ADiMAD

REVISTA DE PRENSA
09/06/2022

ÍNDICE

La pandemia condiciona la demanda de titulaciones universitarias: Medicina y Enfermería, las carreras más solicitadas **EUROPA PRESS**

La equidad frente a las políticas educativas de privatización en Andalucía **EL PAÍS**

Educación, el último campo de batalla en la cruzada de Ayuso contra el Gobierno **ELDIARIO.es**

Colegios públicos que también dan la ESO: ¿avance educativo o recorte encubierto? **EL PAÍS**

Ayuso recurre ante el Supremo el currículo de Bachillerato por su "falta de contenidos" y "elevada carga ideológica" **EL MUNDO**

La vida detenida antes de Selectividad: "Me está pareciendo una eternidad, pero a la vez muy poco tiempo para estudiar" **EL PAÍS**

Ayuso anuncia recurso contra el Gobierno por el currículo de Bachillerato: "Forma parte de un rediseño de España entera" **EUROPA PRESS**

Alegría lamenta que Ayuso pase de ser «lideresa de la libertad» a «censurar» libros de texto **ABC**

Exsecretario de Educación dice que el currículo es fijado "por cada CCAA" y descarta "sesgo ideológico" en ley educativa **EUROPA PRESS**

La escuela concertada ante las desigualdades: el debate pendiente **EL PAÍS**

Profesores de Matemáticas cuestionan que se limite el uso de la calculadora en la Selectividad **EL PERIÓDICO Catalunya**

La ley polaca permitirá a los directores de escuelas mandar a los alumnos a un reformatorio **LA OPINIÓN de Murcia**

El aumento de sobresalientes en selectividad incrementa las desigualdades entre CC.AA. **EL DEBATE**

El Gobierno aprueba el reparto de 120 millones a las CCAA de PROA+ para prevenir el abandono escolar **E. PRESS**

El abandono de la escritura a mano perjudica el aprendizaje en los niños, y el lápiz digital puede ser un aliado **EL PAÍS**

El Gobierno nombra a Mónica Domínguez directora general de Evaluación y Cooperación Territorial de Educación. **EUROPA PRESS**

Murcia se rebela contra el Gobierno y no usará libros de texto de la Ley Celaá en varios cursos **EL MUNDO**

«El coste medio de la enfermería escolar suele ser menos que un desayuno por alumno al mes» **ABC**

La implantación del nuevo Bachillerato general fracasa pese a su demanda potencial: "Creímos que lo pedirían seis alumnos y lo han hecho 27" **EL PAÍS**

El Parlament aprueba la ley del catalán bajo la sombra del Constitucional **EL PERIÓDICO de Catalunya**

El laberinto de la selectividad: «No hablamos de una EBAU unificada, sino de seres humanos» **EL DEBATE**

Madrid y Murcia, únicas comunidades que plantean por ahora no renovar los libros de texto el próximo curso **E. PRESS**

Y después de la EBAU, ¿qué? **EL PAÍS**

La asignatura de Religión en el marco de las distintas regulaciones estatales (II) **EL DEBATE**

Ayuso reconoce que no ha detectado "nada relevante" en los libros de texto que señaló por adoctrinamiento **ELDIARIO.es**

¿Podemos lograr una educación en línea verdaderamente equitativa? **THE CONVERSATION**

¿Cuáles deberían ser las habilidades de los futuros ingenieros? **THE CONVERSATION**

El único modo de progresar como profesor en España: hacerse viejo **MAGISTERIO**

El Supremo admite a trámite el recurso de Ayuso contra el currículo de Bachillerato **MAGISTERIO**

Más aprobados y mejores notas, una tendencia global impulsada por la Covid-19 **MAGISTERIO**

Rechazo sindical unánime a la imposición de los ámbitos en la Comunidad Valenciana **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

El programa bilingüe de la Comunidad de Madrid: una visión desde las familias **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Editores de libros de texto urgen a CCAA a completar sus normas curriculares para presentar materiales "más definitivos" **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Una educacion antiedadista **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

europapress.es

La pandemia condiciona la demanda de titulaciones universitarias: Medicina y Enfermería, las carreras más solicitadas

MADRID, 3 Jun. (EUROPA PRESS) -

Las carreras relacionadas con el ámbito de la salud son las que más han incrementado su peso en la oferta de empleo y por primera vez se convierten en las más demandadas, prácticamente duplicando su peso con respecto al año anteriores (46,96%, lo que supone 22,82 puntos porcentuales más).

Así, casi la mitad de las ofertas de empleo que se publicaron el año pasado en España buscaban profesionales del ámbito de la salud, según el análisis de las titulaciones con mayores salidas profesionales, englobado dentro del 'Informe Adecco 2021: Oferta y demanda de empleo en España', ofrecido por Infoempleo y Spring Professional.

Sin embargo, el comportamiento de la demanda respecto a los estudios que integran este grupo de Ciencias de la Salud ha sido "desigual", ya que la demanda de médicos y enfermeros para cubrir tanto las bajas causadas por la pandemia como la falta de recursos humanos en hospitales y centros de salud "sigue disparada y su efecto se deja notar en las ofertas de empleo", a lo que se une "la necesidad de contar con más psicólogos y fisioterapeutas". En cambio, otras titulaciones como Farmacia o Veterinaria han visto reducida su presencia en las ofertas.

Tras la rama sanitaria, las titulaciones más demandadas han sido las del ámbito social y jurídico, aunque durante el último año su peso se ha reducido notablemente, reuniendo ahora el 28,92% de las ofertas, doce puntos menos que en el ejercicio anterior (41,68%).

Las ofertas de empleo que requieren candidatos con titulaciones del área de ingeniería y arquitectura han caído más de ocho puntos, agravando la tendencia a la baja que comenzaron en 2017. Así, en 2021 el 20,58% de las ofertas en las que se especifica el área de la titulación universitaria han solicitado titulados en Ingeniería y/o Arquitectura, frente al 28,9% que representaban en 2020.

Las carreras universitarias del ámbito científico-experimental también han disminuido su peso dentro de la oferta en la que se especifica titulación, pero de forma mucho más reducida que las titulaciones de ciencias sociales y jurídicas o las ingenierías. Han pasado de representar el 3,71% en 2020 a aglutinar el 2,26% en el último año, lo que supone una bajada de casi un punto y medio.

Por último, el área de Artes y Humanidades recibe solo una de cada 100 ofertas de empleo en las que se especifica titulación universitaria, por lo que son las titulaciones menos demandadas. En el último año han reducido en tres décimas su peso en la oferta de empleo (1,27%) y siguen su tendencia a la baja.

MEDICINA, LA TITULACIÓN CON MÁS SALIDAS PROFESIONALES

La titulación con más salidas profesionales en España ha sido Medicina y Biomedicina, ya que el 13,41% de las ofertas de empleo que requieren estudios universitarios hacía referencia a ella. De este modo, escala dos posiciones con respecto al año anterior y más que duplica su peso (5,24% de las ofertas en 2020).

En segunda posición se mantiene Enfermería, que hace dos años figuraba en séptima posición y se está afianzando en el segundo lugar del ranking que alcanzó en 2020. Así, su peso específico continúa ascendiendo sobre el cómputo global y pasa de un 6,9% del pasado año a un 12,42% en la actualidad. Es la segunda titulación que más peso ha ganado en el último año.

Al tercer lugar queda relegada Administración y Dirección de empresas (5,36% ofertas). Durante años ha sido la titulación más requerida por las empresas españolas, pero en el último ejercicio no solo ha perdido esa hegemonía, sino que además es la carrera que más peso ha perdido, 5,9 puntos porcentuales.

Entre las cinco titulaciones con más salidas laborales se encuentran también el doble grado en Administración de empresas y Derecho, con un 5,2% y, bajando de la cuarta a la quinta posición, Ingeniería Industrial, con un 3,5% de la oferta para titulados universitarios.

Por detrás de ellas aparecen las titulaciones de Ingeniería Informática, con un 3,4% de las ofertas; Fisioterapia, 2,42%; Comercio y Marketing, 2,03%; y Psicología y Psicopedagogía, 1,96%; y Educación y Pedagogía, 1,95%.

MADRID, LA COMUNIDAD QUE MÁS FORMACIÓN UNIVERSITARIA EXIGE

Por Comunidades Autónomas, la Comunidad de Madrid (17,7%) es la que más formación universitaria en las ofertas de empleo exige, pese a haber descendido su aportación al total nacional en el último año 4,35 puntos porcentuales (el descenso más profundo entre todas las autonomías).

En segundo lugar se coloca este año Andalucía, que ha ganado 2 puntos porcentuales y dos posiciones, contando ahora con el 14,31% de las ofertas para universitarios. Tercera queda Cataluña, desplazada por la autonomía andaluza, que aglutina el 12,43% de las ofertas, tras perder 3,77 puntos porcentuales (la segunda caída más fuerte entre las distintas autonomías).

EL PAIS OPINIÓN

La equidad frente a las políticas educativas de privatización en Andalucía

Las desigualdades estructurales de la doble red pública-concertada están motivadas por la competitividad y los procesos de exclusión. Necesitamos un cambio drástico.

CARMEN RODRÍGUEZ MARTÍNEZ. 03 JUN 2022

De la educación depende el desarrollo de oportunidades y libertades en la vida, como es la incorporación de los y las jóvenes en el plano laboral y social, con autonomía para elegir y con solidaridad para vivir con otros y hacia los otros, en la tolerancia el respeto y el conocimiento de otras formas de vida.

El derecho a la educación en nuestro país necesita un cambio social inclusivo y plural que refleje que en la escuela viven alumnos y alumnas plurales y diversos, y con equidad, la justicia con igualdad, que tiene una importancia estratégica para transformar las desigualdades de clase, género, etnia, etcétera, desde la formulación de políticas basadas en un rol del estado, la educación que garantiza el bienestar y combatiendo la vulnerabilidad, la dependencia y la dominación.

Este concepto de equidad también se plantea desde los últimos 30 años en un recurso retórico unido a la “calidad educativa”, algo difícil de cuestionar por tratarse de una aspiración genérica y compatible con una educación competitiva, una política de resultados estandarizada y la elección de centro. La equidad se convierte en un concepto técnico, extenso, no contextualizado, donde los logros de aprendizaje son concebidos como indispensables para todos, expresados en el diseño de un currículo prescrito y verificados en su cumplimiento con las evaluaciones externas.

En un análisis de Eurydice de 2020, en 42 sistemas educativos de 37 países europeos, encuentran que las estructuras que promueven la segregación académica son: la diferenciación de calidad entre las escuelas, las políticas de elección de centro, los criterios de admisión, la diferenciación temprana en itinerarios educativos y el grado de repetición. El informe destaca que la segregación académica —agrupar al alumnado con el mismo nivel socioeconómico y cultural— es el único predictor con una influencia significativa en la falta de inclusión en primaria y uno de los más importantes en la educación secundaria.

La Lomloe (2020) plantea compensar a los centros que tengan segregación escolar, no evitarla (artículos 81.1 y 81.2). No se evita la segregación escolar dentro de las escuelas, con grupos de refuerzo, optativas y programas especiales que no son inclusivos; y entre escuelas, con conciertos que seleccionan al alumnado de forma homogénea por nivel socioeconómico, con la segregación por sexo o por alumnado extranjero. A esto contribuyen también los modelos de rendición de cuentas (pruebas de diagnóstico) y la repetición escolar, según manifiestan informes de la OCDE.

En la comunidad autónoma de Andalucía, la privatización empieza a desarrollarse de una forma más impetuosa desde hace unos 10 años, con la reducción de unidades escolares de las escuelas públicas y la pérdida de profesorado. En la última década (2011-2019), el descenso de la población en Andalucía, junto con la crisis de 2008 y los pactos PSOE y Ciudadanos, han significado una oportunidad para el cierre de 7.458 unidades [clases] en Infantil, Primaria y Secundaria, y que hayan perdido 4.683 docentes en la enseñanza pública de régimen general, el 82% en Primaria. A partir del año 2019 llega un Gobierno de coalición conservador (Partido Popular y Ciudadanos), siendo uno de los elementos pactados el aumento de la partida a la enseñanza privada-concertada. En dos cursos, la Junta ha eliminado 1.500 unidades públicas de Infantil y Primaria, mientras desviaba a alumnado a la concertada por falta de plazas públicas.

La concertada solo se implanta en grandes y medianas ciudades, donde vive el 75% de la población, que es donde es más rentable. De hecho, en el 82% de los municipios pequeños no hay concertada, ni nunca les ha interesado que la haya, porque hay poco alumnado y rentas más bajas. La concertada atenderá a más del 50% de alumnado en algunas capitales de provincia y ciudades intermedias en Infantil, Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Granada capital es el caso más claro, donde el 60% del alumnado está matriculado en centros concertados, seguida de Cádiz. El resto de las capitales supera el 30%, y en algunos casos el 40%, como es el caso de Sevilla, Córdoba, Huelva y Málaga.

Después de 30 años de Gobiernos socialistas, la mayor parte de la legislación en educación está dedicada a la privatización para seguir el modelo de otras comunidades autónomas. A pesar de la desaparición de la alusión a la demanda (con la Lomloe) y la vuelta a la planificación de plazas públicas, el Decreto de escolarización de Andalucía (21/2020 de 17 de febrero) definirá de forma ambigua esta propuesta, sustituyendo “plazas públicas” por “sistema educativo público andaluz”. Esta forma de expresarlo nos remite al artículo 108.4 de la Lomloe, entendiendo que el servicio público de educación se puede realizar a través de los centros públicos y privados indistintamente, con lo cual volvemos a la demanda social por dicho artículo.

De hecho, la estrella del nuevo decreto es la posibilidad de incluir al menos un centro privado-concertado en todas las zonas de escolarización (artículo 9.4), a pesar de que la Lomloe plantea las mismas áreas de escolarización o influencia para los centros públicos y privados concertados (artículo 86.1). Esto significa la consolidación de una legislación que se introduce desde el año 2011 con poca difusión y que significa una ampliación de la zona para la concertada, como en las escuelas *charter* de EEUU., que conduce a una mayor privatización y desigualdad.

La segunda Orden de Conciertos (Orden de 16 de diciembre de 2020) permite como novedad la concertación en la educación postobligatoria [bachillerato y FP]. Estamos presenciando cómo desde hace unos años la privada concertada aumenta en las enseñanzas pre y postobligatorias, a pesar de que la LODE solo permitía la concertación en aquellos centros subvencionados con anterioridad a la promulgación de esta ley, que es de 1985, que los denominará como "centros singulares". La Lomloe soluciona las irregularidades incluyendo la disposición transitoria décima, para que los centros privados puedan concertar las enseñanzas postobligatorias.

La falta de acceso para una educación plural, diversa y para la convivencia se altera con las desigualdades de una resucitada escuela selectiva. La selección del alumnado se realiza con una serie de dispositivos que sirven para diferenciar a los estudiantes de centros públicos y privados por el nivel socioeconómico y cultural, a pesar de ser la educación obligatoria y gratuita. En España la mayoría del alumnado de entornos medios y menos favorables están matriculados en centros públicos en un 93% siendo en Andalucía el 100%, mientras que los centros privados reúnen al alumnado de entornos más favorables en un 65% en España y en un 47% en Andalucía.

Los dispositivos que apoyan esta selección del alumnado son: el cobro de cuotas complementarias que incluyen las aportaciones directas de la familia, el cobro por actividades extraescolares y servicios complementarios donde lo habitual es que tengan un precio superior a la escuela pública. Y como aspecto grave la regulación de las actividades escolares complementarias que va a suponer, en contra de la Lomloe, currículos diferentes para el alumnado que va a la concertada y no pueda pagarla. En Andalucía se han investigado 31 centros concertados de educación obligatoria, de los cuales el 60% cobran cuotas base a las familias bajo diferentes denominaciones. La cuota base promedio es de 48,40 euros y el máximo 110 euros mensuales.

De 64 países analizados, España es el tercer país que más segrega al alumnado por renta familiar, según la OCDE, y las desigualdades estructurales de la doble red de centros están motivadas por la competitividad y los procesos de exclusión. Necesitamos un cambio drástico desde la protección a las familias con bajos ingresos al control de los pagos y las matrículas en la selección del alumnado. Las leyes estatales son retrogradas y están causando un importante daño, sobre todo por permitir que las comunidades autónomas puedan eludirlas o puedan otorgar que sigamos trasladando los fondos de una deficitaria escuela pública a una escuela privada-concertada que está seleccionando al alumnado que debe formar las élites de nuestro país.

Carmen Rodríguez Martínez es profesora de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga y pertenece al Foro de Sevilla.

eldiario.es

Educación, el último campo de batalla en la cruzada de Ayuso contra el Gobierno

La Comunidad de Madrid pelea contra el Ejecutivo de Sánchez en todos los frentes educativos: ha hecho una ley específica contra la Lomloe, ha tratado de modificar la forma de evaluar hasta que la Justicia lo suspendió y amenaza con revisar los libros de texto por "adoctrinar"

Daniel Sánchez Caballero. 05/06/2022

Primero fue la palabra, declaraciones más o menos agresivas contra el "adoctrinamiento" y la supuesta rebaja de la exigencia. Luego vinieron los hechos: una ley muy específica para defender la concertada por aquí, un decreto para boicotear la Lomloe por allá, una instrucción con el mismo fin por acullá. Ahora, las amenazas: "Vamos a realizar una revisión pormenorizada y urgente de todos los libros en la Comunidad de Madrid (…) y vamos a solicitar la retirada de todos aquellos textos que contengan material sectario".

La presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, se ha echado al monte de manera definitiva contra el Gobierno de Pedro Sánchez y el Ministerio de Educación de Pilar Alegría. No le está yendo tan bien: hablar puede no tener consecuencias, pero actuar sí. La Justicia ha suspendido de manera cautelar en la última semana un decreto y una instrucción a los centros por invadir competencias del Estado (e ir contra los designios del Ejecutivo plasmados en una ley). Ambos tenían el mismo objetivo: entorpecer la implantación de la conocida como ley Celaá.

Cualquier cuestión es susceptible de servir de campo de batalla, aunque la propia realidad te deje en mal lugar. Por ejemplo, Madrid protesta porque el Gobierno permita al alumnado pasar de curso con asignaturas suspensas cuando el 14% de sus estudiantes se sacan el título de la ESO sin todas las materias aprobadas, un dato peor que el de otras seis comunidades autónomas.

Otro frente: los currículos del Ministerio, de los que se dijo que adoctrinan y que se han tratado de enmendar con el desarrollo que debe hacer cada comunidad autónoma (el Gobierno realiza un currículo general con el 60% de los contenidos y a las comunidades les corresponde ampliarlo en el 40% restante).

La Consejería de Educación anunció que había retirado una treintena de conceptos que había incluido el Gobierno en el Bachillerato por adoctrinadores, entre los que se incluyen términos como “ciudadanía resiliente” o “emergencia climática”. “Hay párrafos que yo, como consejero de Educación, no entiendo lo que dicen”, explicó Enrique Ossorio hablando del currículo. Alberto Corsín, investigador en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), replicaba en redes sociales tras el anuncio: “De los 30 conceptos educativos que el Gobierno de Ayuso ha decidido eliminar del currículo de Bachillerato por 'adoctrinadores e ideológicos' he contado al menos 27 que el CSIC identifica entre los 'desafíos científicos' del futuro en sus recientemente publicados Libros Blancos”, escribía en Twitter.

La realidad, por otra parte, es que no se retiraron esos 30 conceptos porque no está en manos de la Comunidad de Madrid cambiar un Real Decreto del Gobierno –la forma legal en que se realizan los currículos educativos–, aunque anunciarlo dé titulares.

Pero el Gobierno regional manda cartas a Europa lamentando la *ideologización* de los currículos. Kyriakos Tsirimiagos, jefe de unidad en el Comité Europeo de las Regiones, ha tenido que leer una en la que el consejero le explica que “el Gobierno presidido por Pedro Sánchez ha aprobado unos nuevos currículos educativos, de carácter vinculante para las regiones, en los que una parte importante del aprendizaje y la adquisición de competencias ha sido sustituida por la ideología, algo contrario a la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Incluso el Consejo de Estado ha cuestionado abiertamente estos currículos por su falta de concreción [esto es cierto, afirmó que eran ”complejos y abstractos“] y por su sesgo ideológico [esto no lo dijo el Consejo], dando la razón a las denuncias que venimos realizando desde la Comunidad de Madrid”. Y eso también da titulares.

El ultimísimo elemento sobre el que percutir es la reforma de la ley universitaria. El consejero Enrique Ossorio se encargó el jueves de hacer pública su discrepancia con el proyecto tras la reunión del Consejo General de Política Universitaria. Los argumentos del máximo responsable educativo sorprenderán a pocos que sigan la política madrileña: “Ampara la politización de los campus”, explicó el responsable de que **el** PP utilice colegios como lugares desde los que cargar contra el Gobierno mientras impide a la ministra Montero intervenir en un acto el 8M. “Daña la calidad y la excelencia”, añadió, aunque su gestión está siendo criticada por la aprobación de Universidades privadas con informes desfavorables del Ministerio y rechazadas por los rectores de las públicas.

Los libreros también adoctrinan

Ahora les toca a los libros de texto. En su campaña contra Sánchez, el Gobierno regional ha conseguido enfrentarse con la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE), a la que también se ha acusado de adoctrinamiento. Ayuso explicó el miércoles que su Gobierno “va a trabajar para acabar con el entrenamiento [en el 'sanchismo'] que pretende el Ministerio de Educación hacia todos los niños, especialmente, como hemos visto en estos días, con los libros de texto” y anunció una orden a la inspección educativa para que retire todos los “que contengan material sectario”.

La presidenta madrileña ha encontrado una seguidora para esta idea: al día siguiente de su anuncio, la consejera murciana de Educación, Mabel Campuzano, ex representante de Vox, anunció que haría lo propio en la región para asegurar la “neutralidad ideológica”.

El Gobierno reaccionó al anuncio de Ayuso explicando lo evidente: los libros los hacen las editoriales en base a los currículos, tanto del Gobierno central como de los autonómicos. Además, la ley ya prevé que las administraciones controlen qué se publica en los libros, precisamente porque no los hacen ellas. Dice el artículo 153 bis de la Lomloe: “La supervisión de los libros de texto y otros materiales curriculares es competencia de las administraciones educativas y constituirá parte del proceso ordinario de inspección que ejerce la Administración educativa sobre la totalidad de elementos que integran el proceso de enseñanza y aprendizaje, que debe velar por el respeto a los principios y valores contenidos en la Constitución y a lo dispuesto en la presente ley”. Qué libros se utilizan en cada clase es una decisión que se toma a nivel colegio, empezando por la opción de si utilizar libros o no, que no son obligatorios.

Antes había sido la ley

Tras 20 años sin una ley educativa propia –todo el siglo XXI, no la tiene desde que ostenta las competencias en Educación– o saltándosela para ceder parcelas gratis para levantar colegios privados, el Gobierno regional sintió la necesidad de tener una justo después de que se aprobara la Lomloe. El objetivo de la norma madrileña es blindar la escuela concertada, que veía amenazada por la ley estatal. Así nació la Ley Maestra, que directamente va contra varios preceptos incluidos en la Lomloe de impulso de la escuela pública, pensados para favorecer a la privada sostenida con fondos públicos: en Madrid todos los alumnos “tienen derecho a una plaza escolar sostenida con fondos públicos”, dice el artículo 5 en un sutil pero clave cambio para incluir a la escuela concertada como garante de las plazas escolares, rol que la Lomloe reserva para la escuela pública.

Todo esto –aprobar la Ley Maestra, lanzar y que te suspendan dos normas de desarrollo de la Lomloe, intentar boicotear los currículos del Gobierno, cargar contra la Ley de Universidades y contra los libros de texto– ha ocurrido en cuatro meses. El siguiente frente que se prevé puede ser el Estatuto del docente, tarea en la que está embarcado el Ministerio de Educación. Quedan 17 meses de legislatura.

EL PAIS

Colegios públicos que también dan la ESO: ¿avance educativo o recorte encubierto?

270 escuelas primarias se han adherido ya a la fórmula, que permite a la enseñanza pública competir mejor con la concertada y fomenta la innovación en las aulas, pero en algunos lugares va acompañada de una reducción de espacios y recursos escolares

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 05 JUN 2022

Sentada en su despacho de directora, Quina Barba se lo piensa unos segundos antes de explicar por qué cree que la decisión de que su colegio público de Infantil y Primaria asumiera hace tres años la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) fue una buena idea: “Mucho de nuestro alumnado hubiera fracasado si se hubiera ido a un instituto normal. Porque nosotros somos una escuela y nuestra metodología de trabajo, nuestra estructura y los refuerzos que ponemos están muy orientados a acompañar. Cuando vienen los profesores de secundaria al principio alucinan, y después no se quieren ir”.

Barba dirige el colegio público de La Font d’En Carròs, un pueblo de 3.800 habitantes situado a 45 metros de altitud y a seis kilómetros de distancia del Mediterráneo, al sur de Valencia. Su centro forma parte de un cambio que avanza en la escuela pública: 270 colegios de Infantil y Primaria han incorporado la ESO y está previsto que decenas más lo hagan en los próximos cursos. Hace 10 años no llegaban al centenar. Galicia, Castilla y León, Asturias y Extremadura aplican el modelo desde hace un par de décadas como una solución para su escuela rural, pero en estos territorios el modelo lleva tiempo estancado o está en retroceso. El impulso le está llegando de comunidades como Cataluña, Aragón, Madrid, Comunidad Valenciana y Baleares, donde también se está implantando en zonas urbanas como una forma de maximizar los espacios escolares y, en parte de ellas, además, por motivos pedagógicos y sociales.

El modelo tiene elementos positivos y otros que generan controversia. El sociólogo Miquel Àngel Alegre menciona entre los primeros que facilita la transición entre primaria y secundaria, un paso en el que muchos alumnos se pierden; favorece la innovación metodológica de los centros y los proyectos en los que participan chavales de edades diferentes; fomenta que los profesores de secundaria aprendan de los de infantil y primaria, y viceversa, y permite optimizar las instalaciones educativas ante la caída de la natalidad, representando una alternativa al cierre de colegios públicos. También refuerza, añade Alegre, la capacidad de la escuela pública para competir con la concertada ante un determinado perfil de padres: “Hay familias a las que les preocupa el cambio al instituto por lo que tiene de contraste para un chaval pequeño que viene del colegio. Esta fórmula permite a la pública ofrecer, como la concertada, la opción de elegirlo todo de una vez desde los tres años a los 16″. Este argumento resulta especialmente importante, opina Iñigo Salaberria, presidente de la asociación vasca de centros públicos Heize, en un contexto de acelerada disminución del alumnado. En algunos colegios integrados, normalmente antiguos, solo se estudia hasta el segundo curso de la ESO (el equivalente al antiguo octavo de EGB), pero casi todos ofrecen la etapa completa.

La integración también presenta riesgos. El que más le preocupa a la directora de un colegio madrileño que pide no ser identificada es que, en su opinión, el Gobierno regional de su comunidad, donde ya hay 32 de estos centros, los aprovecha para “invertir menos” en educación. Y en muchos casos sus alumnos de la ESO no disponen de los mismos recursos, como laboratorios o salas de tecnología, que tendrían en un instituto. Al mismo tiempo, admite la directora, la integración permite a los alumnos de secundaria usar el servicio del comedor, algo que no sucede en la gran mayoría de institutos públicos de España.

“Los niños están más protegidos”

“El balance general es muy positivo”, dice Ricardo Civera, director del colegio público El Espartidero, en Zaragoza, que incorporó la ESO hace cuatro años; “cuando por ejemplo el alumnado de cuarto de secundaria baja a trabajar un proyecto lector o de matemáticas con los niños más pequeños, se nos cae la baba”. Elena Escribano, madre de dos alumnos del centro, resume la idea que mueve a muchas familias a preferir este tipo de colegios en la pública: “Los niños están más protegidos, porque siguen con sus compañeros, sus profesores y en el entorno de siempre hasta los 16″.

El colegio de Zaragoza que dirige Civera tiene ahora 800 alumnos y también un problema que antes no tenía. “Tenemos serias dificultades de espacio. Hemos perdido zonas comunes que dan mucha vitalidad a nuestra idea de centro. Nuestra biblioteca funciona ahora como biblioteca, sala multiusos, minisala de informática, lugar donde hacer las extraescolares…”.

Los colegios que asumen la ESO (en algún caso ocurre al revés: el instituto incorpora infantil y primaria) tienen con frecuencia un perfil innovador. Algo especialmente evidente en Cataluña, el territorio donde más se han extendido y donde reciben el nombre de institutos escuela. En Les Vinyes de Castellfabib, en Barcelona, los alumnos de secundaria trabajan por ámbitos de conocimiento, en vez de por materias, y de forma

competencial, y los docentes incorporan al aprendizaje la resolución de situaciones de la vida diaria: “Puede ser un problema que surge en el municipio o que los alumnos se pongan en la situación de que, por ejemplo, son editores y tienen que publicar un nuevo libro”, explica su director, Quim Preixens. El docente asegura que los resultados son buenos en las evaluaciones internas, en las externas que hace la Generalitat y en el retorno que les dan los institutos a los que después van sus alumnos a estudiar Bachillerato o Formación Profesional.

Preixens destaca que uno de los puntos fuertes del instituto escuela es el “acompañamiento emocional” que proporciona a los chavales. “No tienen el sentimiento de pérdida de muchos al dejar el colegio, porque pueden seguir viendo a sus profesores de primaria. Al inicio de la secundaria, muchas veces vienen a buscarnos a los que hemos sido sus referentes en primaria y nos dicen: ‘Me está costando un poco’, “me da respeto’, ‘no sé cómo voy a llevar que ahora en el aula seamos 30′… Buscan nuestro apoyo porque todavía no han cogido confianza con los profes de secundaria. Y aun así son docentes a los han ido viendo en el centro y con los que en momentos concretos han podido compartir actividades pedagógicas”.

Lo más importante y lo más difícil del modelo

Los más importante para que el sistema funcione y también lo más difícil de lograr, afirma el director, es la compenetración entre el profesorado de las tres etapas. “De lo que más nos quejamos en los institutos escuelas es posiblemente de la falta de tiempo de coordinación para trabajar más veces juntos. Poco a poco cada centro va encontrando sus estrategias para hacerlo, pero muchas veces todavía se consigue por la buena voluntad del docente. Nuestra lucha es que no dependa de buenas voluntades, sino que tengamos un marco horario que nos permita coordinarnos en el trabajo transversal de centro y hacer muchas actividades conjuntas”.

El modelo favorece, además de la innovación metodológica, la organizativa, señala el sociólogo Miquel Àngel Alegre. Los institutos escuela catalanes, por ejemplo, empezarán a aplicar el curso que viene la jornada partida (con clases antes y después de comer) en todas las etapas, algo que se perdió hace años en la mayor parte de los institutos públicos. Y a la vez, advierte el sociólogo, reduce las oportunidades para luchar contra la segregación escolar: “El cambio de etapa da la posibilidad de intentar romper la segregación adscribiendo los colegios de primaria a otros de secundaria con una composición diferente. Y con los institutos escuela no puedes”.

A diferencia de lo que les viene a la cabeza a muchas personas al pensar en esta fórmula educativa, ninguno de los entrevistados en este reportaje considera que tener juntos a alumnos de edades tan diferentes suponga un peligro. Aunque una de las normas del modelo es que los chavales de unas y otras etapas no coinciden salvo en los momentos en que se programan actividades conjuntas y supervisadas. Llum, alumna de cuarto de la ESO en el colegio de la Font d’En Carròs, resume en una frase lo que para ella aporta y resta el modelo: “En general me parece muy bien; seguimos con los mismos amigos, estamos cerca de casa y lo tenemos más fácil. Por otro lado, creo que a todos nos hubiera gustado conocer a más gente al llegar al instituto.

EL MUNDO

Ayuso recurre ante el Supremo el currículo de Bachillerato por su "falta de contenidos" y "elevada carga ideológica"

La presidenta de la Comunidad de Madrid ha acusado al Gobierno de Pedro Sánchez de "intentar politizar todo" tras leer los borradores de los libros de texto

PABLO R. ROCES / OLGA R. SANMARTÍN. Madrid lunes, 6 junio 2022

La presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, ha anunciado este lunes que recurrirá ante el Tribunal Supremo el currículo académico de Bachillerato, en el último día de plazo, por "la falta de contenidos" y su "elevada carga ideológica". Así lo ha afirmado la dirigente *popular* en una rueda de prensa en la Puerta del Sol acompañada por el consejo de Educación y Universidades, Enrique Ossorio, en la que han acusado al Gobierno central de "intentar politizar todo", incluido el sistema educativo.

La conocida como *Ley Celaá* ha sido uno de los caballos de batalla en el continuo choque entre Sol y Moncloa, llegando incluso la presidenta en anteriores ocasiones a asegurar que en Madrid no se aplicaría. Finalmente sí se hará, pero la Comunidad acudirá a la Justicia. "Vamos a cumplir la ley pero recurriremos"**,** ha afirmado Ayuso, que previamente, según ha explicado, lo ha consensuado con el presidente nacional del PP, Alberto Núñez Feijóo.

Desde el Gobierno regional argumentan que este recurso se debe a que la nueva ley educativa "vulnera principios de la Constitución", en concreto, los de "libertad", "justicia", "igualdad" y "pluralismo político". Además, según los argumentos que exponen en Sol, la nueva legislación "va en contra" del artículo 1 de La Ley Orgánica 2/2006 de Educación y por tanto de "la calidad de educación para todo el alumnado", "la

equidad", "la igualdad de oportunidades", "la transmisión y la puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal" y "la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes".

En su recurso, el Gobierno regional añade también que la nueva ley impedirá que se desarrollen principios como "proporcionar formación y madurez intelectual", "facilitar el desarrollo educativo", "valorar críticamente las realidades" o "acceder a conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales". "Están volando los puentes entre el pasado, el presente y el futuro y dinamitando el armazón en el que se sustenta la convivencia española", ha afirmado este lunes la presidenta madrileña, que ya la semana pasada señaló que la capital va a "realizar una revisión pormenorizada y urgente de todos los libros de texto" y "solicitar la retirada de todos aquellos libros y textos que contengan material 'sectario'".

"El Gobierno más débil de la democracia no debería destrozar así la educación de todos los españoles", ha continuado la presidenta, que ha indicado que el Gobierno "pergeñó a escondidas y en el peor momento, cuando España estaba atendiendo a una crisis mundial" la Ley de Educación. Una legislación, ha apuntado, que cuenta "con plazos imposibles de cumplir, con las peores artes suplantando el sistema de saberes, conocimientos y acervo cultural que conecta entre generaciones nuestro pasado, presente y futuro".

Desde la cúpula nacional del PP se muestran "completamente" alineados con la postura de Ayuso con respecto a la *Ley Celaá* y recuerdan que el partido ya la tiene recurrida ante el Tribunal Constitucional, un punto que tampoco descartan en Madrid. "Compartimos esa inquietud y están legitimadas las comunidades autónomas para llevar a cabo esa acción. Este no es el camino para el futuro de los jóvenes, el adoctrinamiento debe quedar fuera de las aulas y un buen gobierno es el que piensa en dar la mejor educación a los jóvenes".

La Comunidad de Madrid es la primera administración autonómica que recurre el currículo del Gobierno ante el Tribunal Supremo. Lo hace después de que decidiera por su propia autonomía que sus estudiantes iban a desmarcarse del plan estatal y estudiarían la Historia anterior a 1812, algo que la normativa estatal no recoge**.**

La normativa regional da un enfoque distinto a la asignatura, en línea con lo dispuesto por la Real Academia de la Historia, siguiendo un orden cronológico y con menciones concretas a hechos históricos, poniendo especial énfasis en momentos que ensalzan la unidad de España y los grandes logros de la época actual. Además también ha reforzado los contenidos teóricos en las distintas asignaturas, un modelo continuista con la Lomce del PP.

El Gobierno de Ayuso pone como ejemplos de "adoctrinamiento" del currículo del Gobierno que en la asignatura de Historia de España, en 2º de Bachillerato, se insista en conceptos como las "identidades múltiples", las "identidades nacionales y regionales" o la "pluralidad identitaria". Y afea al Ejecutivo que haya eliminado las menciones a Al Ándalus, los Reyes Católicos o los Astrias y se centre únicamente en la Historia Contemporánea. De ahí que en Sol hayan optado por eliminar o reducir conceptos que considera que tienen "carga ideológica y que no contribuyen a adquirir competencias", especialmente expresiones relacionadas con la identidad, la sostenibilidad o el género.

En Matemáticas, también ha eliminado párrafos del real decreto estatal que hablan de «mostrar una actitud positiva y perseverante» hacia la asignatura. Y en Química se han rebajado cuestiones que tienen que ver con «la búsqueda de una sociedad igualitaria».

Aunque Madrid ha sido la única comunidad que ha presentado recurso ante el Supremo, otras regiones del PP, como Murcia, han ofrecido versiones alternativas de los planes de estudios o se han rebelado contra el Gobierno manteniendo las calificaciones numéricas o los exámenes de recuperación.

Pero la ofensiva de Madrid se ha frenado en un primer asalto, pues hace unos días el Tribunal Superior de Justicia acordó paralizar su decreto en el que se mantenía la exigencia para pasar de curso y lograr el título en la ESO y Bachillerato, a instancias de un recurso de CCOO. También ha suspendido este tribunal la circular con la que la Consejería de Educación madrileña quería organizar las asignaturas en la ESO.

Así que el recurso de ahora ante el Supremo se interpreta por algunas fuentes educativas como una forma de "ir a por todas" en la guerra abierta contra el Gobierno, que inició la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (Concapa) hace un mes al recurrir ante el mismo tribunal el currículo de Primaria.

El recurso de Ayuso llega cuando se han conocido los contenidos de los primeros libros de texto, donde se plasma fielmente el currículo de la ministra Pilar Alegría. EL MUNDO ha informado de que estos manuales escolares están plagados de ejercicios para que el alumno se convierta en un «activista» político o llaman a revisar los hechos pasados con los ojos del presente. El manual de Filosofía de Santillana pregunta a los alumnos si el Estado debe asumir responsabilidades por la conquista de América y los textos de Oxford o Diálogo censuran a los filósofos clásicos por su machismo. También se afirma que "los grandes medios de comunicación controlan nuestras mentes" y que "la sociedad está manipulada por grandes grupos de poder mediático".

EL PAIS

La vida detenida antes de Selectividad: “Me está pareciendo una eternidad, pero a la vez muy poco tiempo para estudiar”

J. A. AUNIÓN. Madrid - 06 JUN 2022

Sin duda los habrá más caóticos y más ordenados, ansiosos o acuciados por la presión, pero lo cierto es que llevan dos años preparándose (a algunos les parece que llevan toda la vida) y en general saben perfectamente lo que tienen que hacer, aunque a veces les puedan traicionar los nervios. Más de 200.000 jóvenes se enfrentan un año más a las pruebas de acceso a la universidad: los riojanos lo hicieron la semana pasada, hoy empiezan los madrileños, murcianos y cántabros, y en los próximos días les seguirán en el resto del país. La alicantina Lucía García Castro, de 18 años, empieza este martes: “Según está montado bachiller y la Selectividad, bueno, quizá es una forma académicamente objetiva de seleccionar quién entra en las carreras con mucha demanda, pero también es verdad que en estos dos años hay mucho sufrimiento, que en estas dos semanas de estudio tenemos mucho estrés, muchos pensamientos diferentes y, si no te gestionas bien, puede ser totalmente desastroso. Pero yo creo que con una planificación y sabiendo que vas a dar todo lo que puedes...”.

Lucía, que acaba de terminar el Bachillerato de la rama de Ciencias Sociales en el instituto público Azorín, de Petrer, ha accedido a compartir con este periódico cómo han sido sus días de preparación para unas pruebas que no solo marcarán el futuro universitario de los aspirantes, sino que se convirtieron hace ya muchos años en una especie de rito iniciático, de paso de la niñez a la madurez (dice la ley de educación que las pruebas han de valorar, entre otras cosas, la “madurez académica”). Junto a ella, también aportan sus vivencias para este reportaje las madrileñas Carmen Arribas y Claudia Mozo (que hoy empiezan la Selectividad), y el guipuzcoano Unai Martín (él lo hará el miércoles).

“Creo que voy bien”

“Me desperté pronto, porque tenía que ir a clase de mates [...] los profesores nos dejan ir a clase a preguntar dudas [...] solo estaba yo con un amigo[...] Más o menos, por ahora, voy relajada, creo que voy bien”, se arrancaba Lucía el viernes 27 de mayo.

Las clases de los alumnos de segundo de bachillerato han terminado en torno a mediados de mayo, para que aquellos que han conseguido el título tengan tiempo para prepararse las pruebas. Aunque los profesores suelen estar disponibles para hacer repaso a ciertas horas —como cuenta Lucía—, a partir de ese momento cada aspirante se organiza como le parece bien y con la intensidad que considera.

Por ejemplo, aquel último fin de semana de mayo hubo un gran acontecimiento deportivo: la final de la Liga de Campeones que acabó ganando el Real Madrid. “El sábado justo iba a quedar con unos amigos para ver el partido, pero al final, como sabía que iba a acabar supertarde y al día siguiente me tenía que despertar pronto, lo vi en casa. Pero sí que es verdad que esa tarde la dejé más libre, porque el partido era inamovible para mí”. Carmen Arribas, además, se guardó espacio para el festejo posterior: “Si que es verdad que [el fin de semana] por las mañanas he estado estudiando un poco, pero luego por las tardes he quedado con mis amigos. El sábado vimos el partido y ayer [por el domingo] fuimos al Bernabéu a celebrar y a ver a los jugadores y todo”, contaba el lunes 30.

Todos han hecho una planificación previa, de reparto de asignaturas para cada día, y han ido gestionando sus momentos de estudio y de descanso a su manera, con una cena por allí, una salida de compras por allá... Lucía se levantaba pronto, desayunaba sobre las 10, hacía un descanso largo antes y después de la hora de la comida. Sin apenas salidas con los amigos —”Estamos todos preparando la Ebau”—, sí tenía reservado el jueves por la tarde y el viernes por la mañana porque son las fiestas del pueblo y ella participaba en un desfile.

Para Unai Martín, los momentos de descompresión han sido los entrenamientos con el equipo de baloncesto: ”Una hora y media con el equipo para desestresarme un poco”. Carmen también recurría al deporte: “Tengo momentos de estrés, aunque creo que el de verdad vendrá a lo largo de esta semana. Pero bueno, de momento lo llevo bien porque, al fin y al cabo, se trata de repasar lo que he estado estudiando todo este año. Así que no es tan, tan duro. Lo que pasa es que estoy un poco harta de estar en mi casa, la verdad. Me está ayudando a salir a correr y a hacer un poco de deporte para despejarme”.

Carmen, que ha estudiado el Bachillerato de Ciencias en el Colegio Estudio de Madrid, ya ha sido aceptada en Ingeniería Biomédica en una universidad de Holanda. “Me considero muy afortunada porque puedo ir [a la Selectividad] más tranquila que otros compañeros, que a lo mejor si les sale mal este examen, no pueden entrar a la carrera que quieren y tienen que esperar un año o estudiar otra”. En todo caso, con un 9 de media de Bachillerato, si le van bien las cosas y alcanza una nota de corte muy alta, quizá se plentee quedarse en España a hacer la carrera.

Unai, que ha estudiado en la ikastola Ekintza de Donosti, necesita bastante nota (el año pasado hizo falta un 12,8) para cumplir su objetivo de estudiar Medicina en Bilbao. Aún no sabe si le tira más la cirugía o la traumatología, pero no tiene ninguna duda sobre su vocación sanitaria, en la que ha influido mucho, explica, su

hermana, Uxue, de 12 años, que padece una enfermedad rara: el síndrome de Phelan Mcdermid. “Ella me ha motivado para querer cuidar a los demás”.

Lucía no tiene “muy muy claro” lo que quiere hacer, pero sabe que le gustaría trabajar en otros países o en España, “pero con temas internacionales”. Y se lo toma con filosofía: “Si no se llega [a la nota] no pasa nada. Hay otros caminos que puedes utilizar para hacer lo que tú quieres”, dice, y se explica: se refiere a que, si no le alcanza para entrar en Relaciones Internacionales, una carrera muy demandada, se irá “por algo más relacionado con el Derecho” y luego hará alguna especialización sobre asuntos internacionales.

“No es nada que no hayamos hecho ya”

La madrileña Claudia Mozo quiere estudiar Enfermería: “Me gustaría dedicarme a enfermería en urgencias, aunque también me gustaría muchísimo ser enfermera militar”. El tiempo dirá. De momento, toca estudiar para conseguirlo.

El miércoles 1 de junio, contaba esto: “He estado todo el día en la biblioteca. [...] como un ambiente un poco más cargado, cada dos horas salgo a descansar. [...] He hecho matemáticas y química y a última hora de la tarde me he repasado un poco los temas de historia que, al poder elegir entre el siglo XIX y siglo XX es mucho más fácil [...] mi idea es a partir del viernes, viernes, sábado y domingo, dedicarme solamente a las lecturas que tengo el lunes, que son Historia y Lengua [...] al hablar con amigos y tal, todos estamos muy tranquilos porque al final no es nada que no hayamos hecho ya. Llevamos todo el curso haciendo exámenes y es un examen más, aunque tenemos más presión porque cuenta mucho la nota”.

Todo es intentar mantener la calma. Sin embargo, a medida que avanza la semana, se va notando más tensión entre los aspirantes. A unos les preocupa las matemáticas, a otros, la “densidad” de los temarios de historia, aunque todos han hecho ya montañas de exámenes de prueba de todas las asignaturas y tienen estrategias para elegir bien las preguntas que van a contestar (este año volverá a tener más opciones para elegir, como los dos cursos anteriores, porque se mantiene el sistema simplificado de pruebas por el contexto de covid). “En las semanas desde que terminas bachiller hasta la Selectividad, todo te parece un mundo. A mí me está pareciendo una eternidad, pero a la vez me parece muy poco tiempo para estudiar. Y te estresas por todo, te irritas con todo, no encuentras nunca nada, aunque lo tengas enfrente. Es una sensación extraña”, explicaba el miércoles Lucía.

Un punto de inflexión

“La Selectividad, todo el curso, es un punto de inflexión. Mis padres, mis amigos que ya están en la universidad, todos te lo dicen, que será otra forma de ver la vida, que pasamos a otra etapa, que haremos cosas distintas”, cuenta Claudia. Añade, en todo caso, que le da mucha pena dejar el colegio (el concertado Gredos San Diego del barrio madrileño de Moratalaz) y a los compañeros después de tantos años. Lo mismo le ocurre a Unai, pero también con sensación agridulce. “Es verdad que ha sido un poco triste, pero bueno, estoy contento, con ganas de abrir una nueva etapa y de conocer a más gente, aprender cosas nuevas y poder dedicarme a lo que realmente me gusta”.

Explica Lucía que han sido dos años muy duros, de mucho esfuerzo, con muchos lloros sobrellevados con el apoyo de los compañeros, así que: “Por una parte sí que me da muchísima pena dejar el instituto, dejar la gente de mi instituto, a los profesores... Pero, por otra parte, con los dos años que llevo, no me apetecería volver para nada”. Este domingo, en torno a la hora de comer, la joven envió un mensaje más: “Me queda esta tarde y todo [el día de] mañana y la verdad es que estoy bastante nerviosa, ya me estoy empezando a estresar por si no llego, a ver a qué hora me tengo que levantar, todas esas cosas... Pero lo llevo bastante machacado y yo creo que va a salir bien”.

A Unai, aunque le quedaban un poco más (hasta el miércoles), le estaban empezando a entrar los nervios: “Empiezas a pensar que no llegas, te arrepientes de no haber puesto a estudiar antes... Pero, bueno, tengo muchas granas ya de empezar, y de terminar, sobre todo para disfrutar del verano”. Pero Claudia, aunque ya no le quedaba casi nada —apenas una tarde que iba a dedicar al repaso de Inglés y de Lengua, hasta el comienzo de sus pruebas, este lunes a las 9.30—, se seguía declarando muy tranquila: “He hecho todo lo que he podido, he estudiado todo lo que he podido. [...] Y lo que no haya hecho hasta ahora..., bueno, poco más puedo hacer”.

europapress.es

Ayuso anuncia recurso contra el Gobierno por el currículo de Bachillerato: "Forma parte de un rediseño de España entera"

MADRID, 6 Jun. (EUROPA PRESS) –

La presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, ha anunciado este lunes que presentará un recurso contencioso-administrativo ante el Tribunal Supremo (TS) contra el Gobierno central por el real-decreto del currículo de Bachillerato aprobado en desarrollo de la LOMLOE, conocida como 'Ley Celaá' así como su suspensión cautelar. "Forma parte de un rediseño de España entera", ha sostenido.

La dirigente regional ha explicado los motivos del recurso en una rueda de prensa, en la Real Casa de Correos, acompañada del consejero de Educación, Ciencia y Universidades y portavoz del Ejecutivo, Enrique Ossorio,

en el último día de plazo para su presentación. Para la presidenta, "el Gobierno más débil de la democracia no debería destrozar así la Educación de todos los españoles" ni silenciar "el debate sobre algo tan importante". "El fondo de todo esto se pergeño a escondidas y en el peor momento cuando España estaba atendiendo a una crisis mundial y se está llevando a cabo con plazos imposibles de cumplir, con las peores artes, suplantándose el sistema de saberes, conocimientos y acervo cultural que conecta entre generaciones nuestro pasado, presente y futuro, y con afán de ingeniería social", ha expuesto.

La presidenta madrileña considera que se está viendo como "el Gobierno busca transformar la sociedad y hacerlo a su medida". A su parecer, "esta reforma educativa no puede ejecutarse sin un gran debate nacional, sereno, plural, transparente y abierto y donde participen todas las fuerzas cívicas, políticas y cultural".

Así, ha insistido en que se "están volando los puentes del pasado, del presente y del futuro y dinamitando el armazón en el que se sustenta la convivencia española". Ayuso ha declarado que las nuevas generaciones "no sabrán quiénes son y de dónde vienen" y, por tanto, "las deja en un limbo sin futuro". "Se les está instrumentalizando ante un presente de crisis, de drogas, de adicciones y ante un futuro que está por hacer", ha continuado la presidenta, que considera que "esto forma parte de un rediseño de España entera".

"NUESTRO GOBIERNO NO SE VA A CALLAR"

"Con este recurso queremos dejar claro que nuestro Gobierno no se va a callar y que va a utilizar todas las herramientas del Estado de Derecho con lealtad, pero con firmeza y va luchar por esta generación para que no hurten del debate político la mayor transformación de la sociedad española para dejarla deformada a medida de gente que odia España y el edificio cultural que nos hemos dado los países más libres, democráticos y prósperos los occidentales", ha subrayado.

La presidenta de la Comunidad ha indicado que acuden al Supremo "como último recurso" pero no descartan ir también al Constitucional. "Matemáticas de género, olvido de la cronología de la Historia... lo borran todo, hasta el tiempo, hasta los profesores. Pretender dar una Educación que podría ofrecerse aquí o en cualquier lugar del mundo como si de una franquicia se tratara", ha declarado, para a renglón seguido incidir en que "intentan politizarlo y controlarlo todo". Ayuso ha subrayado que ante tal "carga ideológica" están obligados a defenderse y ha avanzado que pedirán la suspensión del decreto para que el próximo curso empiece con los libros del año pasado.

En este punto, ha explicado que no han recurrido los currículos de otras etapas educativas porque su intención "no era judicializarlo" pero "desgraciadamente" han tomado esta decisión al conocer los borradores de los libros de texto. "Hablamos en defensa de la calidad de la Educación. No es una batalla contra nadie, es una defensa contra el autoritarismo, la agenda ideológica y la igualdad de oportunidad que también se verá dinamitada", ha manifestado. Ha asegurado que van a cumplir la ley pero ha hecho hincapié en que no dejarán de recurrir a los mecanismos que les ofrece el Estado de Derecho.

PRESIDENTA DE MADRID "POR ENCIMA DEL PP"

Preguntada por los periodistas por si ha hablado con el presidente del PP, Alberto Núñez Feijóo, sobre este anuncio así como con los otros presidentes autonómicos del partido, Ayuso ha indicado que el PP "respeta que cada comunidad tome sus propias decisiones en asuntos que son de sus propias competencias".

En todo caso, ha indicado que sí ha informado a Feijóo sobre la decisión que ha tomado. "Como he dicho en numerosas ocasiones soy la presidenta de la Comunidad por encima del PP. La representación de todos los ciudadanos de Madrid trasciende de las siglas de los partidos y si el PP decidiera aprobar una subida generalizada de impuestos en España no tendría más que tomar mi decisión y mi camino como presidenta autonómica", ha declarado.

ABC.es

Alegría lamenta que Ayuso pase de ser «lideresa de la libertad» a «censurar» libros de texto

ABC 06/06/2022

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, lamentó este lunes que la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, pase «en un día» de «ser lideresa de la libertad a querer censurar a los profesores y profesoras que son los que eligen los libros de texto« que prefieren para trabajar con sus alumnos.

Así lo aseguró a la prensa durante una visita al IES La Puebla en Vícar (Almería), localidad que visitó para «conocer» el trabajo que lleva realizando «muchos años» en Formación Profesional, y donde prometió que la nueva Ley de FP es «un proyecto de país que mira a los ojos a los jóvenes» y hará bajar el «porcentaje elevado» de desempleo juvenil que hay en España, más del 35%.

La ministra mostró su extrañeza porque la Comunidad de Madrid haya anunciado que recurrirá ante el Tribunal Supremo el decreto de enseñanzas mínimas de Bachillerato, por «ideologización» de sus contenidos. «Yo pensaba que era una alumna más aventajada. Y lo digo porque el decreto que ahora pretende recurrir lleva ya dos meses aprobado», dijo, pidiendo a la presidenta madrileña «que deje de generar confrontación y ruido en un tema tan importante como es la educación».

En esta línea, recomendó a Ayuso que, «en vez de generar crispación y ruido», haga «sus deberes». Con ello, la ministra se refirió a que las comunidades autónomas «tienen sus competencias en materia educativa». «Que apruebe los decretos que les corresponden», pidió, pues «las familias madrileñas aún no saben los decretos que regirán el comienzo del curso», que va a empezar en dos meses.

«Puedo entender la crítica pero no comparto la ignorancia», prosiguió, reclamando a la presidenta regional «responsabilidad y mesura». La ministra explicó que los decretos «fueron trabajados y diseñados por cientos de profesoras y profesoras en activo que saben de educación» y que para elaborarlos se han celebrado «múltiples reuniones» con las comunidades autónomas.

Enseñanzas mínimas

«Que cada uno haga sus deberes», reiteró. «Me resulta curioso que la presidenta que se presentó como la reina de la libertad ahora lo quiera censurar todo», prosiguió Alegría, que recomendó informarse sobre «cómo se pone en marcha un libro de texto».

«Una vez que el Gobierno aprueba los decretos de enseñanzas mínimas luego les corresponde a las comunidades autónomas publicar sus decretos y después se elaboran los libros. Una vez publicados los libros son los profesores quienes deciden qué libros van a utilizar», remarcó.

«Afortunadamente estamos en el siglo XXI, la censura quedó atrás. No podemos pasar de ser la lideresa de la libertad a querer censurar una elección autónoma de los profesores de este país», zanjó la ministra durante la primera de las dos visitas que tiene previstas esta semana a Andalucía, comunidad que celebrará elecciones autonómicas el próximo 19 de junio.

europapress.es

Exsecretario de Educación dice que el currículo es fijado "por cada CCAA" y descarta "sesgo ideológico" en ley educativa

MADRID, 7 Jun. (EUROPA PRESS) -

El exsecretario de Estado de Educación Alejandro Tiana ha defendido que el currículo educativo "no es fijado por el Ministerio, sino por cada comunidad autónoma" y ha descartado que haya un "sesgo ideológico" en la ley de educación. "No creo que haya un sesgo ideológico en la ley de educación. Tradicionalmente ha habido un debate de que en la escuela había que hacer más cosas, añadir más asignaturas... en lugar de pensar que hay cosas que transpiran por todo el currículo", ha dicho.

Así lo ha manifestado este martes Tiana en una entrevista en el programa 'Más de uno' de Onda Cero recogida por Europa Press, después de que la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, anunciara este lunes que presentará un recurso contencioso-administrativo ante el Tribunal Supremo contra el Gobierno central por el real-decreto del currículo de Bachillerato aprobado en el desarrollo de la LOMLOE, así como su suspensión cautelar.

Para el exsecretario de Estado de Educación, los libros de texto "no están sometidos en España a ningún régimen de autorización previa desde hace varias décadas" y los docentes "no están obligados a utilizar libros de texto". "Los únicos centros que deciden qué libros hay que utilizar son los privados y los concertados", ha precisado.

En este punto, ha explicado que los libros de texto "no responden al currículum; son solo una parte, que el profesorado va completando con otras materias". "Los niños empiezan a estudiar Historia desde los seis años y la estudian durante diez años. El debate es qué hay que hacer en segundo de bachillerato", ha dicho.

Asimismo, Tiana ha apuntado que han recuperado "lo que era tradicional": "Los profesores se quejan de que los contenidos de la historia moderna nunca se imparten; lo que hemos hecho es secuenciar de otra manera la Historia". "Que un gobierno autonómico quiera añadir más conocimiento en el currículo no supone un incumplimiento", ha apostillado.

Aunque ha reconocido la posibilidad de que no hayan acertado en la forma en la que definieron algunos términos en la LOMCE, ha sentenciado que no han hecho "mal las cosas".

En su opinión, "es exagerado" decir que los Objetivos de Desarrollo Sostenible "es un concepto ideológico" ya que "lo han firmado ciento y pico países".

En referencia a la polémica por las lenguas, Tiana ha señalado que la ley dice que todos los ciudadanos "tienen que alcanzar en su etapa escolar un buen dominio de las lenguas cooficiales". "No puede haber una norma rígida. Habrá que reforzar en unos sitios una lengua y en otros no", ha asegurado. Por ello, ha hecho hincapié en que el "objetivo fundamental" es que al final de la etapa educativa "todos los jóvenes conozcan las lenguas cooficiales de su comunidad".

EL PAIS OPINIÓN

La escuela concertada ante las desigualdades: el debate pendiente

La educación privada contribuye a la segregación. Ha llegado el momento de discutir los cambios que requiere el modelo, como han hecho países de nuestro entorno

ADRIÁN ZANCAJO / ANTONI VERGER / CLARA FONTDEVILA. 07 JUN 2022

En España, la educación concertada es un sector diverso y complejo. Tanto el perfil de las escuelas concertadas como su peso relativo sobre la matrícula varían considerablemente entre comunidades autónomas, pero también dentro de ellas. En Cataluña, Madrid o el País Vasco y en algunas áreas urbanas de otras comunidades, la educación concertada tiene un peso especialmente relevante sobre el total de la matrícula, y el gasto en conciertos representa un porcentaje muy significativo sobre el gasto público en educación. A pesar de su gran heterogeneidad, los datos muestran que la educación concertada contribuye a la generación de desigualdades educativas, especialmente en términos de segregación escolar. El último estudio PISA indica que, para el conjunto de España, los centros públicos escolarizan un porcentaje de alumnado de bajo nivel socioeconómico 2,2 veces superior a los centros concertados, y 1,6 veces más alumnos de origen inmigrante.

Hace unos días, presentábamos el estudio *La Concertada a Debate*, que, desde una perspectiva internacional y comparada, pretende abordar la cuestión de los conciertos educativos en Cataluña. Más allá del foco en el caso catalán, gran parte de los resultados y reflexiones recogidos en el informe tienen también implicaciones para el debate a nivel estatal.

La evidencia internacional sobre la relación entre educación concertada y desigualdades educativas es clara y contundente. Aquellos sistemas con modelos de provisión mixta (donde se combinan escuelas públicas y privadas financiadas con fondos públicos), presentan mayores niveles de segregación escolar y estratificación social entre centros de diferente titularidad. Esta desigualdad se acentúa cuando la educación concertada tiene un peso significativo sobre la matrícula total. Un reciente informe publicado por Eurydice así lo constata. Según este organismo de la Comisión Europea encargado del análisis de los sistemas educativos, tras controlar por el nivel de gasto público en educación, la segregación en función de la capacidad académica de los alumnos es mayor en aquellos países donde la educación privada financiada con fondos públicos tiene un mayor peso.

En España, el origen del actual sistema de conciertos se remonta a los años ochenta. Éste emerge como respuesta a la necesidad de expandir la educación en el contexto de restricciones presupuestarias de los años ochenta, pero también como forma de resolver una tensión histórica sobre el rol de la iglesia católica en la provisión educativa. En todo caso, este origen histórico del modelo de conciertos no debería ser excusa para no revisarlo. Prueba de ello es que, durante los últimos años, otros sistemas de provisión mixta con una larga trayectoria (como es el caso de los Países Bajos, Bélgica o Chile) han iniciado procesos de debate y reforma a raíz de los efectos de la educación concertada sobre las desigualdades educativas.

La educación concertada contribuye a las desigualdades, la evidencia es contundente. Ha llegado el momento de abrir el foco del debate y centrar la conversación pública en los cambios que se deben realizar en el modelo, tal y como han hecho países de nuestro entorno. El reto es mayúsculo, pero la caída demográfica abre una oportunidad única para replantear el sistema de conciertos educativos en España. El acusado descenso de la población escolar, cuyos efectos sólo irán a más en los próximos años, tendrá implicaciones en la planificación del conjunto del sistema educativo, pero será especialmente determinante para el sector concertado, cuya viabilidad depende especialmente de su capacidad de mantener un cierto nivel de matrícula. En este contexto, el debate regulativo debería responder a dos preguntas principales. Por un lado, ¿qué reformas pueden permitir que el sector concertado contribuya a los objetivos de calidad y equidad del sistema educativo?, y, por otro lado, ¿qué escuelas privadas deben tener cabida en el sistema de conciertos?

Sobre la primera cuestión, la experiencia internacional demuestra que las reformas necesarias deberían producirse en diferentes ámbitos regulativos. En el ámbito de la financiación escolar, se tiende cada vez más hacia una mayor equivalencia entre escuelas públicas y concertadas. Se trata, sin embargo, de un cambio que debe estar inexorablemente supeditado a la corresponsabilización del sector concertado en la escolarización del alumnado socialmente desfavorecido, así como a un compromiso firme con hacer efectiva la gratuidad de la educación. Esto, a su vez, pasa inevitablemente por la supresión efectiva de las cuotas y otras contribuciones familiares a la escolarización, y requiere de mayores niveles de transparencia financiera. La evidencia internacional apunta también a la necesidad de dotar de mayor protagonismo a los poderes públicos en la gobernanza del sistema, reforzar el peso de los criterios de planificación educativa en el diseño de la oferta pública y concertada, para evitar, por ejemplo, situaciones de sobreoferta que contribuyan a la distribución desequilibrada de alumnado.

Respecto a qué escuelas deberían formar parte del modelo de conciertos, cabe tener presente que el nivel de corresponsabilidad de los centros concertados en la escolarización del alumnado socialmente vulnerable es muy diverso. Una agenda de equidad debería definir criterios de concesión y extinción de conciertos educativos con los que asegurar que sólo aquellos centros con una clara voluntad de servicio público tienen cabida en el sistema de financiación pública. Esto implica condicionar la continuidad de los centros en el sistema de conciertos a su compromiso con un horizonte de gratuidad y a una corresponsabilidad inequívoca en una distribución equilibrada del alumnado. Cabe recordar que, especialmente en aquellas comunidades autónomas donde la concertada tiene un mayor peso sobre la matrícula, existe un segmento de centros educativos con una clara voluntad elitista integrado al sistema de conciertos. De nuevo, la evidencia comparada apunta a que estos son centros que en otros contextos formarían parte de la oferta privada no concertada. Cabe por lo tanto establecer mecanismos de salida del sistema de conciertos que permitan redimensionar la oferta concertada de acuerdo a criterios de equidad y servicio público.

La reforma de los sistemas de provisión mixta es una empresa tan urgente como compleja. De hecho, los intentos de reforma de los modelos de conciertos tienden a ser el foco de oposición y resistencia. Así se ocurrido en países como Bélgica y Chile, donde la oposición no sólo ha venido de los titulares de escuelas concertadas, sino también de las propias familias. Décadas de provisión educativa concertada tienen implicaciones en aspectos como las preferencias de la población respecto a los modelos de provisión, y contribuyen a la internalización de la elección escolar como vía de distinción social. Por ello, determinadas reformas son vividas por algunas familias como una usurpación de derechos.

En nuestro contexto, vemos como, ante las propuestas de cambio que se han planteado los últimos años, el sector concertado ha respondido a menudo con una defensa del *status quo*, reivindicando un aumento del financiamiento del sector bajo el argumento que ello se traducirá automáticamente en una mayor corresponsabilización del sector en la matrícula del alumnado vulnerable. No obstante, las reformas necesarias son de mayor calado y requieren de la adecuada regulación de muchos aspectos que incluyen pero van mucho más allá de la financiación. Además, para ser efectivas, estas reformas deben contar con la colaboración y el compromiso de todas las partes implicadas. Para el sector concertado, colaborar con estos cambios regulativos no implica renunciar a su autonomía escolar, siempre y cuando ésta no se utilice como estrategia de clausura social, por ejemplo, mediante proyectos educativos excesivamente costosos. Pero sí implica admitir que el problema de la desigualdad social entre centros públicos y concertados es una realidad, y adquirir un compromiso firme con los objetivos de equidad del sistema y, como no, con el interés público en educación.

Adrián Zancajo es profesor lector de la Universidad de Manchester; Antoni Verger, catedrático de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, y Clara Fontdevila, investigadora postdoctoral Margarita Salas en la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Glasgow.

elPeriódico de Catalunya

Profesores de Matemáticas cuestionan que se limite el uso de la calculadora en la Selectividad

En España actualmente las reglas cambian dependiendo de la comunidad autónoma

EL PERIÓDICO. 7 de junio de 2022

La Federación Española de Profesores de Matemáticas (FESPM) ha señalado que la calculadora es "un recurso más" y que "no se puede prohibir o limitar su uso" en las pruebas de Selectividad. Por ello, quieren que la nueva prueba de acceso a la Universidad "que se implantará en 2024" permita usar las calculadoras, como ocurre en Portugal, Francia y otros países europeos.

En este sentido, el presidente de la FESPM, Onofre Monzó, ha pedido en un comunicado recogido por Europa Press que en las características básicas de las pruebas de acceso a la universidad se incorporen "criterios homologables para toda España". Además, ha asegurado que este momento "es clave" ya que "se puede desarrollar este punto con el nuevo modelo en el que se trabaja".

La federación ha destacado calculadora es una herramienta que acompaña al alumno en su desarrollo educativo a lo largo de las distintas etapas académicas. Dentro de un marco en el que las competencias digitales forman parte de las habilidades que los ciudadanos deben adquirir puede parecer, a su juicio, "contradictorio que no se pueda emplear, como un recurso más, en una prueba tan importante como la EBAU".

Además, defiende que los tipos de exámenes que evalúan estos conocimientos pueden plantear ejercicios que pueden resolverse entre los conocimientos que el alumno tenga y herramientas pedagógicas como la calculadora.

La única comunidad autónoma de España en la que se permite el uso de cualquier tipo de calculadora es Castilla-La Mancha. Desde la Sociedad Castellano-manchega de Profesores de Matemáticas defienden que se les dejen los recursos de cualquier tipo a los estudiantes.

"No se trata muchas veces del recurso sino del tipo de examen, que se pueda adaptar", afirma el secretario de la SCMPM y secretario de Publicaciones de la FESPM, Juan Martínez-Tébar.

La situación en España

En España actualmente las reglas cambian dependiendo de la comunidad autónoma donde se realice el examen, lo cual, para la FESPM, ha dibujado un mapa "muy desigual entre los alumnos de unas comunidades y otras".

"Mientras en Castilla-La Mancha no tienen ninguna limitación y pueden emplear calculadoras gráficas, en otras comunidades como Aragón, Madrid, La Rioja, Murcia, Castilla y León, País Vasco o en Extremadura solo pueden emplearse en las pruebas calculadoras científicas básicas", critican desde la federación.

En cuanto a los modelos de calculadora científica de última generación que resuelven ecuaciones, calculan derivadas en un punto, integrales definidas y hacen cálculos con matrices, se pueden emplear este año en Andalucía, Cantabria, Galicia, Comunidad Valenciana, Catalunya, Baleares y Canarias.

En este punto, los profesores de matemáticas subrayan que si el nuevo currículo educativo concede un papel central al desarrollo de la competencia digital, la calculadora es una herramienta que no solo se debe poder utilizar, "sino que se debe aprender a usar en el ámbito del aprendizaje competencial".

En el caso del desarrollo de la materia de Matemáticas para Bachillerato se indica que "el uso de herramientas digitales para investigar, interpretar y analizar juega un papel esencial ya que procesos y operaciones que con anterioridad requerían sofisticados métodos manuales pueden abordarse en la actualidad de forma sencilla mediante el uso de calculadoras, hojas de cálculo, programas de geometría dinámica u otro software específico, favoreciendo el razonamiento frente a los aprendizajes memorísticos y rutinarios".

En otros países

En Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia las calculadoras gráficas son necesarias en clase y en los exámenes finales, permitiéndose incluso las que disponen de cálculo algebraico. Los alumnos deben saber utilizarla y su manejo se considera una competencia evaluable.

En Portugal y Francia, la calculadora gráfica se utiliza desde hace más de 10 años y en el currículum se exige saber su funcionamiento. En ambos países, en las pruebas de acceso a la universidad es imprescindible para resolver parte del examen planteado.

Por su parte, Italia es uno de los últimos países que ha dado el paso hacia un avance educativo permitiendo el uso de este recurso a sus estudiantes.

La Opinión DE MURCIA www.laopiniondemurcia.es

La ley polaca permitirá a los directores de escuelas mandar a los alumnos a un reformatorio

Los castigos son potestad del responsable del centro y pueden ir desde fregar los pasillos a limpiar los patios

EFE. Berlín 07·06·22

El Gobierno polaco prepara una ley que otorgará a los directores de centros educativos públicos la facultad de castigar la mala conducta o desmotivación de los estudiantes e incluso pedir su ingreso en un correccional.

El proyecto de "ley de rehabilitación de menores" fue aprobado hace un mes con la única oposición del grupo parlamentario de Izquierda Unida y, según informa este martes la prensa polaca, el texto acaba de ser revisado por el Comité Parlamentario de Justicia y Derechos Humanos.

Las 900 páginas de la ley contienen "orientaciones" sobre lo que puede considerarse mala conducta o falta de motivación de los estudiantes y deja a juicio de los directores de las escuelas la decisión de imponer castigos a los estudiantes.

Estos castigos pueden ir desde "fregar los pasillos y limpiar los patios" bajo la supervisión de un agente judicial hasta el ingreso del menor en un centro correccional.

Evitar los tribunales de menores

En el borrador del texto, elaborado por el ministro polaco de Justicia, Zbigniew Ziobro, se aduce que con esta ley "se evitará llevar muchos casos a los Tribunales de Menores y de Familia" y se puede leer que "el objetivo es introducir medidas de rehabilitación social eficaces y proporcionales al grado de desmoralización de los menores".

"No siempre hace falta implicar a la policía o a la maquinaria judicial", explicó el viceministro de Justicia polaco, Michal Wos, hace poco en el Parlamento.

Varias organizaciones estudiantiles y educativas, como la Asociación Polaca de Estatutos Estudiantiles, han mostrado su oposición a esta ley. Łukasz Korzeniowski, presidente de esta asociación explicó, en una entrevista publicada este martes en un diario polaco, que "los directores, como personas sin educación legal, no tienen competencias suficientes para administrar justicia".

Por su parte, el abogado de la Fundación de Helsinki para los Derechos Humanos Marcin Wolny, señaló en declaraciones a la prensa que la ley plantea el peligro de que "los directores (de centros educativos) lleguen a humillar a los estudiantes e incluso "usarlos como servicio de limpieza" en las escuelas.

Disculpas en público

La ley prevé también que los jóvenes encontrados culpables de alguna falta tendrán la obligación de disculparse en público frente a la parte agraviada, participar en actividades correctivas y aceptar la supervisión de sus padres, que serán responsables del cumplimiento de esas condiciones.

Según la Oficina Estadística Nacional polaca (GUS), cada vez más familias deciden recurrir a la educación privada en Polonia y, por ejemplo, en Varsovia hay un 37 % más de estudiantes en centros privados que hace 5 años.

El ministro polaco de Educación, Przemyslaw Czarnek, que ocupa ese cargo desde 2020, propuso el año pasado una ley para permitir a los superintendentes de Educación elegidos por el Gobierno la contratación y despido de profesores, así como impedir a organizaciones no gubernamentales realizar actividades en las escuelas para "proteger a los niños de la corrupción moral".

La ley fue pospuesta temporalmente por el presidente polaco, Andrzej Duda, quien mantiene la facultad de firmarla y hacerla entrar en vigor en cualquier momento.

EL DEBATE

El aumento de sobresalientes en selectividad incrementa las desigualdades entre CC.AA.

El «modo pandemia» en las pruebas de acceso a la universidad han disparado el número de aprobados y sobresalientes

José Rosado. 07/06/2022

Las pruebas de selectividad ya han comenzado en varias comunidades con el mismo sistema impuesto desde la aparición del coronavirus y que ha registrado récords de aprobados y sobresalientes. Se trata en realidad de una EBAU más descafeinada que ha provocado cierta polémica por las desigualdades provocadas entre las distintas regiones.

Ya el pasado año se alcanzó el récord de aprobados con un 93,65 %. También los sobresalientes se dispararon: el 12,9 % de los asturianos obtuvieron las mejores notas, seguidos de los murcianos (12,5 %), extremeños (11 %), cántabros (10,9 %) y castellanoleoneses (9,2 %).

Este modelo presenta preguntas abiertas y semiabiertas «que requerirán del alumnado capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez». Además, las comunidades podrán incluir preguntas de tipo test. Según Educación, este tipo de exámenes pretenden garantizar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos «con independencia de las circunstancias en las que este pudiera haber tenido acceso a la enseñanza».

El problema es que esta aparente merma bienintencionada en la exigencia de la prueba está provocando importantes desigualdades entre las comunidades al no existir una prueba única de selectividad a pesar de que el acceso al sistema universitario es de distrito único.

De hecho, las regiones con mayor número de aprobados fueron País Vasco (97,6 %), Castilla y León (96,4 %), Aragón (95,8) y Navarra (95,1 %), comunidades que, salvo en los casos de la castellanoleonesa y aragonesa, no se encuentran a la cabeza de las mejores en rendimiento de lectura según el informe PISA de 2018. Respecto al número de sobresalientes, Extremadura se encuentra a la cola de dicho informe, solo por delante de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

Respecto a la nota media de aprobados en el acceso a Grado –que incluye los resultados de Bachillerato y de la Fase General de la EBAU–, murcianos, andaluces, asturianos y extremeños obtienen los mejores resultados. Esto significa que los alumnos de estas comunidades tienen mayor posibilidad de entrar en cualquier universidad del país al ser un acceso de distrito único.

Con la Ley Celáa, el nivel de exigencia se ha reducido considerablemente hasta el punto de que algunos alumnos podrán titular con una asignatura suspensa. Esto ha provocado el rechazo de las comunidades gobernadas por el PP que están intentando aumentar el nivel de exigencia. Serán los informes PISA de 2022 y 2025 los que pongan a este modelo en su lugar.

europapress.es

El Gobierno aprueba el reparto de 120 millones a las CCAA de PROA+ para prevenir el abandono escolar

MADRID, 7 JUN (EUROPA PRESS)

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes, a propuesta del Ministerio de Educación y FP, la distribución a las comunidades autónomas de más de 120 millones de euros en el ejercicio presupuestario 2022 para al programa de apoyo educativo PROA+, cuyo objetivo es mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo y prevenir el abandono escolar.

Según ha informado la ministra portavoz del Gobierno, Isabel Rodríguez, en la rueda de prensa posterior al Consejo, el montante económico que será entregado a las comunidades proviene del Componente 21 del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia que el Ejecutivo puso en marcha para canalizar los fondos de la UE. El objetivo de este programa, denominado PROA+, es la prevención del abandono escolar. Con los 120 millones que el Gobierno destinará a las regiones se pretende la "modernización del sistema educativo" en España, según ha indicado Rodríguez, especialmente en aquellas "zonas especialmente deprimidas", pero también para mejorar la educación de "familias especialmente vulnerables".

Con este nuevo reparto, el Gobierno prevé beneficiar al alumnado de más de 3.000 centros sostenidos con fondos públicos que cuentan con un número significativo de estudiantes con dificultades educativas. En concreto, este programa de cooperación territorial permitirá, según ha indicado Rodríguez, el apoyo individualizado de estudiantes con dificultades, la puesta en marcha de clases individualizadas, la contratación de especialistas, psicólogos y pedagogos o la formación de docentes.

El plazo de ejecución del programa aprobado este martes será desde el 1 de septiembre de 2022 al 31 de agosto de 2023. Los criterios de distribución incluyen el nivel de estudios de la población de 25-64 años, la tasa de idoneidad a los 15 años, la dispersión de la población e insularidad, así como el número de alumnos en las diferentes etapas educativas no universitarias.

En total, el programa PROA+ cuenta con un presupuesto de 360 millones para el periodo 2021-2024, de los cuales 320 millones provienen del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia y 40 millones de los Presupuestos Generales del Estado (PGE).

"Es un plan muy valorado por familias, docentes y comunidades autónomas", ha asegurado la portavoz del Ejecutivo, que apunta que el Gobierno, a través de las reformas que está llevando a cabo, está "proyectando el futuro del país". "Para mirar al futuro es imprescindible mirar a las aulas, nuestro mañana hoy está en las aulas de nuestro país", ha afirmado, para concluir su intervención mandando un mensaje de "apoyo" y "ánimo" a todos aquellos alumnos que se están enfrentando estos días a los exámenes de la EBAU.

EL PAIS

El abandono de la escritura a mano perjudica el aprendizaje en los niños, y el lápiz digital puede ser un aliado

Al escribir se realiza un procesamiento profundo de la información, se mejora la capacidad lectora y de la memoria y se estimula el desarrollo de conexiones neuronales

ANA CAMARERO. Madrid - 07 JUN 2022

Hace años, los estudiantes, además de libros, llevaban en sus mochilas un elemento entonces imprescindible para afrontar la jornada en el colegio: el estuche. Un accesorio de distintos tamaños, formas y colores, que contenía en su interior lápices, bolígrafos, pinturas, rotuladores, borrador, sacapuntas e, incluso, reglas, escuadras y cartabones. Con el paso del tiempo este complemento ha ido disminuyendo en importancia.

La causa es la reducción de la escritura manual en las aulas en favor de las nuevas tecnologías que han dado protagonismo al teclado. Una circunstancia que, en opinión de algunos expertos, supone un perjuicio para el aprendizaje y la memorización de las nuevas generaciones, y que ha hecho que empiece a valorarse, como no podía ser de otra manera y acorde a los tiempos que corren, el uso del lápiz digital para que niños y jóvenes no se desvinculen de la escritura.

La escritura resulta beneficiosa para el cerebro en cualquier etapa de la vida y máxime durante el desarrollo. La doctora Pilar González, neuropediatra del Hospital Universitario Príncipe de Asturias de Alcalá de Henares, apunta que “escribir resulta una tarea compleja en la que se realiza un procesamiento profundo de la información, beneficia la capacidad lectora y de memoria y estimula el desarrollo de conexiones neuronales”. El hemisferio cerebral izquierdo es el responsable de la comprensión y producción del lenguaje oral y escrito.

Por ello, continúa esta experta, “la escritura estimula áreas motoras, visuales y cognitivas”. “Primero se estimulan áreas de percepción y comprensión, después áreas de codificación y, al final, la corteza motora primaria para producir el movimiento”, enumera, explicando las muchos ventajas de la escritura manual: “También se activan otras áreas: memoria, visión global de la palabra y regiones implicadas en funciones ejecutivas (planificación, atención y flexibilidad cognitiva). Ayuda en el entrenamiento de las funciones ejecutivas, estimula la atención y también la capacidad de sintetizar la información. Otros beneficios: reducción de la ansiedad y fomento de la creatividad”.

Si se abandonase de manera efectiva la escritura se perdería uno de los canales de procesamiento para el cerebro. Esto se debe, en opinión de José Ramón García Guinarte, profesor, especialista en Neurociencia y director del Instituto de Neurociencia y Alto Rendimiento, a que “la escritura funciona a través de una inteligencia corporal”. “Es decir”, ilustra García Guinarte, “memorizamos lo que estamos realizando a través del movimiento, además de un componente visual. Si dejásemos de utilizarla estaríamos generando un menor número de sinapsis neuronales. Estaríamos descuidando una de nuestras inteligencias”.

En 2020, un equipo del laboratorio de Neurociencia del Desarrollo del departamento de Psicología de la universidad de Noruega de Ciencia y Tecnología, en Trondheim, publicó en la revista *Frontiers in Psychology* un estudio que valoraba qué práctica era más eficiente para un aprendizaje óptimo en el aula: escribir a mano, en teclado o dibujar. Para llevar a cabo esta investigación ejecutaron un electroencefalograma de alta densidad provisto de 256 sensores a 12 jóvenes adultos con una media de edad de 24 años y a 12 niños, de 12 años, para estudiar la actividad eléctrica de sus cerebros mientras escribían a mano, a máquina o dibujaban.

En el caso de los jóvenes que escribieron a mano con un bolígrafo digital en una pantalla táctil, ciertas áreas del cerebro en la región parietal y central mostraron actividad sincronizada relacionada con eventos en el llamado rango theta. Estas áreas son importantes para la memoria y para la codificación de nueva información, lo que proporciona al cerebro las condiciones óptimas para el aprendizaje. Al dibujar, se encontraron patrones de activación similares en las áreas parietales, además de desincronización relacionada con eventos en el rango alfa/beta, lo que sugiere similitudes, pero también ligeras diferencias en los patrones de activación al dibujar y escribir a mano. Sin embargo, en aquellos que escribieron en un teclado se observó una actividad desincronizada relacionada con eventos en el rango theta y, en menor medida, en el rango alfa en las regiones parietal y central del cerebro.

En los niños de 12 años se encontraron los mismos patrones de activación, pero en menor medida. El estudio concluye que los niños y niñas, desde temprana edad, “deben ser expuestos a actividades de escritura y dibujo en la escuela para establecer los patrones de oscilación neuronal que son beneficiosos para el aprendizaje”.

La escritura está directamente relacionada con la capacidad lectora. La doctora Pilar González explica que “al escribir el alfabeto, el niño entrena su capacidad de reconocerlo y es muy importante para su capacidad lectora”. “La coordinación visomotriz que requiere la escritura se ha asociado a los logros académicos. El desarrollo de aptitudes de motricidad fina en la infancia puede predecir no solo el éxito que se tendrá en la escritura, sino un mejor desempeño en lectura y matemáticas en la escuela primaria”, afirma.

La utilización del lápiz digital sobre pantallas táctiles ofrece beneficios frente al lápiz tradicional, como puede ser trabajar con distintos colores, tipos de subrayados o distintas técnicas para resaltar la información. Sin embargo, en opinión de la doctora Rosa María Funes Moñux, pediatra neonatóloga del Hospital Universitario Príncipe de Asturias y profesora Asociada de la Universidad Alcalá de Henares, “el esfuerzo en la escritura manual con la realización de resúmenes o esquemas elaborados por uno mismo fomenta la atención, la retención de conceptos y el rendimiento en el aprendizaje”. “En la escritura manual se entrenan también habilidades como la distribución del espacio, la limpieza y el orden”, asegura. “El uso del lápiz digital o del teclado con el corta y pega posee resultados menos favorables en el aprendizaje en diversos estudios”.

Además, prosigue esta pediatra, neonatóloga y autora del libro *Crecer con wifi*, “con las nuevas tecnologías se aprecia un lenguaje más informal en los alumnos en trabajos escritos formales, recurren más al plagio y muestran una clara tendencia a la escritura abreviada, simbólica o con faltas de ortografía normalizadas. La ortografía también se ve mermada en su aprendizaje debido a los autocorrectores”. Y concluye que “aunque se usen los lápices digitales, no debería desaparecer la escritura a mano por los beneficios que aporta. Deben convivir y complementarse”.

De hecho, el lápiz digital podría ser especialmente útil para aprender a estructurar la información; es decir, a extraer ideas que son la base de lo que el estudiante está leyendo y de la que se desprenden otros anillos de información. Para optimizar al máximo el aprendizaje de los estudiantes, es importante que sepan cómo estructurar la información. El director del Instituto de Neurociencia y Alto Rendimiento sostiene que “el alumno, tras una primera lectura entera, debe destruir la información, quedarse con los elementos clave y extraer aquellos que la complementan. La segunda vez ya no leerá la página entera”. Y en esta labor, García Guinarte cree que “el lápiz digital es una herramienta muy interesante”: “La tecnología aporta más posibilidades porque tienes más funcionalidades. En este contexto, podría ser más eficaz que un lápiz tradicional”.

El Gobierno nombra a Mónica Domínguez directora general de Evaluación y Cooperación Territorial de Educación

MADRID, 8 Jun. (EUROPA PRESS) -

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes el nombramiento de Mónica Domínguez García directora general de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y FP.

Nacida en Ibiza en 1976, es licenciada en Matemáticas por la Universidad de las Islas Baleares y cuenta con un Máster en Investigación en Didáctica de las Matemáticas por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Ha sido inspectora de Educación en las Islas Baleares desde el año 2019, donde ha ejercido hasta junio de 2022 en la Demarcación de Ibiza y Formentera.

Domínguez ingresó en la docencia en 2001, en la especialidad del cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria de Matemáticas, y entre 2016 y 2019 ha sido coordinadora de instituto dentro del Programa de Innovación Pedagógica de la Consejería de Educación de las Islas Baleares.

Entre 2015 y 2019 también ha sido profesora asociada de Matemáticas y su Didáctica en los estudios de Grado en Educación Primaria de la Universidad de las Islas Baleares (UIB).

Entre 2005 y 2007 fue miembro del Grupo de Investigación EMiCS (Educación Matemática y Contexto Sociocultural), grupo reconocido como Grupo de Investigación Consolidado por la Dirección General de Investigación de la Generalitat de Catalunya, en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Asimismo, durante los años de docencia ha sido la coordinadora de la fase de prácticas del Máster del Profesorado, y ha sido formadora en el ámbito de formación de profesorado, actualización directiva, competencias clave, innovación y transformación educativa.

EL MUNDO

Murcia se rebela contra el Gobierno y no usará libros de texto de la Ley Celaá en varios cursos

Las familias católicas recurren ante el Supremo los currículos de la ESO y Bachillerato

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Miércoles, 8 junio 2022

El Gobierno de Murcia se rebela, como el de Madrid, contra el Ejecutivo central y utilizará todas las estratagemas legales para que sus alumnos estén en contacto lo menos posible con los currículos de la Ley Celaá. Para ello dará la orden de que no se cambien los nuevos libros de texto de 5º de Primaria y de 1º de la ESO y se mantengan tal y como estaban en la Ley Wert. Además, dejará en manos de los centros educativos la posibilidad de renovar los manuales escolares de los demás cursos.

La consejera de Educación murciana, Mabel Campuzano (ex Vox), se agarra a que ninguna ley obliga a usar libros de texto. «Es un material complementario», explican fuentes de su equipo. Se servirán del calendario de su plan de gratuidad para ralentizar la sustitución. ¿Cómo?

La Ley de Gratuidad de los Libros de Texto de Murcia establece que «la vigencia mínima de los libros de texto será de cuatro cursos escolares». En una reforma posterior, esta norma autonómica autorizó «con carácter excepcional» que pudieran cambiarse antes «por causas debidamente justificadas», como una modificación curricular.

Murcia, sin embargo, interpretará esta ley de la manera más ortodoxa, sin excepciones. «Para minimizar los aspectos deficientes de la Lomloe, utilizaremos nuestro margen de autonomía y no cambiaremos los libros antes de cuatro años», dicen las mismas fuentes. Eso significa que, de los 10 cursos que dura la enseñanza obligatoria (Primaria y ESO), se podrán usar manuales de la Lomloe, a elección de los profesores, sólo en tres: 1º y 3º de Primaria y 3º de la ESO, ya sea porque ha pasado el periodo de cuatro años y su vigencia se ha agotado, ya sea porque no están dentro del programa de gratuidad.

Los manuales de 2º, 4º y 6º de Primaria y 2º y 4º de la ESO tampoco cambiarán, porque la Lomloe no se implantará hasta 2023/2024 en los cursos pares. Y Murcia mantendrá como hasta ahora los de 5º de Primaria y 1º de la ESO porque «aún no ha pasado el plazo de cuatro años de uso». Así garantizan siete cursos con los manuales habituales.

Como ocurre con todas las leyes educativas que nacen sin consenso -también hubo rebelión de las CCAA del PSOE con la Ley Wert-, sus detractores buscan distintas vías para no aplicar la Lomloe.

OTRO RECURSO

La Confederación Católica de Padres de Alumnos (Concapa) ha registrado ante la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Supremo un escrito que da inicio a la interposición de un recurso contra los currículos de ESO y Bachillerato.

El colectivo mayoritario de AMPAS de la escuela concertada (representan a tres millones de padres) fue el primero en llevar ante la Justicia los currículos, impugnando hace un mes el de Primaria. Los argumentos del nuevo recurso son los mismos que entonces: considera que hay «elementos de adoctrinamiento» y «opciones ideológicas» que «contravienen los derechos de los padres sobre la educación de sus hijos».

La Comunidad de Madrid, por su parte, volvió a exigir ayer al Gobierno central una prueba única de acceso a la universidad que sea igual en toda España. El consejero de Educación, Enrique Ossorio, arremetió contra un sistema que «provoca que cada año muchos estudiantes madrileños se vean obligados a irse fuera de la región a estudiar la carrera que desean, mientras que alumnos de otros territorios, donde el nivel de exigencia de los exámenes es mucho menor, lo tienen más fácil para matricularse en Madrid».

El llamado distrito único permite que la nota que un alumno saca en su ciudad le sirva para entrar en la universidad de cualquier lugar de España. La líder de Ciudadanos, Inés Arrimadas, es partidaria también de esta Selectividad «común» porque hay «17 reinos de taifas» donde los alumnos «sufren las consecuencias de diferencias, discriminaciones e injusticias» entre las autonomías.

ABC.es

«El coste medio de la enfermería escolar suele ser menos que un desayuno por alumno al mes»

MADRID. 07/06/2022

La enfermería escolar fue una de las grandes protagonistas durante la pandemia con la apertura de los colegios en septiembre de 2020. Desde entonces, su figura ha vuelto al ostracismo a pesar de que estos profesionales y centros educativos insisten en que tienen un papel clave en la prevención, atención de la salud, detección precoz y formación de pacientes.

«Es una figura muy desconocida en general pero también por directivos escolares», explica a este diario Jesús Ruiz, CEO de Schoolnurses, empresa especializada en enfermería escolar. «La pandemia ha dado protagonismo a esta figura que empieza a ser más conocida y demandada por parte de familias y personal docente. No obstante, al no ser obligatorio, muchos colegios no la incorporan por falta de presupuesto o, si son bajo conciertos, es una servicio voluntario», lamenta el reponsable.

El papel de la enfermera escolar va más allá de la mera intervención en accidentes. Entre otras prestaciones sanitarias, realiza disgnósticos, un triaje temprano de posibles enfermedades o da medicamentos con seguridad a cualquier niño que lo requiera durante las horas lectivas. También promueve la salud dentro de la comunidad escolar, educa al personal del centro o planifica las intervenciones educativas a lo largo del año escolar y las evaluaciones correspondientes. Todo ello para que, desde edades tempranas, conozcan la importancia de llevar a cabo una vida y hábitos saludables. Solo así se convertirán en adultos sanos que irán menos al médico y requerirán de menores hospitalizaciones por padecer patologías crónicas.

«Precisamente por el desconocimiento que hay, muchos tienen dudas de si será un servicio viable», lamenta Ruiz. «Lo curioso -continua- es que el coste promedio entre alumno al mes de un servicio que puede cambiar la vida de sus hijos o incluso salvársela, suele costar menos que un desayuno».

Otro de los inconvenientes por los que esta figura no es común en España es por la disparidad de criterios: «A pesar de que la ley les reconoce como Autoridad Pública competente en el contexto escolar, o ante una emergencia, es decir que debería primar su criterio sanitario frente a ideas o pareceres, vemos con trizteza que se vuelve a relegar su opinión, recomendaciones y criterio basado en evidencias científicas a lo que paute la dirección del centro, lo que considere el profesor o se ordene desde Educación».

A diferencia de otros países, en España, esta figura no es obligatoria. «Salvo en algún colegio de Educación Especial donde hay alumnos que requieren forzosamente de esta figura», puntualiza el responsable. «En la Comunidad de Madrid al menos sí se ha apostado más por esta figura, pero a nuestro entender con una estrategia poco efectiva ya que se suele facilitar personal desde las DATs territoriales solo a aquellos colegios públicos que tiene algunos alumnos con patologias concretas y no como refuerzo de los Proyectos Educativos. En el caso de los colegios concertados se limitan mucho las ayudas», explica.

España, a la cola

La recomendación de la Asociación Internacional de Enfermería Escolar es de una enfermera por cada 750 alumnos y una por cada 350 en aquellos centros que se dediquen a la educación especial. Según Schoolnurses, Estados Unidos y los países nórdicos cumplen con creces estas cuantificaciones. En Finlandia, por ejemplo, la presencia de la enfermera escolar es de una por cada 600 alumnos y una profesional por cada 300 en centros de educación especial.

Nuestro país, sin embagro, se encuentra por debajo de la media recomendada, ya que son 8.500 alumnos de media por cada enfermera, según la compañía.

«El dinero puede ser una excusa, pero realmente apostar por esta figura, segun nuestras estimaciones, supondría una inversión anual de aproximadamente 800 millones de euros. Pero en muy poco tiempo y solo en ahorro sanitario en tratamiento de enfermedades prevenibles (obesidad, tabaquismo, drogadicción), si nos

creemos apenas un 10% del potencial de mejora que han conseguido otros países como Finlandia, nos ahorraríamos probablemente más de 5.000 millones anuales», detalla Ruiz. Sin embargo, apunta, «el 'negocio' de prevenir o detectar precozmente, por desgracia, no da tanto dinero ni se puede cuantificar tan bien como lo es el de curar o tratar a enfermos».

EL PAIS

La implantación del nuevo Bachillerato general fracasa pese a su demanda potencial: "Creímos que lo pedirían seis alumnos y lo han hecho 27"

Comunidades autónomas e institutos renuncian a desplegar a gran escala la modalidad por problemas organizativos y el retraso en aprobar las normas que desarrollan la ley de educación

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 08 JUN 2022

La implantación del Bachillerato general, una de las novedades de la ley educativa, tendrá el curso que viene un alcance muy limitado. En Cataluña y Madrid podrá estudiarse en menos de un 5% de los centros, en la Comunidad Valenciana no se ofertará hasta el año siguiente y en Andalucía, donde su difusión todavía no se ha concretado, los directores de instituto calculan que llegará como mucho a uno de cada cuatro. Los porcentajes en casi todos los demás territorios se mueven también en valores ínfimos o muy discretos, según el recuento realizado por EL PAÍS. Solo cinco comunidades (la organización escolar es competencia autonómica), Castilla-La Mancha, Extremadura, Cantabria, Asturias y La Rioja, que suman el 10% del alumnado, han instado a todos sus centros a ofrecerlo si la demanda supera determinado umbral de alumnos, e incluso en estas autonomías los directores son escépticos sobre su extensión final.

La renuncia a implantarlo de forma más amplia ha sido fruto de las circunstancias, ya que autonomías e institutos han ido tomando la decisión sin estudiar previamente la demanda potencial, según admiten varios directores y responsables autonómicos. Las razones principales para limitar su despliegue han sido el retraso en la aprobación de las normativas estatal y autonómicas que desarrollan la nueva ley de educación; la dificultad organizativa que el nuevo Bachillerato entraña para los institutos, y el hecho de que todavía no se haya aclarado cuánto puntuarán las asignaturas creadas específicamente para esta modalidad en las ponderaciones de notas que se efectúan para acceder a la Universidad (una decisión que está en manos de las propias universidades).

La nueva ley educativa, la Lomloe, ha establecido cinco tipos de Bachillerato frente a los tres que existían hasta ahora. Se mantienen las modalidades de Ciencias y Tecnología y la de Ciencias sociales y Humanidades; la rama artística se divide en dos, con una más plástica y otra dedicada a la música y las artes escénicas, y se crea el Bachillerato general, que incluye materias de ciencias y letras. Sus alumnos tendrán que estudiar, además de las materias comunes a todos los estudiantes de Bachillerato (Educación física, Castellano, en su caso lengua cooficial, Lengua extranjera, Filosofía, Historia de la filosofía e Historia de España), una nueva materia llamada Matemáticas generales en primero de Bachillerato, y otra denominada Ciencias generales en segundo. Los estudiantes deben elegir otras tres materias en cada curso; pueden escogerlas entre aquellas incluidas en el resto de ramas del Bachillerato ofertadas en su centro, además de entre otras dos optativas creadas específicamente para esta modalidad: una asignatura de Economía también con contenidos de amplio espectro, en primer curso, y otra de Movimientos culturales, en segundo. En resumen, el nuevo Bachillerato permite a los estudiantes ajustar mejor el itinerario a sus intereses y evitar ciertas materias.

La nueva modalidad genera cierta división entre los directores. Después de tres cursos de sobresaltos por la pandemia y con la perspectiva de tener que afrontar los nuevos currículos (las normas que establecen qué debe estudiarse en cada asignatura) el curso que viene sin las normativas autonómicas aún aprobadas, buena parte de ellos no muestran de momento excesivo entusiasmo. Miguel Dengra, presidente de la asociación de directores de institutos de secundaria de Andalucía, afirma: "Yo no lo veo muy claro. No sabemos a qué alumnado va dirigido ni a qué carreras posteriores está más orientado. Y de cara a organizarnos, necesitamos saber cuanto antes si lo vamos a ofertar o no, porque tiene repercusión en la distribución de horas del profesorado". Iosu Mena, presidente de la asociación de directores de Navarra, añade: "En mi centro damos el Bachillerato de Artes escénicas, así que ya estamos saturados. Quizá sea útil en los institutos que sufren caída de alumnado, para compensarlo sacando una oferta lo más amplia posible".

En esa situación se encuentra el instituto público Avempace que Eva García-Bajo dirige en Zaragoza. El centro ha visto reducidas las ocho líneas de primero de la ESO que tenía hace unos años a solo tres como consecuencia de la sobreoferta educativa de la zona, donde hay varios centros públicos y concertados. Como otros de sus colegas, la directora cree que el Bachillerato general viene a cubrir las necesidades de diversos tipos de alumnado: aquellos que al acabar la ESO, con 15 o 16 años, no saben que querrán hacer al acabar la secundaria; los que se inclinan por carreras que no requieren una gran especialización de partida, como Magisterio o Comunicación audiovisual; los que prevén estudiar después un ciclo superior de FP que no

requiere una base científica o técnica avanzada, y los que quieren presentarse a oposiciones, como la de bombero, policía o el ejército, que exigen contar con el título de Bachiller.

La demanda en el instituto aragonés de García-Bajo ha sido superior a la esperada. “Pensábamos que íbamos a tener unos seis alumnos y en la prematrícula lo han solicitado 27. Y eso que no nos ha dado tiempo de darlo a conocer entre los chavales de otros centros. Los 27 son de nuestro instituto y de un colegio integrado, que tiene la ESO, que tenemos adscrito”.

“Quería evitar Latín y unas Matemáticas más puras”

Ariadna, alumna de cuarto de la ESO en el instituto Avempace de Zaragoza, explica: “He elegido el Bachillerato general porque no sabía decidirme entre ciencias o letras, y así puedo hacer una mezcla de los dos”. Miryam, que estudia en el mismo centro, añade: “Mi idea es hacer después un grado superior [de Formación Profesional] de Fotografía. Me informé y me dijeron que este Bachillerato sería la mejor opción, porque está un poco más enfocado a los grados [de FP]. Además, me llamaron la atención las optativas y me veía capaz de sacarlo”. El itinerario le permite evitar dos materias entre las que se habría visto obligada a escoger de haber optado por el Bachillerato de Ciencias sociales y Humanidades: “Quería evitar Latín y, sobre todo, las matemáticas más puras, porque no se me dan muy bien”.

Entre los directores que se están viendo instados a implantarlos en sus centros sin estar convencidos se percibe cierto malestar. César González, presidente de la asociación de directores de instituto de Asturias, explica: “Estamos teniendo problemas para explicar realmente en qué consiste, tanto al alumnado como a las familias, porque no sabemos muy bien hacia dónde va dirigido, ni la ponderación de las materias posteriormente de cara a la EBAU [acceso a la Universidad]. Por no hablar de los numerosos problemas organizativos que supone, ya que al poder elegir los alumnos cualquier materia [de otras modalidades de Bachillerato] va a ser muy difícil encajarlo todo”.

Una lectura diferente hace Esteban Álvarez, presidente de la asociación de directores de Madrid, a quienes los responsables autonómicos de Educación les comunicaron recientemente que el curso que viene la modalidad solo se pondrá en marcha en ocho centros: “Creo que puede ser una buena opción para una parte de los alumnos. Yo no diría que es más fácil, pero les permite evitar, si no las necesitan, ciertas materias que son muy complicadas”. “En otros países”, sigue Álvarez, “como Estados Unidos, el Bachillerato es muy general, lo mismo que los primeros años de Universidad, y la especialización llega más adelante. Aquí puede servir para reducir el abandono en los primeros años de carrera”.

elPeriódico de Catalunya

El Parlament aprueba la ley del catalán bajo la sombra del Constitucional

PSC, ERC, Junts y 'comuns' renuevan el pacto lingüístico sobre el uso del catalán y el castellano en las aulas sin fijar porcentajes

El 'president' defiende la "responsabilidad de legislar" para evitar la injerencia de los tribunales

Júlia Regué. Barcelona 08 de junio del 2022.

Una amplia mayoría del hemiciclo -102 de 135 diputados y una abstención- ha logrado renovar este miércoles el pacto lingüístico que rige las aulas de Catalunya. Apremiado por la sentencia del TSJC, el Parlament ha aprobado la nueva ley sobre el uso y el aprendizaje de las lenguas oficiales en la educación no universitaria pactada entre PSC, ERC, Junts y 'comuns' entre duros ataques de Vox, Cs y PPC, dispuestos a librar la batalla judicial en el Tribunal Constitucional.

El acuerdo forjado a cuatro bandas establece el catalán como lengua vehicular y garantiza el castellano como lengua curricular y educativa, sin fijar porcentajes y acomodándose a la realidad sociolingüística de cada centro que deberá presentar sus proyectos lingüísticos al Departament d'Educació para que los valide. Todo esto, como forma de dar cumplimiento a la sentencia del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya (TSJC) que obliga a que el 25% de las clases sean en castellano y tras el plácet del Consell de Garanties Estatutàries al redactado.

La disolución de bloques, propulsada por una alianza entre independentistas, socialistas y 'comunes', ha provocado los contundentes reproches de Vox, Cs y PPC al PSC por pactar con el soberanismo el blindaje de una inmersión lingüística "forzosa" con "hispanófobos" como aliados.

"[Francisco] Franco le hizo un flaco favor al castellano en Catalunya imponiéndolo y machacando el catalán, y ahora ustedes se lo hacen al catalán, imponiéndolo radicalmente y tratando de erradicar al castellano de las instituciones", ha espetado el líder de Cs, Carlos Carrizosa, hurgando en la colaboración del PSC y En Comú Podem en la operación, e incluso comparando unas declaraciones de la portavoz socialista Alícia Romero en defensa de la vehicularidad del catalán con el "catecismo rancio" del expresidente Quim Torra.

"¿Cómo es posible que se sumen al nacionalismo más rancio?", ha preguntado el líder del PPC, Alejandro Fernández, a los socios en el Gobierno central. Y, al igual de Carrizosa, ha citado al expresidente Jordi Pujol para aseverar que esta nueva ley es una "traición" que acaba con el pacto forjado 40 años atrás. Fernández ha insistido en que esta norma no hace ningún favor al catalán criticando que el Govern se centre en esta ley en vez de velar por un mayor uso social de la lengua sin "menospreciar" al castellano.

A parte de los recursos al Constitucional, los tres partidos ponen en marcha las querellas contra el 'conseller' Josep Gonzàlez Cambray, y altos cargos del Departament d'Educació. "No nos gusta presentar querellas, pero nos vemos en la obligación de hacerlo", ha inquirido el portavoz de la extrema derecha, Joan Garriga, desatando las risas del hemiciclo, ante lo que ha respondido amenazando con penas de prisión.

Salir de la trinchera

La diputada del PSC, Esther Niubó, negociadora de la ley, ha replicado que "no hay nada de inconstitucional, ni se niega el derecho a la enseñanza del castellano" porque esta ley "se ajusta perfectamente a la normativa y a la sentencia del TC del 2010". "No sé si algunos de estos partidos quizá quieren ir más allá de la normativa y si a algunos preocupa los porcentajes no corresponde a una ley entrar en esta concreción", ha insistido, pidiendo a Vox, Cs y PPC que estén anclados en la "confrontación permanente" generando "crispación" desde la "trinchera".

Ahora bien, pese a celebrar el acuerdo con independentistas y 'comuns', Niubó ha afeado al Govern que, en el decreto que acompaña a esta legislación, "no haya preservado el espíritu del redactado" porque se explicita el rechazo a los porcentajes y desaparece la mención al uso curricular y educativo del castellano.

"La inmersión no se toca", ha defendido, por su parte, la parlamentaria de los morados Jéssica González. "Hoy debatimos el mantenimiento de unos derechos, de la igualdad de oportunidades", ha espetado ya que ha hecho un defensa cerrada del texto porque, a su juicio, blinda la inmersión y protege a los docentes del "embate de los jueces".

Abstención por huelga de hambre

Un diputado de Junts, el negociador de la ley Francesc Ten, se ha abstenido en la votación como muestra de "solidaridad" con el activista Salvador Ribot, en huelga de hambre desde hace 13 días "en defensa del catalán en las escuelas". Ten ha defendido el descuelgue inicial de su partido del acuerdo del 24 de marzo porque ha dicho que ha permitido llegar a un "mejor" acuerdo "consensuado con la comunidad educativa". "Hemos recuperado el consenso que el país y la escuela catalana merece", ha rematado la diputada de ERC, Mònica Palacín.

La CUP siguió con su oposición total a la ley y cargó contra Junts y ERC por "introducir el bilingüismo en la escuela". El parlamentario Carles Riera ha preguntado a la posconvergencia si "esta es la de confrontación con el estado y de unilateralidad que prometisteis" y, a los republicanos, si "este es el conflicto democrático para defender consensos de país".

El 'president' Pere Aragonès ha pedido turno de palabra a la cola de los grupos parlamentarios para blandir "la responsabilidad de legislar". "No dimitimos de nuestra responsabilidad. Hoy se legisla para que las leyes las apruebe este Parlament y no otra instancia", ha deslizado, para rematar que "este es un acuerdo, también, para la cohesión social, para que las lenguas no sean un instrumento de ataque partidista porque lo que fractura no es la lengua, sino la falta de equidad y la pobreza". El jefe de la oposición, Salvador Illa, ha afirmado que defender el castellano no es atacar al catalán y ha tendido la mano a Aragonès con la esperanza de que este pacto debe ser un "punto de partida, no de llegada".

EL DEBATE

El laberinto de la selectividad: «No hablamos de una EBAU unificada, sino de seres humanos»

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas está trabajando en grupos dirigidos a las diferentes asignaturas para tratar de buscar una unificación de los exámenes

María Fernández. Madrid 08/06/2022

Al finalizar esta semana la mayor parte del alumado de España se habrán examinado de la Prueba de Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) a excepción de Andalucía, Cataluña, Ceuta y Melilla que comenzarán el 14 de junio.

Un año más la polémica está servida: 200.000 jóvenes españoles se juegan el futuro en unas pruebas de acceso necesarias y obligatorias para continuar su formación en las universidades españolas. Hay tantas formas de llamar a la que era la selectividad como comunidades autónomas: EVAU, EBAU, ABAU y PEVAU. Lo mismo pasa con los exámenes y las formas de corrección.

Historia o Lengua, por ejemplo, varían según en la autonomía que se encuentran. Se trata de un sistema desequilibrado que puede generar alguna que otra desigualdad. Según ha explicado el profesor e investigador de la Universidad de Alcalá, Jesús García Laborda a El Debate «esta cuestión ahora mismo se da porque las competencias están atribuidas a cada autonomía, que son las que se encargan de la organización».

Debido a esta disputa, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) está trabajando este año en grupos dirigidos a las diferentes asignaturas para tratar de buscar una unificación de los exámenes. «Esto, hasta que no haya una ley fundamentalmente universitaria que indique cuál es el sistema de acceso, no se va a llevar a cabo», apunta el experto.

Para poder crear un examen único para todas las comunidades autónomas es necesario tener un buen equipo, como hay en el Instituto de Evaluación Educativa que sugiere modelos, por lo que hay que hacerlo de manera profesional, explica el profesor e investigador.

Uno de los principales problemas actuales en la evaluación española es la escasez de especialistas de acceso a la universidad en las distintas asignaturas. «En Filología Inglesa en toda España hay cuatro, en lengua castellana debe haber ocho o diez», comenta García Laborda.

Según el especialista, esto tiene un gran problema: «Muchas veces nos vemos abocados a que los exámenes los haga gente basándose en su experiencia, más que en un conocimiento profesional adquirido a través de investigación o de la experiencia».

Nivel de los alumnos

Otra de las cuestiones que tampoco se ha definido es cual es el nivel que se va a pedir a los alumnos. En España todas las Comunidades Autónomas tienen pruebas diferentes y cada una, según apuntan, niveles distintos. «Esto presenta un problema, porque aunque no lo parezca una centésima arriba o una centésima abajo, puede significar entrar o no en Medicina u otras carreras. Si quieres entrar en una asignatura de nota de corte baja seguramente no afecte demasiado, pero en las carreras con los grados que son altamente competitivos una centésima puede cambiar el acceso o no de por vida», profesa el profesor de la Universidad de Alcalá.

Siempre que hablamos de las pruebas de acceso a la universidad es normal pensar en la unificación de las mismas para tener así una competencia más justa, pero el investigador se centra en el futuro de los jóvenes: «Pensamos en un solo examen, pero, no estamos hablando de si la EBAU está unificada, estamos hablando de vidas de seres humanos. Si una persona no entra en Medicina cuando ha sido su pasión toda la vida porque hay alguien que tiene un examen diferente y unos resultados que a lo mejor no son equivalentes, esa persona se queda sin carrera».

Somos de los pocos países que no tienen prueba oral de lengua extranjera. Las investigaciones muestran que los estudiantes deben mejorar el inglés especialmente hablado. «El efecto rebote de incluir tareas orales en la EBAU probablemente mejorara el aspecto oral. Esto se puede hacer con presencia humana, pero también con tecnología a través de exámenes *online* con reconocimiento de voz (chatbots o speech-write)», anuncia el profesional. Para llevar esto a cabo habría que introducir cambios algo costosos al principio, pero que se rentabilizan en solo dos cursos.

El problema que se plantea entre las Comunidades Autónomas es que poseen un porcentaje muy elevado de diferencia entre ellas. «Hay un 30 % de diferencia entre los currículos. En Física, Matemáticas, Inglés, que no son autonómicas, es realmente donde tendríamos que ir unificados o por lo menos con exámenes realmente equivalentes», concluye Jesús García Laborda.

europapress.es

Madrid y Murcia, únicas comunidades que plantean por ahora no renovar los libros de texto el próximo curso

El Ministerio de Educación y Formación Profesional señala que no son las CC.AA las que eligen los libros sino los profesores

MADRID, 9 (EUROPA PRESS)

La Comunidad de Madrid y la Región de Murcia, ambas gobernadas por el Partido Popular, son, hasta el momento, las únicas comunidades autónomas que han rechazado utilizar el próximo curso escolar los libros de texto actualizados al desarrollo de la LOMLOE, conocida como 'Ley Celaá'.

La primera en defender la utilización de los libros del año pasado en el próximo curso ha sido la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, que este lunes presentaba un recurso contencioso-administrativo ante el Tribunal Supremo contra el real-decreto del currículo de Bachillerato aprobado en el desarrollo de la LOMLOE, así como su suspensión cautelar, al considerar que "forma parte de un rediseño de España entera". Ayuso subrayó que ante tal "carga ideológica" están obligados a defenderse y avanzó la petición de la suspensión del decreto para que el próximo curso empiece con los libros del año pasado.

Este miércoles la Región de Murcia se ha sumado a la postura de la presidenta madrileña y la consejera de Educación murciana, María Isabel Campuzano, ha reafirmado que los centros educativos de la comunidad no

actualizarán los libros de texto de quinto de primaria y primero de ESO en función de los contenidos de la LOMLOE.

La consejera de Educación de Murcia ha apelado al 40 por ciento de autonomía que ofrece la normativa, conocida como 'Ley Celaá', en favor de las comunidades autónomas. "En Murcia no tenemos aprobados aún los decretos que desarrollan los currículums de la 'Ley Celaá'. Por lo tanto, nosotros hemos tomado la decisión de que vamos a continuar con los manuales de texto que teníamos el curso anterior, porque contamos con el 40% de autonomía que la ley concede a las comunidades", ha indicado Campuzano.

En este sentido, Campuzano ha explicado que el objetivo de su departamento con esta decisión es "mejorar mucho los contenidos" de esos libros, "tanto a nivel ideológico, como a nivel de la carencia de conocimientos" que han encontrado en esos currículos que ha desarrollado el Ministerio".

Fuentes del Ministerio de Educación y Formación Profesional han señalado a Europa Press que los libros son solo una herramienta más de enseñanza para los profesores, a los que se unen otros materiales, como las pizarras. En cualquier caso, recuerdan que los libros no los eligen las comunidades autónomas sino los profesores de forma autónoma en cada centro escolar de entre todos los que les ofrecen las editoriales.

CASTILLA Y LEÓN "PENDIENTE Y VIGILANTE"

Desde Castilla y León, comunidad que preside el 'popular' Alfonso Fernández Mañueco, han apostado por vigilar que se incluya en los libros de texto para la comunidad los contenidos del 40 por ciento del currículo que incluya la Consejería de Educación.

En este contexto, la consejera de Educación de la Junta de Castilla y León, Rocía Lucas, ha subrayado este martes en rueda de prensa que la comunidad estará "pendiente" para que los libros de texto plasmen ese porcentaje del currículo. "Estaremos muy pendientes y vigilantes, ahí sí tenemos competencias para supervisar", ha sentenciado.

Aunque comparte "la inquietud" de otras comunidades como Murcia o Madrid, la Xunta de Galicia busca "minimizar el impacto" de la LOMLOE, que considera una "mala ley", a través del desarrollo de la parte de los currículos que le corresponde, según fuentes de la Consellería de Educación. Esta fórmula pasa por desarrollar el 50% de los currículos que le corresponden a la autonomía con un grupo de 120 expertos que intentarán "minimizar el impacto de esta ley" realizando "los mínimos cambios posibles" en el sistema actual en Galicia.

Por otro lado, la comunidad autónoma de La Rioja, presidida por la socialista Concha Andreu, utilizará los libros de texto "según proceda, en función, como es lógico, de lo que marque la ley", según fuentes del gobierno riojano.

Fuentes de la Consejería de Educación de Cantabria aseguran no tener "nada previsto" en relación a los libros de texto. "Son los centros y docentes quienes deciden qué recurso pedagógico utilizan en sus clases (libro, fichas, tablets...)", apuntan desde la comunidad que dirige Miguel Ángel Revilla.

En la misma línea, la Conselleria de Educación de Cataluña subraya que no interviene en la selección de los libros, sino que son los equipos docentes los que escogen los más adecuados para impartir las materias que establecen los currículos que sí fijan las administraciones públicas. Además, recuerdan que hay otros materiales además de los libros de texto, como los elaborados por los propios docentes, o compartidos en redes de docentes.

EL PAIS

Y después de la EBAU, ¿qué?

El impacto de la pandemia sigue marcando la demanda de titulaciones universitarias, con Medicina y Enfermería a la cabeza. A la hora de elegir, la empleabilidad es un factor decisivo, pero no el único

NACHO MENESES 09 JUN 2022

¿Empleabilidad o vocación? Ocho de cada 10 estudiantes que superen este año la EBAU elegirán qué grado cursar dependiendo de las salidas profesionales que tenga, según el consultorio universitario de la Fundación Universidad-Empresa. Un criterio que nos lleva directamente a las carreras de Ingeniería y Arquitectura y Ciencias de la Salud, que son las que mayor empleabilidad registran (con un 92,4 y un 88,4 %), seguidas de aquellas relacionadas con las Ciencias Jurídicas y Sociales (88,3), mientras que nos aleja de los grados en Ciencias y Artes y Humanidades (con un 80,9 y 78,4 de tasa de empleo). Pero, ¿debe ser el mercado laboral el criterio de selección definitivo? “A ese estudiante que acaba de hacer la selectividad y que aún alberga dudas, le diría que piense, lo primero, en aquello que le gusta. Puede sonar muy romántico, pero también es crítico... Al final va a ser tu profesión y tu vida”, afirma Víctor Briones, vicerrector de Estudios de la Universidad Complutense de Madrid.

¿Vocación, entonces? Ni lo uno ni lo otro, porque, apunta, “la empleabilidad es dinámica, y una titulación que ahora tiene una tasa de empleo maravillosa (por ejemplo, aquellas de base tecnológica), dentro de cuatro o cinco años puede haber cambiado mucho o tener un plan de estudios que se ha quedado anticuado”. Para

Briones, también conviene tener en cuenta otros aspectos objetivos como las posiciones ocupan las distintas titulaciones en los rankings, la existencia de acuerdos y convenios para prácticas externas en empresas, o si tienen un cierto grado de internacionalización que permita al alumno cursar algunos semestres en universidades fuera de España.

Carreras con más empleabilidad

Una sola mirada al mercado laboral desvela hasta qué punto la pandemia sigue condicionando la demanda de titulaciones. En 2021, y por segundo año consecutivo, las carreras relacionadas con el ámbito de la salud son las que más incrementaron su peso en las ofertas de empleo, convirtiéndose por primera vez en las más demandadas (46,96 %) y casi duplicando los números del año anterior, empujadas tanto por la necesidad de cubrir las bajas causadas por la crisis sanitaria como para paliar la falta de recursos humanos en hospitales y centros de salud. Medicina (y Biomedicina) se convirtió en el grado con más salidas profesionales (aglutinando el 13,41 % de las ofertas), seguido de Enfermería, que hace solo dos años ocupaba la séptima plaza (con un 12,42 %) y Administración y Dirección de Empresas (con un 5,36 %), según revela el *Informe Infoempleo Adecco.*

Completan el *top 10* los egresados en el doble grado de ADE y Derecho, Ingeniería Industrial, Informática, Fisioterapia, Comercio y Marketing, Psicología y Psicopedagogía y Educación y Pedagogía. Y con una importancia marcadamente creciente, todas las disciplinas relacionadas con la transformación digital que la pandemia se ha encargado de acelerar: la ciencia de datos, la ciberseguridad, la inteligencia artificial, las realidades extendidas, las matemáticas y la física, e incluso de otros sectores como la animación, los videojuegos o el diseño digital. Por comunidades autónomas, cuatro de ellas (las de Madrid, Andalucía, Cataluña y Castilla y León) concentran más de la mitad (el 54,75 %) de las ofertas de empleo dirigidas a universitarios.

Pero no son estas las únicas áreas con buenas perspectivas de empleo. “Hay una cierta tendencia a crear ahora grados transversales, en los cuales participan varias facultades y que otorgan a esos estudios un aire multidisciplinar y una versatilidad muy apreciada por los empleadores”, explica Briones. “Titulaciones, por ejemplo, asociadas con la ciencia de datos o la criminalística, y que reciben aportaciones desde la medicina, el derecho, la economía, las ciencias políticas, la sociología o el trabajo social”. El vicerrector, que también es veterinario, destaca además la “tremenda empleabilidad” de todo lo que tiene que ver con la alimentación, no solo en lo que respecta a la nutrición y dietética (es decir, la parte que tiene que ver con las personas y el efecto de la alimentación sobre ellas), sino también con la Ciencia y Tecnología de los Alimentos (que aborda la composición y propiedades de los mismos, su procesado, la biotecnología alimentaria y la gestión de calidad entre otros aspectos).

Grados exigentes y precariedad laboral

En este punto, se hace necesario comentar una cierta paradoja: encabezar la demanda de titulaciones universitarias en las ofertas de empleo no garantiza, en absoluto, buenas condiciones laborales. Es el caso de las dos carreras antes mencionadas, Medicina y Enfermería, cuyo acceso al mercado laboral dista mucho de estar acorde con la exigencia que ambos grados suponen. En 2019, y según informa Elisa Silió, el 86,6 % de los médicos y el 70,6 % de los biomédicos trabajaban, cuatro años después de graduarse, en condiciones precarias, becados, con contratos temporales, en prácticas o emigrados a otros países, y desde 2015 hay menos plazas de MIR convocadas que número de aspirantes. Las enfermeras, por su parte, afrontan una escasez crónica de profesionales y cargas de trabajo difícilmente asumibles que hacen que muchas decidan, también, hacer las maletas. En el lado opuesto, el 96,4 % de los graduados en Odontología, que cuatro años después de terminar tienen trabajos asalariados estables.

Para Briones, cabe preguntarse si acaso “no hay una cierta inflación de centros docentes que imparten algunas titulaciones, y si esa inflación no lleva a una calidad de formación que podría ser mejorable”. Acudir a los rankings universitarios, señala, puede ser una buena manera de asegurarse de que las titulaciones que se ofrecen son de la máxima calidad, siempre teniendo en cuenta que “aquellos formados en instituciones con un alto nivel de exigencia y calidad generalmente tienen una mayor tasa de empleabilidad”. Otra solución pasaría por reducir el número de los estudiantes que acceden a determinadas titulaciones, algo que no depende exclusivamente de cada universidad: “Las autoridades de Ordenación Académica de cada comunidad autónoma deberían poner el ojo en esta cuestión y tomar algunas decisiones. No se puede estar ampliando constantemente la oferta, porque después se encuentran con un mercado laboral que no es infinitamente ampliable”, reclama.

Para los dubitativos, unos consejos

Con la mirada puesta en los resultados de la EBAU, y la incertidumbre de si serán o no suficientes para alcanzar la nota de corte exigida en los estudios deseados, muchos estudiantes aún no tienen la certeza acerca del grado o incluso la institución en la que iniciarán su periplo universitario. Precisamente para ellos, el centro universitario U-Tad ha elaborado una serie de recomendaciones que conviene tener en cuenta antes de decantarse por una u otra opción:

- *Identifica tus gustos* y preferencias, tus habilidades y tus aptitudes, y trata de estudiar una carrera que los desarrolle.

- Infórmate de *qué tipo de empleos* corresponden a la titulación que estás considerando, e intenta visualizarte desempeñándolos. Puede que haya perfiles profesionales que ni siquiera conozcas.
- *Busca referentes* que estén desarrollando esa profesión y habla con ellos para conocer cómo es su día a día.
- Elige *una universidad especializada* en el sector al que te quieras dedicar, y asegúrate de que la formación está actualizada y es de calidad.
- Tómate tiempo para analizar *las nuevas titulaciones* que existen en el mercado. Cada año las universidades actualizan su catálogo para responder a la demanda existente.
- *Investiga* el plan de estudios, el profesorado y, si puedes, la metodología que aplican.
- Ten en cuenta *la empleabilidad* de la carrera.
- Si tienes margen, *acude a algún curso o taller* relacionado con la disciplina que te interesa.

La importancia de una perspectiva internacional

Ya sea por el tipo de grado elegido (los hay que son fruto de la colaboración de instituciones de varios países) o porque se opte por participar en alguno de los programas de movilidad universitaria (como Erasmus), convivir en un entorno internacional durante los años de formación superior tiene un efecto muy beneficioso en el desarrollo personal y académico de los alumnos: “Siempre es recomendable, por dos motivos: por un lado, el académico, porque descubrir cómo se estudia y cómo se aprende en otros sitios es valiosísimo; los estudiantes que se desplazan a otro país ven otra forma de orientar la enseñanza y de enfocar la formación profesional dentro de esa enseñanza, que es lo que va dirigido a la empleabilidad. Y luego está la experiencia vital, que me atrevería a decir que es incluso más importante: el aprender a vivir por ti mismo”, reflexiona Briones.

La opción más conocida para esta movilidad es, por supuesto, el programa Erasmus+, en el que participan los 27 Estados miembros de la UE y otros seis países más (Noruega, Islandia, Turquía, Serbia, Liechtenstein y Macedonia del Norte), además de los acuerdos bilaterales entre las distintas universidades, las becas Americampus (con Iberoamérica) e incluso un programa para la movilidad universitaria dentro de España (SICUE). Pero también existe la posibilidad de optar por una titulación que sea fruto de la cooperación entre universidades de distintos países, como el futuro grado en Estudios Europeos que comenzará a impartirse el año que viene y que permitirá a sus alumnos cursar varios semestres no solo en alguna de las cuatro sedes que otorgan el título (Universidad Complutense de Madrid, KU Leuven en Bélgica, Alma Mater Studiourum Università di Bolonia, Italia, y Jagiellonian University en Cracovia, Polonia), sino en cualquiera de las universidades que forman parte de la alianza Una Europa.

EL DEBATE

La asignatura de Religión en el marco de las distintas regulaciones estatales (II)

El debate sobre la enseñanza religiosa en Europa pivota sobre estos dos ejes: relaciones Iglesia-Estado y contenido esencial de la asignatura

Patricia Santos Rodríguez. 09/06/2022

El debate sobre la enseñanza religiosa en Europa pivota sobre estos dos ejes: relaciones Iglesia-Estado y contenido esencial de la asignatura. Hoy trataremos esta segunda cuestión, pues, salvo que el gobierno de un país delegue en las instituciones religiosas la propuesta y aprobación del contenido de la asignatura, es sin duda una de las cuestiones clave que la autoridad pública en materia educativa desea poder controlar.

Las religiones se manifiestan públicamente de muchas formas: de manera informal, popular, y a través de sus instituciones; dentro de sus ritos litúrgicos, o por extensión en obras artísticas, culturales, históricas, sociales, etc. Precisamente la manera en que un gobierno regule (permitiendo o prohibiendo) la transmisión de contenidos religiosos con finalidad instructiva o educadora es uno de los medidores más expresivos de la definición del grado de libertad religiosa que se disfruta en ese país.

Al fin y al cabo, el acto educativo tiene lugar en el presente («está viva») y se proyecta hacia el futuro. La educación es una inversión que se hace para asegurar un futuro. Por eso, del tratamiento de la enseñanza religiosa que un gobierno haga, pone en juego no solo el ejercicio de la libertad religiosa presente, sino también el espacio, el lugar, la importancia que se dará a la religión en la sociedad de las generaciones venideras.

La cultura religiosa de Europa se ha manifestado siempre ya sea en la literatura, el arte, la música, la arquitectura, etc., siendo las principales capitales europeas centros culturales religiosos especialmente conocidos a nivel mundial. A finales de la década de 1980, la mayoría de los europeos se declaraban cristianos. La religión católica predomina principalmente en los países del sur de Europa como España, Italia o Portugal, además de otros como Irlanda, Polonia y Hungría. También, el luteranismo y denominaciones

religiosas provenientes de esta raíz prevalecían en países escandinavos, en los Países Bajos, Escocia, etc. Por otra parte, la Iglesia católica apostólica ortodoxa está presente en la mayoría de los países de Europa del Este, llegando a incluir el Este mediterráneo, Grecia. Además, debemos contar con la presencia histórica del judaísmo en Europa. Hoy su presencia en las sociedades europeas es parte de la vida religiosa ordinaria en estos países. Últimamente, el islam, aparece en el contexto europeo, bien a través de su presencia histórica (en países como Turquía, Albania o Bosnia, que han manifestado su deseo de pertenecer a la Unión europea), bien a través del ingente movimiento inmigrante de población civil proveniente de países de tradición musulmana en guerra y/o en umbrales de pobreza máxima.

Se configura así un mapa demográfico en Europa cada vez más diverso en cuanto a confesiones religiosas se refiere. Las relaciones con los poderes políticos en este mapa multi-confesional se concretan en cada país europeo de una manera distinta. Los modelos políticos existentes en los países europeos oscilan entre la neutralidad y la tolerancia, permitiendo el pluralismo ideológico y religioso, institucionalizando las relaciones con las distintas confesiones religiosas, tratando de adaptar sus relaciones con las confesiones religiosas desde la igualdad y la libertad. Los actuales modelos europeos se sustentan en el pluralismo ideológico, reconocen la libertad de conciencia como un derecho fundamental, y hay un mutuo reconocimiento de autonomía entre Estado y las confesiones religiosas, eliminando cualquier tipo de subordinación o jerarquía entre ellas.

La diversidad (pluralidad) de confesiones religiosas ha empezado a calar también en el debate educativo, llevando a las autoridades públicas que desean permitir la enseñanza de la religión en los currículos educativos a la necesidad de definir su postura frente a la nueva realidad, acentuándose el debate a propósito del contenido de esta materia.

Las autoridades civiles han adoptado distintas posturas sin llegar a una única postura sobre la cuestión. Reino Unido ha sido uno de los primeros países en establecer matices sobre esta materia en sus debates parlamentarios, decantándose y promoviendo las soluciones más relativistas. El debate sobre el contenido de esta asignatura a ojos de la autoridad civil distingue entre:

- «Learning religion»: que consiste en un tipo de aprendizaje religioso, con cierto componente catequético y siendo uno de los objetivos principales el desarrollo espiritual del alumnado;
- «Learning about religion»: que basa el aprendizaje acerca de las religiones en general, lo que da una asignatura de corte histórico y cultural, en el que todas tienen idéntico valor;
- «Learning from religion»: suele ser un aspecto que aparece en cualquiera de los enfoques anteriores o que puede dar lugar a otra asignatura, en la que se fomenta la reflexión acerca del fenómeno religioso en relación con la vida social, la cultura, y la historia de ese país.

La compleja historia de Europa brinda la oportunidad de observar la presencia de modelos de cooperación o indiferentes hacia el hecho religioso en general, y hacia la enseñanza religiosa en particular. Cada vez que se habla en Europa de la enseñanza de la religión, es necesario clarificar ante qué tipo de contenido religioso nos encontramos.

En España, la regulación por parte del poder público parece querer orientarse formalmente hacia el modelo pluralista relativista, si bien la concreción de algunos puntos (como su falta de evaluación y de cómputo en el currículo) y la deriva en los contenidos que tratan de imponerse que oscilan entre el «learning about religion» y el «learning from religion» acaban dando lugar a un tratamiento cuasi negacionista de la asignatura religiosa en la educación de los niños y adolescentes españoles.

Queda por ver qué modelo desean proponer y defender las principales instituciones religiosas (la Conferencia Episcopal Española por parte de la Iglesia católica y los representantes de las denominaciones religiosas con notable arraigo histórico en nuestro territorio) en su negociación con la autoridad pública acerca del contenido de esta materia. Como decimos, no está en juego solo el presente de la vida y la libertad religiosa en España, sino también su futuro.

Patricia Santos Rodríguez es doctora en Filosofía Política y del Derecho de la Universidad CEU San Pablo

eldiario.es

Ayuso reconoce que no ha detectado "nada relevante" en los libros de texto que señaló por adoctrinamiento

"La Inspección Educativa no ha detectado nada relevante en la revisión que ha efectuado de 180 libros", ha reconocido la presidenta madrileña

David Noriega**.** 9 de junio de 2022

Más de una semana después de que la Comunidad de Madrid señalase a los libros de texto para el próximo curso escolar por adoctrinamiento, Isabel Díaz Ayuso ha tenido que asumir este jueves que "la Inspección Educativa no ha detectado nada relevante en la revisión que ha efectuado de 180 libros". Con esta frase ha respondido a la portavoz de Unidas Podemos en la Asamblea, Carolina Alonso, que le había preguntado si "de

verdad cree que hay un problema de sectarismo o si es una estrategia que se ha montado para que no hablemos de su pésima gestión".

El pasado miércoles, Ayuso aseguró que su Gobierno "va a trabajar para acabar con el entrenamiento (en el "sanchismo") que pretende el Ministerio de Educación hacia todos los niños, especialmente, como hemos visto en estos días, con los libros de texto". En ese trabajo, el Ejecutivo regional incluía un plan especial para que la Inspección Educativa revisase esos contenidos, una competencia que de hecho, tienen, y que en esta ocasión ha arrojado un resultado diferente a lo que la propia presidenta y varios de sus consejeros llevan días señalando: no se han encontrado "nada relevante".

Como había indicado la Comunidad de Madrid, "el servicio de Inspección Educativa madrileño revisará los nuevos libros de textos a través de un plan especial, ya que su supervisión y la de otros materiales curriculares es competencia de las administraciones educativas, que deben velar por el respeto a los principios y valores de la Constitución y lo dispuesto en la ley". Un respeto a los principios y valores constitucionales que, en esos 180 libros inspeccionados, no se vulnera, pese a los descalificativos que han sufrido los textos en los últimos días. El propio consejero de Educación y portavoz del ejecutivo regional, Enrique Ossorio, leyó en plena rueda de prensa varios contenidos de esos borradores cuya responsabilidad atributó al "bodrio" de la reforma educativa.

Mientras la Comunidad continúa con su guerra de recursos y contra-decretos contra la reforma educativa estatal, la Lomloe, la Inspección Educativa desactiva uno de los ejes del debate que ha planteado Ayuso en base a unos libros de texto que, como reconoció la propia presidenta este mismo miércoles había conocido "a raíz de lo publicado en lo medios de comunicación". De hecho, la Asociación de Editores de Libros y Contenidos Educativos (ANELE) señaló hace unos días que "los libros de texto presentados en los últimos días en los medios de comunicación son prototipos que aún están sujetos a cambios".

Los editores reclamaron así mismo no se "utilizados como arma arrojadiza del juego político". Pese a todo, tras esa petición, Ayuso siguió afirmando que esos contenidos "tienen una altísima carga ideológica" que no ha detectado la Inspección Educativa, que ha analizado 180 textos.

Tras la respuesta de la presidenta este jueves en la Cámara regional, Alonso ha concluido que "entonces está reconociendo que es otra cortina de humo más". "¿Sabe lo que es adoctrinar? Sacar a todos los niños al patio de un colegio para que aplaudan al señor Almedia", ha acusado la co-portavoz de Unidas Podemos, que ha asegurado que Ayuso "ha puesto en pie de guerra a editores, libreros, profesores y a toda la comunidad educativa porque no están de acuerdo con que se intervenga la educación pública".

Durante su intervención, Alonso ha acusado también a Esperanza Aguirre de intervenir la educación. "En sus libros de texto se señalaban como tres hecho históricos a Bonaparte, la Guerra Civil y Esperanza Aguirre", ha dicho. Y ha elevado el tono afirmando que: "Si la tienen que estudiar a usted los estudiantes madrileños la van a estudiar por haber convertido a enfermeras en médicos para tapar el colapso de la sanidad, por haber firmado unos protocolos de la vergüenza que han condenado a 7.000 personas mayores y porque tiene un concepto de la educación que se parece más al de la Alemania nazi que al que se presupone de una democracia consolidada".

"En este pleno ya me han relacionado con los nazis, con Putin y con que fomento las violaciones, lo que demuestra que hemos tocado mucha la tecla y es muy importante lo que estamos haciendo con la educación", ha afirmado Ayuso, que acusó al Ejecutivo de Sánchez de haber aprobado una reforma educativa en la que "no hay consenso". "Nosotros no haríamos lo mismo", aseguró la presidenta, obviando que la reforma educativa de Wert se aprobó con el rodillo de la mayoría absoluta de Mariano Rajoy.

"Para mi, sinceramente, lo que sí que es censura es regalar el aprobado, la cultura de los porros o de las pagas. Eso es censurar a las nuevas generaciones las oportunidades y probablemente ustedes quieran cambiar a los romanos por los perroflautas, a los Reyes Católicos por los reyes de Galapagar o el derecho romano por el derecho a la ocupación o las sátiras de Quevedo por las de Echenique", ha acusado Ayuso.

THE CONVERSATION

¿Podemos lograr una educación en línea verdaderamente equitativa?

Stribor Kuric Kardelis. Técnico de Investigación Social especializado en trabajo, cultura y juventud, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud

Ignacio Megías Quirós. Investigador social, codirector de Sociológica Tres, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud

Aunque España no se caracterizaba por altas tasas de teletrabajo antes de la pandemia, este modelo sí formaba parte, en el imaginario colectivo, de un futuro posible. Sin embargo, la educación telemática era un concepto bastante desconocido. Nadie pensaba que podía volverse algo tan cotidiano en los tramos de educación obligatoria.

Pero en la primavera de 2020 la educación en línea se instauró de forma repentina y ya no ha dejado de formar parte de nuestra realidad en mayor o menor medida. A estas alturas se ha escrito mucho sobre las dificultades del sistema educativo a la hora de afrontar las restricciones de movilidad y las cuarentenas de los últimos dos años.

A pesar de ello, se trata de un fenómeno extremadamente reciente y la escasez de datos empíricos continúa siendo un problema para diagnosticar la situación y definir un camino para el futuro.

Dos de cada 10 estudiantes, con dificultades

Recientemente, el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de la FAD ha publicado el informe de la investigación: "Experiencias y percepciones juveniles sobre la adaptación digital de la escuela en pandemia", financiado por BBVA. El estudio ha permitido analizar las actitudes del alumnado hacia la educación online, las carencias y dificultades que han experimentado y sus expectativas.

Cerca de la mitad de los jóvenes (un 47,2 %) afirma que pudo continuar con los estudios no presenciales "bien, con algunas dificultades" frente a un 28,1 % que lo hizo "perfectamente". Sin embargo, dos de cada diez han tenido bastantes o muchas dificultades para poder seguir el ritmo de la formación y cumplir con su curso escolar.

Problemas materiales o de acceso

Las principales dificultades experimentadas por el alumnado han sido los problemas materiales o de tipo técnico, ligados al acceso a dispositivos y herramientas tecnológicas tanto en los centros de estudio como en los hogares.

Un 30,4 % de los jóvenes experimentaban cortes o lentitud en su conexión de forma constante o con frecuencia; y, con la misma frecuencia, un 21,7 % se sentían limitados por sus dispositivos tecnológicos.

En cualquier caso, las barreras al aprovechamiento tecnológico van más allá del mero acceso físico a los dispositivos: la primera brecha digital. Se vinculan sobre todo a las condiciones estratégicas de acceso, las competencias digitales, motivaciones y formas diferenciales de uso: la segunda brecha digital.

Segunda brecha digital

En este sentido, la juventud destaca las dificultades estratégicas a la hora de adaptar el plan de estudios y los materiales al ámbito telemático mediante un método común. También resultan cruciales las dificultades de autogestión y los retos en el seguimiento, la sobrecarga de tareas o las dificultades en las evaluaciones.

Por último, es fundamental destacar los problemas psicosociales, como el aburrimiento, o la falta de concentración y de motivación que más de la mitad del alumnado ha experimentado constantemente o con frecuencia.

El problema del aprovechamiento

Llegados a este punto, conviene abordar lo que se ha definido como tercera brecha digital: los beneficios tangibles que las personas obtienen del uso diferencial de las nuevas tecnologías. Teniendo un nivel de competencias digitales similar, las personas de clases altas tienen un mayor aprovechamiento de los recursos tecnológicos que las personas de clases bajas.

Por ejemplo, el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) con fines educativos da mejores resultados a una persona perteneciente a una familia que cuenta con un capital cultural y recursos educativos elevados en comparación a una familia vulnerable con menos recursos educativos.

A su vez, en el plano laboral, a las personas que ya cuentan con un puesto de trabajo con buenas condiciones laborales el uso de TIC les ayuda a acceder a nuevos trabajos con mejores condiciones. En cambio, las personas en trabajos precarios tienden a utilizar las nuevas tecnologías para buscar trabajos similares a los que ya tienen.

Quiebra de la igualdad de oportunidades

Una de las principales conclusiones de la investigación es que la pérdida de presencialidad supone una quiebra de la igualdad de oportunidades que debe garantizar el sistema educativo.

Las primeras dos brechas digitales reflejan un panorama claramente desigual sobre las consecuencias de la educación telemática y estas desigualdades intrageneracionales articulan la tercera brecha digital, principalmente, desde la clase social y el género.

En línea con otras investigaciones recientes, los datos confirman que las carencias materiales marcan puntos de partida de desventaja en relación a otras posiciones sociales económicamente más favorables.

Los jóvenes más vulnerables cuentan con menos equipamientos tecnológicos, necesitan un esfuerzo económico familiar más intenso para adaptarse, tienen menos acceso a actividades de refuerzo, se perciben con un menor nivel de destreza tecnológica y declaran más dificultades para continuar con sus estudios en línea.

¿Y las diferencias de género?

También han cobrado relevancia, en este contexto, las diferencias de género. Las mujeres muestran mayores niveles de estrés y ansiedad ante la formación en línea (57,2 %, por el 31,8 % de los hombres) y señalan en mayor porcentaje la falta de motivación, concentración y aburrimiento (alrededor de 15 puntos porcentuales más que ellos).

Ellas también son mucho más críticas con la organización de la educación no presencial y con las propias capacidades del profesorado y de los jóvenes. Además, la falta de organización institucional y la sobrecarga de trabajo de profesionales educativos han invisibilizado y desatendido elementos como la formación en valores e igualdad que se trataban de forma presencial en los centros educativos.

No hay equidad sin presencialidad

La mirada hacia el futuro de la enseñanza, en el caso de los adolescentes y jóvenes, pasa necesariamente por la presencialidad, aunque también entendemos que la formación en línea ha llegado para quedarse. Pero debe ser a través de modelos híbridos.

Un 33,6 % afirma que le gustaría que la educación en el futuro fuera exclusivamente presencial, un 24,9 % que preferiría una combinación a partes iguales, y el 17,3 % optaría por un enfoque combinado con más peso de la presencial.

En cualquier caso, como hemos visto, los modelos de enseñanza híbridos no pueden basarse únicamente en la garantía de acceso a equipamientos técnicos, sino que deben ir acompañados de estrategias coordinadas para que la digitalización de la escuela y la integración tecnológica sea un ejercicio transversal y planificado que corrija las desigualdades estructurales que afrontan las personas con perfiles más vulnerables.

¿Cuáles deberían ser las habilidades de los futuros ingenieros?

David Fernandez Rivas. Professor, University of Twente

Las futuras generaciones de profesionales en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (CTIM) necesitan estar preparadas para retos considerables. Por ejemplo, garantizar la salud de una población que envejece y garantizar la seguridad de provisiones energéticas sostenible.

Los métodos de enseñanza de estas áreas están siendo revisados para garantizar un conocimiento de alcance internacional y a la vez ajustable a las características locales. Pero la urgencia de los problemas sociales, económicos y ambientales de cada región hace difícil el enfoque sobre las habilidades más duraderas y efectivas que los recién graduados deben tener.

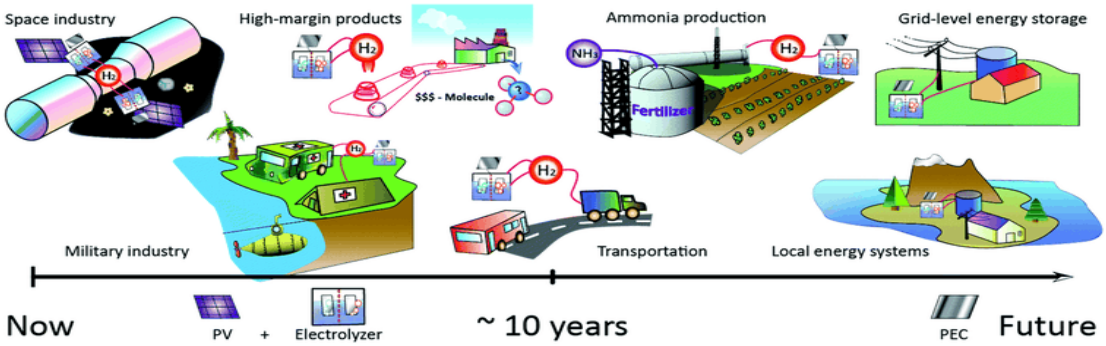
Afortunadamente, hay una ola emergente de expertos indicando una manera duradera de educar a los ingenieros del futuro.

Navegando el tsunami de información

Es relativamente fácil perderse entre la cantidad de informes o noticias señalando retos de envergadura social y económica que impactan en el medio ambiente y la sostenibilidad de nuestro modo de vida. Unido a esto, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas abarcan una cantidad impresionante de aspectos estrechamente relacionados pero de difícil resolución.

En esta dirección, varios expertos de diferentes disciplinas han logrado alinear tecnologías existentes para mitigar ciertos riesgos. La idea de resolver problemas no se limita a satisfacer las necesidades actuales, sino incluir a las futuras generaciones. Por ejemplo, la captura de gases que contribuyen al incremento de la temperatura ambiental. Otro ejemplo es la posibilidad de inyectar medicinas sin causar daño a la piel y mitigando los miedos a las agujas. Reducir el uso de agujas y materiales necesarios para su transporte y uso contribuye a menor contaminación y riesgos ambientales.

En algunos casos, la tecnología necesaria no existe. En otros, aún no están claros los problemas que conllevan, como con el uso de tecnologías embrionarias, como el hidrógeno solar y la electrólisis.



Lógicamente, es necesario mantener y mejorar las habilidades técnicas o de conocimiento científico que ayuden a mantener los logros tecnológicos alcanzados. Y los métodos tradicionales de enseñanza, en las diferentes áreas, han contribuido en gran medida a este fin.

Sin embargo, es casi tanto o más importante llamar la atención sobre lo que se conoce como habilidades "suaves" o "blandas".

¿Por qué suaves?

La suavidad a la que se refiere el término tiene que ver con el hecho de que no son habilidades técnicas, por ejemplo, de cálculo, escritura, manuales o constructivas. Pero son cruciales en los grandes logros tecnológicos y descubrimientos científicos: hablamos de la habilidad de liderar un equipo multidisciplinar de trabajo, por ejemplo, y del manejo y gestión de proyectos.

Pese al valor de estas habilidades, digamos más bien interpersonales o sociales, no todos los programas de estudios de ingeniería o de las ciencias tienen un enfoque explícito para desarrollarlas durante el período de formación tradicional.

A diferencia de programas de estudios legales o de las ciencias médicas, donde es común entrenar a los estudiantes en el manejo de pacientes o clientes en procesos jurídicos, en las carreras de ingenierías y ciencias es algo secundario, en el mejor de los casos.

Habilidades duraderas

Por esta razón sería útil renombrar estas habilidades como duraderas en lugar de blandas o suaves. En primer lugar, el adjetivo suave no hace mérito al esfuerzo que conlleva adquirirlas. Típicamente es necesario recibir entrenamiento especializado de larga duración, por ejemplo en aspectos de negociación o comunicación verbal o por escrito. Los resultados de adquirir estas habilidades suele verse con el paso de los años, y además se benefician de la supervisión o tutoría de expertos de larga y reconocida trayectoria profesional.

En segundo lugar, son habilidades que duran toda la vida. Mientras que gran parte del conocimiento técnico tiende a volverse obsoleto durante la vida promedio de cualquier profesional (como la habilidad de utilizar calculadoras o programar con tarjetas perforadas), la habilidad de ponernos en el lugar de otros individuos nos acompaña de por vida.

El ingeniero del futuro y de hoy

De entre las habilidades duraderas, hay una en particular que resalta por su marcada relevancia y versatilidad: la empatía.

Existen muchas definiciones de la palabra empatía, según las diferentes subdisciplinas o actividades profesionales. Por ejemplo, es común encontrarla asociada a un adjetivo: empatía cognitiva, afectiva, emocional, de comportamiento, contagiosa y de proyección, por solo nombrar unas cuantas. En el campo de las carreras técnicas y tecnológicas, se habla de STEMPathy.

Por simplicidad, y en el contexto de este artículo, vamos a referirnos a la empatía como la habilidad de entender o predecir con cierta precisión las perspectivas de otros. Estos otros pueden ser personas o grupos de personas. Por ejemplo, en un equipo de trabajo o una asociación de pacientes o clientes de algún producto o servicio.

Partiendo de esta definición, es posible identificar las necesidades o deseos de estos otros para actuar al respecto. La acción, en este caso, se refiere a la que busca resolver el problema de los otros. Esto podría llamarse ***empatía accionable***.

Conviene entonces redefinir lo que pudiera definirse como el ingeniero del siglo XXI:

1. Es un conector activo entre la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad.
2. Ajusta sus niveles de conocimiento e ingenio a retos prácticos.
3. Nunca cesa de aprender y enseñar a otros.

Los profesionales de CTIM que sean capaces de empatizar en situaciones reales o imaginarias podrán entender mejor la magnitud de los problemas que aquejan a los otros.

Esta habilidad contribuye a encontrar y predecir el funcionamiento de soluciones tecnológicas a los problemas que se enfrentan a diario. En particular, un nivel adecuado de empatía ayuda a entender qué necesita modificarse en situaciones problemáticas.

Esta empatía accionable también se puede tener hacia otros seres vivos, sobre todo animales. De igual manera se puede empatizar con las generaciones que todavía están por nacer, garantizando que les dejemos un planeta más sostenible y habitable. Para esto, es necesario educar a ingenieros emprendedores y empáticos.

MAGISTERIO

El único modo de progresar como profesor en España: hacerse viejo

La valenciana Carmen Pellicer, coautora junto a José Antonio Marina del "Libro blanco de la profesión docente", defiende que ha llegado el momento de implantar una evaluación rigurosa del desempeño del profesor (pese a la renuencia que origina en algunos), echa en falta ambición en la reforma de la profesión que plantea el Gobierno y lamenta que envejecer siga siendo la única vía de avanzar en la docencia.

EFE Lunes, 6 de junio de 2022

En una entrevista con Efe, la pedagoga, teóloga, escritora y ponente del ***Informe España 2050*** cree que los docentes deben responsabilizarse tanto de los éxitos como de los fracasos y emplea un símil futbolístico para explicarlo: “Cuando las cosas no van bien en un equipo de fútbol, se echa al entrenador; en la escuela se echa al jugador”.

La presidenta de la Fundación Trilema, dedicada a la formación, investigación y la innovación, considera que todos los puntos de la propuesta del Ministerio de Educación para reformar en profundidad la carrera docente son “interesantes”, aunque reconoce que le habría gustado más ambición y que se incluyesen aspectos “muy importantes” sobre la gobernanza, los roles no docentes y la carrera directiva. “También me gustaría ver, junto a las propuestas, un modelo de financiación que aumente el porcentaje de PIB de inversión en Educación”, añade Pellicer, escéptica con el destino que se está dando a los fondos europeos en el ámbito educativo.

La tecnología, explica, “no va a arreglar la escuela. Invertir un porcentaje tan alto en recursos tecnológicos, no digo que no haga falta, pero aumentar las plantillas sería más eficaz para mejorar la calidad. Debemos ser creativos en cómo gastamos esos fondos para subir la calidad y no solo para mejorar la foto”. En su opinión, España necesita un modelo de evaluación del desempeño profesional, es decir, encontrar una manera que permita saber constantemente “si vas bien o no vas bien y, sobre todo, si vas mejorando”.

“Hay resistencia porque se piensa que un ‘súper cicuta’ va a entrar a controlarlo todo, pero eso no es un modelo de evaluación”; este descansa, en primer lugar, en la autoevaluación rigurosa y, después, en una auditoría profesional externa que garantice que la calidad docente siempre se mantiene en alza. Cuando un profesional “no llega a los estándares mínimos, hay que articular una manera en la que mejore o que deje la profesión como cualquier otro trabajo”, añade la autora de ***Papeles para un pacto educativo***.

La falta de una cultura de evaluación “es uno de los obstáculos que han impedido siempre el diseño de una carrera profesional. Lo que no se puede hacer es que solo descanse en la antigüedad”. “La única manera de cobrar más” y tener reconocimiento profesional es “hacerse más viejo, eso no puede ser. Va en contra de cualquier intento de mejorar el sistema”, subraya.

El “MIR educativo”, ¿quén lo paga?

La presidenta de la Fundación Trilema, que gestiona siete centros educativos en Manises y La Pobla Llarga (Valencia), Madrid, Soria y Zamora, es también crítica con el máster de Secundaria, ya que “no avanza a la velocidad ni con la exigencia que hoy se requiere; de ahí, la propuesta del famoso MIR educativo, un programa de prácticas muy exigente”.

“Ser profesor no se aprende en los libros. Es una mezcla entre un arte y una ciencia. Tiene que estar en el aula el suficiente tiempo para entender qué es una escuela. No solo da clases, es un miembro de un equipo que educa y educa de muchas maneras; asiste a claustros, a evaluaciones, participa en tutorías, habla con las familias. Hay bastante consenso sobre este MIR, el problema es quién lo paga”. Por ello apuesta por un Magisterio Dual, donde los alumnos pasen más tiempo en los centros que en las aulas universitarias.

Tampoco cree que las oposiciones sean la mejor opción para captar a los mejores, un modelo que tacha de caduco. En el mundo anglosajón, donde ella tiene una amplia experiencia profesional, la selección en la red pública se basa en reunir méritos, hay entrevistas personales y un periodo de prueba. “La oposición como una especie de canonjía de por vida deberíamos planteárnoslo”.

Otro punto que destaca es la formación permanente: “Es como si un médico aplicara durante toda su carrera los tratamientos que aprendió 20 años antes. Aquí pasa igual, por muy bueno que seas inicialmente, si dejas de estudiar e investigar te quedas obsoleto. Nosotros tenemos 120 horas anuales de desarrollo profesional, que no son cursillos, es entrar a observar a otros profesores, dejar que otros analicen tu desempeño, pilotar una iniciativa innovadora…”.

En sus escuelas, Trilema ha diseñado una plataforma de desarrollo profesional docente en formato digital (ePorfolio) destinada a la autoevaluación y la mejora profesional. “Todos sabemos cuáles son los problemas, lo

que hay que hacer es arremangarse y ponerle solución. No hay que darle más vueltas", concluye la directora de Cuadernos de Pedagogía.

El Supremo admite a trámite el recurso de Ayuso contra el currículo de Bachillerato

El Tribunal Supremo ha admitido a trámite el recurso del Gobierno de Isabel Díaz Ayuso contra el currículo de Bachillerato que desarrolla la Lomloe, según ha informado este miércoles el portavoz del Ejecutivo autonómico y consejero de Educación y Universidades, Enrique Ossorio.

REDACCIÓN. Miércoles, 8 de junio de 2022

La Sala Tercera de lo Contencioso-Administrativo del Alto Tribunal pide al Ministerio de Educación que envíe en un plazo de 20 días el expediente administrativo para que el Gobierno regional formule su reclamación. A partir de este momento, los Servicios Jurídicos de la Comunidad de Madrid cuentan con un plazo de otros 20 días para formalizar su recurso contra el currículo de Bachillerato elaborado por el Gobierno de Pedro Sánchez, que el Ejecutivo de Díaz Ayuso considera que conlleva "una gran carga ideológica" y que faltan contenidos que considera "esenciales".

Además, denunció el escaso plazo que tiene para elaborar sus decretos autonómicos (les corresponde el 40% del desarrollo de esos currículos) debido al retraso del Gobierno central, y por ello, solicita la suspensión cautelar del real decreto y que el curso escolar 2022-23 comience con los libros de texto actuales.

Díaz Ayuso aseguró que usaría "todas las herramientas del Estado de derecho" para tratar de frenar la "doctrina" incluida en el currículo de Bachillerato, y no descartó acudir al Tribunal Constitucional si se demostraba que se invadían las competencias autonómicas.

La Comunidad de Madrid ha sido la única región gobernada por el PP que ha ejecutado esta maniobra judicial ante el Tribunal Supremo por considerar que no cumple los objetivos de la Lomloe, ya que, según ha explicado Ossorio, el currículo de Bachillerato "pone adoctrinamiento y quita conocimientos". Y ha precisado que solo puede pedir la suspensión de este currículo para la Comunidad de Madrid, ya que lo recurre como Administración regional.

Ante el retraso de la publicación del real decreto estatal, la Consejería de Educación subraya que las editoriales han empezado a elaborar los libros de texto con lo establecido por el Ejecutivo central, sin tener en cuenta los decretos autonómicos, que aún siguen desarrollando su 40% correspondiente del currículo de Bachillerato. En concreto, en Historia, y frente a la propuesta del Ministerio de Educación de introducir un enfoque contemporáneo (a partir del siglo XIX), la Comunidad de Madrid incluye "temas políticos, sociales, económicos y culturales de las edades históricas", remarcan.

El Gobierno regional avanzó que, una vez se publiquen los libros de texto, acometerían mediante su servicios de inspección un plan para revisar su contenido, tras conocer las primeras informaciones sobre los borradores del nuevo material adaptado a la Lomloe, que considera que han generado "cierta alarma social", ha afirmado Ossorio.

Por su parte, el Ministerio de Educación, una vez reciba la correspondiente notificación del Tribunal Supremo, enviará "el expediente completo" del real decreto de enseñanzas mínimas de Bachillerato, que incorporará todo el procedimiento seguido hasta su aprobación definitiva (reuniones con las comunidades autónomas, envío a los órganos consultivos, etc). Además, recuerda que al igual que el resto de currículos educativos aprobados este año (Infantil, Primaria y Secundaria), el Ministerio "solo fija las enseñanzas mínimas", es decir, los saberes básicos de cada materia y las horas que hay que dedicarles, y que supone el 60% del currículo en las comunidades autónomas sin lengua cooficial y el 50% para las que sí la tienen.

Más aprobados y mejores notas, una tendencia global impulsada por la Covid-19

La relajación de las reglas de la EBAU para limitar el impacto de la Covid ha elevado el número de aprobados en esta prueba y las notas de Bachillerato, un fenómeno global cuyas causas no se ciñen solo a la situación excepcional generada por la pandemia y que tampoco es exclusivo de España.

MARINA SEGURA Miércoles, 8 de junio de 2022

En una entrevista con Efe, el catedrático de Economía Jorge Sainz y el profesor de Economía Aplicada Ismael Sanz, ambos de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, coinciden en que hay una tendencia global al alza de las notas y aprobados que comenzó años atrás en países de la Unión Europea, Estados Unidos y Reino Unido.

Según las estadísticas del Ministerio de Universidades de 2021, hay un aumento generalizado de las notas obtenidas por los estudiantes de Bachillerato en la EBAU y en todas las comunidades autónomas se produce un incremento tanto de la nota media como del porcentaje de sobresalientes entre los aptos. En 2021, el porcentaje de estudiantes de bachiller aprobados aumentó en todas las comunidades respecto al año pasado, alcanzando así un 94,2% de media en todo el país, frente al 92% del año anterior.

En España, la suavización de las pruebas de acceso a los estudios superiores fue “una buena idea” ya que muchos jóvenes no pudieron acceder a Internet o no tenían ordenador propio para estudiar durante la pandemia; resultado de ello ha sido “una inflación de las notas y más aprobados en la Ebau, pero es algo que ya venía ocurriendo desde el 2006, solo que ahora se ha acentuado”, explica Ismael Sanz.

Desde esa fecha, añade el profesor de la Rey Juan Carlos, se han sucedido doce cursos consecutivos en los que la tasa de repetidores de Secundaria y Bachillerato se ha reducido de forma notable. En el caso de Primaria y Secundaria, había en el año académico 2006-07 casi un 43% de alumnos que habían repetido al menos una vez, frente al 24,8% de 2020-21, mientras que en Bachillerato, en el mismo periodo, esa cifra ha descendido del 15,4% al 8%.

Este fenómeno de doce años encadenados, que se ha producido con Gobiernos de distintos colores políticos, “es difícil de encontrar” en cualquier otra estadística, explica Sanz, quien apunta a múltiples factores para explicarlo, pero fundamentalmente dos. En primer lugar, el nivel de estudios de las familias españolas ha ido mejorando desde los años 70, 80 y 90 –uno de los elementos que más condicionan el progreso educativo de los hijos– y, por otro lado, la crisis del 2008 propició que muchos jóvenes no abandonaran los estudios dadas las malas perspectivas del mercado laboral.

Durante la Covid-19 ha habido “una burbuja que ha acelerado” la mejora de los resultados y, pese a que la suavización de los niveles de exigencia estaba justificada en su momento, “el problema es que esa relajación permanezca, sería un error”. “Cuando un alumno no anticipa que tu vas a bajar el nivel de exigencia se va a esforzar de la misma manera que si no hubiera cambios, pero si lo sabe de antemano bajará el nivel”, argumenta el profesor de Economía Aplicada.

Un estudio de la London School of Economics, recuerda, analizó la evolución de un grupo de jóvenes que se beneficiaron también de la relajación de las reglas académicas a causa de las movilizaciones del 68 en Francia; el resultado fue que alumnos que aprobaron “por poco y que en circunstancias normales quizá habrían suspendido, después les fue bien en la Universidad y en el mercado de trabajo”.

En coincidencia con Ismael Sanz, el catedrático de Economía Jorge Sainz subraya que la mejora de las notas “ya venía de antes, pero ahora se ha disparado”, una tendencia global acuciada por la pandemia que “no ocurre solo en España sino en todos los países occidentales (Reino Unido, Estados Unidos, Unión Europea…). Entre las posibles causas apunta a una mayor presión por parte de las familias, el deseo de las autoridades educativas de mejorar los resultados del sistema y la idea “de que nadie se quede atrás”.

“Esta inflación tiene un efecto en contra de la equidad porque la gente que más se esfuerza llega a un límite que no puede subir más del 10 y hay gente por detrás que no ha hecho tanto y está sacando también un 10”, destaca el catedrático.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Rechazo sindical unánime a la imposición de los ámbitos en la Comunidad Valenciana

Los sindicatos de enseñanza mostraron ayer, por segundo día, su rechazo a la imposición de los ámbitos en el decreto de secundaria que la Conselleria tiene previsto aprobar en breves. Fuentes de Educación aseguran que «la medida es buena y la mantendremos», aunque toca atender a familias, concertada y alumnado.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 08/06/2022

A pesar de que la mesa de negociación entre sindicatos, asociaciones profesionales y Conselleria de Educació valenciana para hablar sobre el decreto curricular de secundaria duró día y medio, las posturas en los dos puntos fundamentales no se han acercado en absoluto. Los ámbitos en primero de ESO se mantendrán de manera obligatoria y chicas y chicos tendrán que cursar obligatoriamente «proyectos interdisciplinares», lo que supondrá dos horas lectivas más a la semana a pesar de que los ámbitos se instituyeron para «simplificar» el paso de primaria a secundaria.

Según fuentes sindicales de STEPV, CCOO y UGT, desde la Conselleria no ha habido ningún tipo de acercamiento para posibilitar que los ámbitos en secundaria sean algo que se decida en los centros educativos y no se imponga a toda la comunidad desde el decreto curricular de secundaria que tiene que aprobarse en las próximas fechas.

Ninguna de las fuentes ha querido confirmar o desmentir la posibilidad de seguir los pasos de CCOO en Madrid que llevó a los tribunales el decreto de Isabel Díaz Ayuso precisamente por lo contrario, prohibir los ámbitos en secundaria. Esta idea de la líder popular, al menos por las medidas cautelarísimas puestas en marcha por el Tribunal Superior de Justicia de Madrid, supone una contravención de la normativa estatal que sí permite este tipo de organización.

Algunas fuentes creen que por la misma regla de tres, el decreto valenciano podría recurrirse ante la justicia al contravenir la autonomía de centro a la hora de organizarse como mejor le convenga y, de otra mano, por contradecir la Constitución que establece la libertad de cátedra para el profesorado, que se vería atacada por la obligatoriedad de esta organización por ámbitos. Pero, en cualquier caso, los sindicatos consultados no comentan nada sobre este particular.

Irene Murcia, presidenta de la Asociación OCRE, en la que se han reunido un buen número de docentes valencianos en contra de la imposición de los ámbitos, es profesora de Matemáticas. Estuvo presente los dos días de la mesa gracias a la invitación de UGT para hacerlo.

Se muestra relativamente esperanzada en que la Conselleria dé su brazo a torcer máxime cuando hubo unidad sindical en relación a la imposición de los ámbitos, así como sobre la ampliación del horario los tres primeros años de la secundaria al implementarse los proyectos interdisciplinares como una asignatura más. Pero es realista.

Sobre estos proyectos, desde Educación se defiente que se da una bolsa de dos horas a los centros (desde 1º de primaria hasta 3º de ESO) para que puedan organizar estos proyectos como mejor les convenga, con la mirada puesta en que puedan desarrollarse contenidos que pueden quedar algo al margen del currículo, como puedan ser temas de educación afectivo sexual o de los Osbjetivos de Desarrollo Sostenible o, incluso, centros de interés para el alumnado. En parte, con la idea de que el alumnado sea el centro del aprendizaje.

En cualquier caso, como los sindicatos, estudiarán la posibilidad de recurrir el decreto que impondrá definitivamente los ámbitos en 1º de ESO porque entienden que esta esuna decisión que debería ser de los claustros de los centros (ni siquiera de sus direcciones). Asegura que tanto en la asociación como en la plataforma Contra els àmbits imposats (contra los ámbitos impuestos), existen docentes que están a favor de esta organización, pero no con que se impongan.

Tanto Murcia como las fuentes sindicales preguntadas, aseguran que es necesario que la Conselleria dedique muchos más esfuerzos en personal y material, además de en formación, para que la organización por ámbitos pueda darse con garantías educativas para el alumnado. A pesar de esto, Murcia insiste en que es necesario que sean los claustros los que decidan.

En este sentido, comenta el informe de ANPE, de enero, del que se desprende que el 91 % de los centros de secundaria no están desarrollando los ámbitos en 2º de la ESO, curso para el que son vountarios. Desde su punto de vista esto debería hacer pensar a la Conselleria sobre el éxito de la iniciativa y para recular en la decisión tomada.

Por delante, más allá de protestas y posibles recursos a la justicia que todo el mundo está valorando pero nadie se atreve a plentar ahora mismo, queda la negociación, en julio, de las instrucciones de inicio de curso. Desde diferentes sindicatos se comenta que, si no es ahora, esperan en ese momento poder hacer modificaciones para frenar la imposición del desarrollo por ámbitos.

Ámbitos sí, pero no impuestos

Esta podría ser la postura generalizada del movimiento sindical educativo en la Comunitat Valenciana. Al menos, para STEPV, CCOO y UGT. Los tres sindicatos están a favor de que se puedan organizar los centros en secundaria por ámbitos. Francesc Cayo, responsable de pública en CCOO asegura que esta es la postura del sindicato, pero lo que no ven bien es que esta organización no la decida el claustro, sino la administración. Les gustar porque «tiene potencialidades» y puede ayudara al paso desde primaria a secundaria.

Desde STEPV, Marc Candela, responsable de Acción Sindical se muestra en la misma dirección. Cree que la autonomía de centro debería primar a la hora de modificar la organización de los centros educativos de secundaria, aunque, como responsable del sindicato, opina que, efectivamente, los ámbitos pueden ser interesantes para los institutos.

Desde la UGT, Kilian Cuerda recuerda que su sindicato fue el primero en pronunciarse en contra de la imposición y bien desde el principio ha estado al lado de la *Plataforma contra els àmbits imposats* y, ahora, de la Asociación OCRE. Se alegra también de que el resto de sindicatos hayan cambiado su parecer y se acerquen a sus posturas y espera que, para la negociación de las instrucciones de inicio de curso pueda haber cambios.

Desde la Consellería insisten en que la organización por ámbitos se mantendrá porque la entiende como positiva. Eso sí, prefieren no hacer más valoraciones hasta que todo el proceso de negociación termine. Por delante queda hablar con las familias, el alumnado o la patronal de la concertada.

El programa bilingüe de la Comunidad de Madrid: una visión desde las familias

Eva Bajo Martínez. Miguel Martínez López. Cristina Orío Aparicio. Jesús Rogero. 08/06/2022

Este artículo presenta algunos resultados preliminares de una encuesta que recoge la opinión de padres y madres de alumnado sobre el funcionamiento y valoración del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid (PBCM). Las características de este programa, en el que está matriculado el 48 % del alumnado de educación primaria y el 52% del alumnado de secundaria de la enseñanza pública madrileña, se sintetizan en un artículo anterior de este grupo. A pesar de su amplia implantación y de repetidas demandas desde los movimientos sociales y los partidos políticos, todavía hoy no existe una valoración rigurosa del programa por parte de la Administración regional, motivo por el que surge la elaboración de una encuesta dirigida a docentes, familias y estudiantes liderada por el Grupo de Bilingüismo de Acción Educativa y apoyada por la FAPA Giner de los Ríos, la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de la Comunidad de Madrid, así como por sindicatos de la enseñanza y diferentes asociaciones de carácter educativo.

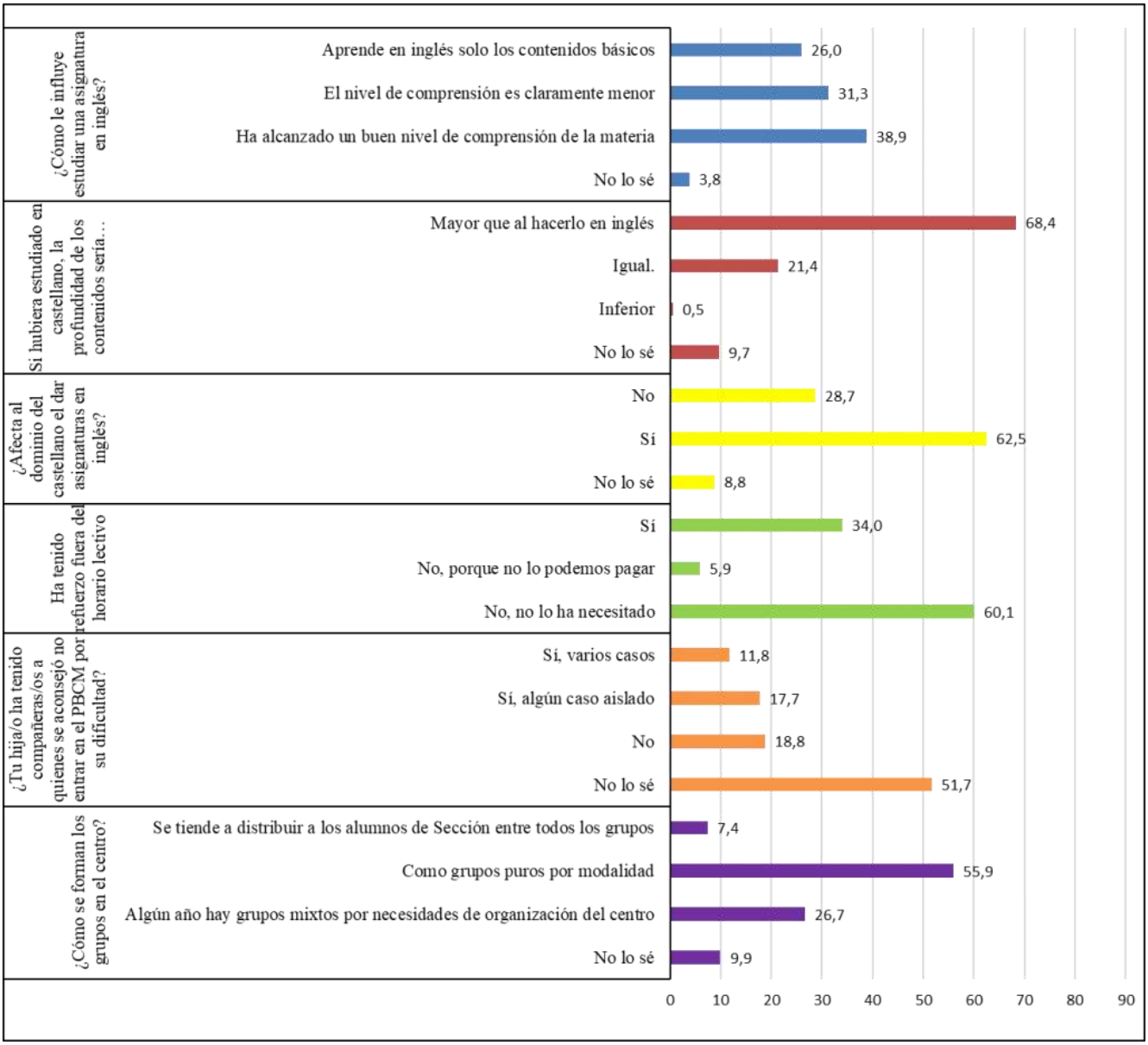
En la parte correspondiente a las familias, participaron 826 madres y padres, 576 con hijos/as en el PBCM. Se trata de una encuesta ***online*** en la que no se establecieron cuotas para garantizar la representatividad de la muestra, de forma que se desconoce en qué medida los datos son representativos de las madres y padres del alumnado que cursa este programa en la Comunidad de Madrid. En este sentido, cabe resaltar que existe una clara sobrerrepresentación de las madres, que alcanzan el 82% del total de la muestra. Se observa también una alta proporción de progenitores con niveles de inglés intermedio o alto (73,7%) y una escasa proporción de progenitores con niveles de estudios de primaria o secundaria obligatoria (solo un 4%), de forma que los padres y madres con estudios universitarios podrían estar sobrerrepresentados, aunque estudios previos han constatado que la presencia de familias con altos niveles de estudios es más elevada en el PBCM que en centros sin PBCM. En este sentido, Anghel et al. (2013) observaron una variación en la composición social del alumnado entre aquellos que comenzaron respectivamente en el primer y segundo año de aplicación del PBCM, con un aumento del alumnado con progenitores que tenían estudios universitarios (un porcentaje que pasó del 33% al 39%), al tiempo que disminuía el alumnado inmigrante (del 19% al 13%).

Como ya ocurriera con el colectivo docente, los resultados de la encuesta muestran que una amplia mayoría de madres y padres observa efectos adversos del programa en el aprendizaje (Figura 1). Al ser preguntados por cómo creen que les influye a sus hijos/as cursar asignaturas íntegramente en inglés, solo el 38,8% de las familias considera que han alcanzado un buen nivel de comprensión de la materia y el 31% afirma que dicha comprensión es claramente menor. En este sentido, más de dos de cada tres progenitores afirman que la profundidad de los contenidos sería mayor si el contenido se impartiera en castellano, y el 62,5% cree que el PBCM afecta negativamente al dominio de esta lengua.

Las familias también observan efectos del PBCM en la utilización de refuerzos de carácter privado fuera del horario escolar (profesores particulares, academias, etc.). Uno de cada tres progenitores considera que su hijo/a necesita este tipo de refuerzo por estudiar algunas asignaturas en inglés; e incluso hay un 5,9% que afirma que, aunque lo necesitaría, no lo recibe porque no se lo puede permitir. Estos datos explican, en parte, el intenso aumento durante los últimos años de la llamada “educación en la sombra” que se ha producido en España y, en particular, en la Comunidad de Madrid, y que genera importantes desigualdades en las oportunidades educativas en función de los recursos económicos de las familias.

Finalmente, como han constatado diferentes estudios y también ponían de manifiesto las respuestas del profesorado a esta encuesta, las madres y los padres perciben que el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid produce segregación y exclusión educativa: el 29,5% conoce casos de compañeros/as de sus hijos/as a quienes se aconsejó no entrar en el PBCM por la dificultad que conlleva. Los datos también revelan la segregación que se produce dentro de los propios institutos entre la modalidad de sección y la de programa: solo el 7,4% de los progenitores indica que en su centro se tiende a distribuir al alumnado de sección en diferentes grupos y el 55,9% afirma que se organizan siempre grupos puros según modalidad, extendiendo la separación a todas las materias y no solo a las que se imparten en inglés.

Figura 1. Opinión de las madres y padres (%) sobre diferentes aspectos del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid.



Nota: Muestra compuesta por madres y padres cuyos hijos asisten a CEIP o IES del PBCM (N=576). A la última pregunta responden únicamente las familias de IES (N=202).

Aunque no podemos asegurar que se trate de una muestra representativa, consideramos que su amplitud y diseño permiten concluir que buena parte de las familias de la Comunidad de Madrid cuyos/as hijos/as cursan el PBCM tiene una visión crítica de este programa y es consciente de algunos de sus efectos negativos. El hecho de que los datos obtenidos en esta encuesta puedan haber sido proporcionados por una muestra que sobrerrepresente a las familias pertenecientes a un entorno socioeconómico más favorecido, nos invita a pensar que los efectos negativos reales pueden ser incluso mayores que los presentados en el artículo. La imposibilidad de contratar los refuerzos necesarios para seguir con éxito el PBCM debido a la renta familiar o la dificultad para apoyar a los hijos e hijas en el estudio de las materias impartidas en inglés cuando el dominio de los progenitores en esta lengua es bajo, son algunos ejemplos de situaciones en las que estos efectos se verían agravados.

Como se ha señalado más arriba, desde los inicios del funcionamiento del PBCM se ha venido exigiendo su evaluación rigurosa. En 2018, el pleno de la Asamblea de Madrid aprobó una Proposición No de Ley cuyo primer punto establecía el compromiso de:

"Iniciar un estudio en profundidad del Programa Bilingüe, consensuando la metodología y contenido con la participación de la comunidad educativa, que aborde los efectos del Programa y aporte conclusiones relacionadas con su adecuación, pertinencia y consecuencias tanto en el ámbito familiar, social y desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas, así como una comparativa con otros modelos de enseñanza bilingüe. (Asamblea de Madrid, 2018)"

Dieciocho años después de su puesta en marcha sigue pendiente su evaluación, que a la vista de los datos avanzados se muestra imprescindible. Es necesario fundamentar la enseñanza de lenguas extranjeras en modelos avalados por la evidencia científica y por las prácticas educativas del resto del mundo que han mostrado claramente su eficacia a la hora de asegurar un dominio competente de esta área para todo el alumnado, sin poner en riesgo la calidad y la equidad del sistema educativo. Sin embargo, recientemente

hemos visto una nueva vuelta de tuerca en sentido contrario. Se trata de la Orden 1120/2022, publicada el 06.05.2022, que obliga a todos los colegios de educación infantil y primaria (CEIP) que venían aplicando el PBCM a extenderlo al segundo ciclo de educación infantil (Consejería de Educación, 2022); una nueva medida sin fundamento que, más allá de la propaganda y el beneficio político a corto plazo, aumentará las dificultades del alumnado en el medio y en el largo plazo.

Una vez más, es necesario hacer un llamamiento al replanteamiento de su estructura, con el fin de garantizar un aprendizaje adecuado por parte de todo el alumnado, sin excepción, así como de evitar los procesos segregadores tan dañinos a los que da lugar su actual diseño.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Editores de libros de texto urgen a CCAA a completar sus normas curriculares para presentar materiales "más definitivos"

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, recibe el 8 de junio al presidente de la organización, José Moyano

Agencia Europa Press. 07-06-2022

La Asociación de Editores de Libros y Contenidos Educativos (ANELE) ha lamentado no poder presentar unos libros y materiales "más definitivos" debido a la "tardanza" en la publicación, primero de los Reales Decretos de los currículos y, en segundo lugar, de los Decretos autonómicos, algo que ha hecho que la labor de las empresas se haya realizado "en una situación diferente a la habitual". Por ello, ha urgido a las administraciones autonómicas a presentar sus normas curriculares para poder completar el material.

Así lo ha manifestado este lunes la asociación tras la reunión celebrada con la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, después de que la presidenta autonómica, Isabel Díaz Ayuso, anunciara que presentará un recurso contencioso-administrativo ante el Tribunal Supremo contra el Gobierno central por el real-decreto del currículo de Bachillerato aprobado en desarrollo de la LOMLOE, conocida como 'Ley Celaá' así como su suspensión cautelar.

Además, el presidente de la organización, José Moyano, se reunirá este martes con la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, según han confirmado a Europa Press tanto el ministerio como ANELE.

ANELE ha subrayado que los libros de texto presentados en los últimos días en los Medios de Comunicación "son prototipos que aún están sujetos a cambios" y que se han elaborado tomando como referencia los desarrollos curriculares establecidos en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, pero que "aún no incluyen los desarrollos curriculares autonómicos y, en aquellos casos en los que se ha podido avanzar con los borradores, esta inclusión es parcial".

Asimismo, la asociación ha asegurado que el principal compromiso del conjunto de las editoriales de libros y contenidos educativos "es elaborar proyectos de calidad que puedan ser utilizados por docentes y alumnado en las aulas".

En este punto, ha resaltado que todas las editoriales a la hora de desarrollar sus proyectos han de plasmar en los libros y materiales educativos lo establecido en los diseños curriculares de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas y en los Decretos autonómicos que los complementan, un conjunto normativo es de obligado cumplimiento. "Así ha sido siempre con todas las Leyes Educativas y así ha sido ahora también", ha sentenciado ANELE.

Los libros educativos, según añade ANELE, han de estar sujetos "al rigor científico", así como "respetar los principios y valores contenidos en la Constitución".

"A partir de estos criterios, si la Inspección educativa, dentro del ejercicio técnico de sus atribuciones, detectara que algún libro o material incurre en alguna cuestión contraria a estos elementos fundamentales, somos los primeros en solicitar que se corrija", afirma la asociación.

ANELE ha recordado que, a comienzos de año, alertó de que su actividad "se iba a desarrollar en medio de una situación de incertidumbre y de falta de información". Por ello, ha pedido a las comunidades autónomas, entre ellas a la Comunidad de Madrid, que avancen en sus desarrollos normativos curriculares de manera que los libros "puedan adaptarse, también, a lo establecido por ellas".

En su opinión, las empresas editoriales están haciendo "enormes esfuerzos", tanto económicos como de carga de trabajo, para "facilitar que el inicio del próximo curso pueda desarrollarse con libros y materiales adaptados a la nueva Ley y a las diferentes normativas curriculares".

"Las editoriales asociadas a ANELE están abiertas, como siempre lo han estado, a la colaboración con las diferentes Administraciones educativas. Asimismo, consideran que todas las medidas dirigidas a mejorar la calidad de sus proyectos basadas en criterios técnicos son bienvenidas. No obstante, ruegan que los libros y la actividad editorial no sean utilizados como arma arrojadiza del juego político", concluye el comunicado.

Una educacion antiedadista OPINIÓN

«Hay que esperar razonablemente que los prejuicios hacia "la edad de las personas mayores" vayan desapareciendo por la tozudez de la misma realidad. También se están poniendo en práctica experiencias transgeneracionales de éxito en las que escuelas y residencias de mayores intercambian y realizan actividades conjuntas»

María Antonia Casanova Rodríguez. 07-06-2022

En los últimos años estamos viviendo acontecimientos imprevisibles, que hacen evidente la vulnerabilidad de las personas y la incertidumbre a la que se enfrentan en la vida, en su vida, que puede cambiar de rumbo de un día para otro. Pandemias, erupciones volcánicas, accidentes de la naturaleza hasta ahora poco frecuentes, guerra en Europa…, obligan a replantearse el futuro y a reconsiderar algunas situaciones ya conocidas, pero que en estos momentos resultan de una evidencia aplastante.

Un ejemplo de ello es el tratamiento que se hace de las personas mayores (que, en algunos casos y asombrosamente, se etiquetan a partir de los 55 años) y que, como queda indicado, se ha puesto de manifiesto en las circunstancias descritas. Durante la pandemia, el mayor número de fallecimientos se ha producido en la población mayor —en muchos casos sin atender adecuadamente- y no se han mostrado imágenes que hicieran consciente a la población de lo que estaba ocurriendo; ahora, en la guerra de Ucrania, las personas de cierta edad se están quedando en sus ciudades sin poder salir… ¿Es que ya no merece la pena cuidarlas y apoyarlas por su edad? Y sin echar mano de acontecimientos extraordinarios, en la sociedad actual ya resulta difícil que una persona mayor de los 55 años encuentre un trabajo digno, precisamente cuando está aumentando la esperanza de vida y, también, se incrementa la edad de jubilación.

Ante esta situación, hay que reivindicar que los derechos humanos incluyen a todas las personas, independientemente de la edad que tengan. Existe mucha preocupación por los niños —lo cual está muy bien-, pero pareciera que los mayores quedan fuera de esos derechos en la práctica totalidad de sus ámbitos vitales: salud, justicia, vivienda, educación, trabajo… Si, además, añadimos la cualidad de «mujer» a esta discriminación patente, la gravedad de las situaciones se multiplica.

Da la impresión de que parte de la sociedad continúa pensando que a ciertos años ya no hay derecho a un proyecto de vida propio. Que es mejor «archivar» a los mayores, suponiendo que ya no sirven para nada. Pero el problema actual se plantea cuando la pregunta es: ¿A qué edad una persona es «mayor» o está imposibilitada para ciertas tareas? Y eso es lo que ha cambiado sustancialmente en las últimas décadas. La medicina ha avanzado significativamente y alguien que a mediados del pasado siglo era «viejo» a los 60 años, ahora se encuentra en plenitud de facultades, de saber y de vida y no entiende en modo alguno que se le separe de las actividades sociales que todos comparten. Sobre todo, como ya apuntamos, si se trata de mujeres, cuando en situaciones de dificultad económica, por ejemplo, se cuenta con ellas para resolver problemas que no solucionan ni los jóvenes ni las administraciones.

La Fundación HelpAge International España se está dedicando a revelar las injusticias que se cometen con el gran número de población que se encuentra en las edades que ya no se consideran de interés prioritario. Otras organizaciones internacionales también se están ocupando de desmontar los prejuicios existentes, pero la gran preocupación que subyace en todos los planteamientos es que, aunque las leyes avanzan —y mucho- en el reconocimiento de los derechos de todos, no ocurre así con la práctica de esas normas y mucho menos con el cambio de mentalidad de las personas que deben aplicarlas. Esto deriva en que la realidad avanza poco, demasiado lentamente para lo que se precisa.

Por ello —y como siempre- es imprescindible apelar a una educación antiedadista, para que desde los primeros años las personas aprendan a valorar a cuantos las rodean, evitando prejuicios incomprensibles en una sociedad que dice abogar por la inclusión, la igualdad de oportunidades, la equidad…, ¿para quién? ¿A cuántos ciudadanos estamos dejando fuera de estos derechos democráticos que se promueven, al menos teóricamente?

Como las actitudes y la mentalidad tardan en modificarse, evidentemente si la educación asume desde el comienzo la incorporación en sus planteamientos de tantas personas útiles, valiosas y eminentes, eliminando la exclusión a la que se ven sometidas, tendremos tiempo por delante para que las nuevas generaciones valoren adecuadamente a sus ascendientes y, entre todos, consigamos una sociedad más rica, más potente y más inclusiva que la actual. De este modo, la educación se convierte en uno de los pilares fundamentales de lucha contra el edadismo patente en las actuaciones actuales.

Por suerte, los niños no tienen prejuicios innatos, salvo que se los inculquen sus familias, los docentes o la cultura que se respira a su alrededor. Nuestro alumnado actual, especialmente en las edades de Infantil y Primaria, ya están comprobando en su propia vida cómo son sus abuelos los que los llevan al cine, a comer fuera, a los centros comerciales, de compras… e, incluso, de vacaciones. Y que esos abuelos se encuentran tan sanos o mejor incluso que sus padres. Con lo cual, hay que esperar razonablemente que los prejuicios

hacia «la edad de las personas mayores» vayan desapareciendo por la tozudez de la misma realidad. También se están poniendo en práctica experiencias transgeneracionales de éxito en las que escuelas y residencias de mayores intercambian y realizan actividades conjuntas: informática, juegos, encuadernación, etc. Por otra parte, son muchas esas personas de cierta edad, con vida independiente, que continúan realizando múltiples actividades, no solo de carácter recreativo, sino también laboral (obligatorio o no) con la máxima eficacia, experiencia y saber.

Pero es necesaria la sistematización, dentro de la educación institucional, del tratamiento antiedadista de forma rigurosa y permanente, de modo que se vayan eliminando las posturas de prejuicio y de limitación hacia las personas, sean cuales fueren sus condiciones: de capacidad, de etnia, de cultura, de edad, de contexto, etc. En relación con la propuesta que abordamos, habrá que enfocar las actuaciones dentro de las aulas para eliminar de las mentes infantiles los posibles prejuicios que ya hayan adquirido en su entorno familiar o social más cercano. Los ejemplos que pueden utilizarse son múltiples, en hombres y en mujeres: deportistas, científicas, ingenieras, intérpretes, pintoras, escultoras, escritoras, compositoras…, y todo tipo de profesiones liberales que son desempeñadas con total competencia por «mayores».

Ya está publicado material disponible para la propia formación del profesorado, con documentos que ponen de manifiesto las realidades existentes (https://helpage.es) y que es necesario conocer para poder rebatir y tomar medidas que impidan su avance.

La educación, como siempre, será una pieza clave para conseguir una sociedad equitativa con toda la ciudadanía, sacando a la luz las injusticias que se producen ante nosotros y que, en demasiadas ocasiones, ni percibimos ni tenemos la valentía de contrarrestar.