se incluye la que está ubicada dentro de la Ciudad Financiera del Banco Santander. En una versión anterior de este documento se fijaba directamente que los empleados de este banco tendrían un punto extra. Esta medida, quizás susceptible de ser impugnada también, se sustituyó por la referencia a algunas escuelas infantiles determinadas, todas ellas privadas del entorno del centro excepto la del Santander. Acudir a la escuela pública infantil Hiedra, situada a 200 metros del colegio, no otorga punto extra, sin embargo.

Como centro integrado en la red pública, este centro está sometido a las mismas normas de funcionamiento que los colegios estatales: en lo referente a la admisión de alumnado no puede discriminar a nadie por motivos económicos ni exigir pagos obligatorios, circunstancias que los concertados no siempre cumplen.

Todo esto denunció un ciudadano particular ante la Comunidad de Madrid, que le dio la razón y ordenó al centro “anular y suprimir de forma inmediata el referido supuesto aprobado por el centro para la adjudicación del criterio complementario en el proceso ordinario de admisión de alumnos para el curso 2022-2023”. Añadía el Gobierno regional que “de ninguna manera podrá aplicarse puntuación alguna por este criterio complementario en las solicitudes de plaza escolar que el centro reciba en el actual proceso ordinario de admisión de alumnos para el próximo año académico 2022-2023”.

En su resolución, la Consejería de Educación señala que el criterio aplicado por el colegio va contra dos leyes orgánicas (el artículo 6.1 de la LODE que establece la igualdad entre todo el alumnado y varios de la LOMLOE en la misma línea) y dos decretos de desarrollo, “pudiendo suponer una clara discriminación por motivos socioeconómicos y, por lo tanto, impedir el acceso en condiciones de igualdad y, consecuentemente, no garantizar la libertad de elección de centro educativo a las familias”.

El problema es que la resolución de Madrid llegó el día anterior a que cerrase el proceso de admisión de solicitudes de matriculación; tarde por tanto para la mayoría de familias.

El colegio J. H. Newman, que pertenece a la Fundación Internacional de Educación, vinculada a su vez al movimiento religioso Comunión y Liberación, se financia con dinero del presupuesto de la Comunidad de Madrid. Como todos los concertados en la región, recibe 58.281 euros anuales por cada clase de Infantil concertada, 59.617 euros en Primaria, 76.841 euros por los primeros dos cursos de la ESO y 80.859 euros por 3º y 4º, según el precio de los módulos establecidos por la Comunidad de Madrid en los presupuestos para este 2022. Descontados los salarios docentes, el colegio se queda con entre 12.100 euros por año en Infantil hasta 20.000 en los últimos cursos de la ESO.

El centro aparecía también en el informe anual que vienen realizando la patronal de colegios privados Cicae y la federación de asociaciones de AMPAs de la escuela pública Ceapa acerca del cobro de cuotas (ilegales si no se especifica claramente que son voluntarias) en la escuela concertada. Según este informe, realizado por la técnica del cliente misterioso (alguien acude al centro fingiendo ser una familia para informarse de las condiciones) J. H. Newman cobra 140 euros mensuales a las familias.

Este periódico ha llamado tres veces al colegio para preguntar por estas prácticas, pero su director, Juan Ramón de la Serna, no ha contestado ninguna de las tres ocasiones.

Levantado sobre una parcela pública cedida gratis

Este centro, cercano al PP, aparece en los medios de comunicación cada tanto. El episodio más reciente fue cuando el anterior líder del PP, Pablo Casado, lo eligió como lugar desde el que lanzar una diatriba contra la ley Celaá en 2021. “Hay que evitar el adoctrinamiento”, decía el entonces popular apenas tres semanas después de que la Comunidad de Madrid no dejase intervenir a la ministra Irene Montero en un centro público por considerar que era un ejercicio de “adoctrinamiento”.

Pero el colegio es conocido ya desde su concepción. Está ubicado sobre una parcela pública que el Ayuntamiento de Madrid le cedió de manera gratuita cuando José María Álvarez del Manzano era alcalde. Las negociaciones con el Consistorio, cuentan los propios fundadores del colegio, contaron con buenos padrinos. En 2001 “se dio a conocer una carta del Cardenal [monseñor Rouco Varela, en aquel entonces] al Alcalde y otra de un diputado del Congreso [el popular recientemente fallecido Juan Manuel Albendea] amigo del Alcalde en la que le ruega que agilice o, al menos, que no paralice la cesión del terreno”, escriben en la memoria del décimo aniversario del centro. Las gestiones dieron sus frutos y en febrero de 2002 se aprobó la cesión gratuita y durante 75 años de la parcela que los propios responsables habían elegido sobre plano.

En 2005, tras superar “la persecución política tan brutal de la izquierda anticlerical y sectaria” que, temieron, les habría dejado sin colegio si no hubiera sucedido el *tamayazo* en 2003, el centro saltó a las páginas de *El País*, que informaba de que estaba pidiendo 5.000 euros a cada familia interesada en ingresar en él para finalizar la construcción. El director del centro, que lo sigue siendo hoy, admitía que se estaba pidiendo dinero, pero lo desvinculaba del proceso de admisión. Un padre contó, sin embargo, que a su mujer le dijeron cuando fue a informarse que “un 99% de quienes hiciesen el donativo tendrían plaza” y que sólo se colaría un 1% de quienes no aportaran dinero.

EL PAÍS

Las tres vidas del ‘Alberto’: la receta de un colegio de Toledo para sobrevivir al estigma de un gueto escolar

Nacido como una apuesta por la integración, el centro público sobrevivió durante sus años más difíciles gracias al compromiso del profesorado y las familias y el apoyo de la administración. Hoy es una de las escuelas más deseadas de la ciudad

J. A. AUNIÓN. Toledo - 29 MAY 2022

El primer día del curso 1999-2000, una joven profesora lloraba en la puerta de su nuevo destino, un colegio público en el Polígono de Toledo del que se hablaban pestes, pues recogía a toda la población infantil de unas viviendas sociales cercanas, de perfil casi marginal, y se decía por ahí que andaban cada día por los pasillos poco menos que a navajazos. Uno de sus nuevos compañeros se la encontró en la entrada de esa guisa y trató de tranquilizarla: “Aquí la gente llega llorando y se va llorando, porque luego no se quieren ir”. En el caso de esta profesora, Gloria Ramiro, es probable que sea así, pero todavía no se sabe porque nunca se fue; ha seguido trabajando en el colegio público Escultor Alberto Sánchez desde aquel día de hace más de dos décadas.

Lo cierto es que lo que encontró entonces no era para tanto; se trataba de un colegio con un alumnado ciertamente complicado, con algunas situaciones extremas, pero también era un espacio lleno de profesionales entusiastas, enamorados de su trabajo y comprometidos con buscar soluciones a las dificultades que se encontraban cada día. Muchas de ellas, aplicando unas innovaciones educativas que eran ya la seña de identidad de un centro que nació en 1984, muy vinculado a los movimientos de renovación pedagógica (grupos de docentes que se multiplicaron a partir de mediados de los setenta en busca de nuevas fórmulas democráticas de enseñanza), y se especializó enseguida en la integración de niños y niñas con discapacidades. Además, con el paso del tiempo (bastante, eso sí), fueron cambiando poco a poco las tornas hasta que el colegio acabó dejando atrás completamente esa imagen externa de gueto. Hasta el punto de que desde hace algunos años el *Alberto*, como muchos se refieren a él, está entre los centros más demandados de Toledo, gracias entre otras cosas a los alumnos de las primeras épocas que, convertidos ya en padres, quisieron esa misma escuela para sus hijos.

En ese proceso intervinieron muchos y variados factores —el esfuerzo de un núcleo duro comprometido de docentes que se mantuvo en el tiempo y algunas decisiones de las administraciones, incluido el polémico derribo de las viviendas sociales de la discordia—, pero lo más interesante de esta historia, vista desde una perspectiva actual, es cómo se mantuvo abierto, a pesar de los pesares, durante todos los años en los que cada curso llegaban muchas menos solicitudes de las plazas que iban quedando libres.

De hecho, la historia del *Alberto* llegó a la redacción de EL PAÍS después de la publicación, hace unas semanas, de un reportaje sobre el Juan XXIII de Mérida, un colegio público que la Junta de Extremadura ha decidido cerrar por falta de alumnos, a pesar de la resistencia de los profesores y de las familias, que rechazan su fama de gueto y lo defienden como el mejor espacio educativo y de integración que podían haber encontrado para sus hijos. “Me acuerdo del caso contrario, el Alberto Sánchez, en el Polígono Industrial de Toledo, un colegio que estuvo muchos años a punto de morir por falta de alumnos, pero allí peleó el claustro, pelearon los padres, peleó todo el mundo...”, decía un mensaje de voz de Francisco Caballero, un maestro jubilado de Sonseca, un municipio cercano a Toledo. Es cierto que el centro toledano nunca llegó a tener tan pocos alumnos como tiene ahora el de Mérida (39), y que tampoco se vio obligado a competir con colegios concertados (el Juan XXIII tiene dos a menos de 1.000 metros), pero probablemente muchos elementos de su historia pueden servir en estos tiempos en los que el descenso de la natalidad parece que va a poner muy a menudo a las administraciones ante la tesitura de reordenar la oferta de plazas o cerrar algunas escuelas.

Los inicios: apuesta por la integración

Para entender cuál fue exactamente la receta del *Alberto* habría que empezar por el principio. Francisco García Galán es hoy director del colegio y también fue parte, recién salido entonces de la Escuela de Magisterio, del equipo que lo inauguró en 1984. “Cuando me vieron llegar, dijeron: ‘Bien, un hombre joven’, porque todavía estábamos metiendo sillas y mesas”. Enclavado en un extremo de un barrio en plena expansión —el de Santa María de Benquerencia, conocido popularmente como el Polígono— que contaba con un fortísimo movimiento vecinal, el colegio Escultor Alberto Sánchez (en honor a una de las figuras clave de las vanguardias en España) fue una apuesta decidida por la integración: “Teníamos personal de apoyo, orientador, logopeda. Y un máximo de 24 alumnos por aula, más uno de integración”. Entre los veteranos con plaza definitiva, se contaban convencidos impulsores de la renovación pedagógica —Rafael del Cerro, Ana Blázquez, Antonio Arrogante, Jesús Chule Mora...— y a los jóvenes entusiastas como García Galán se les aseguraba una estabilidad de al menos tres años en el centro.

Pusieron en marcha en aquellos primeros años, por ejemplo, un proyecto de alternativa al libro texto de único: usando varios manuales y otros materiales, los alumnos iban confeccionando sus propios textos en torno a distintas temáticas, de un modo muy parecido al del hoy extendido método de enseñanza por proyectos.

También fueron pioneros en ofrecer educación sexual y formaron cooperativas entre los padres de las distintas etapas que, por medio de una cuota anual, gestionaban los fondos con los que pagaba absolutamente todo: los libros de texto, las excursiones, el material escolar...

Daniel Pérez es un exalumno: empezó en el 84 en segundo de EGB y salió al terminar octavo, en 1992. “Tengo un recuerdo precioso en todos los sentidos, en lo personal, en lo emocional, en lo formativo... Y, con la perspectiva del tiempo, profesionalmente también valoro el gran trabajo que se hizo allí”, señala Pérez, que hoy es profesor de Tecnología y director de un instituto público en el mismo barrio. También es profesor, pero del Conservatorio de Ciudad Real, Hernán Milla, que cuenta que cuando llegó al *Alberto* en 1989 para hacer cuarto de EGB, enseguida se dio cuenta que aquel era “un colegio diferente, que las cosas que se hacían allí no se hacían en ningún otro sitio”. Recuerda ver llegar al profesor empujando un carrito como los del comedor con libros de texto de todas las editoriales, las asambleas de los viernes donde se podían expresar críticas, sugerencias y felicitaciones, explica cómo les ponían a leer, a investigar, experimentar, a hacer trabajos en grupo sobre distintos temas para luego exponerlos, incluido algún documental que grabaron ellos mismos por las calles del casco viejo de Toledo. “La autonomía que se nos instaba a buscar creo que nos ha servido siempre”, reflexiona Milla, pianista, clavecinista, compositor, improvisador, arreglista y productor musical con dos nominaciones a los Grammy latinos.

La cuesta abajo: soluciones de supervivencia

De aquellos primeros tiempos también fue partícipe Pedro Guijarro, que llegó al colegio en 1988. Cuatro años después se convirtió en el secretario, puesto que ocupó hasta su jubilación en 2018. Guijarro fue precisamente quien animó a Gloria con la frase de los lloros aquella mañana de 1999. Explica cómo las cosas se fueron complicando a principios de los noventa: metieron un segundo alumno de integración por clase, empezó a romperse la estabilidad de la plantilla —algunos se fueron a ocupar puestos en sindicatos, otros a la administración, como García Galán en 1991— y se construyeron muy cerca los bloques de viviendas sociales.

Para cuando llegaron al colegio en 1996 Fernando Moreno y Manuel Aguado ya era casi imposible mantener muchas de las apuestas pedagógicas de los inicios y las cooperativas también se acabaron. El alumnado, gran parte de entornos muy humildes —“un 70% u 80% de los chicos tenían beca completa de comedor”—, presentaba una enorme complejidad, y en muchas ocasiones también había “follones con los padres”. El centro era definitivamente otro, así que tocaba adaptarse a una nueva situación y se hizo.

“Bajó tanto el alumnado que un día nos dimos cuenta de que tocábamos a nueve por cabeza”, explica Moreno. Y fueron los propios tutores, aporta Guijarro, que eran los que más horas libres tenían en esa situación, los que propusieron darle la vuelta al horario: todos los días, las dos primeras horas se dedicarían a lengua y matemáticas —materias clave y en las que había más dificultades por la enorme diversidad de niveles que había en cada clase—, con dos maestros a la vez en el aula. Para poder hacerlo, era necesaria la participación durante esas dos horas de todos los maestros: los especialistas de Música y Plástica, Inglés, Educación Física, orientadores, los de pedagogía terapéutica... “La verdad es que se sudó un poco para hacer los horarios”, confiesa Moreno, que entonces era el director. Y añade, entre risas, Guijarro: “Al principio participábamos absolutamente todos, pero luego me liberé yo, como secretario, porque nos dimos cuenta de que hacía falta alguien por si sonaba el teléfono, había una visita, una urgencia o algo...”. Lourdes García Pulido, actual jefa de estudios, profesora del centro desde 2007, apunta: “Ahora que se habla tanto de codocencia, de trabajo por proyectos..., pues aquí lo hacemos desde hace muchísimo tiempo”.

Pulido, Guijarro, Moreno, Aguado y García Galán rememoran sus vivencias, sentados en corro, un miércoles de mayo en el despacho de dirección del colegio. Y, aunque siempre se echan de menos algunos recursos, todos admiten que la administración hizo su parte en aquellos tiempos difíciles: la inspección aceptó el vuelco metodológico de los horarios, dividió en zonas de escolarización distintas el barrio para evitar que absolutamente todos los alumnos complicados del polígono acabaran allí, aunque vivieran en la otra punta; nunca dejó de haber profesores de apoyo, logopeda, orientador pese al descenso de alumnos.... García Galán vivió algunos de los peores años del *Alberto*, a finales de las década de los 2000, como delegado provincial de Educación, Cultura y Deporte: “Siempre planeó la idea, pero nunca se planteó de verdad cerrar el colegio”, asegura. Entre otras cosas, porque sabían perfectamente que aunque tuviera esa imagen exterior de gueto, estaban haciendo su trabajo, sacando adelante a muchos chavales en situaciones muy complicadas, pero también a los que iban mejor.

Cambio de escenario con el mismo espíritu

El espíritu de integración del *Alberto* de los primeros tiempos, el de dar a cada alumno lo que necesita, se mantuvo en las épocas malas, explican sus maestros, intentando crear siempre buen ambiente entre el profesorado, fomentando el trabajo en equipo, la implicación de todos en el proyecto (incluso en los años en los que cambiaba la mitad de la plantilla cada curso) y la colaboración con las familias y todo el barrio... “Aquí siempre hemos creído que la letra con cariño entra”, explican al recordar la historia de un muchacho muy conflictivo que llegó rebotado de no se sabe cuántos colegios y en el *Alberto* le acabó agradeciendo a algún profesor: “Es la primera vez que me tratan como una persona”.

Y ese espíritu se mantiene hoy, continúan, reconvertido el colegio ahora en objeto de deseo de familias de toda la ciudad: reciben en torno al doble solicitudes de las plazas que ofrecen. En el *Alberto* se siguen metiendo en todos los jardines: huerto ecológico, proyecto de digitalización, de metodologías activas e iniciación a la robótica en infantil, de animación a la lectura, de igualdad y prevención de la violencia de género, de

alimentación saludable, de apoyo para la transición al instituto de alumnado con dificultades, de actividades alternativas en los recreos....

El vuelco fue muy rápido, explica Moreno. Primero, en 2010, derribaron las viviendas sociales de la discordia, tras un controvertido proceso de desalojo (una parte de las casas estaban ocupadas) y poco después se construyeron varias urbanizaciones nuevas. Y a la vez que llegaban al centro los hijos de los nuevos vecinos, también lo hicieron los de algunos de los primeros alumnos del colegio que, ya convertidos en padres, querían para sus hijos aquel espíritu que ellos vivieron.

En las tres vidas del *Alberto*, el colegio pasó de cerca de 600 alumnos a, en sus momentos más bajos, unos 125. Ahora vuelven a ser medio millar. Algunos de ellos andan de excursión en este miércoles de mayo. Otros permanecen atentos a sus tabletas y a la pantalla táctil durante la clase de Inglés de Lourdes Pulido. Los profesores, los antiguos y los actuales, se ponen al día mientras enseñan con orgullo las instalaciones a los visitantes. Muestran el gran mural que regalaron al centro los alumnos de la Escuela de Artes de Toledo. O la estrella, que es símbolo del colegio, la misma que corona la gran escultura que Alberto Sánchez (Toledo, 1895–Moscú, 1962) concibió para la entrada del pabellón español de Exposición Universal de París, en 1937, en el que se exhibió el *Guernica* de Picasso. En el orgullo que muestran los profesores por haber formado parte de esta escuela está incluido el nombre del centro, homenaje al artista que inició la Escuela de Vallecas junto a Benjamín Palencia y cuya memoria e importancia se hubo de recuperar con gran esfuerzo durante los años ochenta, pues buena parte de su obra se perdió irremediamente tras la Guerra Civil y su exilio a Rusia.

europapress.es

Alegría avanza que el Gobierno trabaja para que todos los alumnos de FP Dual coticen a la Seguridad Social

Avisa de que los repetidores están llamados a ser mano de obra "sin cualificación" y "mano de obra barata"

MADRID, 30 (EUROPA PRESS)

La ministra de Educación y Formación Profesional (FP), Pilar Alegría, ha avanzado que el Ejecutivo trabaja para que "todos los alumnos" de FP Dual coticen a la Seguridad Social durante el periodo de prácticas "a través de un único contrato que será subvencionado por el Gobierno".

Así lo ha manifestado este lunes, 30 de mayo, durante su intervención en los Desayunos Informativos de Europa Press, donde ha señalado que esta medida se pretende poner en marcha para "el próximo curso". En concreto, todos los alumnos que estén haciendo FP intensiva, lo que ahora se conoce como Grado Superior, cotizarán mediante un contrato de trabajo en prácticas, una modalidad de contrato que se negoció en la reforma laboral con la vicepresidenta segunda y ministra de Trabajo, Yolanda Díaz, y el ministro de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, José Luis Escrivá.

El resto, la FP de Grado Medio, tendrá una modalidad de formación con cotización a la Seguridad Social --prácticas en empresas--, pero no necesariamente remuneradas, según han precisado fuentes del Ministerio de Educación a Europa Press.

Al respecto, Alegría ha asegurado que su departamento es "consciente" de que este sistema tiene que "ser flexible" para que "cada territorio lo adapte a su estructura empresarial", por lo que ha discutido "detalladamente" el tema con las comunidades autónomas. "También es muy importante que se produzca un cambio en la cultura empresarial para que la formación dual progrese todo lo que esperamos, tarea en la que están de acuerdo las organizaciones empresariales", ha aseverado.

En este sentido, ha destacado el impulso y modernización de la FP, lo que, a su juicio, se trata de "un verdadero proyecto de país que justificaría solo una legislatura". "Tener un título de FP de Grado Medio o Superior mejora de forma muy destacada la empleabilidad", ha subrayado, para añadir que la transformación de esta formación "está llamada a ser un pilar determinante para la sostenibilidad y el crecimiento económico del país". Así, ha ensalzado la nueva Ley FP, que es "clave" para la reforma de la formación, que nace con un plan presupuestario "muy potente", de un total de 7.700 millones de euros hasta 2025 -- 5.500 millones de la Ley y 2.200 del Plan de Modernización--. "Es una reforma estructural ambiciosa, un proyecto de país que tendrá efectos sobre el sistema educativo, el mercado laboral y el sistema productivo durante mucho tiempo", ha reiterado.

BECAS PARA UN MILLÓN DE ALUMNOS

Por otro lado, Alegría ha situado como otro de los principales ejes de su departamento la equidad educativa y la lucha contra el abandono escolar, que en España se produce principalmente por "pertener a grupos social o económicamente vulnerables", ha lamentado.

En este sentido, ha aseverado que se están intensificando los programas de refuerzo y de orientación educativa, así como la escolarización gratuita de 0 a 3 años, al tiempo que están dotando al programa de

becas "del mayor presupuesto que nunca ha tenido". "En los últimos cinco años, el presupuesto destinado a becas ha aumentado un 45%, llegando a 2.134 millones en el curso 2022-2023. Y esperamos llegar al millón de beneficiarios que puedan contar con este verdadero derecho", ha apuntado. Igualmente, ha indicado que se pretende mejorar la evaluación del alumnado para hacerla más competencial, pero también se han flexibilizado los criterios de promoción, una cuestión que "no degrada la educación", ha defendido.

REPETIDORES, "MANO DE OBRA BARATA"

"Lo que la degrada es tener las tasas de repetidores y de abandono escolar", ha alertado. En este sentido, ha advertido de que cuando un joven repite "abandona el sistema educativo" y la sociedad se queda con un perfil "que está llamado a ser mano de obra sin cualificación" y "mano de obra barata".

Por otro lado, Alegría ha garantizado la apuesta de su área por la digitalización, una de las medidas "más importantes" que se incluye en la reforma del currículo escolar. También, ha avisado de que es necesario aumentar las competencias digitales de los profesores y cambiar las metodologías pedagógicas.

La promoción de la formación de niñas y jóvenes hacia las disciplinas tecnológicas es otra de las líneas de trabajo que ha destacado Alegría, quien ha advertido de que "la brecha de género es cada vez más real". Alegría ha condicionado la "viabilidad" de estas propuestas a que los "profesores hagan lo suyo", por lo que ha incidido en la importancia de sacar adelante la reforma de la profesión docente, la "clave de bóveda de toda política educativa y del funcionamiento del sistema mismo".

La ministra quiere aprobar la reforma con un "amplio consenso" y ha afirmado que sabe que ello significará "dedicar más recursos económicos" y hablar también de las ratios para crear las condiciones de trabajo necesarias para el mejor desempeño de los docentes". En concreto, ha reconocido que la reducción de ratios es un debate que tendrá que plantear con las CCAA, ya que ello fue posible durante la pandemia gracias al "impulso" de las transferencias económicas del Gobierno. En esta línea, ha expresado a los profesores su "reconocimiento y gratitud" por su "ejemplaridad" durante la pandemia y, ahora, en la integración las aulas de los niños desplazados por la guerra de Ucrania, en una cifra de más de 20.000.

NUEVA EBAU

Por otro lado, sobre la evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad de este curso 2021-2022, a la que podrán acudir alumnos con un suspenso, la ministra ha explicado que tal circunstancia deberá ser autorizada por "el claustro de profesores", el alumno deberá tener aprobadas el resto de las asignaturas y haberse presentado a "todos" los exámenes y pruebas del curso.

En relación con la nueva prueba de acceso a la universidad que prepara el Gobierno, ha señalado que se pondrá en marcha en el verano de 2024, es decir, que serán los alumnos que se matriculan en 1º de Bachillerato este otoño los primeros que se enfrentarán a dicha prueba. Según la ministra, que no ha avanzado cuándo se conocerán las características de la nueva EBAU, su departamento está analizando los exámenes de otros países y está dialogando con los rectores y las facultades, a fin de concitar "el mayor consenso posible". Asimismo, ha indicado que los exámenes respetarán "la autonomía" de las comunidades y las universidades, al tiempo que dará "margen a un planteamiento homogéneo para todos los estudiantes" del país.

"EN ABSOLUTO HA HABIDO ESPIONAJE"

La ministra también se ha referido a la denuncia de la ONG Human Rights Watch (HRW), que ha alertado de que 49 países, entre ellos España, no protegieron adecuadamente la privacidad de los menores durante la pandemia al autorizar el uso de aplicaciones tecnológicas para la educación a distancia que permitían la obtención de datos que después fueron compartidos con empresas tecnológicas y publicitarias.

En este sentido, Alegría ha negado tal circunstancia y ha afirmado que "en absoluto" ha habido espionaje a los alumnos por parte del Ministerio. La ministra ha recordado que su departamento puso en marcha una página web, a la que los estudiantes accedían con un código que "correspondía al centro educativo". "Nosotros nunca compartimos y los estudiantes nunca tuvieron que entrar a esa web dando ningún código ni dato", ha zanjado.

EL PAIS

Claves de los exámenes de acceso a la universidad: ¿Cuándo se publican las notas de Selectividad en cada comunidad? ¿Qué asignaturas cuentan?

Decenas de miles de alumnos se enfrentan las próximas semanas a los exámenes que ordenan la entrada a los estudios superiores

J.A. AUNIÓN 30 MAY 2022

Esta semana arrancan las pruebas de acceso a la universidad: a partir del 1 de junio comienzan en La Rioja y poco después le seguirán el resto de comunidades. La temida Selectividad ya no es tan temible como hace años —en 2021 se batió el récord de aprobados con un 94%—, pero la complejidad de un atracón de varios días de exámenes, sumado a querer conseguir la nota necesaria para acceder a la carrera deseada hace que los nervios y el estrés sigan aflorando entre los miles de alumnos —el año pasado fueron más de 250.000, la inmensa mayoría procedentes del bachillerato— que en las próximas semana se enfrentan a esta especie de rito iniciático.

La siguiente es una guía que intenta aclarar las dudas más habituales sobre el proceso.

¿En qué consiste la prueba?

Los alumnos se examinan obligatoriamente de cuatro asignaturas: las comunes para todos los bachilleres en segundo curso (Lengua castellana, Historia de España e Idioma, para la mayoría, inglés) y la principal de la especialidad que han elegido: Matemáticas II (en el itinerario de Ciencias); Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales (Ciencias Sociales); Latín (Humanidades) o Fundamentos del Arte (Artes).

Además, hay una parte optativa, en la que los aspirantes se pueden presentar a uno, dos o tres o cuatro exámenes más (elegidos entre el resto de materias troncales cursadas) para subir nota. A esta parte también pueden presentarse los titulados de FP de Grado Superior y de Enseñanzas Artísticas Superiores que quieran mejorar su nota de acceso a la universidad (estos aspirantes no necesitan aprobar la Selectividad para acceder a los campus y compiten por las plazas solo con su nota media de la titulación).

Todos estos exámenes se reparten a lo largo de tres intensos días.

¿Cómo son los exámenes?

Este año, por tercera vez, los alumnos realizarán una Selectividad simplificada por el contexto de pandemia, pues se entiende que las medidas sanitarias contra la covid han dificultado la preparación de las pruebas. Así, los alumnos tendrán un mayor margen para seleccionar qué preguntas quieren responder en cada examen. Por ejemplo, si antes de la pandemia una prueba tenía dos versiones, una opción A y una B, con cuatro preguntas sobre cada uno de los cuatro bloques temáticos de los que constaba la materia, y el estudiante tenía que elegir uno de los dos exámenes (el A o el B), ahora hay un único examen con un total de ocho preguntas. Y los alumnos pueden elegir las cuatro que quieran, aunque ello implique, por ejemplo, escoger dos de un bloque, dos de otro y ninguna de los otros dos.

¿Cómo se calcula la nota?

Todos los exámenes se califican de 0 a 10. Para superar la prueba, ser apto, hace falta tener una media de al menos un cuatro de los exámenes obligatorios. Esa nota hará media, a su vez, con la del bachillerato: la primera cuenta un 40% de la calificación y la segunda, el 60%. Esa calificación (entre 5 y 10 puntos), puede engordar hasta 14 gracias a los exámenes optativos: aunque un alumno haga tres o cuatro pruebas para subir nota, solo le contará dos de ellas, las que tengan una calificación más alta. En ningún caso, aunque le salgan muy mal y los suspenda, estos exámenes bajarán la media general.

Muchas universidades ofrecen herramientas para simular las notas, muy útiles para calcular qué calificación hace falta en cada examen para alcanzar la cifra que permita acceder a la carrera deseada. La de la Universidad de Zaragoza es muy completa.

¿Cuándo se publican las notas? ¿Puedo reclamar?

El Ministerio de Educación establece un periodo dentro del cual las comunidades colocan, según les convenga, las fechas de los exámenes. A partir de ahí, las autonomías también establecen el resto del calendario: las fechas para reclamar si el alumno no está de acuerdo con alguna calificación, cuándo saben estos aspirantes descontentos su nota definitiva, y el periodo para hacer la preinscripción en la universidad.

La siguiente tabla repasa las fechas que para cada unos de esos asuntos se han establecido este año en cada comunidad:

Fechas clave de la Selectividad

Comunidad autónoma	Exámenes	Publicación notas	de	Revisión exámenes	de	Calificaciones definitivas	Plazo de matrícula en la universidad
Andalucía	14, 15 y 16 de junio	23 de junio		24, 27 y 28 de junio		6 de julio	23 de junio al 1 de julio
Aragón	7, 8 y 9 de junio	15 de junio		16 a 20 de junio		28 de junio	16 de junio al 4 de julio
Asturias	8, 9 y 10 de junio	20 de junio		21, 22 y 23 junio		29 de junio	20 al 30 de junio
Canarias	8, 9, 10 y 11 de junio	17 de junio		17, 20 y 21 de junio		23 de junio	20 de junio al 4 de julio
Cataluña	14, 15 y 16 de junio	29 de junio		29 de junio al 1 de julio		8 de julio	2 de Junio al 1 de Julio de 2021

Comunidad autónoma	Exámenes	Publicación notas	de	Revisión exámenes	de	Calificaciones definitivas	de	Plazo de matrícula en la universidad
Comunidad Valenciana	7, 8 y 9 de junio	17 de junio		20, 21 y 22 de junio		4 de julio		23 de junio al 8 de julio
La Rioja	1, 2 y 3 de junio	15 de junio		16, 17 y 20 de junio		28 de junio		16 junio al 4 de julio
Madrid	6, 7, 8 y 9 de junio	16 de junio		17 y 20 de junio		(Sin datos)		17 junio al 1 de julio
Murcia	6, 7 y 8 de junio	13 de junio		13 al 16 de junio		21 de junio		17 al 30 de junio
Navarra	7, 8 y 9 de junio	15 de junio		16 al 20 de junio		(Sin datos)		10 al 30 de junio
País Vasco	8, 9 y 10 de junio	16 de junio		17, 20 y 21 de junio		(Sin datos)		16 al 29 de junio
Baleares	7, 8 y 9 de junio	17 de junio		17 al 20 de junio		28 de junio		1 de junio al 1 de julio
Galicia	7, 8 y 9 de junio	16 de junio		18 al 20 de junio		23 de junio		21 al 30 de junio
Extremadura	7, 8 y 9 de junio	17 de junio		del 20 al 22 de junio		29 de junio		17 al 30 de junio
Cantabria	6, 7 y 8 de junio	18 de junio		del 20 al 22 de junio		27 de junio		20 al 30 de junio
Castilla-La Mancha	7, 8 y 9 de junio	Pendiente publicación	de	Pendiente publicación	de	Pendiente publicación	de	20 de junio al 8 de julio
Castilla y León	8, 9 y 10 de junio	17 de junio		Del 20 al 22 de Junio		28 de Junio		10 de junio al 5 de julio

Fuente: Comunidades autónomas y universidades públicas

¿Cómo puedo saber si mi nota es suficiente para entrar en la carrera que quiero?

No lo sabrás hasta que no termine el proceso de matriculación, pues si para la carrera deseada en la universidad pretendida llegan más solicitudes de las plazas que se ofertan, los aspirantes se ordenan en función de la nota de acceso, de mayor a menor, hasta cubrir todos los puestos. Si tu nota está en puesto 31 y hay 30 plazas, te quedas fuera. Como todavía no se sabe cuánta gente y con qué nota van a pedir cada carrera, no se puede saber de antemano qué calificación hará falta.

Así, la mejor orientación posible es la nota de corte del año anterior, es decir, la puntuación del último alumno o alumna que entró en un grado en la última convocatoria. [En este buscador de EL PAÍS](#) se pueden revisar las notas de corte de todos los grados de todas las universidades públicas y sus centros adscritos.

¿Quién redacta los exámenes?

El punto de partida de las pruebas es una norma estatal que fija los criterios generales de cada examen, su duración, los tipos de preguntas posibles (de respuesta abierta, semiabierta o cerrada), las partes del mismo, qué contenidos corresponden a cada una y qué porción de la nota final del examen representan. Por ejemplo, en el ejercicio de Lengua, tiene que haber tres partes, que deben valer un 40%, un 30% y otro 30% de la nota respectivamente.

A partir de ahí, la mayoría de comunidades ponen la organización y diseño de las pruebas, básicamente, en manos de sus universidades. Estas nombran, entre sus especialistas, comisiones con coordinadores responsables de cada materia, que en muchos casos trabajan mano a mano con algún profesor de Bachillerato, aunque suele ser el primero el responsable de la redacción final de las pruebas. Son estos especialistas quienes fijan, junto a cada propuesta de examen, los criterios de corrección, que son fruto del trabajo de muchos años en colaboración con los profesores de Bachillerato.

¿Quién los corrige?

Profesores voluntarios, sobre todo de institutos públicos, pero también en algunos casos de universidad, conforman los tribunales y son los encargados de custodiar los exámenes, vigilar las pruebas durante los días de celebración y corregirlos. El proceso es anónimo, los ejercicios están codificados de tal manera que los correctores desconocen la identidad de los alumnos a los que evalúan.

europapress.es

Alegría cesa al secretario de Estado de Educación, Alejandro Tiana, responsable del desarrollo de la Ley Celaá

MADRID, 30 (EUROPA PRESS)

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría ha decidido cesar al actual secretario de Estado de Educación, Alejandro Tiana, responsable del desarrollo de la Ley orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), impulsada por su antecesora, Isabel Celaá y también conocida como 'Ley Celaá'.

Así lo han confirmado a Europa Press fuentes de este departamento, que añaden que el Consejo de Ministros tiene previsto aprobar este martes al sucesor del secretario de Estado y justifican su marcha, ya comunicada, al hecho de que el Ejecutivo ya ha terminado de desarrollar la LOMLOE con la aprobación de los decretos de enseñanzas mínimas. Según ha podido saber Europa Press, su sucesor será con toda probabilidad José Manuel Bar Cendón, actual director general de planificación y gestión educativa del ministerio, cargo al que accedió en agosto del año pasado.

IMPULSOR DE LA LOE Y LA LOMLOE

Alejandro Tiana fue nombrado secretario de Estado de Educación en 2018, tras la moción de censura, y fue ratificado en 2020 tras la formación del Gobierno de coalición, siempre como número dos de Isabel Celaá. Regresaba así al departamento donde había sido secretario general de Educación en el Ministerio de Educación y Ciencia entre 2004 y 2008 en el primer Gobierno de José Luis Rodríguez, cuando fue uno de los impulsores de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. En esta segunda etapa en el Gobierno, ha sido el responsable de desarrollar la ley que modifica la LOE, la LOMLOE.

Hasta su nombramiento en 2018, Tiana era rector de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Nacido en Madrid en 1951, Alejandro Tiana es licenciado y doctor en Filosofía y Letras (Pedagogía) por la Universidad Complutense de Madrid. Comenzó su trayectoria profesional como profesor de EGB en el Colegio Siglo XXI de Madrid (1974-1980), y en el año 1980 se incorporó a la UNED como profesor ayudante en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). En 1987 obtuvo la plaza de profesor titular de Teoría e Historia de la Educación, y la de catedrático del mismo área en 2001. Como docente ha trabajado las áreas de historia de la educación, educación comparada y política y legislación educativas. Ha sido profesor en la licenciatura en Pedagogía y la diplomatura en Educación Social. Además ha impartido cursos en numerosos títulos de máster, doctorados y títulos propios, tanto de la UNED como de otras universidades españolas y extranjeras. Tiana es autor o coautor de 20 libros y más de 200 artículos o capítulos de libros sobre diversos temas relativos a la historia de los sistemas educativos contemporáneos, educación comparada, política educativa o evaluación de los sistemas educativos. Ha colaborado en 15 proyectos de investigación subvencionados, ha dirigido 16 tesis doctorales y pertenece a los comités editoriales de 20 revistas españolas y extranjeras. Está en posesión de la Gran Cruz de Alfonso X el Sabio.

BAR CENDÓN, CUERPO DE INSPECTORES

Por su parte, Bar Cendón es licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación (Psicología) por la Universidad de Santiago de Compostela, en el año 1978. Perteneció al cuerpo de inspectores de Educación desde 1980 y ejerció hasta el año pasado como inspector en las Islas Baleares, siendo coordinador de la Demarcación de Ibiza y Formentera. También es miembro del Consejo Escolar del Estado y de su Comisión Permanente, por el grupo de 'Personalidad de Reconocido Prestigio'. Ingresó en la docencia en 1980. Adquirió, por oposición, las especialidades del cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria de Ciencias Sociales (Geografía-Historia) y Orientación Educativa (Psicología-Pedagogía). Tuvo destinos en Galicia, Asturias, Madrid e Islas Baleares. Ha ejercido como director de dos Institutos de Formación Profesional (actualmente IES) en Islas Baleares (Felanitx y Calviá).

En el campo de la innovación educativa, fue Coordinador del Programa experimental de Orientación educativa en Islas Baleares, en la Unidad de Programas Educativos (1987 y 1988). Posteriormente pasó a trabajar en el Ministerio de Educación, como asesor técnico del Gabinete de Orientación, en la Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Programas Experimentales (años 1989-1990). Como formador de docentes, fue profesor colaborador en el ICE (profesor del antiguo CAP) y profesor asociado de la Facultad de Educación, en la Universidad de las Islas Baleares (en las materias de Didáctica General y Practicum), desde 1997 hasta el año 2004. Ha impartido numerosos cursos para docentes de todos los niveles y equipos directivos (especialmente en el ámbito de la evaluación de centros y organización escolar), así como ponente en diversas jornadas y congresos.

Asimismo, ha sido Director Insular de la Administración General del Estado, entre 2004 y 2008. Igualmente fue elegido diputado en el Congreso en la IXª Legislatura (2008- 2011), y desempeñó como Secretario de la Comisión para las Políticas Integrales de la Discapacidad, Vocal en las Comisiones de Interior y Fomento y

adscrito a las Comisiones de Educación, Constitucional y Mixta para la Unión Europea. Fue presidente de la Asociación de Inspectores de Educación en Islas Baleares (2012 a 2019).

EL MUNDO

Alegría destituye al 'número dos' de Educación, Alejandro Tiana, en plena polémica por "el sesgo ideológico" de los currículos

El Ministerio estudia relevarle por José Manuel Bar, actual director de Planificación y Gestión Educativa y ex delegado del Gobierno en Baleares

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Lunes, 30 mayo 2022

La ministra de Educación, Pilar Alegría, ha decidido relevar a su *número dos*, el secretario de Estado de Educación, Alejandro Tiana, según ha podido saber EL MUNDO, en plena polémica por los contenidos de los nuevos currículos, que comenzarán a aplicarse en las escuelas el próximo mes de septiembre. Los reales decretos se han aprobado con retraso y profesores y padres de una parte de la comunidad educativa los critican por su "sesgo ideológico". La destitución se hará efectiva mañana martes, según han confirmado fuentes del Ministerio de Educación.

En el Ministerio explican que no había "ningún problema" con Tiana y que su destitución obedece a que "ha finalizado el desarrollo de la ley y ahora comienza una nueva etapa". Las fuentes consultadas recuerdan que Alegría "estaba funcionando con todo el equipo de la anterior ministra", Isabel Celaá, "porque era más coherente para terminar el desarrollo legislativo" pero ahora quiere darle un nuevo rumbo al Departamento. "La ministra está muy agradecida a Tiana, que ha sido superleal. Pero ahora se inicia otra fase", recalcan estas fuentes.

Sin embargo, otras fuentes aseguran que nunca llegó a haber mucha sintonía entre Alegría y Tiana y que se produjo entre ellos "un choque generacional", con dos visiones distintas de entender la educación. "Él es un catedrático de la Uned, de Historia de la Educación, especialista en las Misiones Pedagógicas de la República, con unos códigos totalmente ajenos a la política, y la ministra es una maestra de Infantil muy alejada de los análisis técnicos. Generacionalmente hay un abismo. Para la ministra, él pertenece al honroso pasado", expresan.

"Tiana vale mucho más que la ministra y le hacía sombra", señalan otras fuentes educativas. Indican que "Alegría, desde que tomó posesión, consideró que Alejandro era el autor de la Ley Celaá". Y eso marcó su relación.

Alegría tomó la cartera con el objetivo de calmar las revueltas aguas educativas y tender puentes con la concertada y los sectores conservadores, pero sus normativas igualmente han provocado malestar en la escuela y hay muchas incógnitas a pocos meses de que comiencen a aplicarse en el curso escolar 2022/2023.

RETRASOS EN LA APROBACIÓN

La situación es complicada porque Alegría heredó un paquete legislativo que no le terminaba de convencer en su planteamiento. Su equipo pulió los currículos todo lo que pudo para suavizar los aspectos más polémicos. Eso provocó retrasos de varios meses en la aprobación de los reales decretos que han causado perjuicios a las comunidades autónomas. A día de hoy, casi todos los gobiernos autonómicos no han aprobado aún sus desarrollos curriculares y las editoriales han tenido que lanzar unos libros de texto provisionales sin que la normativa esté disponible oficialmente. Hay regiones, como Andalucía, que ya han avisado de que no van a poder empezar con los nuevos temarios.

La responsable de la elaboración de los currículos es Dolores López, directora General de Evaluación y Cooperación Territorial, que está bajo la dirección de Tiana.

Las versiones preliminares de los nuevos libros de texto muestran cómo se ha plasmado al papel lo recogido en los currículos, contra los que se han rebelado las comunidades gobernadas por el PP y han sido recurridos por las asociaciones de padres católicos. De ellos la Real Academia de la Historia ha afirmado que "se orientan a una agenda política coyuntural y cambiante" y tienen "una sobrerrepresentación de contenidos políticos". En Cataluña los profesores han protagonizado varias huelgas y en la Comunidad Valenciana se han agrupado para protestar por algunas novedades de la Lomloe, como el trabajo por ámbitos de conocimiento. La protesta no se circunscribe sólo al ámbito del centroderecha, sino que docentes de izquierdas censuran el enfoque constructivista y "confesional" que caracteriza los currículos.

"EL ETERNO MINISTRABLE"

Tiana, al que se le conoce como "el eterno ministrable", había manifestado en varias ocasiones que estaba cansado y quería darse un respiro del Ministerio para dedicar más tiempo a su familia. Catedrático de Teoría e Historia de la Educación, lleva en el mundo de la política educativa desde hace décadas. Se le conoce como el artífice de la Ley Orgánica de Educación (LOE), que en 2006 dejó sin efecto la Ley Orgánica de Calidad de Educación (LOCE) del PP. Trabajó de mano derecha de Alfredo Pérez Rubalcaba, María Jesús San Segundo y Mercedes Cabrera, aunque era él el que verdaderamente marcaba el rumbo del Ministerio.

También ha sido rector de la Uned y vicepresidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (Crue), además de director de la Organización de Estados Iberoamericanos (OIE) y responsable del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

Sus adversarios le reconocen su carácter dialogante y su afán constante por buscar consensos, además de su perfil moderado. Pero esta medida no ha llegado a gustar a sectores del PSOE, que le han reprochado "su inacción". En concreto, hace unos días CCOO se adelantó al Ministerio y recurrió el currículo de la Comunidad de Madrid por no atenerse a la normativa estatal. El sindicato se marcó un tanto porque el Tribunal Superior de Justicia de Madrid decidió suspender la norma de forma cautelar, lo que dejó en evidencia al Ejecutivo central. Una parte de los profesores y las familias socialistas no entendieron "el perfil bajo del Gobierno" en la contienda con Isabel Díaz Ayuso, al igual que desde la derecha no se ha visto bien que el Ministerio no actuara con más contundencia en Cataluña.

"Es probable que, en estos momentos de crispación, no contente al sector duro del PSOE ni tenga margen para tender puentes con el PP y la concertada. Posiblemente le pusieron por su experiencia y su talante dialogante. Pero no tiene el perfil de político puro, aunque se maneje muy bien en ambientes políticos. Es más profesor o educador que político", apuntan fuentes educativas.

El Ministerio baraja como posible candidato a sustituir a Tiana a alguien más político: el vigués José Manuel Bar, actual director general de Planificación y Gestión Educativa del Ministerio y persona de la máxima confianza de la ministra. Licenciado en Filosofía, Ciencias de la Educación y Psicología, ha sido inspector educativo y diputado del PSOE entre 2008 y 2011, años en que coincidió con Alegría en el Congreso. También ha sido delegado del Gobierno en Baleares en la época de José Luis Rodríguez Zapatero. "Son íntimos amigos", sostienen las fuentes consultadas.

europapress.es

Educación homenajea la trayectoria y la labor de 56 institutos centenarios

MADRID, 31 May. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y FP, Pilar Alegría, ha presidido este martes en la sede del Ministerio la ceremonia de entrega de las Placas de Honor de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a 56 institutos de secundaria centenarios.

Según ha destacado la ministra, estos centros "han jugado un papel esencial en la democratización de las enseñanzas secundarias".

"En primer lugar, premiamos vuestra contribución a la modernización y al progreso de nuestro país. En unas décadas hemos dado un paso de gigante en el nivel educativo de la población y buena parte de ese progreso se ha forjado en las aulas de los institutos", ha señalado Alegría. Además, tal y como ha indicado, el premio "distingue el impulso que los institutos le han dado a la educación pública". En ellos nacieron iniciativas como la 'universidad libre', la apertura de centros en horario nocturno para obreros o la incorporación de las enseñanzas artísticas, ha recordado. "Vuestros institutos siguen vivos y continúan ejerciendo una labor importantísima en la educación de los jóvenes.

Son los buques insignia de la enseñanza secundaria y vosotros, vosotras, sus capitanes", ha añadido.

El Ministerio de Educación y FP ha concedido el ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio, con la categoría de Placa de Honor, a 56 institutos con más de 100 años de historia, algunos de ellos con 150 años de antigüedad. En el acto de entrega han participado los directores y los jefes de estudios de los centros distinguidos, el subsecretario de Educación y FP y canciller de la Orden, Liborio López, la secretaria general de FP, Clara Sanz, así como la consejera de Educación y FP del Gobierno de Cantabria, Marina Lombó Gutiérrez, y el consejero de Educación, Cultura, Deporte y Juventud de La Rioja, Pedro Uruñuela Nájera, entre otras autoridades.



Las escuelas de Catalunya acreditarán mediante un cuestionario que cumplen la normativa lingüística

Educació ha enviado esta mañana instrucciones "muy claras" a todos los centros educativos

Cambray afirma que las direcciones quedan protegidas al 100% y que el TSJC se deberá adaptar al decreto ley Montse Baraza. Barcelona 31 de mayo del 2022.

El Departament d'Educació ha enviado a primera hora de este martes, justo el día en que vence el plazo que dio el TSJC para impartir un 25% de castellano en las aulas, un correo electrónico a los más de 5.000 centros educativos de Catalunya con las instrucciones "muy claras", en palabras del 'conseller' Josep González-Cambray, que han de seguir para acreditar que sus proyectos lingüísticos cumplen la nueva normativa vigente, que es la que marca el decreto que el Govern aprobó el lunes. Educació considera que con el decreto y las instrucciones los centros quedan protegidos ante la justicia porque, y aquí el quid del asunto, el decreto fija un nuevo marco legal que el TSJC deberá cumplir.

En este correo, el Departament explica que para acreditar que los proyectos se ajustan a la nueva normativa, las direcciones deberán acceder a un aplicativo y responder un cuestionario de siete preguntas. Las escuelas tienen ahora un margen de 30 días, es decir todo el mes de junio, para responder a este cuestionario. La Inspección del Departament contactará con todos los centros para asesorarles en el proceso.

Si todas las respuestas del cuestionario son afirmativas, ello significará que el proyecto lingüístico es correcto y el Departament, a través de la Inspección, lo validará como tal. Si alguna de las respuestas es negativa, estos centros tendrán un curso --el 2022-23-- para adecuar su proyecto a la normativa vigente. "Deberán adaptar el proyecto, pasarlo para su aprobación en el Consell Escolar, remitirlo a los Servicios Territoriales y de ahí a Educació para su validación", ha detallado este martes Cambray, que ha apuntado que este proceso se deberá realizar durante "los primeros seis meses" del curso que viene.

Las direcciones deberán contestar, por ejemplo, si el proyecto lingüístico prevé que el catalán es la lengua de uso normal en la acogida del alumnado recién llegado, o si prevé un uso curricular y educativo tanto del catalán como del castellano o si tiene en cuenta la realidad sociolingüística del centro. También pregunta -y aquí apunta a los 47 centros que actualmente tienen aulas donde se aplican sentencias del TSJC que fijan el 25% de clases en castellano-- si se evita la utilización de porcentajes en la enseñanza y el uso de las lenguas.

Con la validación última por parte del Departament, el Govern considera que queda claro que es la 'conselleria', con Cambray al frente, la responsable última ante la justicia. "Educació asume toda la responsabilidad sobre la legalidad de los proyectos lingüísticos", ha enfatizado el 'conseller' que considera que "las direcciones quedan protegidas al cien por cien ante las injerencias de los tribunales". "Hacemos de escudo jurídico", ha señalado.

Según el decreto que este lunes aprobó el Govern, el Departament d'Educació es el encargado de validar los proyectos lingüísticos de los centros y el 'conseller', Josep González-Cambray, es el responsable último de los mismos ante la ley. De esta manera, el Govern descarga a los docentes de cualquier responsabilidad frente a la justicia en esta cuestión.

"Los profesores no pueden elegir lengua"

La instrucción también hace hincapié en que las direcciones deberán velar por que el proyecto lingüístico del centro se aplica realmente. Así, en la rueda de prensa posterior al Consell Executiu, ha advertido de que "los profesores no pueden elegir la lengua en la que hacen la clase. Han de utilizar la lengua que marque el proyecto lingüístico del centro". Y ha anunciado que Inspección vigilará para que así sea. "Inspección hará seguimiento de que se cumple el proyecto, ya sea a través de visitas ordinarias, a través del plan de impulso del uso del catalán o de planes específicos". Una instrucción esta que alude a la situación detectada en muchos centros, mayoritariamente de secundaria, en que los docentes utilizan el castellano para impartir sus materias.

En este sentido, el 'conseller' ha subrayado que el decreto y las instrucciones cumplen con la promesa del Govern de proteger el catalán y el modelo de escuela catalana. Asimismo, ha apuntado que la normativa garantiza el aprendizaje tanto en catalán y en castellano y las plenas competencias del alumnado en ambas lenguas. "Estoy aquí para garantizar el aprendizaje del alumnado", ha insistido. No ha querido responder Cambray si las instrucciones suponen una obediencia o una desobediencia al TSJC.

Medidas suficientes

El Departament y el Govern consideran que el TSJC considerará suficientes el decreto y estas instrucciones. "Las instrucciones están adecuadas al decreto ley, que es la nueva normativa vigente", ha insistido Cambray, que considera que a partir de ahora las sentencias del TSJC deberán ajustarse a esta

nueva normativa. "Tenemos una nueva legalidad que dice que no hay porcentajes. El tribunal tendrá que cumplir la nueva legislación", ha afirmado.

Y ha ido más allá al anunciar que los servicios jurídicos del Departament revisarán la situación de los 47 centros donde se aplica el 25% de castellano en las aulas para que se ajusten a esta nueva normativa.

Noticias relacionadas

No lo tienen tan claro entidades como Òmnium Cultural, que ha pedido al Govern alternativas en caso de que estas medidas (la nueva ley del catalán, el decreto y las instrucciones) no sean suficientes. "Hay que tener un plan B, un plan C y un plan D para asegurarnos de que las zarpas de los tribunales quedan fuera de las escuelas", ha señalado el presidente de la entidad, Xavier Antich.

Por su parte, la Asamblea por una Escuela Bilingüe (AEB) ya ha anunciado que el 1 de junio, si las instrucciones enviadas a los centros no cumplen con lo exigido por la sentencia, presentará un escrito ante el TSJC denunciando la desobediencia y pidiendo medidas de ejecución inmediata de la sentencia. "El plazo del 31 de mayo sigue vigente y en caso de que ese día los alumnos catalanes no estén recibiendo al menos un 25% de su docencia en castellano se estará produciendo una quiebra del Estado de Derecho que deberá ser reparada de inmediato", señala la entidad que preside Ana Losada.

EL DEBATE OPINIÓN

Educación y neoliberalismo

El origen de todos los males viene de las recomendaciones del Comité Plowden que aconsejó al gobierno socialista inglés presidido por Harold Wilson la introducción de la escuela comprensiva igual para todos hasta los 16 años en 1967

Felipe-José de Vicente. 31/05/2022

Desde ciertos ámbitos de la izquierda se hace una acertada crítica a la degradación del sistema educativo español, pero echando todas las culpas al neoliberalismo. Todos los males de la educación española, el abandono de la llamada «escuela republicana», la drástica reducción de exigencias en los planes de estudio... son culpa del malvado neoliberalismo.

Con todos los respetos a quienes defienden esta tesis, creo que atribuir los males de la educación al neoliberalismo es simplista y una forma de descargar la mala conciencia porque el partido socialista ha sido el gran culpable de las reformas educativas que han llevado a la situación actual. Me parece un revival de las viejas teorías conspiranoicas. Me recuerda demasiado a la conspiración judeomasónica, con la que también se simplificaba con un enemigo externo las verdaderas razones de la realidad social española de los años del franquismo.

En primer lugar, ¿saben estos críticos qué es el neoliberalismo? ¿Conocen a sus representantes más destacados? ¿Podrían dar el nombre de, al menos, dos? ¿Han leído algo de ellos y no resúmenes de argumentarios llenos de prejuicios? Al hablar de neoliberalismo caricaturizan este concepto para convertirlo en un espantapájaros. Desde una perspectiva seria y académica, el neoliberalismo se refiere a dos conceptos distintos, por un lado, al «*new liberalism*» nacido como corriente del viejo partido *whig* británico a finales del siglo XIX y que tuvo por principal exponente a David Lloyd George. Supuso un tipo de liberalismo social, partidario de un cierto intervencionismo estatal y precursor del Estado del Bienestar.

Es de suponer que los actuales enemigos del neoliberalismo se refieran a otro concepto: el neoliberalismo que surge como corriente académica en el seno de varias universidades norteamericanas, sobre todo a partir de la segunda mitad de la década de los 70 del siglo XX. Aunque hunde sus raíces en F. Hayek, Premio Nobel de Economía en 1974, cuyo libro, «Camino de servidumbre», recomiendo a los anti-neoliberales. El neoliberalismo es todo un paradigma económico, altamente sofisticado, que pretende resolver un importante problema: ¿por qué no funcionan las políticas keynesianas a raíz de la estanflación de los años anteriores y posteriores a la crisis del petróleo de 1973?

Varios economistas liberales obtuvieron el Premio Nobel de Economía. Y, a no ser que también consideremos al jurado del Nobel como parte de la conspiración neoliberal, habrá que reconocer que eran gente seria, preparada y excelentes economistas. Al neoliberalismo también se le conoce por «economía del lado de la oferta», para distinguirla de la keynesiana «economía del lado de la demanda». Sus estudios tienen mucho que ver con la política fiscal, véase, por ejemplo, la famosa curva de A. Laffer (que mereció portada en el Time), con el exceso del gasto público y endeudamiento de los Estados, con el aumento de la burocracia innecesaria, que le mereció el Nobel a J. Buchanan, con la política monetaria y la inflación, por cuyos estudios le dieron el Nobel a M. Friedman y cuyo libro «Libertad de elegir» también recomiendo, entre otras razones, porque trata de la política educativa. Por supuesto sus ideas han sido objeto de críticas y de discusiones académicas, como no puede ser de otra manera. Ya decía K. Popper (otro precursor del neoliberalismo) que la ciencia avanza poniendo en duda lo que hasta ahora parece cierto.

G. Becker es, posiblemente, el más neoliberal de los neoliberales. También Premio Nobel en 1986, su obra se ha dedicado parcialmente a la educación, al estudiar el capital humano, es decir, la educación no tanto como gasto, sino como inversión. Los estudios de Becker han demostrado el impacto de una educación de calidad en el desarrollo económico y en el aumento del PIB. Son muy interesantes sus estudios sobre renta y nivel académico. Aunque su enfoque de la educación es economicista, en ningún lugar afirma que la escuela ha de reducir sus niveles para que puedan salir personas fáciles de contratar como mano de obra barata. Al contrario, Becker está por la calidad de la educación. Se lo podríamos preguntar, pues, aunque tiene 83 años, sigue escribiendo sobre economía.

Friedman también puso el acento en la calidad de la educación al defender la idea del llamado «cheque escolar» que en el caso norteamericano no era para elegir entre enseñanza pública o privada, sino entre escuelas públicas. Según Friedman, si las familias pueden elegir, en lugar de ir al centro donde le asignan las autoridades, motivará a los centros a mejorar su calidad. Hay que aclarar que en los Estados Unidos no hay un ministerio federal de Educación que pueda establecer unos currículums o estándares para todos los centros públicos. Cada Estado y, hasta cada condado, tienen mucha autonomía. Por eso Friedman no veía otro modo de estimular la calidad de las escuelas americanas que, precisamente, no son un modelo de calidad.

Pues no, si hemos llegado hasta aquí en la pendiente hacia abajo de la educación española no ha sido por una conspiración neoliberal. Analicemos los datos históricos. El origen de todos los males viene de las recomendaciones del Comité Plowden que aconsejó al gobierno socialista inglés presidido por Harold Wilson la introducción de la escuela comprensiva igual para todos hasta los 16 años en 1967. Wilson no era marxista, pero el laborismo dependía (y ha dependido hasta la era Blair) de los sindicatos en donde la ideologización es mayor que en los diputados laboristas.

Tony Jundt, historiador nada sospechoso de neoliberal, ha escrito en su conocido libro «Postguerra» que la «comprehensive school» ha sido la reforma «más socialmente retrógrada de la Inglaterra de la postguerra» (pág. 543) y carga contra los laboristas, sin mencionar para nada al neoliberalismo. En la época de Wilson, Friedman, el neoliberal de mayor edad, era poco conocido fuera de determinados ambientes académicos, y los demás economistas neoliberales estaban en el inicio de sus carreras. Los socialistas de los países nórdicos siguieron con el ejemplo inglés también en los años sesenta del siglo XX. Y los socialistas españoles, con retraso, copiaron el modelo con la LOGSE (1991).

Los críticos más conocidos en España de la escuela comprensiva y de las reformas educativas como Inger Enkvist, Gregorio Luri o Catherine L'Ecuyer no consideran al neoliberalismo como el factótum de los males educativos. Ponen el acento en la comprensividad y, sobre todo, en las corrientes psicológicas y pedagógicas que inspiran las reformas. Piaget, Dewey (inspirado en Rousseau) o Freire son muy anteriores al neoliberalismo. Enkvist, en un libro en que analiza muy bien los orígenes de la escuela comprensiva y de la pedagogía que hay detrás («La educación en peligro»), no cita ni una sola vez al neoliberalismo como colaborador necesario en el proceso de deriva educativa.

La escuela comprensiva anglosajona encaja muy bien con un determinado socialismo que hace de la escuela un instrumento de igualdad social. El igualitarismo, que yo sepa, es una doctrina más bien socialista. Decir que la izquierda se ha dejado influir por el neoliberalismo es escamotear la verdad. Las reformas educativas españolas promovidas por los socialistas responden a la concepción que, al menos, los dirigentes del partido tienen de la escuela. Basta con repasar los documentos programáticos del PSOE de los años de la Transición y los anteriores a la LOGSE para entenderlos. Luis Gómez Llorente – miembro de Izquierda Socialista - era el gran inspirador de las políticas educativas del PSOE y entendía la escuela como un instrumento para alcanzar la sociedad socialista.

La aprobación de la LOGSE, paradigma de la escuela comprensiva, fue recibida con verdadero alborozo por la izquierda intelectual y mediática, así como por terminales educativas del PSOE como la Asociación de Maestros Rosa Sensat, la CEAPA (Confederación de asociaciones de padres), sindicatos como UGT y Comisiones Obreras. Marta Mata, icono de la nueva pedagogía, se deshacía en elogios ante la reforma educativa calificada como la más progresista de la Historia de España. Sus servicios fueron agradecidos al ser nombrada Presidenta del Consejo Escolar del Estado. Alabar la LOGSE era lo políticamente correcto; pedir unos itinerarios en el segundo ciclo de la ESO que flexibilizaran la comprensividad era inmediatamente tachado de segregador y, por lo tanto, contrario al dogma de lo que debía ser una escuela socialista. Los itinerarios eran algo «de derechas» y, por lo tanto, no se pueden ni debatir.

Curiosamente, países que pasan por ser de los más capitalistas del mundo, como Singapur, Corea del Sur o Japón, tienen un sistema educativo exigente basado en la transmisión de conocimientos y en la búsqueda de la excelencia. Margaret Thatcher, bestia negra de los antiliberales, empezó a poner orden en el ya evidente fracaso de la escuela comprensiva inglesa introduciendo el National Curriculum, es decir, unos estándares de conocimientos obligatorios para todos los centros educativos. Y Tony Blair, que venía del ala no marxista del laborismo, mantuvo las reformas e introdujo otras, precisamente, en la línea de menor comprensividad.

Para superar el fracaso de la escuela comprensiva se nos propone el modelo de la «escuela republicana». Pero ¿qué se entiende por «escuela republicana»? Se supone que es la escuela nacida de las reformas educativas de la Tercera República francesa, desde finales del siglo XIX. Es cierto que es una escuela que se centra en la transmisión de conocimientos con vocación de universalidad y, eso, en mi opinión, es positivo. La escuela republicana francesa no es una escuela socialista y es, por supuesto, muy anterior a las corrientes de

la nueva pedagogía. Era una creación de los radicales franceses, liberales anticlericales furibundos, burgueses acomodados y nada dispuestos a que desapareciera la propiedad privada. El principal rasgo de la escuela republicana es su carácter laico, pero eso es una forma política de entender la escuela que nada tiene que ver con la calidad. Que en una escuela desaparezca la enseñanza de la religión no hace que mejore automáticamente la enseñanza de las Ciencias Naturales o de las Matemáticas. En realidad, la escuela republicana francesa se inspira en los exigentes colegios de jesuitas, quitándoles toda connotación religiosa y formando a los niños para que fueran buenos ciudadanos en lugar de buenos cristianos.

¿Y en España? Quizás el modelo de escuela republicana fuera la Institución Libre de Enseñanza que, por cierto, nació con el objetivo de crear una universidad al margen de la oficial y acabó con una escuela. La Institución era una sociedad anónima, cuyos accionistas querían ver la rentabilidad de sus acciones, por lo que era un colegio de pago y no precisamente barato. Del mundo institucionista nacieron después otras obras de gran influjo: el Instituto-Escuela, la Junta de Ampliación de Estudios y la Residencia de Estudiantes. El institucionismo fue una de las grandes aportaciones culturales del liberalismo español. No tenía nada de socialista: el PSOE tenía su propia apuesta pedagógica que era la Escuela Nueva.

Ortega, el liberal español por excelencia, colaboró abiertamente con la Residencia de Estudiantes, fue miembro de su comité directivo y un gran admirador del fundador de la Institución, Giner de los Ríos, a quien calificaba de «santo laico» y que era un liberal krausista. Pero, para Ortega y los institucionistas el papel de la Institución y sus obras era la formación de élites preparadas para ser los dirigentes del país. Es lo que un gran especialista en la Institución (y maestro mío), Vicente Cacho, definió como «moral de la ciencia». Preparar hombres y mujeres en todos los ámbitos científicos (para ello estaban las becas de la Junta) con objeto de modernizar el país. El modelo de la Institución es también una escuela no confesional, pero distinta a la francesa porque en sus aulas había la enseñanza religiosa siempre que no fuera confesional, aunque elitista. Sus alumnos provenían de las clases medias acomodadas madrileñas. Ortega era, en realidad, un hombre de derechas, aunque al ser republicano y acatólico (él nunca se definió como anticlerical) fue desechado por los sectores conservadores del país.

Así que, en resumen, la escuela republicana es una creación del liberalismo. Y, curiosamente, quienes atacan al neoliberalismo y añoran la escuela republicana lo que esperan es una escuela creada por los liberales de antaño que, los de ahora, también defenderían.

Pues no, en mi opinión, los males de la educación actual no son causados por el neoliberalismo. Lo son porque el socialismo ha asumido el discurso de la nueva pedagogía y el modelo de escuela comprensiva originada en los partidos socialistas del norte de Europa. Creo que hay que ser un poco más serios en el discurso crítico de la educación actual. Resolverlo todo con el mantra del neoliberalismo es por lo menos pereza intelectual. Y, en el peor de los casos, me parece que se pretende aprovechar la crítica necesaria a los desmanes de la educación española metiendo de matute algo que pertenece a la ideología particular de quien hace la crítica. No se puede meter en cada tweet, conferencia, ponencia, artículo... contra los males de la educación el fervorín contra el neoliberalismo, como si de un chivo expiatorio se tratara. Por supuesto que se puede ser ideológicamente como uno quiera, pero hay que ser más neutros en la crítica no mezclando la propia ideología en el discurso para mejorar la educación española. Si no, en lugar de sumar, restamos. Y es momento de unir fuerzas ante el desastre educativo que se avecina.

Felipe-José de Vicente es consejero titular del Consejo Escolar del Estado, doctor en Historia y ha sido profesor universitario de Historia Económica

europapress.es

El Gobierno crea un nuevo Centro de Referencia Nacional de FP en gestión ambiental

MADRID, 31 May. (EUROPA PRESS) –

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes, a propuesta del Ministerio de Educación y FP, la creación de un nuevo Centro de Referencia Nacional de la familia de Seguridad y Medio Ambiente en el ámbito de la Formación Profesional.

Se trata del Centro Público Integrado de Formación Profesional San Blas de Teruel que, a partir de ahora, pasa a formar parte de la red de Centros de Referencia Nacional de España, que suma un total de 40. Su creación responde a una de las líneas estratégicas del Ministerio para la modernización del nuevo sistema de Formación Profesional. Servirá para promover redes de colaboración con empresas, detectar nuevas cualificaciones profesionales, o participar en los procedimientos de evaluación y acreditación de competencias profesionales, entre otros.

La nueva Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional potencia la conexión de los Centros de Referencia Nacional con el tejido productivo de su entorno para responder a las necesidades de los

perfiles profesionales específicos y altamente cualificados de la nueva economía. Por otro lado, el Consejo de Ministros ha dado luz verde a una nueva convocatoria por valor de 125.426.080 euros para la financiación en 2022 de formaciones dirigidas a trabajadores e impartidas por entidades públicas o privadas autorizadas, o por agrupaciones de las mismas.

Esta nueva iniciativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional incluye varias líneas de actuación para formaciones vinculadas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Entre ellas, destacan las destinadas a la obtención de certificados de profesionalidad, las dirigidas a la cualificación de trabajadores dentro de las empresas y la dirigida a personas desempleadas. Con esta nueva convocatoria, el Ministerio pretende impulsar la cualificación y recualificación de la población activa con una oferta formativa mucho más ajustada a las necesidades del día a día de los sectores productivos, especialmente de las pequeñas y medianas empresas que, mediante agrupaciones, tendrán mayor facilidad para formar a sus trabajadores.

EL PAIS

La justicia para de nuevo los pies a la Consejería de Educación de Madrid por ordenar a los centros cómo organizar las asignaturas

El Tribunal Superior de Justicia da la razón a CC OO, que denunció una circular que la dirección general de Secundaria mandó a los directores para que no elaboraran los bloques de asignaturas según sus criterios pedagógicos

BERTA FERRERO. Madrid 01 JUN 2022

Nuevo golpe de la justicia a la Comunidad de Madrid. En esta ocasión, por reinterpretar la ley estatal y “cercenar” las competencias de los centros educativos, según explica Isabel Galvín, de CC OO, el sindicato que volvió a denunciar a la Consejería de Educación, en esta ocasión por mandar una circular a los centros de Secundaria para que no organizaran los bloques de asignaturas según sus propios proyectos. Y el Tribunal Superior de Justicia de Madrid (TSJM) ha establecido que tiene razón, que un correo con instrucciones que la Consejería de Educación mandó a los centros educativos pretende regular la implantación de la ESO en el próximo curso 2022/23 y vulnera la autonomía pedagógica de esos centros y las competencias del claustro de profesores. Enrique Ossorio, consejero de Educación y portavoz del Gobierno, se ha mostrado muy enfadado en el Consejo de Gobierno y ha anunciado que recurrirá la decisión del tribunal. Este golpe viene después del de la semana pasada, cuando el mismo tribunal aceptó también las medidas cautelarisimas que pedía el mismo sindicato, que denunció que la Administración se excedía en sus competencias a la hora de establecer criterios para evaluar a los alumnos.

El origen de este nuevo conflicto tiene que ver, de nuevo, en lo que en un principio se estipuló a nivel estatal. El Gobierno de Sánchez da libertad a los centros para que organice según sus propios proyectos educativos los bloques de asignaturas. Hasta ahora, por ejemplo, se encontraba, por una parte, los alumnos que elegían la rama científica, con asignaturas como matemáticas, física y química, naturales o incluso tecnología; o la rama sociolingüística, con lengua castellana y literatura y las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. La nueva ley da libertad a los centros para hacer sus propias agrupaciones de las asignaturas en función de su propio proyecto y de las características de su alumnado, aunque no obliga a hacerlo. ¿Esto qué quiere decir? Que los centros que quieran continuar con la división clásica pueden impartiendo clases así.

El problema llegó la semana pasada, cuando la Consejería de Educación escribió a los centros de Secundaria y les pidió que siguieran como hasta ahora, es decir, con los bloques de asignaturas diferenciados y sin mezclar. CC OO entonces interpuso el pasado 23 de mayo un recurso contencioso-administrativo a la circular. Galvín explica que esa circular vulnera la autonomía pedagógica de los centros, al impedir que el claustro de profesorado, al que compete “aprobar y evaluar la concreción del currículo y todos los aspectos educativos de los proyectos y de la programación general anual” pueda decidir sobre la agrupación de las materias en ámbitos, uno de los aspectos más novedosos de la nueva ley.

Esta forma de organización curricular, insiste Galvín, “ya existe en dos programas que se han revelado de especial éxito, tanto para atender la diversidad del alumnado como para alcanzar el título de Secundaria”. Son los llamados Programas de Diversificación Curricular (vigentes desde la LOGSE y mantenidos con la LOE y modificados por la LOMCE) y el programa de Formación Profesional Básica. “Pero los centros”, aclara Galvín, “pueden decidir, si no lo impide la Consejería, otras formas de agrupación de las materias de 1º o 3º de la ESO que respondan a las necesidades e intereses de la comunidad educativa”. Por ejemplo, en 3º de ESO Matemáticas y Tecnología y Digitalización.

CC OO entiende que la circular carece del rango normativo debido, ya que el Director General (en este caso, de Educación Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial, que fue quien mandó el correo a los centros) no ostenta la potestad reglamentaria, que en la Comunidad de Madrid está reservada al Consejo de Gobierno y al Consejero, en este caso, de Educación, y que la circular va dirigida también a centros privados por tratarse de una pretendida disposición general reguladora de la ordenación académica. En definitiva, cree que es una Circular que no puede vulnerar el derecho de los centros a su autonomía pedagógica –ejercida por el Claustro– tal y como está recogida dicha potestad en la LOMLOE y en Real Decreto 217/2022, de ordenación y enseñanzas mínimas de la ESO, que afirma (art. 8.6) que “Los centros podrán establecer agrupaciones en

ámbitos de todas las materias de los tres primeros cursos de la etapa en el marco de lo establecido a este respecto por sus respectivas administraciones educativas”.

El auto, que llegó al sindicato anoche a última hora, considera que, a escasas semanas de iniciarse por parte de las familias la matrícula de sus hijos en los centros, vulnera el derecho de las familias a conocer la concreción del currículo llevado a cabo por los claustros del profesorado de los distintos centros. “Incide directamente en la calidad de la educación, del alumnado y cercena la libertad de cátedra”, recuerda Galvín, que considera que Madrid ha reinterpretado la ley a su manera.

La Comunidad de Madrid, mediante los servicios jurídicos, trabaja ya en la elaboración de las alegaciones que presentará ante el TSJM. “El marco regulador que les permitiría a los centros llevar a cabo las materias agrupadas no se habrá promulgado antes de acabar el presente curso escolar, por lo que consideramos que imposibilita adoptar esta medida para el próximo curso al carecer de los tiempos necesarios”, ha explicado un portavoz de la Consejería de Educación. Madrid achaca al “retraso en la aprobación del Real Decreto del currículo de Secundaria por parte del Gobierno de España” que no haya tenido “tiempo suficiente debido a los plazos administrativos para aprobar el Decreto y con ello las órdenes que regulan las materias por ámbitos”.

El Real Decreto se publicó el 30 de marzo y dice que los centros podrán organizar por ámbitos (de materias), pero no obliga a hacerlo, por lo que los plazos depende de cada centro, de hecho ya ha habido algunos que se han organizado para cambiar los bloques de materia y otros han decidido seguir como hasta ahora.

LA VANGUARDIA

La Generalitat responde al TSJC que no puede cumplir su sentencia del 25%

El Ejecutivo catalán alega que su decreto ley ha cambiado el marco normativo

LUIS B. GARCÍA, CARINA FARRERAS. BARCELONA. 01/06/2022

La Generalitat pidió ayer al Tribunal Superior de Justicia de Catalunya (TSJC) que declare la “imposibilidad legal” de aplicar la sentencia que impuso en su día para implantar el castellano en el 25% de las horas lectivas.

La petición, firmada por el abogado de la Generalitat, argumenta que el decreto aprobado el lunes por el Ejecutivo catalán no fija porcentajes, de hecho los rechaza taxativamente, y en consecuencia es “incompatible” con la sentencia del 16 de diciembre del 2020 que obliga a impartir ese porcentaje de clases en castellano.

El documento destaca la existencia de un nuevo marco normativo posterior al fallo judicial y entra en el fondo al replicar que “tan constitucional y estatutario” es un modelo que regule el uso de los idiomas mediante porcentajes como el que opta por un modelo “totalmente distinto” como hace el decreto aprobado el lunes.

Fruto de este decreto, ayer el Govern envió a los directores de los centros una instrucción acorde con el decreto ley. En ella no ordena el 25% de castellano y el Departament d’Educació asume la responsabilidad de la adecuación de los proyectos lingüísticos.

Pero la petición legal trasladada al TSJC pone en evidencia que ni la ley pactada entre cuatro grupos –PSC, ERC, Junts y los comunes– ni el decreto ley aprobado por el ejecutivo catalán –que no contó con el visto bueno del PSC– van a sacar la cuestión de lengua catalana de los tribunales.

De hecho, al contrario, irá a más. Ayer PP y Vox anunciaron que llevarán al Tribunal Constitucional (TC) el decreto ley una vez convalidado por el Parlament. Fue el líder del PP, Alberto Núñez Feijóo, quien anunció el recurso de su partido, reprochando a la Generalitat que “eche un órdago al Estado de derecho” mientras “el Gobierno mira para otro lado”.

Los ultranacionalistas propusieron la aplicación del artículo 155 en Catalunya ante el “enésimo incumplimiento” de las sentencias judiciales y anunciaron una querrela por desobediencia contra “los responsable del Govern”, aún por determinar. Y desde Cs, su presidenta Inés Arrimadas acude hoy a Barcelona para presentar una denuncia ante la Fiscalía del TSJC “por el incumplimiento del Govern” del 25%.

El Gobierno, por boca de la ministra de Educación Pilar Alegría, insistió ayer en la necesidad de cumplir las sentencias frente a las medidas adoptadas por el Govern, en no usar la lengua como arma arrojadiza y en asegurar la competencia lingüística de los niños.

La parte que sí actuará ante el TSJC para que se pronuncie sobre la respuesta del Govern ante la sentencia es la Asamblea por una Escuela Bilingüe (AEB), asociación que ha apoyado las denuncias familiares que exigían más castellano en las escuelas, que hoy presentará un escrito señalando que ni el decreto ley aprobado el lunes ni la instrucciones de Educació cumplen con las exigencias del tribunal.

En la instrucción del conseller Josep González-Cambray, que evitó ayer hablar de desobediencia, los centros deben cumplimentar un cuestionario para acreditar que sus proyectos lingüísticos cumplen la normativa vigente (con el decreto ley), de manera que una vez validados, los directores quedarán exentos de responsabilidad legal

ante los tribunales. Y ante la desconfianza mostrada por algunas direcciones por la solución aportada, el departament se reunirá con los directores de escuela mañana para explicarles la cobertura jurídica.

Por su parte, Plataforma per la Llengua y los sindicatos de docentes Ustec y la Intersindical han pedido al TSJC la anulación de la sentencia por "una infracción muy grave" en la elección de uno de los jueces del caso.

elCorreoGallego.es

Educación gratuita en infantil: se invertirán 50 millones cada año

Esta medida, destaca Rueda, contribuirá a la economía de los hogares con un ahorro medio anual de entre 1.500 y 2.000 euros por niño

SABELA ARIAS. Santiago 01 JUN 2022

La ampliación de la gratuidad de la educación infantil de 0 a 3 años, que a partir del próximo curso será universal, supondrá una inversión anual de 50 millones de euros, según aseveró este martes el presidente de la Xunta de Galicia, Alfonso Rueda.

La Comunidad será desde septiembre un "referente" en toda España, subrayó el titular del Ejecutivo autonómico en su visita a la escuela infantil de Campolongo (Pontevedra), ya que se convertirá en el primer territorio de España en la que la educación infantil será 100% gratuita en todos sus centros.

Esta medida, que afectará a centros públicos, privados, de gestión municipal o de iniciativa social, beneficiará a más de 30.000 niños y niñas, generando un ahorro a las familias de entre 1.500 y 2.000 euros por hijo, según los cálculos avanzados por el presidente gallego.

Tras su recorrido por la escuela, en el que estuvo acompañado por la conselleira de Política Social, Fabiola García, Rueda defendió que este ahorro "no podía llegar en un momento más necesario" para las familias, ante la escalada de precios y los niveles de inflación. "Esta es la Galicia que queremos impulsar, la que cuida a su gente desde la cuna hasta el bastón", señaló, enfatizando que seguirá el compromiso de la Xunta con los hogares, como prueba la puesta en marcha de iniciativas como las casas nido para dar servicio a los pequeños ayuntamientos; el Bono Cuidado o la Tarjeta Bienvenida.

Esta visita coincidió con la publicación de la lista de admisión en las 174 escuelas infantiles de Galicia, en la que fueron admitidos unos 8.000 niños. Es, explicó, un 87% de las peticiones recibidas, el porcentaje más amplio desde que el acceso a estas escuelas se regula mediante estas listas de admisión. Los padres de los niños admitidos tendrán del 1 a 10 de junio para formalizar su matrícula.

europapress.es

Estudiantes denuncian la disparidad en los precios de la EBAU y piden que las pruebas sean gratuitas

MADRID, 1 Jun. (EUROPA PRESS) -

La Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE) denuncia los "altos" precios de la convocatoria de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), que arranca este miércoles en España con los alumnos de La Rioja.

Según CANAE, estos exámenes siguen suponiendo un "verdadero problema" para familias y estudiantes con una situación económica más vulnerable. Por eso, reclaman una bajada en los costes de las pruebas. "Son pruebas que no podemos no hacer, si queremos ir a la universidad tenemos que hacerlas, deberían ser gratuitas, si seguimos poniendo trabas y obstáculos, mucha gente se quedará por el camino", denuncia la presidenta de la organización estudiantil, Andrea G. Henry.

La Confederación destaca, además, la falta de mecanismos y ayudas específicas que permitan afrontar el pago de estas tasas para aquellas personas que tengan más dificultades, por lo que exigen a las administraciones públicas la puesta en marcha de medidas para combatir estas desigualdades.

En palabras de la presidenta de CANAE, "la mayoría de estudiantes no saben que tienen que pagar estas tasas hasta semanas antes de la realización de las pruebas. Es una sorpresa para muchas familias. Y estas no son las únicas tasas, cuando tenemos que recoger nuestro título académico también se nos cobra, entre otras cosas".

PRECIOS DIFERENTES SEGÚN LA CCAA

A todo esto hay que sumar la brecha existente entre unas comunidades autónomas y otras, llegando incluso a triplicarse el precio de estas pruebas en función del territorio en el que se realicen.

"Las desigualdades se agrandan dependiendo de la comunidad donde se realicen. Un estudiante de la Comunidad de Madrid pagará aproximadamente unos 127,90 euros, mientras que en Comunidad Valenciana se paga en torno a 78 euros", explican desde CANAE.

Estas diferencias no solo ocurren en el precio, sino también en cómo estas pruebas están estructuradas. Así, en algunas comunidades el pago es fijo, sin embargo hay otras en las que se paga por cada examen que se realiza, lo que produce que "algunos estudiantes hagan menos exámenes para así pagar menos y son estos estudiantes los que tienen menos posibilidades de llegar a la máxima nota, en este caso un 14".

Según la Confederación, las tasas más bajas que se pagan por la EBAU se dan en Galicia (63,67 euros), mientras que donde sale más caro hacer la antigua Selectividad es en Aragón (185,95 euros).

En siete regiones, el precio está por debajo de los 100 euros, como es el caso de Galicia (63,67 euros), Cantabria (71,09), Canarias (76,12), Comunidad Valenciana (78,2), País Vasco (83,33), La Rioja (91,76) y Navarra (93,25). Por el contrario, por encima de los 100 euros estarían: Extremadura (104,06 euros), Castilla-La Mancha (105,97), Baleares (110,76), Andalucía (117,5), Comunidad de Madrid (139,54), Cataluña (143,25), Asturias (145), Murcia (150,75), Castilla y León (183,06) y Aragón (185,95).

EL PAIS

Toni Solano, director de instituto: "Veo mal a los niños, necesitan muchísima ayuda"

El profesor de Lengua y Literatura de Castellón es un referente para muchos docentes. Sobre los contenidos que deben aprender los alumnos, afirma: "Si pienso en competencias, pienso en chavales aprendiendo, no en la OCDE"

IGNACIO ZAFRA. Castellón - 02 JUN 2022

El instituto público que dirige Toni Solano en Castellón, inaugurado hace una década, fue construido por una empresa pública de la Generalitat valenciana, Ciegsa, que protagonizó uno de los grandes escándalos de corrupción del PP valenciano. Tiene un diseño cuidado, pero nada más cruzar la puerta el director señala una fuga de agua en el patio que ha inundado parte del campo de fútbol. El instituto, el Bovalar, está situado junto al campus de la Universidad Jaume I, en una zona de expansión urbana, y acoge alumnado de barrios muy distintos. "Tenemos de todo, desde hijos de profesores universitarios a chavales que están en una chabola", dice. El centro está, además, sobreocupado: se construyó para 600 alumnos y el curso que viene alojará a 900. Nacido en Montilla (Córdoba) hace 54 años, profesor de lengua castellana y literatura, Solano abrió un blog en 2006 y miles de docentes siguen sus opiniones en las redes sociales. Su tono gira hacia la preocupación, sobre todo, cuando habla del impacto que estos años de pandemia han dejado en el ánimo de los alumnos.

Pregunta. Hace unos años advertía de un cisma entre profesores partidarios de la innovación educativa y otros contrarios. ¿Cree que ha ido a más?

Respuesta. Hay un movimiento que piensa que la escuela va hacia adelante y otro que piensa que va hacia atrás. Los que piensan que la escuela va a peor se constituyen como reaccionarios ante cualquier cambio y los que creen que va mejor defienden los cambios. Y en esa tensión estamos. No creo que sea ya tanto una cuestión de innovación, un concepto que quizá se ha ligado mucho a las tecnologías y a ciertos modelos metodológicos, como la gamificación [el uso educativo de los juegos], cuando yo creo que no va tanto por ahí. Hay mucha innovación que se hace sin tecnología y que no tiene nada que ver con esnobismos educativos. Para mí la innovación son mejoras que conducen a la reducción del fracaso escolar.

P. ¿Qué entiende usted por ir adelante en educación?

R. Que la educación pública llegue cada vez a más personas, no sólo menores, sino que se extienda a los adultos. Que sea inclusiva, de calidad y diversa, porque la realidad es diversa. Una escuela en la que, aunque suene a tópico, quepan todos y tengan la atención que merecen. Parece un punto utópico, pero creo que con recursos se puede alcanzar, lo que pasa es que en ese caso no se pueden derivar recursos a otras cosas.

Poniendo exámenes más difíciles no vamos a conseguir un mayor nivel

P. ¿Qué opina de la corriente que reivindica la enseñanza tradicional?

R. Los modelos que conocemos de enseñanza tradicional han dejado fuera al 50% de los españoles. Es lo que pasaba en los años setenta u ochenta, solo hay que mirar las estadísticas. La secundaria obligatoria se ha extendido y ha alcanzado progresivamente a más capas de la sociedad, cada vez hay más bachilleres y personas que acceden a la universidad. Y yo creo que es un logro. Aun así, nos falta mucho, porque en el camino se queda todavía muchísima gente. Sigue habiendo un potencial humano que nos falta atender y que la escuela tiene que asumir. Cuando oigo decir que hay que volver a la exigencia, lo primero que pienso es en los alumnos que tienen dificultades. Porque esos eran los que se quedaban arrinconados y a los que se invitaba a

marcharse del sistema. Poniendo exámenes más difíciles no vamos a conseguir un mayor nivel. Conseguiremos que se queden sólo los que sean capaces de resolver exámenes difíciles.

P. Hay voces, de izquierda y derecha, que sostienen que la reforma educativa perjudicará a los estudiantes desfavorecidos.

R. A veces se vincula [el aprendizaje por] competencias con privatizaciones y la OCDE. Me parece mezclar unas cosas con otras. Yo cuando pienso en competencias pienso en chavales aprendiendo, no en la OCDE. Cuando trabajo las competencias en proyectos de Lengua y literatura podemos ver a San Juan de la Cruz, a Machado o a Cernuda. No creo que tengan mucho que ver con la OCDE. Detrás del fracaso escolar hay un factor socioeconómico, y la escuela pública debería al menos mitigar esa brecha familiar. Cuando no es capaz de compensar, en la mayor parte de los casos debido a la falta de recursos, no está cumpliendo su función. Y con ello se le da la razón a quien la quiere privatizar y dice: "Si no soluciona nada, pues que sea un libre mercado educativo y se salve quien pueda". Creo que los modelos de enseñanza basados en competencias pueden ayudar un poco. Pero tampoco lo van a solucionar del todo si no hay también recursos.

P. El nuevo sistema de enseñanza tiene que empezar a aplicarse en septiembre, pero la aprobación de las normas que lo concretan va con retraso. ¿Le preocupa?

R. Veo muy precipitado que arranquemos con la nueva ley, porque nos va a pillar con el pie cambiado y vamos a generar cierto malestar. Pero la verdad es que las reformas siempre se hacen de manera apresurada. Quizá las políticas educativas deberían ir en otra línea. Parece que se hacen deprisa por miedo a que vengan los otros y las cambien.

P. Usted da lengua castellana y literatura, ¿cómo ve el nuevo currículo de la asignatura?

R. No he hecho un análisis detallado. El enfoque me gusta, porque incluye muchas de las cosas sobre las que hemos ido reflexionando y trabajando durante años. Las personas que conozco que han estado detrás del currículo me dan la mayor confianza y trabajan de la manera que a mí me gusta. También es verdad que faltan muchos cambios estructurales para que esas propuestas calen. Volvemos al tema de los recursos y de la atención a la diversidad. Es muy difícil para un profesor trabajar así en un aula con 30 alumnos si no cuenta con dichos recursos, hay que decirlo muy claro. He trabajado muchas veces por proyectos y, o bien hemos tenido codocencia [dos profesores en la clase], o he tenido reducción de ratios haciendo desdobles, o me he visto superado y no ha habido manera de gestionarlo. Este enfoque, para mí más efectivo, se puede quedar en agua de borrajas si no existe ese acompañamiento de recursos.

De todos los que repiten hay pocos, quizá un 10%, a los que les aprovecha

P. Ahora, con más perspectiva, ¿cómo diría que han impactado en el alumnado estos años de pandemia?

R. Por un lado, han aguantado una situación supercomplicada de estrés y angustia para la que ninguno estábamos preparados. Ellos menos porque son niños. Los he visto superfuertes, pero les está pasando factura. Nos ha pasado a todos, pero a ellos especialmente. Cada día vemos más tendencias autolesivas y suicidas, ansiedades, depresiones, como nunca. Es cierto que la tendencia venía de antes de la pandemia. Probablemente, y es un juicio mío particular, de la presión y exposición continua a las redes, a los móviles... Veo mal a los niños, necesitan muchísima ayuda. Los directores pedimos continuamente, en todas las reuniones con la Administración, personal especializado en trastornos mentales. Nosotros no podemos diagnosticar ni hacer supervisión. Tenemos niños y niñas a los que hay que acompañar toda la jornada escolar por miedo a que puedan hacerse daño y, otra vez, no tenemos recursos para estar encima de ellos.

P. ¿Y en el terreno académico?

R. Pienso que es cierto que va a haber una generación covid, con carencias, porque hubo tres meses de confinamiento y luego en algunos niveles enseñanza semipresencial, que fue ir a medio gas. Son jóvenes, moldeables y flexibles y probablemente acabarán sufriendo esas carencias, bien... Pero se va a notar, aunque creo que les va a afectar más lo emocional y lo psicológico.

P. La actual reforma reduce las repeticiones de curso. Usted es crítico con ellas, ¿por qué?

R. Somos el país de nuestro entorno con mayor índice de repeticiones y estamos a la cola en el fracaso escolar. Si fuera una buena medida, el resultado sería el contrario. La experiencia me ha mostrado que de todos los que repiten hay pocos, quizá un 10%, a los que les aprovecha. Pero en la mayoría de casos es una falta de madurez que se podría resolver perfectamente al año siguiente. La repetición es algo que genera en muchos alumnos desidia y frustración. Interiorizan la idea de: "soy el torpe". Y al año siguiente rinden incluso menos. A los profesores les fuerza a diseñar planes de atención a los que, tal y como está la diversidad en las aulas, es muy difícil que hagan un seguimiento... Hay muy pocas razones para mantener la repetición. Debería ser realmente, como dice la ley, una medida excepcional, porque genera un tapón de repetidores que no soluciona nada. Hay quien dice que sus compañeros, si ven que otros pasan de curso [con suspensos], dejarán de esforzarse, pero nunca he observado algo así. Yo creo que no funcionan así los adolescentes.

El conseller Cambray desafía al TSJC y se muestra dispuesto a llegar "hasta donde sea"

"No hay ningún riesgo para los directores", zanja el titular de Educació, que reconoce que el conflicto con los tribunales "va para largo"

JOSEP M. CALVET. 02/06/2022

"Va para largo", ha admitido el conseller d'Educació, Josep González Cambray, respecto al conflicto que enfrenta a la Generalitat con los tribunales por el uso del castellano en las aulas catalanas en una entrevista en Catalunya Ràdio, en la que se ha mostrado dispuesto a llegar "hasta donde haga falta" para proteger los proyectos lingüísticos de los centros educativos frente a la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Catalunya (TSJC) que obligaba a impartir en castellano un 25% de las asignaturas antes de junio, aunque no se plantea su inhabilitación.

Todo ello después de que la Asamblea por una Escuela Bilingüe y Ciudadanos presentaran ayer sendos escritos ante el TSJC y la Fiscalía, respectivamente, para actuar penalmente contra Cambray a quien la líder naranja, Inés Arrimadas, tachó de "matón". Una ofensiva jurídica que demuestra, a su entender, que "quieren ganar en los tribunales lo que no ganan en las urnas".

Sin embargo, el conseller no se ha amedrentado y ha esgrimido las dos nuevas normativas -ley y decreto ley- para argumentar que "no se pueden aplicar porcentajes en uso de las lenguas" en el aprendizaje y ha instado a los tribunales a velar para que se cumplan estas normativas.

A la espera de aprobarse la ley en el Parlament, el Govern dio luz verde el lunes a un decreto que rechaza de forma explícita la aplicación de porcentajes en el uso de las lenguas y declara como responsable al Departament d'Educació de todos los proyectos lingüísticos que presenten cada uno de los centros educativos catalanes.

Además, el martes el Departament envió instrucciones a las direcciones de los centros para que en un cuestionario de siete preguntas acrediten que sus proyectos lingüísticos cumplen la normativa vigente para que una vez validados por el departamento queden exentos de responsabilidad legal ante los tribunales y en paralelo pidió al TSJC que declarara la "imposibilidad legal" de aplicar la sentencia esgrimiendo que el decreto supone un nuevo "marco legal" que impide su ejecución.

El titular d'Educació, que sufre este jueves un nuevo día de huelga y contestación por parte de los maestros por los nuevos planes educativos, ha asegurado que desde que accedió al cargo su prioridad en esta cuestión fue proteger a las direcciones, a los maestros y los proyectos lingüísticos y ha proclamado que el máximo responsable del Departament es el conseller para tratar de eliminar cualquier duda sobre una eventual responsabilidad penal de las direcciones respecto al incumplimiento de las sentencias judiciales. "No hay ningún riesgo para los directores", ha zanjado, ante unos tribunales que ha acusado de "extralimitarse".

Cambray, que ha recordado que hay una caída muy importante del uso del catalán en las aulas y ha calificado la sentencia del alto tribunal catalán de "aberración", espera que no se demanden a las direcciones de los centros concretos como ya ocurre con algunas de las sentencias individualizadas en aulas específicas a partir de iniciativas de padres. Y respecto a estos casos, el conseller ha explicado que a través del gabinete jurídico de Educació se prepararán los recursos necesarios para revertir la situación. "Entendemos que el tribunal deberá contemplar que se cumpla la nueva normativa", ha alegado.

europapress.es

El Senado pide a Gobierno desarrollar ciclos de FP para dar respuesta a las profesiones surgidas por el cambio climático

MADRID, 2 Jun. (EUROPA PRESS) -

La Comisión de Educación y FP del Senado ha aprobado este miércoles por unanimidad una moción por la que insta al Gobierno, junto con las comunidades autónomas y en el marco de sus respectivas competencias, a desarrollar ciclos formativos que den respuestas a las nuevas profesiones que serán necesarias para dar respuesta al cambio climático y a la transición ecológica, atendiendo a las necesidades del mercado laboral.

La moción, resultado de una transaccional entre el PSOE, PP y Junts, también reclama continuar incorporando de forma transversal los ciclos formativos existentes que lo requieran para adaptar sus contenidos y dar respuesta al cambio climático y a la transición ecológica, en conexión con las demandas del tejido empresarial.

Según expone el grupo socialista, el FMI asegura que los trabajos 'verdes' generarán un 7% más de ganancias que los contaminantes.

Según estimaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), con la transición 'verde', por cada trabajo desaparecido, surgirán en el mundo otros cuatro puestos nuevos.

Y la Comisión Europea prevé que los empleos directos relacionados con la economía circular dejarán en el continente entre 700.000 y un millón de nuevos puestos de trabajo durante la próxima década.

THE CONVERSATION

¿Para qué nos sirve el informe PISA?

Roberto Colom. Psicología diferencial y neurociencia, Universidad Autónoma de Madrid

Está ahora en marcha el trabajo de campo que desembocará en un nuevo informe PISA. El último publicado, que corresponde a la séptima edición, vio la luz en 2018.

Es habitual que los representantes políticos, así como los medios de comunicación, se centren en el ranking de los países, pero, desde una perspectiva psicológica, esos informes ofrecen evidencias bastante más jugosas para acercarse a la meta de mejorar la formación de los escolares de la OCDE, que es la que se supone que se trata de alcanzar.

Quiénes aprenden más y por qué

La ciencia de la psicología llegó hace tiempo a la conclusión de que el factor que mejor distingue a los escolares que aprenden más y menos en el colegio es su propio nivel intelectual, en lugar de otros factores como el nivel socioeconómico de sus familias.

Los estudiantes con mejor desempeño en los test de inteligencia son también quienes aprenden más y mejor en la escuela. Esa conclusión se generaliza a los resultados que logran en los test PISA. Esto es así porque esos test valoran, al igual que los test de inteligencia, la capacidad de aprender en general y del uso competente de lo aprendido.

La supercapacidad de la inteligencia

Esa conexión inteligencia–educación es fácil de entender. Por un lado, la psicología científica define la inteligencia como la súper capacidad encargada de integrar y coordinar las demás capacidades mentales (percepción, atención, memoria, lenguaje, razonamiento, etc.) para dirigir la acción de los individuos.

Por otro lado, PISA señala que su evaluación “va más allá de valorar si los estudiantes pueden reproducir lo aprendido en la escuela. Mostrar un desempeño óptimo en los test PISA requiere ser capaz de extrapolar a partir de lo que se sabe, pensar combinando distintas materias, aplicar de modo creativo lo que se sabe a situaciones novedosas y demostrar que se posee estrategias de aprendizaje eficientes”.

En consecuencia, lo que se valora en los test de inteligencia y en los test PISA es la capacidad general para enfrentarse eficientemente a problemas de variada naturaleza, de ahí que se encuentren estrechamente relacionados.

Aprender más o aprender lo necesario

Algo que se escapa del foco de atención, porque es menos evidente, es que los estudiantes más inteligentes pueden aprender más que los menos inteligentes, pero eso no significa que se aprenda lo que se debe.

El ejemplo más dramático es que solamente uno de cada diez escolares de la OCDE es capaz de distinguir hechos de opiniones sirviéndose de las señales implícitas consignadas en un determinado texto. Carecer de esa capacidad discriminativa compromete seriamente el progreso educativo.

Algunos escolares aprenden más que otros, y esas diferencias de aprendizaje se encuentran fuertemente asociadas a sus diferencias intelectuales, pero este no es el mensaje crucial. El mensaje crucial es que los que aprenden más y mejor no alcanzan necesariamente los criterios educativos exigidos.

Criterios y niveles

PISA valora cuál es el nivel alcanzando por los escolares de la OCDE considerando esos criterios educativos en:

1. Habilidades relacionadas con la lectura.
2. Ciencias.
3. Matemáticas.

Los niveles medios alcanzados por los escolares de la misma edad, pero de distintos países, puede suponer una diferencia de varios cursos escolares. Se deduce, por tanto, que dentro de algunos sistemas escolares se articulan mecanismos más eficaces para que sus alumnos puedan aproximarse en mayor grado a los criterios de éxito requeridos.

Diferencias regionales notables

Aún así, probablemente lo más revelador, y seguramente lo más útil para quienes deben tomar medidas para mejorar, es que dentro de cada país y, por tanto, dentro del mismo hábitat escolar, se observan distancias más que notables entre las distintas regiones.

En el caso de España, las puntuaciones que logran los escolares gallegos en ciencias les sitúan en el 15 % superior a nivel mundial, mientras que los escolares de Ceuta se ubican en el 25 % inferior. Esa diferencia entre Galicia y Ceuta equivale a dos cursos escolares.

La consecuencia evidente es que es completamente innecesario mirar hacia el lejano Oriente (China o Singapur) para encontrar mecanismos que puedan contribuir a mejorar el nivel de conocimientos y habilidades escolares que puedan, llegado el caso, expresarse en las evaluaciones PISA.

Adaptar la enseñanza

La recomendación esencial de los científicos que han valorado el impacto que tienen las diferencias de inteligencia que separan a los escolares sobre su aprendizaje educativo consiste en adaptar la enseñanza a esas diferencias para que la mayoría de los escolares, independientemente de su nivel intelectual, puedan aprender lo que deben. A esa conclusión llega, usando otra terminología, el informe PISA 2018:

“El futuro de la educación reside en la integración: la integración de diferentes materias, la integración de estudiantes diferentes y la integración de distintos contextos de aprendizaje. El futuro reside en las experiencias educativas personalizadas, es decir, el diseño de métodos de enseñanza según las pasiones y las capacidades de los (distintos) estudiantes”.

Los escolares, en lugar de los países, las regiones o los colegios, son los verdaderos protagonistas. Los diseños educativos que giren alrededor de esa idea serán mucho más eficientes a la hora de aproximarse a los criterios de éxito perseguidos, al lograr que una inmensa mayoría de escolares aprendan lo que deben.

¿Dará la nueva selectividad menos miedo?

Sylvie Pérez Lima. Psicopedagoga. Profesora asociada de la UOC., UOC - Universitat Oberta de Catalunya

Jordi Perales Pons. Profesor tutor Màster trastornos del lenguaje y dificultades del aprendizaje, UOC - Universitat Oberta de Catalunya

En breve, el alumnado que finaliza 2º de Bachillerato y quiere seguir cursando los estudios de grado en la universidad habrá finalizado la EvAU (Evaluación para el Acceso a la Universidad; también llamada EBAU por las siglas de evaluación de bachillerato para el acceso a la universidad) de 2022. La siempre temida selectividad.

Una selectividad que será la penúltima tal y como se ha venido planteando los últimos años. De cara al curso 2023–2024 se anuncian cambios.

Pero realmente ¿se debe temer tanto a la selectividad? Y ¿cómo debemos prepararnos para el cambio previsto?

La nota final

En la actualidad, la nota para acceder a la universidad se calcula a partir de dos notas “parciales”. Por un lado, la media del bachillerato, que pondera un 60 % de la fase general. Por otro lado, la media de la fase general de la EvAU, compuesta por las asignaturas obligatorias del bachillerato más la asignatura obligatoria de modalidad con un 40 % del valor total.

Esta nota final se traduce en un número del 0 al 10.

El bloque de asignaturas obligatorias está formado por: Historia de España, Lengua Castellana y Primera Lengua Extranjera (además de lengua propia de la Comunidad). Los que procedan de la modalidad de Ciencias además tendrán Matemáticas, la modalidad de Humanidades se examinará de Latín, la modalidad de Ciencias Sociales de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales y la modalidad de Artes Escénicas se examinarán de Fundamentos del Arte.

Así pues, del total de la nota, un 60 % corresponderá a la media de las notas de bachillerato y un 40 % la media de todas las pruebas hechas en la EvAU.

Asignaturas ‘extra’ para subir nota

Existe la posibilidad además de influir en esta nota final examinándose de más asignaturas (hasta dos más). Pero esas calificaciones varían su importancia en función de la carrera a la que el estudiante desea tener acceso.

Así, una misma asignatura puede suponer una puntuación de 0 puntos extra, si no está relacionada con el grado al que se desea acceder, o bien de 2 puntos extra si la asignatura pondera un 0’2 en el grado al que se desea acceder. Cada comunidad y universidades publican cuales han sido las notas de corte del año anterior.

Por esta fase los estudiantes pueden tener una calificación de 14 puntos (un 10 de la fase general y 4 puntos más, 2 por cada asignatura con máximo valor). Aunque, como ya hemos dicho, esas dos asignaturas computan diferente en función del grado al que se desee acceder. Por eso, un mismo estudiante puede obtener un 14

para acceder a un determinado grado y un 10 para otro, habiendo obtenido las mismas calificaciones en los mismos exámenes.

¿Ansiedad justificada?

La EvAU tiene por tanto una dificultad relativa. En primer lugar, porque pondera el 40 % (más la mejora de la fase específica) sobre la nota final de acceso a la universidad; y, además, porque en su resultado influye mucho cómo se ha desarrollado el bachillerato. Pese a esto, el grado de ansiedad y temor que provoca en los alumnos y su entorno inmediato es alto.

La mayor parte de los alumnos que cursan bachillerato lo hacen con el objetivo de cursar después un grado universitario. El alumno y su entorno no viven el bachillerato como un fin en sí mismo, sino como un medio para lograr ese objetivo. Así, la selectividad es la puerta de entrada al objetivo principal, la frontera entre el antes y el después.

Esto hace que se haga recaer en ella un peso que objetivamente no tiene. Y el estrés es inevitable una vez que convertimos un único momento en un acontecimiento que va a condicionar el futuro.

Preparar las opciones

Por ello es importante darle a la selectividad el valor que realmente tiene, y prepararse para ello. Y también pensar otras opciones si no se consigue la nota necesaria para la primera opción deseada.

El examen de selectividad y la media de la nota de bachillerato sencillamente acaban ordenando a los estudiantes, en relación no solo a lo que ellos demuestren, sino también a lo que demuestre el resto de estudiantes de su comunidad.

Condicionar el futuro a un único momento genera un estrés innecesario. Al plantear el futuro debemos ser necesariamente flexibles, lo mismo que a lo largo de nuestras carreras deberemos adaptarnos a los diferentes momentos profesionales y personales que vendrán.

Rito de iniciación

Por otro lado, y para este grupo de edad, la selectividad se asemeja a un rito de iniciación de paso del mundo adolescente al mundo adulto. Los ritos de iniciación simbolizan las transiciones entre distintas edades o la incorporación a grupos.

En este caso, el paso de la adolescencia a la adultez se viste como cualquier otra iniciación: es una prueba que superar, un ritual en el que toda la familia, los medios de comunicación y el entorno del joven participan de forma comunitaria y que, al final, prácticamente todos superan. De hecho, el año pasado, el 96 % de los estudiantes que se presentaron a la EvAU la aprobaron.

¿Qué cambios vienen?

Aunque el Ministerio de Educación todavía no lo ha publicado, sí se ha anunciado que va a cambiar el planteamiento de los diferentes exámenes de cada materia. Sin concretar todavía si va a haber cambios en las ponderaciones, lo que sí es claro es que el enfoque con el que se están haciendo actualmente los diferentes exámenes va a variar.

Con esta nueva manera de plantear los exámenes se pretende que haya una menor heterogeneidad entre las diferentes comunidades autónomas. También que las pruebas sean competenciales.

¿Qué significa eso? Una prueba, un examen o unas preguntas “competenciales” parten de situaciones reales que deben estar correctamente contextualizadas. No se prima el conocimiento de los contenidos en sí, sino que estos contenidos se hayan asimilado correctamente, y que el alumno sea capaz de aplicarlos en otros contextos y en otras situaciones. Lo que a priori no debe significar, en ningún caso, mayor complejidad.

El objetivo es que la nueva prueba evalúe la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos y no tanto el hecho de saberlos de manera teórica o memorística.

¿Qué debería cambiar?

Pero tenemos que tener en cuenta que la EvAU seguirá estando planteada como una prueba “ordenadora” para el acceso a la universidad; que el nuevo modelo de pruebas deberá seguir lo establecido en el nuevo currículum de bachillerato y que, finalmente, no se ha anunciado ningún cambio respecto la ponderación de las distintas materias según el grado que se quiera cursar.

Lo que debería cambiar es la presión y el estrés asociados a este rito de iniciación: evitemos esa sensación falsa de que pesa más el examen que una media de dos cursos.

MAGISTERIO

La ministra abre la puerta a una bajada de ratios por parte de las comunidades

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha defendido este lunes la necesidad de plantear a las comunidades autónomas una bajada de ratios en las aulas, que conllevaría una inyección presupuestaria.

REDACCIÓN Lunes, 30 de mayo de 2022

En un encuentro informativo, la ministra ha recordado que durante la pandemia se desdoblaron las clases y se bajaron ratios gracias al impulso del Gobierno mediante transferencias económicas a las comunidades (solo en 2020 más de 2.500 millones de euros). Ahora, y en coincidencia con la reforma de la carrera docente, ha dicho, habrá que plantear la mejora de las ratios, pero no como establece la ley vigente de número de alumnos por aula, sino de número de estudiantes por profesor “que me parece más efectivo”.

Respecto a la propuesta de 24 puntos para renovar la carrera docente, que el Gobierno está discutiendo con las comunidades, Alegría ha subrayado su propósito de alcanzar un “amplio consenso”, lo que significará más recursos “y hablar de ratios”.

Alegría ha anunciado también que el Gobierno bonificará en más de un 90% los contratos en prácticas con cotización a la Seguridad Social de los alumnos que cursan una FP Dual, la que combina la enseñanza en el aula con la formación en empresas. Según ha explicado, los alumnos de FP Dual, que representan solo el 4% de todo el estudiantado de estas enseñanzas, tendrán un contrato laboral remunerado y cotizarán en la Seguridad Social.

Tras señalar que esta medida ha sido negociada con los ministerios de Trabajo y Economía Social y de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, Alegría ha señalado que la intención es que este contrato entre en vigor el próximo curso académico. Ha señalado asimismo que estos contratos tendrán que ser flexibles ya que dependerán de las distintas características de las comunidades autónomas.

Durante su intervención en un desayuno informativo de Europa Press, al que han asistido los ministros del Interior, Fernando Grande-Marlaska; Trabajo y Economía Social, Yolanda Díaz; e Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, José Luis Escrivá, la ministra de Educación ha subrayado que la actualización de la FP que está llevando a cabo el Gobierno es un proyecto de país “que justificaría solo una legislatura”.

Sobre la sentencia 25%: "En esta cuestión no hay debate que valga"

La ministra ha subrayado por otra parte que en la cuestión de la sentencia que obliga a implantar un 25% de enseñanza en castellano en Cataluña “no hay debate que valga”, ya que es de obligado cumplimiento. Alegría ha subrayado que en un Estado de derecho las sentencias son de “obligado cumplimiento para cualquier administración y ciudadano de a pie”. Si dicha sentencia “se cumple o no se cumple no le corresponde a esta ministra”, sino al Tribunal Superior de Justicia de Cataluña (TSJC).

El gobierno catalán tiene previsto aprobar este lunes el nuevo decreto ley sobre el modelo de uso lingüístico en las escuelas, un día antes de que expire el plazo que le dio el TSJC para implantar un 25% de enseñanza en castellano. Según han informado a Efe fuentes del Govern, con el decreto, que se aprobará en paralelo a la nueva ley sobre el uso de las lenguas oficiales que tramite el Parlament, se pretende dar amparo a los directores y docentes de los centros educativos en la aplicación del modelo lingüístico ante dicha resolución judicial.

“En esta cuestión no hay debate que valga, no hay debate”, ha insistido la ministra. Alegría ha señalado que no conoce el decreto que aprobará el Govern en una reunión extraordinaria este lunes y ha reiterado que es el TSJC quien debe determinar si la respuesta de la Generalitat a la sentencia es “acertada, oportuna y correcta”. A su juicio, lo importante es que los niños que viven en una comunidad autónoma con lengua cooficial sepan desenvolverse con fluidez en castellano y la lengua autóctona al término de la Educación obligatoria. Además ha reiterado que usar este tema como “arma arrojadiza no nos hace ningún favor”.

Alegría ha recordado asimismo que su Ministerio ya ha pedido información a la Generalitat para que le traslade su respuesta para dar cumplimiento de la sentencia del 25% y, de momento, no ha contestado.

Lo nuevo de la EBAU para este año y el vuelco que se atisba para el futuro

Los exámenes para acceder a la Universidad, que arrancan a partir del próximo miércoles, 1 de junio, incorporan este año la novedad de que los alumnos de Bachillerato con un suspenso podrán presentarse a esta prueba, que en 2024 dará un gran vuelco del que de momento solo se conocen sus líneas generales.

REDACCIÓN Lunes, 30 de mayo de 2022

Los más de 200.000 jóvenes que se presentarán a la EBAU no solo pelearán por obtener el aprobado —más del 90% la superan—, sino por sacar una buena calificación para cursar los estudios que desean dadas las

elevadas notas de corte en determinados grados (Medicina, Matemáticas...). Este año cuentan a su favor que el formato volverá a ser más flexible o sencillo, dado que tendrán más preguntas para elegir.

Los cursos 2019-20 y 2020-21 estuvieron marcados por la pandemia y, en consecuencia, se adaptó el contenido de la prueba para garantizar al máximo la equidad y la igualdad de oportunidades de todo el alumnado, con independencia de las circunstancias a las que accedió a la enseñanza.

La principal novedad de este año es que los alumnos con un suspenso al acabar segundo de bachillerato podrán presentarse a la antigua selectividad si el claustro así lo ha acordado, siempre que se cumplan determinados requisitos. Esta medida "excepcional" solo se podrá aplicar, tal y como establece el nuevo real decreto de evaluación, promoción y titulación, si el profesorado cree que el chico ha alcanzado los objetivos adecuados; que no haya habido una inasistencia continuada y no justificada; que se haya presentado a las pruebas y hecho las actividades necesarias para su evaluación y que la media aritmética de las notas en todas las materias sea igual o superior a 5.

A efectos del cálculo de la calificación final de Bachillerato, se considerará la nota numérica obtenida en la materia no superada.

La nueva EBAU, más incógnitas que certezas

Para el curso 2023-24 habrá muchos más cambios en estos exámenes, ya que se tendrán que adaptar a los nuevos currículos de enseñanzas mínimas aprobados este año por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (desarrollando así el articulado de la ley Celaá o Lomloe, que entró en vigor en enero de 2021). Hace unos días, la ministra de Educación, Pilar Alegría, avanzó que el nuevo modelo de la EBAU se conocerá "en las próximas semanas" e indicó que pretende ser más homogénea y "justa" para los alumnos, respetando tanto la autonomía de las universidades como la de las comunidades autónomas.

Tanto Alegría como el ministro de Universidades, Joan Subirats, han reiterado en distintas ocasiones que están a favor de que existan criterios parecidos, pero descartan el modelo de examen único que piden algunos partidos de la oposición. En palabras de Subirats hay que aceptar "la diversidad, pero con una reglas comunes; hay que ver el equilibrio en su funcionamiento".

Evidentemente, la nueva EBAU tendrá que adaptarse también a los nuevos currículos y estructura que establece el real decreto de enseñanzas mínimas de Bachillerato, en el que se han introducido nuevas asignaturas y se han ampliado sus modalidades. Se ha añadido el llamado Bachillerato General y el de Artes se ha desdoblado en dos. Entrará en vigor en el verano de 2024, por lo tanto los primeros alumnos que se enfrentarán a ella serán los que se matriculen en primero de Bachillerato del año académico 2022-23.

Los rectores creen que la futura prueba de acceso a la Universidad no debe ser igual en todas la comunidades, sino equiparable, y no comparten las críticas de que el sistema actual genere desigualdades o haga más fácil aprobar en unos lugares que en otros. Sí opinan que cualquier sistema de evaluación es susceptible de mejora, por ejemplo que la estructura del examen de una misma materia sea similar, aunque los contenidos sean distintos dadas las diferencias de los programas o currículos de cada región. No obstante, consideran que no existen grandes disparidades.

Niegan además que la selectividad resulte más complicada en unos territorios que en otros. A su juicio, es una prueba que armoniza sistemas educativos similares, pero no iguales, dadas las características socioculturales y diferencias de las comunidades.

Cómo será el examen de este año

Para facilitar la adaptación de los exámenes a las medidas anticovid, la evaluación tendrá, preferentemente, una duración máxima de cuatro días. En las comunidades autónomas con lengua cooficial será de un máximo de cinco días. En cada prueba, con una duración de 90 minutos, se dispondrá de una única propuesta de examen con varias preguntas. Versarán sobre las materias generales del bloque de asignaturas troncales de segundo de Bachillerato de la modalidad elegida para la prueba y, en su caso, de la materia Lengua Cooficial y Literatura.

Cada una de las pruebas contendrá preguntas abiertas y semiabiertas que requerirán del alumnado capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez. Se podrán utilizar también preguntas de opción múltiple, siempre que en cada una de las pruebas la puntuación asignada al total de preguntas abiertas y semiabiertas alcance como mínimo el 50 por ciento. Aquellos que quieran mejorar su nota de admisión podrán examinarse de, al menos, dos materias de opción del bloque de asignaturas troncales. Asimismo, podrán examinarse de una segunda lengua extranjera distinta de la que hubiera cursado como materia del bloque de asignaturas troncales.

El alumnado podrá presentarse en sucesivas convocatorias para mejorar la calificación obtenida en cualquiera de las pruebas. Se tomará en consideración la calificación obtenida en la nueva convocatoria, siempre que esta sea superior a la anterior. Los exámenes deberán finalizar antes del 17 de junio próximo y la calificación se calculará ponderando un 40% la nota de la EBAU y un 60% la puntuación final de la etapa de Bachillerato.

Los primeros en examinarse serán los alumnos de La Rioja, el próximo 1 de junio, y los andaluces y catalanes serán los últimos, el 14 de junio.

Lo que esconde el cese de Tiana **OPINIÓN**

Diego Francesch. Redactor jefe de Magisterio. 31 de mayo de 2022

El cese de Alejandro Tiana como secretario de Estado de Educación, aunque largamente anunciado, no ha dejado de sorprender a algunos. Desde hace tiempo sabíamos que Tiana no podía sobrevivir políticamente al relevo de Isabel Celaá ni a su ley educativa. La Lomloe, elaborada bajo el mandato de esta ministra, no gustaba a casi nadie, o quizá solo a ella. Su redacción respondía más a un compromiso de derogación de la Lomce que a la necesidad de aprobar una ley que, al final, obedecía al revanchismo propio de la izquierda y no aportaba grandes novedades a las leyes anteriores. Sánchez había prometido derogarla y ese compromiso había que cumplirlo. Para esa tarea qué mejor que contar con un técnico y un gestor experimentado como Tiana.

A lo largo de la tramitación de la Lomloe se sucedieron comparecencias parlamentarias, se contó con la opinión de todas cuantas organizaciones tenían algo que decir en Educación, sin que a la postre todas esas aportaciones, de uno y otro lado, quedasen satisfactoriamente plasmadas en la ley. Al intentar contentar a todos se consiguió lo contrario: no contentar a nadie.

Finalmente se alumbró una ley ideológica que no gustó ni al propio Tiana ni a su equipo, ni tampoco a la comunidad educativa, si se puede generalizar de ese modo. Del borrador inicial de la ley a lo que se publicó en el BOE hubo un gran salto y sus autores intelectuales no la reconocieron como propia. Nadie se quería responsabilizar de ese engendro. Ni la izquierda educativa (seguimos con las generalizaciones) ni por supuesto la educación conservadora quedaron satisfechas. Unos, porque la ley no era suficientemente radical en sus planteamientos reformistas; otros, porque la consideraron un agravio contra la libertad de Educación, por intervencionista y adoctrinadora.

Y a todo esto se produce el relevo de Celaá (agotada en una batalla que le produce un desgaste personal enorme) y la nueva ministra –Pilar Alegría– hereda un equipo y una ley que tampoco le gustan. Lo primero que se plantea, pues, es cesar al secretario de Estado (o lograr que este dimita), pero la decisión se demora por diferentes compromisos previos, la redacción de los currículos y decretos derivados de la Lomloe, etc. Entre tanto, el equipo de Tiana va sufriendo bajas. Cesos y sustituciones que no consiguen sino agravar el problema. El propio Tiana se plantea dimitir, pero le animan a seguir, no es el momento oportuno. No se encuentra un sustituto claro y su dimisión enviaría un mensaje contrario a los intereses de la reforma educativa socialista. Mientras, el retraso en el desarrollo de la ley y en su aplicación hace temer por la supervivencia de la propia reforma.

En este contexto, la ministra está incómoda intentando defender una ley que no comparte en sus fundamentos básicos ni en sus postulados más extremos. Además, ve que Tiana le hace sombra y ocupa un lugar preeminente en foros y encuentros internacionales. En la Cumbre Mundial de la Profesión Docente celebrada en Valencia, por ejemplo, la ministra apenas aparece, es Tiana quien preside las sesiones junto con los demás ministros. Además, la ley Celaá le causa problemas en el tú a tú con la comunidad educativa y crispa las sesiones parlamentarias y los debates políticos. Algunas comunidades objetan de facto a la ley y aprueban decretos contrarios a las decisiones más polémicas (repetición y promoción de curso, lagunas curriculares, elección de centro, adoctrinamiento, etc).

Por eso, el cese de Tiana no resuelve el problema, su sucesor deberá afrontar los mismos problemas que él o quizá mayores. Veremos cómo los afronta.

¿Cómo sería una selectividad competencial? Así lo hacen otros países

La implementación del currículum competencial en la Educación provocaría una reforma inevitable en la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU).

AITOR CABALLERO CORTÉS Miércoles, 1 de junio de 2022

Con la selectividad a la vuelta de la esquina, los alumnos de 2º de Bachillerato de toda España templan los nervios para afrontar esta prueba que comenzará el 1 de junio en la primera comunidad autónoma (La Rioja) y finalizará el día 16 de ese mismo mes. Unos exámenes que tienen los días contados, al menos con esta metodología memorística en la que el sistema educativo se centra actualmente.

Se prevé que para el curso 2023-24 habrá muchos cambios en cuanto a la evaluación de esta prueba se refiere, ya que tendrá que adaptarse los currículums de enseñanzas mínimas aprobado este año por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. De hecho, hace unos días, la propia ministra de Educación, Pilar Alegría, confirmaba que en las próximas semanas se conocerá el nuevo modelo de examen por competencias.

El estudio de HAZ, Alianza por la Educación, analiza las claves para una prueba “más competencial y menos memorística” y explica cómo han abordado otros países la aplicación de currículos similares.

Los "intentos fragmentados"

La transición en España del currículum actual al de competencias lo describe el estudio como unos “intentos fragmentados y poco sostenidos en el tiempo” en el que los centros educativos lo han probado de forma individualizada. Es por ello que también se han visto con una serie de problemas comunes a resolver. Uno de los más frecuentes es la falta de consenso y la politización del sector educativo. Normalmente, padres y docentes suelen ser reacios a los cambios ya que tienden a aplicar un modelo de trabajo el cual les inculcaron en su propia enseñanza. Esto, sumado a una alta tasa de interinidad y la gran rotación de personal en los centros, dificulta el desarrollo de este currículum competencial.

Juan Manuel Moreno, uno de los participantes en el estudio de HAZ, cree que uno de los principales retos es “hacer partícipes a las familias”. Afirma que se necesita una “aceptación y entendimiento social” para poder reemplazar al modelo tradicional de memorización, defendido históricamente “por la creencia de que es el modelo que mejor representa la justicia y la meritocracia”.

La colaboración docente

También la organización y la colaboración entre docentes es otro de los motivos por el cual este currículum competencial es de difícil aplicación en nuestro país. Y es que, en España tan solo un 19% de los profesores declara haber participado en la autoevaluación y observación de un igual, frente al 40% de la media de la OCDE, según su estudio. La organización departamental por asignaturas ha conllevado que los profesores no conozcan entre ellos el temario del otro, y por ende, se pierde la capacidad de colaborar y de fabricar unas materias más interdisciplinarias entre ellas.

Un problema de acompañamiento también lo tiene la inspección educativa. Los centros prefieren no iniciar un proceso de cambio curricular por el difícil encaje con el esquema de normas y requisitos. Para Ana Hernández, la inspección ayudaría si fuera una pieza más de acompañamiento en el proceso de transformación curricular. “La inspección tiene la capacidad maravillosa de estar viendo a cinco o seis centros a la vez y pueden contribuir de forma decisiva a generalizar buenas prácticas” explica Hernández.

La Unión Europea viene estableciendo una serie de competencias que los Estados miembro deben implementar. Estos cambios se trasladan desde las primeras etapas educativas hasta en pruebas fundamentales en el sistema como la selectividad. Con un currículum competencial, se prevé una prueba menos memorística, como ya hacen otros países del entorno. De esta forma, se evitarían “los exámenes de este tipo, especialmente los que son a vida o muerte, ya que continúan premiando conocimiento y habilidades que estarían totalmente desfasados” explica Moreno.

Francia ha sido el último país en llevar a cabo la modificación de su prueba de acceso a la universidad, la BAC. Lo hizo en 2021 y está articulada en 5 pruebas, 4 escritas (lengua y literatura francesa, filosofía y dos materias de especialidad) y una defensa oral de proyecto de especialidad.

En 2019, fue Italia quien realizó la reforma de su “selectividad”, conocida como Maturità. Su prueba consiste ahora en la evaluación de dos asignaturas: Lengua italiana y una asignatura de especialidad. Además, los alumnos deberán superar una entrevista sobre los contenidos vistos durante el curso.

La prueba de acceso a la universidad que se realiza en el Reino Unido se centra íntegramente en la especialización. Conocida como “A-Levels”, y modificada en el año 2018, consiste en la evaluación de tres o cuatro asignaturas de especialidad.

Esta misma tendencia existe en países como Portugal y Grecia. En el caso del país luso, su prueba de acceso a la universidad (ENES) consiste en la evaluación de una asignatura de lengua portuguesa y tres asignaturas de especialidad. La “Panhellenic” es la selectividad griega, en donde se evalúan cuatro asignaturas, todas ellas a elección del alumno.

Menos asignaturas, más competencias

El estudio de HAZ revela dos claves que pueden ser la pista de una selectividad del futuro en España. La primera de ellas es tener la capacidad de presentar menos asignaturas en la prueba de acceso a la Universidad. Si atendemos a los ejemplos de los países anteriores, la mayoría realizan una prueba de la lengua oficial del territorio y posteriormente tienen pruebas de especialidad en función de los estudios superiores que quiera desarrollar el alumno.

El segundo punto pasa por una evaluación más competencial, con preguntas que “inviten a un razonamiento crítico y reflexivo” frente a las preguntas tradicionales en las que la memorización es la protagonista del aprendizaje. De esta manera, se pretende “entender el conocimiento de una forma más conectada, dando sentido a lo que se aprende y su utilidad práctica, acompañando el conocimiento de una serie de habilidades que permitan al alumnado aprender durante toda su vida para enfrentarse a los retos de un mundo cambiante” asegura Remedios Orrantia, Presidenta de HAZ.

 EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Los profesores técnicos de FP un poco más cerca de entrar en el cuerpo de secundaria

Sindicatos y Ministerio avanzan en la negociación del RD de acceso para que los profesores técnicos de FP (PTFP) puedan pasar al cuerpo de secundaria (A1) como indica la Lomloe desde enero de 2021. Pero tendrán que esperar todavía hasta finales de este año.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 27/05/2022

Parecía que el trámite iba a ser rápido. Todo el mundo creía allá por enero de 2021 que, una vez aprobada la Lomloe, los docentes técnicos de FP pasarían al cuerpo de secundaria lo que daría respuesta a una reivindicación histórica: a igual trabajo, iguales condiciones.

En su momento el Ministerio tuvo que sacarse de la manga una nueva especialidad para poder mantener el trabajo de docentes de 10 especialidades. Aquellas que no tienen reflejo en los estudios universitarios. Este colectivo, de varios miles en todo el Estado, se han quedado fuera de entrar en el A1, pero se mejorarán sus condiciones de trabajo para equipararlas lo más posible a sus compañeros.

Junto a este colectivo, estaba el más numeroso de PTFP que sí tenían la titulación universitaria requerida pero que han tenido que esperar años y años (sobre todo esta «pequeña» agonía que ha supuesto el año y medio desde la aprobación de la Lomloe) para ver satisfecha una de sus reivindicaciones históricas: entrar en el cuerpo de secundaria.

A pesar de esto, Diego Aguilera, presidente de la Asociación de PTFP, tenía serias dudas con respecto a algunas de las cuestiones que se tenían que dirimir en la reunión de hoy. La más importante es qué pasaría con el personal interino que hoy por hoy es PTFP pero no tiene la titulación universitaria requerida. Es difícil saber cuál es el número de personas que están en esta situación, cuanto menos delicada, ante la perspectiva de no poder seguir trabajando.

El nuevo RD que comenzará en breves su tramitación por todas las instancias prescriptivas, prevé que el profesorado sin titulación universitaria tendrá de plazo hasta el 19 de enero de 2026, según explican desde STEs en un comunicado de prensa, para acreditar sus estudios. Cinco años si se cuenta desde la aprobación de la Lomloe; tres y medio desde la reunión de la mesa de negociación.

María Luz González, secretaria de Acción Sindical de STEs critica que el texto que les presentó el Ministerio no considere equivalente a los estudios universitarios los de Técnico Superior de FP como se venía haciendo hasta ahora. En su opinión y la del sindicato, esto supondrá que muchos docentes puedan quedarse en la calle después de muchos años de servicio porque no cuentan con titulación universitaria.

Héctor Adsuar, responsable de Pública en la FECCOO explica que ciertamente no hay nada en el texto que garantice su situación, aunque cree que se podrá negociar con las administraciones para encontrar fórmulas para que estas personas no salgan de las listas de interinos y puedan seguir trabajando. En cualquier caso, comenta, es voluntad del sindicato hacer lo posible para que el nuevo RD deje clara esta posibilidad.

La exigencia de titulación universitaria para ejercer la docencia en la formación profesional no es nueva. Lleva más de una década vigente y en ese tiempo las cosas han cambiado mucho. Fuentes sindicales entienden, eso sí, que muchas personas no tuvieron que presentarse a oposiciones durante este tiempo por la sencilla razón de que sus administraciones públicas, o bien no les obligaban o bien, no sacaron sus plazas a concurso oposición. Esto ha supuesto que no pocas personas no hayan tenido que cursar estudios universitarios de manera más o menos rápida para poder seguir ejerciendo como interinos. Ahora se encuentran con que, si no hay cambios en la normativa actual, efectivamente, podrían salir de la docencia.

Otro de los problemas, este sí que afecta a todo el colectivo de interinos y trabajadores en prácticas, es que el borrador de la normativa no contempla retroactividad desde el 19 de enero de 2021, día de la publicación de la Lomloe. La retroactividad supondría conseguir que las mejoras en sus condiciones contasen desde esa fecha, algo que sí les ocurre a quienes eran funcionarios de carrera. Aquí los sindicatos también esperan hacer la suficiente presión como para que haya retroactividad. Todavía quedan trámites como el del Consejo Escolar del Estado.

Sorpresa ante el cese de Alejandro Tiana, «un pilar de la legislación educativa»

El cese de Alejandro Tiana, a poco más año y medio de las elecciones, pilla por sorpresa a propios y extraños, principalmente por el hecho de que en septiembre la Lomloe y sus desarrollos, por fin, llegarían a las aulas.

Desde el Ministerio justifican, precisamente en esto la decisión, mientras hay quienes ven en los retrasos en la aprobación de los currículos una de las posibles causas.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 31/05/2022

El cese de Alejandro Tiana que se hará efectivo tras el Consejo de Ministros, ha pillado a la mayor parte de la gente con el pie cambiado. De alguna manera, todo el mundo lo esperaba el verano pasado cuando Pilar Alegría llegó desde Aragón a hacerse cargo de la cartera de Educación, pero no a pocos meses de comenzar a andar la Lomloe.

El momento de realizar este cambio, presumiblemente para que asuma la cartera José Manuel Bar, hasta el momento director general, es una de las sorpresas más importantes. Entre otras cosas, según diferentes fuentes consultadas, porque ha dado combustible a la derecha para asegurar que se produce por la aprobación de unos currículos ideológicos.

«No lo esperábamos», asegura Leticia Cardenal, presidenta de Ceapa (Confederación de Asociaciones de padres y madres de la escuela pública). Según comenta habló con él para agradecerle el trabajo que ha realizado en este tiempo y la cercanía y las facilidades con las que ha tratado a la Confederación. «Ha dado el 100 %» para, entre otras cosas, «dejar atrás la Lomce».

En análoga situación está Francisco García, secretario general de FE CCOO. La sorpresa por la destitución ha sido grande, aunque lógicamente, es prerrogativa de la ministra hacer los cambios que considere oportunos. Eso sí, opina que el momento no ha sido el mejor y que, tal vez, más adelante, con el nuevo curso comenzado y la Lomloe ya caminando, la relación de este cese con la aprobación de los decretos curriculares se hubiera desactivado.

Maribel Loranca, responsable de Educación dentro de la FeSP-UGT también ha mostrado la sorpresa del sindicato por el momento elegido para la destitución de Tiana, un hombre del que alaba su «talante dialogante» y su gran capacidad de trabajo, demostrada como en su momento por Isabel Celaá al poner en marcha una ley al mismo tiempo que se estaba lidiando con una pandemia. «Para la UGT, la presencia de Alejandro Tiana al frente de la Secretaría de Estado ha sido una garantía de solvencia», asevera Loranca.

Eso sí, Loranca señala que tanto a Tiana como a Celaá en su momento les faltó dar más espacio al diálogo y la negociación con los representantes del profesorado, así como una cierta lentitud en la puesta en marcha de la nueva ley educativa que venía con el mandato claro de terminar con la Lomce del PP.

Quien ha conocido y tratado a Alejandro Tiana tiene claras un par de cosas, su enorme capacidad de trabajo y, prácticamente igual, su capacidad de diálogo con todo tipo de sensibilidades. Tiana conoce el sistema educativo al dedillo. Ha sido maestro, profesor, rector de la UNED, secretario general y secretario de Estado de Educación; prácticamente ha sido el padre de dos leyes educativas, la primera de las cuales, la LOE, negoció con todos los sectores políticos y sociales posibles.

Luis Centeno, secretario general adjunto de Escuelas Católicas, principal patronal de la concertada, coincide en que Alejandro Tiana siempre ha mantenido un diálogo con la comunidad educativa, tanto en esta etapa de la Lomloe como de la LOE en su momento y esperan que su sustituto mantenga esta forma de actuar.

Sí ha criticado el carácter marcadamente ideológico de la Lomloe y la tardanza en la puesta en marcha de elementos tan importantes como el currículo. «Estamos ya en junio, comenta, y hay preocupación en los centros» por el hecho de que no estén claras las ofertas de materias, no haya libros de textos adecuados o ciertas especialidades no se sepa qué profesorado las va a impartir.

Fuentes cercanas al Ministerio también muestran su sorpresa ante el cese teniendo en cuenta, entre otras cosas, que queda poco más de un año para que finalice la legislatura actual. Aunque ven que la tardanza en la aprobación de los currículos una posible causa para el cese.

Otras fuentes también recuerdan el anterior cese de Tiana, con el cambio que llevó a Ángel Gabilondo a ser ministro y a Eva Almunia, secretaria de Estado (Tiana fue, entonces, secretario general de Educación), después de los esfuerzos negociadores llevados a cabo, sobre todo, con la patronal de la concertada para que la LOE pudiera implantarse sin demasiados problemas.

José Manuel Bar

José Manuel Bar es el nombre que suena para sustituir a Alejandro Tiana en la Secretaría de Estado. A finales de agosto de 2021 fue nombrado director general de Planificación y Gestión Educativa. Con anterioridad ha sido inspector de educación durante muchos años en las Islas Baleares, en donde ocupó algunos cargos en la Administración autonómica.

Durante cuatro años fue diputado en el Congreso por Baleares, momento en el que, según algunas fuentes, coincidió con Pilar Alegría. Según quienes han coincidido con él en este tiempo en el Ministerio, parece que es un hombre también de talante dialogante y un buen conocedor del sistema educativo.

Tiene por delante algunos retos importantes como vigilar la puesta en marcha de los desarrollos de la Lomloe, fundamentalmente, pero también con la negociación con las comunidades autónomas y la comunidad educativa de las 24 medidas propuestas por el Ministerio para la reforma de la profesión docente que deberían dar como resultado algo bastante cercano a un Estatuto Docente. Se trata de un documento presentado a primeros de este año y que todavía, según cuentan los sindicatos, no ha sido protagonista de ninguna reunión. Hace unas semanas, Pilar Alegría aseguraba a este periódico que estaban estudiando las aportaciones de las

organizaciones representantes del profesorado para, en próximas fechas, comenzar los trabajos con algún texto algo más definido.

En los próximos días también habrá que ver quién es la persona designada para el puesto que Bar deja vacante en la dirección general, así cómo esperar a posibles cambios que el propio nuevo secretario de Estado pueda hacer en las direcciones que dependen directamente de él.

Nuno Crato: «Cada vez somos menos exigentes, lo pagaremos caro»

Entrevistamos a Nuno Crato, ministro de Educación de Portugal entre los años 2011 y 2015, y considerado uno de los artífices del éxito educativo de este país. Su receta es sencilla: 1) currículum muy estructurado y exigente, y 2) una evaluación de sistema bien hecha. La exigencia educativa, sostiene, es la gran amiga del alumnado más desfavorecido.

Víctor Saura. 01/06/2022

El Education Endowment Foundation (EEF), entidad británica que ha desarrollado el principal repositorio de evidencias educativas del mundo, y la Fundación La Caixa coorganizaron la semana pasada en Barcelona un encuentro internacional de expertos “para promover el uso de las evidencias educativas e incorporarlas a la recuperación educativa postpandemia”. Entre los conferenciantes se encontraba el matemático portugués Nuno Crato (Lisboa, 1952), profesor de Matemática y Estadística en la Universidad de Lisboa, y ministro de Educación y Ciencia entre 2011 y 2015, los años en que se empezó a hablar del “milagro portugués” por sus excelentes resultados en las pruebas TIMSS y PISA. Crato formó parte, en calidad de independiente, de un gobierno del PSD (el partido hegemónico del centroderecha) encabezado por Pedro Passos Coelho. Cuando lo dejó, regresó a la universidad, y desde 2018 codirige una entidad, Iniciativa Educação, impulsada por la familia Soares do Santos (Grupo Jerónimo Martins) para apoyar al alumnado con dificultades académicas a través de tres líneas: programas de comprensión lectora, apoyo a la FP y difusión de conocimiento y evidencias educativas.

¿Por qué es importante hablar de evidencias?

Lo importante es la idea de discutir de educación no en base a ideología sino a los mejores medios que tenemos para analizar la realidad. La educación del siglo XXI puede progresar mucho más de lo que ha progresado en el siglo XX por cuatro razones: la primera es que tenemos muchos más datos, ya que hay estudios internacionales, como PISA (que empezó en 2000) o TIMSS (en 1995) y otros que han venido luego, que comparan unos países con otros, y dentro de cada país, o sea que tenemos millones de datos sobre lo que pasa con los estudiantes. La segunda es que la psicología cognitiva está mucho más desarrollada, por lo que ahora se estudia mucho mejor cómo aprendemos. Los grandes exponentes de la psicología y la educación del siglo XX, que son Vigotsky y Piaget, no sabían lo que sabemos hoy, porque no tenían los métodos de observación que tenemos hoy. En tercer lugar, la economía de la educación también se ha desarrollado mucho, y hoy estos estudios hechos en base a técnicas estadísticas, econométricas, permiten realizar estudios que hasta ahora solo se hacían mediante ciencia experimental. Y en cuarto lugar, las neurociencias, las imágenes del cerebro, que están aportando conocimientos muy importantes para entender, por ejemplo, el proceso de aprendizaje de la lectura, que no es un proceso natural. Gracias a todo ello hoy podemos conocer mucho mejor los procesos educativos a partir de las evidencias científicas.

Ya sé que su especialidad es la estadística, pero decir que vamos hacia una educación sin ideología gracias a los datos, cuando los datos todo el mundo los interpreta según su ideología...

Eso es cierto, pero hay interpretaciones honestas y otras que no lo son. Seguramente no es posible que a partir de los datos lleguemos a criterios únicos, pero sí que nos pueden decir que hay cosas que no funcionan, otras que funcionan mejor, y llevarnos a un debate que no necesariamente será solo científico, porque al final somos seres humanos y sociales, pero al menos tendremos un debate y un intento de mejorar las cosas que sea basada en los datos científicos y también en la experiencia de las personas.

Pero hay cosas que no se pueden decir. Por ejemplo, hoy en día no se puede decir que las tutorías no funcionan. Porque años y años de experiencia y de estudios en diversos países nos muestran que las tutorías son esenciales para los estudiantes con más dificultades.

Vamos a asuntos de actualidad relacionados con la interpretación de las evidencias. Por ejemplo: el currículum. Aquí se está haciendo una reforma en el sentido de rebajar contenidos obligatorios para dar más autonomía a los centros y sobre esto hay mucho debate. ¿Qué dicen las evidencias?

No me gustaría hablar mucho sobre España, porque no soy español. Pero lo que dicen las evidencias es que cuanto más se sabe mejor se piensa. La idea de rebajar contenidos para poder pensar mejor es completamente falsa. Nosotros pensamos a partir de los conocimientos que tenemos, y cuanto más enriquecidos sean, mejor. Por eso creo que los currículos tienen que ser más exigentes y no menos.

Algunos interpretan que esta reforma es para rebajar conocimientos, otros en cambio creen que es para acercar el conocimiento a la realidad de cada alumno. Y, al final, si das unas horas a los centros para que decidan parte de los contenidos, tienes que recortarlas de horas del currículum de otras materias.

No conozco la situación, pero no creo que sea necesario recortar para dar más autonomía. Una de las cosas que se sabe es que la autonomía de centros es buena, pero que la evaluación centralizada y estandarizada también lo es.

Lo peor es que la autonomía se haga sin evaluación estandarizada, o a la inversa. Lo que funciona mejor es dar una gran autonomía a las escuelas, para que adapten sus actividades, pero al mismo tiempo debe haber un currículum nacional que sea evaluado con pruebas estandarizadas.

¿Qué porcentaje del PIB se invierte en educación en Portugal?

Ahora no lo sé, pero tampoco creo que sea un tema tan importante.

¿Ah no?

Hay correlación entre inversión y resultados en las escuelas hasta cierto punto. Cuando se llega al nivel en el que se encuentran la mayoría de países mediterráneos no importa tanto la inversión, es más importante la política educativa. Por ejemplo, la inversión en Estonia es menor a la nuestra, y en cambio sus resultados son mejores. Mientras que en otros países como Luxemburgo, que invierte en educación tres veces más que nosotros, sus resultados son mucho peores que los nuestros. Está claro que la inversión siempre es buena y bienvenida, pero hay que pensar más en qué política educativa puedes hacer para mejorar la educación.

¿Y cuáles deberían ser las prioridades en política educativa, entonces?

Yo diría que dos. Un currículum exigente y bien estructurado, en especial en relación a las disciplinas troncales. Dos: la evaluación. Y luego medidas derivadas de todo eso, que diversos países hacen de forma diferente. Pero son las cosas más importantes. Es como si quieres perder peso. No es tan difícil: come menos y haz más ejercicio. Y después habrá otras cosas que se pueden hacer, pero en esencia son estas dos. En educación sería lo mismo: contenidos bien estructurados y bien evaluados, y esto no es mi opinión, es lo que se deduce de muchos estudios internacionales.

Pero un currículum muy exigente en principio favorece a los alumnos 'estándar' y perjudica a los que tienen más dificultades, ¿no es así?

Un currículum exigente y la evaluación son la mejor forma de lucha contra las desigualdades. En Portugal, por ejemplo, los alumnos con peores resultados se redujeron durante los años en que el currículum fue más exigente. Pero creo que no hay una oposición entre ambas cosas, porque se puede ser exigente y al mismo tiempo dedicar una atención especial a los alumnos con más dificultades, que habitualmente son aquellos que provienen de medios sociales más desfavorecidos.

Imagino que en este congreso habrá habido expertos presentando evidencias que choquen con las tuyas... Lo digo porque el discurso del esfuerzo y la exigencia no parece muy en boga.

Cada vez menos, y vamos todos a pagarlo caro, en cinco-diez-veinte años. En Asia se preocupan por el esfuerzo, y allí están los mejores resultados académicos. Eso para Occidente fue un **shock**, pero es la realidad. ¿Y qué hacen allí? Es sencillo: currículum, evaluación, esfuerzo... A finales de la Segunda Guerra Mundial había dos regiones del mundo muy parecidas en cuanto a desarrollo: América del Sur y Asia Oriental. Compáralas hoy. En Asia los países han progresado de forma impresionante, en educación y en economía. Mira a China o Singapur, son países que han progresado muchísimo.

Bueno, uno es una autocracia y el otro es una especie de paraíso fiscal.

De acuerdo. Pues piensa en Corea del Sur. La exigencia educativa es la gran amiga de los pobres. Es su mejor herramienta para progresar.

Usted fue ministro durante los peores años de la gran crisis económica. ¿El presupuesto en educación aumentó o hubo recortes?

Hubo recortes, y sin embargo la educación mejoró. Cuidado, porque no digo que esto sea una causa-efecto, pero si miras los gráficos de Portugal podrás observar que a la vez que la inversión bajó, los resultados mejoraron.

¿No será porque los efectos de la inversión o de los recortes en los resultados no son inmediatos?

Sí que son inmediatos. Es decir, hay cosas que sí que demoran mucho tiempo, por ejemplo, la formación de un maestro. Pero hay cosas que son muy rápidas. Si tú dices que ahora vamos a ser más exigentes y vamos a hacer estas evaluaciones, todo cambia. Y si dices que ahora no hay que preocuparse del currículum y que vamos a simplificar todo, todas las personas se van a adecuar inmediatamente. Pero volviendo a lo que decías, es verdad que Portugal desde 2003 hasta 2015 invirtió siempre en los resultados, con diferentes gobiernos se puso siempre el foco en los resultados. Esa fue la política hasta 2015 y por eso tuvimos esos resultados en PISA 2015, y después las políticas cambiaron y los resultados bajaron. Este tipo de cosas son muy rápidas.

¿En qué cambiaron, en la exigencia?

En la exigencia, la formación, en suprimir las pruebas de evaluación del sistema.

¿Ya no se hacen?

No, estas pruebas **low-stake** se dejaron de hacer. Ahora la evaluación del sistema se hace a partir de estudios de los resultados de los alumnos, y con unas encuestas que no son comparables, que se hacen a mitad de ciclo, que tienen una tasa de no respuesta altísima y que no sirven para nada.

¿Pero entonces, lo del milagro educativo portugués es una leyenda o una realidad?

Hay un gran progreso educativo en Portugal hasta 2015.

Hombre, esto es hablar muy bien de usted mismo...

Porque es la realidad. Después de 2015 los resultados bajaron. En Finlandia pasó lo mismo. Los resultados subieron hasta 2016, introdujeron el currículum por competencias y los resultados bajaron. Y en Francia, lo mismo. No hablo bien de mí, hablo bien de las políticas centradas en el currículum y la evaluación.

Durante su mandato en Portugal la escolarización obligatoria se alargó hasta los 18, en España es hasta los 16. ¿Qué dicen las evidencias sobre esto?

Alargar la edad de escolarización es bueno, pero el problema es si lo haces y a la vez no alargas la calidad. Porque hay países que han alargado la edad de permanencia en la escuela, pero al final lo que han conseguido es que los estudiantes de 18 años sepan lo que antes sabían los que tenían 16. Eso no sirve, porque lo importante no es la cantidad de años que estás en la escuela, sino lo que aprendes mientras estás en ella. Hablo de conocimientos, pero también de habilidades o de actitudes. Por tanto, si consigues alargar la edad y al mismo tiempo los conocimientos de los alumnos, eso es muy bueno.

¿Es compatible poner todo ese empeño en la exigencia y el esfuerzo con un aprendizaje y una evaluación por competencias?

No. En primer lugar, porque nadie sabe lo que quiere decir competencias.

Entiendo que se refiere a la capacidad de aplicar los conocimientos, ya que al final el conocimiento puede ser algo muy abstracto. Yo, por ejemplo, hoy me costaría analizar una oración y en cambio me considero competente escribiendo.

Yo también lo hago, y tengo dos premios literarios. Y quizás no sé gramática, pero estudié gramática, y algo de aquello se quedó conmigo.

Pero vuelvo a lo que decía: nadie sabe lo que son exactamente las competencias. La idea de que debes medir la aplicación y no el conocimiento es un poco extraña. Te pongo un ejemplo con el inglés: sería ridículo decir que no tengo conocimiento de inglés pero lo aplico muy bien. Ambas cosas están muy unidas y entremezcladas, el conocimiento solo lo puedes aplicar cuando lo tienes.

Los partidarios de hablar de un enfoque competencial siempre dicen que no menosprecian los conocimientos.

Los hay que lo hacen, dicen que el conocimiento no importa y que solo interesa la aplicación. Pongo otro ejemplo: ¿cómo puedes aplicar la filosofía? ¿No te interesa saber lo que dijo Platón pero sí aplicarlo? Es parte de la cultura saber que Platón era más idealista y Aristóteles más pragmático. Es como decir que, si no soy músico, ¿para qué tengo que aprender música? Pues es bueno aprender un poco de música. Esa idea parte de una teoría que no comparto, que es que las personas solo se interesan por las cosas cuando las aplican. No es verdad. Los jóvenes se interesan por los agujeros negros, y para su día a día no tienen ninguna importancia.

Parece que poner el énfasis en la aplicación puede atrapar más al estudiante, activar más la motivación...

A eso no tengo nada que objetar. Pero si tú dices que solo evalúas competencias y no conocimientos estás menospreciando los conocimientos. Porque los hay que no son aplicables inmediatamente y que debes tener. Tú debes saber quién fue Julio César. ¿Eso es aplicable?

Vale. Cambiemos de evidencia. He oído muchas veces que las evidencias dicen que la repetición no ayuda, y en cambio parece ser que las suyas dicen lo contrario.

El problema está mal planteado. No nos interesa saber si un estudiante va a mejorar o no después de repetir. Lo que interesa es el sistema. Si tú envías el mensaje de que no va a haber repeticiones, el país y los estudiantes sufren. Por otro lado, hay evidencias que dicen lo contrario, que un estudiante, cuando repite, puede mejorar. Ahora bien, cada caso es diferente y se debe analizar. Si tú me preguntas: ¿hay que reducir las repeticiones? La respuesta es sí, al mínimo. ¿Y qué es el mínimo? El 1%, el 0,5%... casi nada. Pero el dilema debería ser cómo mejoramos la educación para llegar a ese porcentaje de repetición.

¿En Portugal se repite mucho?

Ha bajado mucho y ahora mismo no te podría decir en qué punto está. Y seguramente aún debería bajar más. Las evidencias hay que llevarlas al aula, donde al final cada maestro hace lo que cree que es mejor o lo que él o ella saben hacer mejor. ¿Cómo consigue un ministro que aquello que se pone en un papel y queda muy bien realmente llegue al aula?

Hay cosas que son muy difíciles, que se escriben, se dicen, pero no se llevan a la práctica. Pero hay otras que sí. Vuelvo a decirlo: si haces currículum y evaluación, eso se aplica. El sistema se ajusta y responde bien.

Cuando instituímos los exámenes de 6º año había maestros que me decían “gracias, porque ahora tengo una razón más para ser exigente con mis alumnos”.

¿Se incentivaba algún tipo de metodología desde su Ministerio?

No. Aunque cuando hablaba con otros ministros y altos cargos me decían que tenía que hacerlo siempre me resistí a ello. A mí no me importa cómo enseñas a tus estudiantes, lo que me importa es el resultado. Tú procura las mejores formas de enseñar y nuestra obligación es aportarte un currículum y asegurar que los manuales escolares que utilices tengan calidad, y a partir de aquí tú lo haces como consideres. Soy absolutamente contrario a la idea de que los objetivos no interesan, sino que interesa el cómo. Hay que dar libertad a los maestros para que escojan los procesos y hay que decirles a dónde tienen que hacer llegar a sus alumnos.

También hay que darles medios. Por ejemplo, bajando las ratios.

Sé que es una reivindicación popular, pero la realidad es otra. Todos los estudios internacionales te dicen que el número de alumnos por aula no es un factor tan importante.

¿Cómo?

Está muy estudiado. Si tienes 30 alumnos y reduces a 25 el efecto es nulo en los resultados. Si reduces a 15, entonces sí que se notarán efectos. Pero para ello tienes que duplicar el número de docentes, y para ello hay que ver si la sociedad está dispuesta a pagar el doble de impuestos de lo que paga por la educación. Es decir, claro que un maestro se sentirá mejor con 25 que con 30, y ese ajuste se puede hacer, pero eso no va a cambiar la educación. Es mucho más importante el currículum, la evaluación, la calidad docente...

¿La formación de los maestros?

Por supuesto. Y la formación de los maestros es también un problema muy preocupante hoy en día, porque en Portugal y en España tenemos una generación que va a ser sustituida pronto, y esperemos que los que vengan después estén tan bien preparados como estos. Lo más importante de la formación es que los maestros sepan lo que están enseñando. Todas las teorías pedagógicas que conozco no me valen de nada si no sé lo que tengo que enseñar. El conocimiento de los docentes es muy importante y por eso hay que hacer un gran esfuerzo en ello. Primero que sepan mucho de su materia y luego que sepan enseñar.

Su discurso no es muy habitual...

Lo sé. Pero creo que poco a poco va a ir cambiando, se va a ver que el discurso de las competencias es muy anticuado; en realidad, la idea de las competencias viene de Spencer, en el siglo XIX.

Que la idea sea antigua no quiere decir que se haya aplicado masivamente. Por ejemplo, también se dice que el aprendizaje por proyectos es muy antiguo y yo jamás hice un proyecto en mi etapa escolar.

Y eso es malo. Es necesario hacer proyectos, son importantes. Yo sí que hice proyectos siendo alumno, pero una cosa es hacer proyectos y otra cosa es enseñar por proyectos. Es como con las competencias. Claro que es importante la aplicación del conocimiento, pero una cosa es reconocer eso y otra es basarlo todo en las competencias. Es totalmente diferente. Hay que modernizar el sistema, seguro que sí, con una revisión de las materias, con actividades que motiven más a los alumnos, también con proyectos, pero no se puede progresar trabajando solo con proyectos o solo con competencias, o solo mediante el método de la indagación. Todo esto está bien, pero en su medida. El gran problema es cuando se sustituye la enseñanza por la idea de acompañar al alumno en el descubrimiento. Esto es una absoluta ilusión.

Y sobre el tema de que las competencias no han sido aplicadas, no es del todo cierto. Lo que pasa es que cada vez que comenzaron a aplicarse en varios países lo que pasó no fue bueno, y dejaron de hacerlo. Yo no tengo un discurso antiguo, sino basado en las ciencias que están contribuyendo a la educación, como la psicología cognitiva moderna, que sabe que no se pueden desarrollar capacidades ni sentido crítico sin conocimiento. O que no hay habilidades que sean transferibles de unas áreas a otras, porque nada sustituye el conocimiento de las disciplinas específicas.

El 25% de las y los jóvenes tomaron psicofármacos en el último año

La FAD publica la tercera edición de su Barómetro Juvenil. Salud y Bienestar en el que certifica la «mala salud» de la población entre los 15 y los 29 años; una situación que, en algunos indicadores, ha empeorado de forma alarmante.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 02/06/2022

Que el 25 % de las y los jóvenes de entre 15 y 29 años haya consumido psicofármacos es un problema, casi se mire como se mire. Bien es cierto, como explica Anna Sanmartín, directora del centro de estudios Reina Sofía, dependiente de la FAD, que del barómetro de 2019 a este ha habido una levísima mejora. Pero ya es un porcentaje elevadísimo.

Para Sanmartín esto tiene mucho que ver con una deficiente atención psicológica desde el sistema de salud en el que falta personal de psicología y psiquiatría y, tal vez con más frecuencia de la necesaria, se recurre a recetar psicofármacos para evitar las largas listas de espera en estos servicios públicos.

En cualquier caso, el estudio de FAD deja una foto fija de 2021 poco alentadora que, en algunos momentos, cuando se compara con las de 2019 y 2017, resulta peor. Uno de los datos más llamativos es el obtenido al

preguntar a las y los jóvenes por la percepción que tienen de su propia salud. El 54% cree que es buena o muy buena. En 2019 eran algo más del 77 % y en 2017, estaba por encima del 86 %; 32 puntos porcentuales son una bajada estrepitosa en cuanto a la percepción que tienen las y los jóvenes de su propia salud.

O el dato de que el 56,4 % cree que ha sufrido, en el último año, algún problema de salud mental. Un autodiagnóstico que no consigue una certificación médica porque, de este grupo, el 49 % no pidió ayuda (principalmente porque no tenía cómo pagarla o porque subestimó el tema).

Y como suele pasar, los datos no son iguales para ellas que para ellos. En la práctica totalidad de los indicadores, ellas se encuentran en peor situación que ellos, salvo en el consumo de psicofármacos sin receta, donde ellos están a la cabeza. Para la investigadora Anna Sanmartín la cosa está en que «ellas tienen más presión» que ellos; «están más expuestas, se sienten más vulnerables y tienen más riesgo de sufrir algún tipo de violencia».

En cualquier caso, «no es fácil dar una respuesta sencilla», asegura Sanmartín y, no quiere que parezca un lugar común el hecho de que son cuestiones que están atravesadas por la visión de género. Ellas tienen más presiones en los estudios, en el mundo laboral y en las relaciones afectivas. También han sufrido una mayor cantidad de estrés por la responsabilidad de los cuidados en los últimos dos años. Sanmartín asegura que estos datos, esta tendencia, es conocida en la población general, pero es preocupante que ya en edades adolescentes está tan presente.

Ingesta de medicamentos

El de la salud mental es, sin duda, uno de los temas «estrella» de los últimos meses. El confinamiento y la pandemia se han limitado a sacar a la luz la situación en la que miles de personas se encuentran a diario: con necesidad de algún tipo de tratamiento y/o terapia y sin posibilidad de acceder a la segunda, aunque sí al primero. Esta es una de las realidades de muestra este barómetro, al revelar que un algo porcentaje de personas, el 25 %, ha hecho uso de psicofármacos en los últimos 12 meses.

Los datos globales mejoran unos pocos puntos para las mujeres mientras empeoran de forma muy leve en el caso de los hombres entre la oleada de 2019 y la de 2021.

Al preguntar a estas personas cómo han tomado este tipo de medicación, en el global, el 50,4 % lo hizo sin receta médica. Hablamos de medicamentos como ansiolíticos, hipnóticos, antidepresivos, etc. Los datos aquí son peores para los hombres, que en un 58,9 % no tienen receta frente al 41,8 % de ellas.

Si se atiende a las edades, cuanto mayores son, más consumo hacen de este tipo de medicación. El barómetro de la FAD cubre entre los 15 y los 29 años, aunque se divide en tres bloques de edades: 15-19, 20-24 y 25-29. Mientras en este último grupo las cifras se reducen del 32,6 % de 2019 al 26,1 % de 2021, en el grupo de los más jóvenes las cosas han empeorado: de 18 % a 22,3 %. Y, en este caso, todavía es peor el uso sin receta médica: el 58,9 % de las personas entre los 15 y los 19 años lo hacen.

Y más allá del uso de medicación o incluso de psicofármacos, la FAD ha querido preguntar por la ideación suicida en los últimos 12 meses. También lo hizo en 2019, año en el que, globalmente, el 5,8 % de las personas encuestadas afirmó tener ideas suicidas continuamente o con mucha frecuencia. En 2021 el porcentaje ha llegado al 8,9 %. Datos que empeoran más en hombres que en mujeres.

Bien es cierto que otros indicadores de menor frecuencia sobre ideación suicida con mejores. La ideación de baja frecuencia pasa de 34,3 % al 35,4 %. En este caso, las cifras de las mujeres mejoran, al mismo tiempo que las de los hombres empeoran. Para el porcentaje de quienes nunca las han tenido, de media pasan del 56,6 % al 52,8 % entre 2019 y 2021.

Estos son los datos globales. En el detalle por edades, la pandemia ha supuesto un golpe más duro entre las personas más jóvenes.

Como explicita Anna Sanmartín, «la salud mental empeora, en todos los casos. Pese a todo, baja el porcentaje de quienes piden ayuda». Este es uno de los puntos en los que la investigadora pone el foco; al hablar de las dificultades de acceso a ayuda psicológica. En el último año hay un 56,4 % de personas jóvenes que cree haber sufrido algún tipo de problema de salud mental (autodiagnóstico). De estas personas, el 49 % no pidieron ayuda y, de estas, el 37,3 % no lo hizo por el coste. El 34 %, por subestimar el problema.

En la franja de los 15 a los 19 años, la mayor parte de los jóvenes (66,9 %) siente estrés por los estudios/trabajo, su salud física o mental (46,3 %) o su situación económica (44,8 %). Puesto esto, junto con los modos que tienen de intentar lidiar con el estrés, sale a la superficie que es el colectivo que menos herramientas tienen o utiliza para combatir el estrés (como puedan ser realizar actividades deportivas, relajantes o hablar con alguna persona sobre sus problemas).

Del total de las personas que han participado en el estudio, el 37,5 % sí tiene un diagnóstico. El 17 % de depresión y el 16,5 % de ansiedad, pánico o alguna fobia.

La escuela, pieza clave en la prevención del suicidio

Los expertos insisten en la necesidad de implantar planes de prevención y formación en los centros educativos destinados a docentes, familias y alumnos

Mar Lupión Torres. 27-05-2022

Hace dos semanas se inauguraba el 024, el teléfono de asistencia y prevención del suicidio. En su primera semana, la línea recibió una media de 800 llamadas al día y, actualmente, la cifra se sitúa en entre unas 500 y 600. Según el gobierno, la mayoría de ellas las realizan mujeres, jóvenes y docentes que buscan asistencia a la hora de detectar posibles comportamientos de riesgo entre sus alumnos.

Lo cierto es que, de un tiempo a esta parte, la salud mental y la prevención del suicidio están dejando de ser un tema tabú para convertirse en uno de los debates más importantes en la sociedad. Sin ir más lejos, a principios de mes tuvo lugar en el Congreso una sesión acerca de este tema en la que intervinieron figuras de la sociedad civil, psicólogos, periodistas, miembros de los servicios de emergencias y familiares que han perdido a algún ser querido. Todos ellos insistieron en la urgencia de crear protocolos de actuación dentro de un plan nacional de prevención del suicidio.

De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística, en 2020 se quitaron la vida 3.941 personas, 270 más que el año anterior. Entre ellos, 14 niños menores de 15 años. Estos datos convierten el suicidio en la primera causa externa de mortalidad en España y también ponen el foco en la importancia de estar muy atentos a los más jóvenes. Un estudio de la Universidad de La Rioja en el que participaron 6.000 jóvenes de entre 14 y 19 años de varias Comunidades Autónomas, señala que el 19% «ha deseado estar muerto alguna vez en el último año». Indica, además, que el 15% «tiene ideas de quitarse la vida» y el 7% lo ha planificado alguna vez. El informe insiste en que las intervenciones en el contexto educativo reducen un 34% los intentos y un 13% las ideaciones suicidas.

Natalia Rodríguez Robles es psicóloga y profesora terapéutica en FUHEM y miembro de la asociación Papageno para la prevención del suicidio. Nos explica que «el papel de las escuelas como centros de prevención del suicidio es muy importante. Dado que los niños y los adolescentes pasan muchísimas horas en los centros educativos, son uno de los lugares donde se debe llevar a cabo planes de actuación. Además, están presentes docentes, alumnos y familias y entre todos se puede generar un cambio brutal». Reconoce que el profesorado «tiene que lidiar con muchas situaciones complicadas. Es muy importante romper el tabú, desmitificar muchas creencias, enseñarles a detectar señales de alarma, explicarles las situaciones de crisis y lo que se puede hacer. Tiene que quedar muy claro a la población en general y a los centros en particular que el suicidio se puede prevenir». Por otro lado, señala que los propios estudiantes se han de implicar también ya que «aquellos jóvenes con ideaciones suicidas normalmente no se lo van a contar a un adulto, sino a sus iguales. Hay que entrenarles el ojo para detectar señales de alarma en sus compañeros, tanto verbales como no verbales».

El coordinador de bienestar y el psicólogo educativo

La Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia, aprobada el pasado mes de junio, ya contempla que las administraciones educativas han de regular los protocolos de actuación contra —entre otros problemas— el suicidio y la autolesión. Además, introduce la figura del *coordinador de bienestar*, presente en todos los centros en los que haya menores y con la función —entre muchas otras— de promover planes de formación, detección precoz y protección. Sobre ello, N. Rodríguez nos cuenta que «es una figura fundamental, aunque aún no conocemos el perfil profesional. Va a cubrir, por un lado, la introducción de expertos en los centros y, por otro, la formación del profesorado». Este extremo, el de dar herramientas a quienes tratan más de cerca con los jóvenes en las escuelas, es una petición reiterada de los docentes: «piden formación a gritos. Hemos elaborado un cuestionario para ellos sobre sus necesidades y ahí expresan que necesitan formación, que no saben qué hacer ni cómo intervenir. Hay quienes se encuentran con casos de autolesiones y no saben qué hacer. Actúan al final por sentido común pero quizá haya situaciones en las que esto no sirva».

Además de ese coordinador de bienestar que deberá tomar forma a partir del próximo curso, son necesarios otros profesionales. Es lo que reclaman desde el Colegio Oficial de la Psicología de Madrid. Amaya Prados, psicóloga educativa y vocal de la Junta de Gobierno de este organismo, asegura que es necesario que haya psicólogos dentro de las plantillas de los centros: «ahora existe la figura del orientador educativo que, en algunos casos, es también psicólogo. Lo que ocurre es que no pueden actuar como tal porque tienen otras funciones educativas y pedagógicas. A veces lo hacen porque la situación está siendo desbordante, pero no es su función. Reivindicamos la figura del psicólogo educativo, que provea de una orientación psicológica».

En el Colegio Oficial de la Psicología de Madrid impulsan también el proyecto PsiCE, que destaca la relevancia de la psicología educativa basada en la evidencia en contextos educativos para la prevención de problemas emocionales y que se implantará en distintos centros educativos progresivamente. Prados expone que «buscamos poner en valor la figura del psicólogo no solo como orientador y no solo con esas funciones, sino que también tiene que hacer labores preventivas en las aulas y con formación al profesorado y a equipos

directivos. Es una figura fundamental que puede atender esta problemática y mejorar el estado emocional de forma preventiva».

Al margen de la formación de todos los agentes sociales para la prevención del suicidio, el término *inteligencia emocional* se repite una y otra vez como clave para evitar estas situaciones. Los expertos observan en los centros «una dificultad muy grande entre los chicos y las chicas a la hora de identificar sus emociones y sentimientos y en la gestión emocional. No saben muy bien lo que están sintiendo y, cuando ven que sienten algo raro, extraño o desagradable, no saben qué hacer con ello», señala Amaya Prados. Considera que, desde el núcleo familiar y las escuelas «hay que trabajar esa identificación de las emociones desde que son muy pequeños. Las emociones son agradables y desagradables, pero todas tienen una utilidad. Desde muy temprana edad hay que trabajar con ellos sobre qué pueden estar sintiendo, controlar las emociones y gestionar la frustración».

El mito del efecto contagio

Otro de los aspectos importantes y muy presentes en el debate sobre cómo mejorar la salud mental y prevenir el suicidio tiene mucho que ver con los medios de comunicación —tanto tradicionales como las redes sociales— y el tratamiento que hacen de las informaciones relacionadas con intentos autolíticos. Dado el acceso que toda la sociedad tiene a ellos —y, en particular, los más jóvenes— los expertos recomiendan tener especial cuidado en ciertos aspectos. Sobre ello, Natalia Rodríguez asegura que «uno de los mitos que hay es el de que si se habla hay un efecto contagio. Ahora mismo hablamos mucho y bien y se está normalizando tratar este tema. Desde los medios hay que hablar del suicidio, pero de manera correcta. Por ejemplo, no se debe hablar de métodos. Hay que dar pautas y teléfonos sobre dónde acudir si estás en esa situación. Sobre todo, intentar ser lo más objetivo posible para no herir sensibilidades».

Coincide con Amaya Prados, que insiste en que «no hay que dar detalles escabrosos de cómo se ha producido. Lo hemos visto con gente conocida y ese tipo de información no es relevante. Lo que sí hay que hacer es hablar de ello de manera clara, mostrando que existe, que se puede pedir ayuda, que hay una serie de asociaciones, instituciones, procedimientos que se pueden llevar a cabo. Esos mecanismos de ayuda pueden servirles y no tienen que ser algo oculto».

Uno de esos mecanismos es, precisamente, el 024. Atendido por profesionales de la Cruz Roja, se trata de una línea gratuita y confidencial, disponible 24 horas al día durante los 365 días del año. Su objetivo es atender a personas con conducta o ideación suicida, así como a los familiares o allegados de víctimas de suicidas o de personas con ideación suicida. Los profesionales y expertos celebran su creación. Es el caso de Sergio Tubío, bombero del Ayuntamiento de Madrid y formador especializado en intervención en crisis suicida: «es una noticia magnífica. Claro que puede mejorarse, pero estamos hablando de 600 llamadas al día. Eso son 600 personas que reciben cierta esperanza en un momento de crisis y quizá solo con el hecho de que alguien les coja el teléfono se desactiva esa crisis. Aunque sea necesario hacer una crítica constructiva, desde la sociedad hay que valorar lo que supone un servicio así que llevábamos años reclamando».

Mercedes Cavanillas, psicóloga de emergencias y sanitaria también aplaude que existan nuevas herramientas de apoyo para aquellos que sufren. Sin embargo, apunta a que quizá «no se ha dejado lo suficientemente claro que es un teléfono orientado a la conducta suicida y no a la crisis suicida. Para una emergencia hay que llamar al 112. Sé que desde el 024 tienen arbitrado algún tipo de mecanismo por el cual si perciben mucho riesgo les derivan al 112, pero no es lo óptimo. El tiempo cuenta mucho en este tipo de situaciones». Con una gran experiencia en las emergencias de este tipo, Cavanillas defiende y reitera la urgencia de diseñar un plan nacional de prevención: «tiene que hacer una actuación coordinada en los colegios, en protocolos de salud mental y tiene que haber estrategias a nivel social. Hay muchas perspectivas que hay que aunar para que haya un plan de prevención del suicidio mucho más grande de lo que se está haciendo. No hay una estrategia nacional».

El tabaco fracasa entre los jóvenes: «Veo una estupidez pagar por una sustancia que te provoca cáncer»

El 31 de mayo se conmemora el Día Internacional Sin Tabaco y los estudios muestran un progresivo descenso en su consumo entre los jóvenes, pero alertan del incremento de otras drogas

Noel Corregidor. 30-05-2022

Los adolescentes españoles cada vez fuman menos. Lucía, estudiante de 16 años, lo observa en su entorno, donde «solo una persona de mi clase fuma tabaco». Considera que ya no se ve «tan cool» consumir algo que «es caro, que deja mal sabor de boca y un insufrible olor». Rubén, bilbaíno de 18 años lo corrobora. «En mi grupo de 11 amigos solo 3 fuman», y añade que «el humo me molesta, así que no tengo ningún interés en fumar, no lo necesito».

Los resultados de la «XIV Encuesta sobre Uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias en España» publicados en abril de 2021 reflejan un estancamiento en la reducción del consumo de tabaco. Un 9% de los adolescentes

entre 14 y 18 años lo consumen diariamente, si bien quienes declaran que han fumado alguna vez en el último año ascienden hasta el 30%. La cifra de fumadores habituales es menos de la mitad de quienes lo hacían en 1996 (23%), pero sin embargo, es un porcentaje que desde el año 2014 (8,9%) no se reduce.

La encuesta, realizada por el Ministerio de Sanidad cada dos años a 22.321 alumnos de 523 centros educativos públicos y privados, permite observar una radiografía del consumo de drogas entre los jóvenes. El alcohol sigue siendo la droga más consumida (70% de los jóvenes en el último año) y el cannabis es la sustancia ilegal más destacada (22% en el último año). En medio del debate sobre la regulación de esta última droga, hay expertos que ven necesario una mayor sensibilización y campañas de salud en los colegios para que se conozcan sus riesgos.

Gloria Bellido, psicóloga clínica especializada en adolescentes, cree que los jóvenes no son conscientes del peligro del cannabis, el cuál está asociado a un aumento de la psicosis, la irritabilidad, la ansiedad, la depresión y el síndrome amotivacional. Su consumo diario se sitúa en el 1,6% de los adolescentes. A pesar de que los menores de edad tienen vedada la compra de drogas, 9 de cada 10 adolescentes consiguen fácilmente adquirir tabaco y alcohol, y un 61%, cannabis.

Nuevas formas de consumo

Por su parte, mientras que el tabaco es percibido cada vez más negativamente entre los jóvenes (un 89% lo ven muy perjudicial para la salud, según la encuesta), la industria tabacalera se adapta para encontrar otras fórmulas para hacerlo atractivo. El uso del vapeo o cigarrillo electrónico y de las cachimbas está en auge. Amanda, estudiante de un ciclo básico de FP, asegura que no fuma tabaco, no obstante, si reconoce fumar cachimbas cuando sale con amigos. Pedro, su profesor de instituto, advierte que lo asocian a «menos riesgo, a algo más suave y una cosa divertida de hacer entre amigos» y que por eso su consumo crece.

«El vapeo es la puerta de entrada al tabaco», prosigue Pedro, «es la que genera la adicción y la rutina de inhalar». Considera que se deberían hacer campañas en los colegios donde se resaltase el riesgo tanto de lo vapeadores, como de las cachimbas. En 2018, casi la mitad de los adolescentes habían probado alguna vez ambas. Amanda quita hierro al asunto y no lo ve comparable al consumo diario de nicotina de los cigarros tradicionales. «Solo lo hago de forma ocasional con amigos».

«El cigarrillo electrónico se ha vendido como algo inocuo cuando no lo es», señala Joaquín Gea, neumólogo. El catedrático de Medicina indica que al vapear hay ciertas sustancias que se inhalan y que el pulmón no puede hacer desaparecer. Advierte que cuando se empieza a fumar tan joven se impide al pulmón desarrollarse al 100% y piensa que es necesario hacer «campañas específicas, más emocionales que racionales, en los centros educativos» para prevenir el consumo de tabaco.

Tabaco: percepción negativa

Ana Carrasco es educadora social y trabaja con jóvenes de entre 14 y 22 en proyectos socio-educativos. Es fumadora y reconoce que desde que empezó con 16 años no ha podido dejarlo. Rehúsa fumar en su jornada laboral para no dar mal ejemplo a los adolescentes con los que trabaja. «No sé si ahora hay menos adolescentes que fumen, lo que sí es que hay muchos radicalmente contrarios al tabaco», apunta.

Por las tardes, de martes a sábado, hacen actividades deportivas, culturales y charlas de sensibilización sobre diversas materias, entre ellas los hábitos de vida saludable y las drogas. Rodolfo y Lucía acuden habitualmente porque les gusta hacer deporte y jugar al baloncesto y voleibol.

Coinciden en señal el tabaco como algo negativo y que te arruina la vida y la salud. Rodolfo considera que ahora los adolescentes cuidan más su alimentación y su físico porque «es lo que más se ve en las redes sociales». Lucía, por su parte, nunca ha sentido interés por el tabaco porque prácticamente nadie de su entorno lo consume y lo ve como algo perjudicial.

«Veo una estupidez pagar por una sustancia que te provoca cáncer», afirma categóricamente Alejandro, estudiante de Bachillerato de 17 años. Ni siquiera lo ha probado porque el olor ya «le tira para atrás», además de que siempre lo ha asociado a «algo negativo porque perjudica tanto a quien fuma, como a su alrededor». Piensa que hoy en día se fuma menos, pero se consumen más otras drogas porque «hay menos consciencia» y porque ahora «son otras drogas las que te hacen ser guay», en alusión a la marihuana.

Christian y Sara son pareja y van a la misma clase que Alejandro. Christian reconoce que sí fuma, «desde los 13 años en Ecuador», y que «no lo ve como algo malo» en comparación con otras drogas. Dice que ahora fuma menos «porque su novia le mata», aunque no piensa dejarlo ya que «para compensar la nicotina, hace deporte». Ella en cambio, asegura que ni fuma ni espera hacerlo nunca ya que es algo «que te fastidia la vida». Sí cree que actualmente se consume más tabaco y otras drogas porque se asocia a «algo de diversión y a una manera de evadir una realidad que tanto daño nos hace».

La promoción de la salud escolar

La prevención del tabaquismo y otras drogas va acompañada de nuevas iniciativas que promocionan los hábitos saludables en las escuelas desde las actividades físicas hasta la nutrición. Un ejemplo es la marca de kiwi Zespri, cuyo proyecto «La fruta va al cole» ya cuenta con 10 ediciones en las que han participado 2.000 colegios.

En colaboración con la Fundación Española de la Nutrición, el proyecto tiene como objetivo fomentar un estilo de vida saludable y una buena alimentación. Para ello, proporcionan a los profesores una serie de contenidos



didácticos con juegos para que los alumnos a la vez que aprenden se diviertan. También incluyen actividades y manualidades con las frutas para conocer sus propiedades.

Comer bien y aprender a vivir mejor también es el eje del proyecto educativo «Scolarest», presente en 700 colegios. Scolarest ha puesto en marcha el Aula Comedor, un espacio educativo más del centro escolar en el que los protagonistas son los niños y niñas y donde se potencia los hábitos de vida saludables a través de juegos y actividades: «Hacemos que comer sea mucho más que sentarse a la mesa», señalan desde el proyecto.

En 2020 comenzó a colaborar el chef Ángel León, que cuenta con 3 estrellas Michelin, en los comedores de Scolarest. Para fomentar el consumo del pescado creó el concepto «Fish Revolution» con la idea de acercar este alimento a los adolescentes, pero presentado de muy diversas formas: desde pasta o pizza hasta muslos de pollo elaborados con pescado. «Se trata de un cambio de paradigma en la manera en que los niños comerán pescado en los colegios», afirmó el chef.

Desde las Administraciones Públicas también se trabaja por inculcar hábitos de vida y de alimentación saludables. Un ejemplo es Castilla-La Mancha, donde 230 colegios se han sumado al proyecto de «Centros escolares saludables» y realizan programas relacionados con la promoción de la actividad física, el deporte, nociones de primeros auxilios o alimentación. Los centros elaboran diversas actividades que abarcan diferentes espacios, como el recreo, el desplazamiento al colegio, el deporte en familia o las clases extracurriculares, entre otras.

Alejandro reflexiona que cada vez los jóvenes están más preocupados por su salud y por su físico. «Más gente hace deporte o va al gimnasio porque quieren sentirse y aparentar bien», por ello ve incompatible a largo plazo hacer deporte y fumar. «Tú lo notas, haces las cosas peor, te falta el aire» y, además, apostilla «fumar cada vez da menos puntos para ligar».