ADiMAD

REVISTA DE PRENSA
22.12.2022

¡¡Feliz Navidad y Año 2023!!

ÍNDICE

Los alumnos de 17 años que retan a neurocientíficos e investigadores del cáncer: "Somos chicos normales" **EL PAÍS**

El estreno de la ley Celaá levanta un runrún de huelga entre el profesorado **EL DEBATE**

Uno de cada tres jóvenes españoles no quieren migrantes en los colegios de sus hijos, según un estudio **E. PRESS**

FP en Catalunya: sube la inserción laboral y baja la continuidad formativa **EL PERIÓDICO de Catalunya**

5.300 personas empiezan una FP con más de 40 años **LA VOZ DE GALICIA**

Antonio Amante: "Hay un catastrofismo en cómo se nos ve a los adolescentes que no entiendo" **EL PAÍS**

José Manuel Bar: "El PP piensa que es mejor un sistema educativo en el que se suspende más y se repite más" **EL DIARIO.es**

Profe, ¿dónde me apunto para ser ecodelegado? **EL PAÍS**

Adolescentes: «Los adultos nos acusan de falta de esfuerzo en los estudios, el trabajo y en la vida» **ABC**

España matricula menos ingenieros que el resto de universidades europeas **LA VANGUARDIA**

Más de 168.000 alumnos participan este curso en los programas educativos integrados en el Plan Proxecta+ **EL CORREO GALLEGO**

El PSOE pide un millón para psicólogos en los institutos **LA OPINIÓN de Murcia**

Profesores y expertos vinculan la caída de las notas al malestar emocional de los alumnos catalanes **EL PAÍS**

Vox pide equiparar salarios de docentes de Secundaria y el Gobierno responde que CCAA fijan la cuantía complementaria **EUROPA PRESS**

¿Es inteligente nuestro sistema educativo? **EL DEBATE**

Las matrículas de FP aumentan un 16% en el último año, animadas por su alto nivel de empleabilidad **EL PAÍS**

La próxima EBAU continuará con el formato de la pandemia, con más opciones de respuesta y preguntas tipo test **EUROPA PRESS**

Los funcionarios que suspendan la evaluación de su desempeño podrán ser apartados de su puesto **EL PAÍS**

El 52% de las familias no pueden llevar a sus hijos a la escuela infantil de 0 a 3 por problemas económicos, según Educo **EUROPA PRESS**

Educación saca adelante el currículo de Bachillerato tras meses de retraso **LA OPINIÓN de Murcia**

Educación estudia mantener los exámenes por asignaturas de la EBAU hasta 2028, cuando se implante la nueva prueba **EUROPA PRESS**

La Nochebuena de 2022 (Yo y mi alumno. Delirio educativo) **EL PAÍS**

La violencia sexual entre adolescentes aumenta: ¿qué está pasando? **THE CONVERSATION**

No es lo mismo "si estudias, sentirás orgullo" que "si no estudias, fracasarás" **THE CONVERSATION**

El futuro previsible de la educación infantil en España **FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN**

El número de suicidios en niños de 10 a 14 años ha aumentado un 41% en 2021, con 22 casos **MAGISTERIO**

Apoyo unánime a la consolidación del complemento directivo docente en Navarra **MAGISTERIO**

María Rodríguez: "Las personas jóvenes somos discriminadas por ser jóvenes y, sobre todo, como estudiantes" **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Aplazar la nueva selectividad **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Competencia digital docente. Educar en el presente para el futuro **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

EL PAIS

Los alumnos de 17 años que retan a neurocientíficos e investigadores del cáncer: “Somos chicos normales”

Los estudiantes de Bachillerato del instituto público madrileño Las Musas presentan trabajos de alto nivel en el CSIC y celebran que el modelo educativo de su centro se expanda a otras comunidades

ELENA REINA**.** Madrid - 16 DIC 2022

El chico es una metralleta de datos que muy pocos entienden. Organoides tumorales, cultivo de células, desarrollo tridimensional, anclaje de matrigel, tumor cartilaginoso de un roedor. Lleva un pendiente en la oreja, un traje azul marino y mira al público como si hubiera nacido para descubrirles lo último en investigación sobre metástasis cerebral. Los asistentes lo miran fijamente, quién sabe si lo siguen todos o han dejado de prestar atención a sus palabras hace 20 minutos, exactamente cuando comenzó a hablar. En primera fila hay un hombre y una mujer, muy atentos, con las manos en la barbilla. Ese chico tiene 17 años, estudia segundo de Bachillerato en un instituto público de Madrid y cuando en su clase daban las partes de la célula, él ya maquinaba en sus horas libres cómo combatir el cáncer. “Somos chicos normales”, aseguran algunos de los que esta semana han presentado trabajos de alto nivel en el CSIC ante un jurado compuesto por investigadores y profesores del centro.

Pablo Santamaría estudia en un lugar excepcional. El instituto público Las Musas, en el barrio obrero de San Blas, podría haber sido cualquier otro instituto de ladrillo, pupitre y pizarra, pero a su director, José Antonio Expósito, se le metió en la cabeza una idea hace seis años: llevar la élite intelectual a la clase media y baja de una zona humilde. Y sin más presupuesto ni oportunidades que otro centro público de Madrid, Las Musas se ha convertido en un ejemplo de excelencia académica —aunque ninguna institución lo ha reconocido oficialmente todavía—, donde todos los estudiantes no solo plantan los codos para aprobar selectividad, sino que investigan el riesgo epidemiológico del virus de la hepatitis C, analizan la población de células macrogiliales retinianas en una rata con sepsis, estudian la física de los rayos cósmicos o profundizan en el descubrimiento de Bosón de Higgs. Estos son solo algunos de los más de 30 trabajos que han presentado los alumnos esta semana en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Esta semana, Las Musas ha firmado con otros centros de fuera de Madrid un convenio para constituir una asociación de institutos interesados en seguir este modelo educativo que surgió desde las aulas, sin que una autoridad lo haya impulsado con un programa oficial todavía. La Asociación por la Investigación en Educación Secundaria (AINVES) la integran desde esta semana, además del centro madrileño, el IES Miguel de Unamuno, en Vitoria (País Vasco); el IES Valle del Ebro, en Tudela (Navarra) y el IES El Picarral, en Zaragoza (Aragón). “Queríamos extender el proyecto a otros centros, para que no fuera algo exclusivo. Lo que tenemos en común es la pasión por incentivar la ciencia, la investigación. Porque es crucial tener una cantera de científicos y si esperamos a que lleguen a la universidad, ya llegamos tarde. Estos alumnos en la universidad, con el dominio del método que tienen, es que vuelan”, resume Expósito, director de Las Musas.

Al terminar la exposición de Santamaría, a uno de los que miraban fijamente las diapositivas, que estaba decidido a escrutar cada detalle de su método, se le saltaban las lágrimas. No había nada más que decir. Que un chico de 17 años, estudiante de un centro público, hubiera sido capaz de alcanzar ese nivel de conocimiento científico antes de llegar a la universidad era algo insólito. “Esto es mucho mejor que cualquier trabajo de final de grado. Por favor, no perdáis esa ilusión. Me encanta. Es una pasada vuestro trabajo”, le señaló el investigador Alberto Jiménez Schuhmacher, del grupo de Oncología Molecular en el laboratorio del Centro de Investigación Biomédica de Aragón, en Zaragoza. Jiménez Schuhmacher era uno de los miembros del tribunal que debe evaluar el trabajo de los alumnos, a los que guían durante dos años, junto a un tutor del centro.

Schuhmacher fue más allá, ya no solo se dirigía a Santamaría, sino al resto de sus compañeros. “Yo aprendí lo que era la palabra cáncer hasta los 20 años. En segundo de carrera. Mi abuelo había muerto de cáncer. Pero la palabra apoptosis ya ni te digo cuándo la aprendí. Es increíble”, precisó un segundo después de que el trabajo sobre los organoides de metástasis cerebral recibiera el aplauso del tribunal y también de decenas de compañeros del centro. No todos se integraron desde primero de Bachillerato en el proyecto de investigación, una opción voluntaria de quienes estudian en Las Musas, y también frente al resto de alumnos que están empezando con sus trabajos y tendrán que pasar por la tarima el año que viene.

Después de Santamaría, subió al estrado Lucía Sánchez para presentar su investigación, titulada *El virus de la hepatitis C: retos asociados a su control epidémico.* Igual que sucede con el resto de sus compañeros, cuesta imaginárselos en el recreo. Sánchez lo explica: “A ver, yo es que tengo amigos que también son muy frikis. Yo les cuento mis cosas, lo que voy avanzando. Y ellos me cuentan las suyas. Y todos hacemos como que nos escuchamos, aunque creo que realmente nadie lo hace”, bromea en una entrevista para este diario al terminar su presentación. Unos minutos antes, su director, Expósito, lo único que pudo mencionar sobre su trabajo fue: “Yo soy tu profesor de Literatura y ahora me sonrojo de haberte corregido alguna coma. Me dejas admirado y orgulloso”. “Yo todavía estoy en shock”, agrega una de las virólogas más reconocidas en España, Amelia Nieto, quien dirigió el único laboratorio del país dedicado a la investigación básica del virus de la gripe humana, en el Centro Nacional de Biotecnología (CSIC), en Madrid.

Abel Pino, otro de los que han presentado sus proyectos esta semana, construyó un ordenador cuando tenía 15 años. Está algo inquieto por perderse la presentación de otro de sus compañeros y pide que en la foto no falte nadie. Detrás de dos años de trabajo también hay muchas ganas y mucha pasión. Pino no estudió nada de los conocimientos de informática en un plan de estudios. Se cultivó viendo vídeos de YouTube hasta que entró en su proyecto. Hoy se ha puesto un traje, pero de calzado lleva unas zapatillas blancas: "A ver, somos chicos de barrio". Por si alguien trata de tacharlo de bicho raro. Mientras diseñaba un estudio de la *refrigeración por aire en ordenadores y cómo esta afecta a su rendimiento,* también jugaba al fútbol. "Y a mí me gusta salir de fiesta con mis colegas", interrumpe Santamaría.

EL DEBATE

El estreno de la ley Celaá levanta un runrún de huelga entre el profesorado

El balance del primer trimestre de aplicación de la LOMLOE no ha podido ser peor, con profesores sobrepasados por la precipitación de la Administración

José Rosado. *16/12/2022*

Los docentes llevaban meses advirtiendo de los problemas que conllevaría la implantación de la ley Celaá este curso, pero el enroque de Educación impidió cualquier aplazamiento. El balance del primer trimestre no puede ser peor, con centros sobrepasados y profesores preocupados por un nuevo sistema de evaluación que ni siquiera se ha aprobado en muchas comunidades. El Ministerio no parece darse por aludido y se empieza a despertar un runrún entre los docentes, que no descartan la huelga.

La tramitación de la LOMLOE fue totalmente esquizofrénica. En plena pandemia, con confinamientos de por medio, el Gobierno se valió de la tramitación de urgencia para evitar la participación de la comunidad educativa. A pesar de entrar en vigor el 19 de enero de 2021, el real decreto que establece los criterios de evaluación se publicó a final del año y los currículos que desarrollan las enseñanzas mínimas no aparecieron hasta bien entrado el año 2022. Esto provocó un importante atasco en la redacción de las normas autonómicas –las comunidades deben pasar sus reglamentos por los órganos consultivos– que coincidieron con el comienzo del curso.

En esta tesitura, los profesores se encontraron a la vuelta de las vacaciones con un modelo competencial desconocido, con una programación de contenidos totalmente distinta y un método de evaluación que permite la promoción con suspensos. Todo ello sin tiempo para prepararse ni capacidad para organizar una formación adecuada. El resultado, como era de esperar, ha sido nefasto.

Ahora los docentes se sienten superados y han trasladado a los representantes de los trabajadores su hartazgo. CSIF, uno de los sindicatos más representativos de la administración pública y que está ganando bastante terreno en el sector educativo, ha registrado centenares de quejas de los profesores.

Rechazo sin precedentes

La mayor parte de estas quejas están relacionadas con la tardanza en la publicación del reglamento, la sobrecarga curricular y la imposición de contenidos. También denuncian que el modelo atenta contra la libertad de cátedra y que la imposición de plazos está generando tensiones en los centros por la carga de trabajo burocrático. Varios centros han realizado incluso recogida de firmas para pedir la paralización de la ley.

«Estamos percibiendo un rechazo a la ley orgánica sin precedentes. No se ha consultado para nada al profesorado, que es el verdadero experto de la Educación», señala Mario Gutiérrez, responsable educativo de CSIF. «Las administraciones no han estado a la altura, han llegado tarde y exigen al profesorado unos plazos que ellos mismos no han cumplido», añade.

Este sindicato ha exigido al Ministerio una reunión extraordinaria para analizar la situación y, en caso de no ser escuchados, no descartan movilizaciones e incluso ir a la huelga. Visto el diálogo mostrado por Educación durante la tramitación de la ley, será complicado que lleguen a un acuerdo.

europapress.es

Uno de cada tres jóvenes españoles no quieren migrantes en los colegios de sus hijos, según un estudio

MADRID, 16 Dic. (EUROPA PRESS) - A más de un 27% de los jóvenes españolas no le gustaría que sus hijos fueran a un colegio con muchos alumnos inmigrantes, un 21% no querría tener una pareja migrante y a un

18,5% le disgustaría tener vecinos migrantes. Así se desprende de la encuesta sobre la percepción de la inmigración entre los jóvenes en España Dinamarca y Rumanía, realizada el pasado mes de julio de forma online a 1.500 jóvenes de entre 18 y 30 años, 500 de cada país. En el trabajo han participado Alianza por la Solidaridad-ActionAid y la Fundación Alternativas, entre otras organizaciones.

La investigación destaca que el crecimiento económico, la pluralidad y el aumento de la natalidad en España son los principales beneficios de la migración, según los jóvenes españoles que, en general, no creen que los extranjeros sobrecarguen los servicios sociales, ni que amenacen su lengua y su cultura.

Los jóvenes españoles también son los que consideran en mayor medida que hay muchos o bastantes inmigrantes en su país, un total de 93%, de los cuales el 68% cree que son demasiados. También son los que más defienden que la Unión Europea debería reforzar su apoyo a los países que acogen, un total de 56,7%. "Se detecta un porcentaje bajo, pero preocupante, de rechazo hacia las personas migrantes por parte de la juventud española, que muestra la necesidad de redoblar esfuerzos ante la intolerancia y el desconocimiento", ha señalado la responsable de programas en España de Alianza por la Solidaridad-ActionAid, María Salvador.

La encuesta muestra que "empatía" es la palabra que más escogen los jóvenes para describir sus sentimientos hacia los migrantes, un 53%, seguida de "pena", un 29%, y "simpatía", un 28,6%. Mientras las mujeres sienten más empatía que la media, ellos se decantan por la indiferencia, la amenaza y el rechazo hacia las personas migrantes, diferencias se repiten cuando contestan sobre sus sentimientos hacia las personas refugiadas.

elPeriódico de Catalunya

FP en Catalunya: sube la inserción laboral y baja la continuidad formativa

Los titulados en FP tienen una inserción del 52%, y en FP Dual llega al 61%, según apunta el Estudio de Inserción Laboral 2022

Los sueldos mantienen la brecha de género: las mujeres son mayoria en la franja salarial de menos de 1.200 euros

Helena López. Barcelona16 de diciembre del 2022. 18:28

Todo depende de las gafas con las que se mire, y el 'Estudio de Inserción Laboral de la Enseñanza Profesional 2022' presentado este viernes por el Departament de Educació y el Consell General de les Cambres Oficials de Comerç, Indústria i Navegació de Catalunya no es una excepción. El informe ofrece datos positivos, como que la inserción laboral de los titulados en Formación Profesional (FP) ha pasado del 45,54% al 52,08%, pero también señala -mirando esa misma realidad desde el otro lado- que la continuidad formativa de estos titulados ha retrocedido del 55,99% al 53,91%. Y otro dato preocupante se mire por donde mire: las mujeres graduadas predominan en las rentas del trabajo mensuales netas inferiores a 1.200 euros, mientras que los hombres prevalecen en los superiores a esa cuantía.

De este 52,08% de inserción, el 33,80% trabaja en exclusiva, y el 18,28% compagina estudios y trabajo. "Los datos nos dicen que la FP Dual incrementa las posibilidades de inserción laboral y en Catalunya avanzamos por ese camino", ha señalado en el acto de presentación del informe el 'conseller' de Educació Josep Gonzàlez-Cambray, quien ha subrayado que el 21% del total del alumnado de FP en Catalunya opta por la dual, "el lugar del Estado donde este porcentaje es mayor". El estudio revela también un incremento de titulados: 53.590, 3.200 más que el curso anterior.

Otro dato que ha puesto en valor Educació es que los graduados de FP sufren menos desempleo que el conjunto de jóvenes de 16 a 24 años: casi 30 puntos menos. En concreto, el 12,28% de titulados de FP buscan trabajo, cuando la media de paro juvenil es del 42,26%.

En cuanto a las diferencias entre sexos, el estudio señala otros datos curiosos, como que, para obtener trabajo, los hombres graduados dependen más que las mujeres de los canales que pueden prestarles un apoyo más cercano: la red de relaciones personales, el centro docente o la empresa familiar. "Las mujeres superan a los hombres en el empleo obtenido por canales menos asistidos: la empresa de prácticas, la respuesta a anuncios o el envío del currículo sin responder a un anuncio. El envío de un currículum se ha convertido en la vía más efectiva para las mujeres y la red de relaciones personales en la vía más efectiva para los hombres, en ambos casos después de la empresa de prácticas", detalla el informe.

Siguiendo con el análisis segregado por sexos, el informe señala que la continuidad formativa supera a la inserción laboral en hombres, mientras que en ellas es la inserción laboral la que supera a la continuidad informativa.

Ellos siguen ganando más

Poniendo la lupa en los sueldos, cuestión importantísima, el nivel más frecuente de ingresos de los graduados en un grado medio ocupados a jornada completa es inferior a 1.200 euros mensuales netos. Las mujeres tienen un porcentaje mayor en la franja de ingresos más bajos y los hombres en la de los más

altos. En la franja de ingresos inferiores a los 1.200 euros hay un 65,76% de las graduadas y un 55,79% de los graduados.

La inserción laboral varía también entre los grados medios y los grados superiores. Las personas tituladas con un grado superior presentan una mayor inserción laboral (64,39%) que las tituladas con un grado medio (39,14%). Datos que se explican, también, porque muchos de los jóvenes titulados con grados medios optan por continuar con su formación, mayoritariamente estudiando ciclos de grado superior (un 82,66% de los que siguen estudiando).

La empresa de prácticas sigue siendo la primera vía de obtención de empleo para los graduados superiores y aumenta el porcentaje de contratación indefinida entre todos los graduados: entre los técnicos superiores pasa del 36,23% del pasado año al 46,07% de 2022, y entre los técnicos de grado medio, del 26,27% al 35,20 %.

De las dieciséis familias profesionales de la FP que superan el 50% de inserción laboral, las que superan el 60% son las industrias extractivas (80%), energía y agua (67,9%), química (65,37%), instalación y mantenimiento (62,76%) y madera, mueble y corcho (62,16%), y las enseñanzas deportivas tienen una inserción del 60,93%.

La Voz de Galicia

5.300 personas empiezan una FP con más de 40 años

El número de alumnos que supera los 50 se ha triplicado en la última década

CANDELA MONTERO RÍO. REDACCIÓN / LA VOZ.17 dic 2022 .

«Por reciclarme, como una experiencia más y como una oportunidad de trabajo». Los motivos por los que Elsa Regueira decidió comenzar una FP con 50 años aventuran cuáles pueden ser las causas de que la demanda de estas formaciones para adultos no haya dejado de crecer. En la última década, el número de matriculados en FP que superan los 40 años se ha duplicado, pasando de 2.400 a más de 5.300. Además, los que arrancan con más de 50 son ahora el triple de los que se animaban hace diez años: 1.776 frente a 574.

Elsa Regueira trabajaba como auxiliar de farmacia y asegura que «la FP aporta una titulación más específica». Además, cree que esta formación favorece que la gente de su edad pueda competir con las nuevas generaciones: «Los jóvenes ya están teniendo esas titulaciones y muchos de los que empezamos a trabajar hace años no contamos con ella». «La gente joven viene pisando fuerte y eso nos obliga a reciclarnos, porque cada vez se va a pedir más la titulación. Es una forma poder seguir ahí», añade esta vecina Sada.

Compaginar trabajo y estudios

Elsa tiene ahora 53 años, espera terminar la formación en el 2023 y destaca el esfuerzo que le ha supuesto llegar hasta aquí: «Me costó bastante porque es complicado compaginar el trabajo, los estudios y la familia». «A veces —añade— tenía que trabajar los sábados para poder compensar las horas de clase». Y, paradójicamente, necesitó mucha ayuda de aquellos a los que tantas veces ayudó en los estudios: «¡Mis hijos tuvieron que echarme una mano muchas veces, sobre todo con las nuevas tecnologías! Yo no estaba familiarizada con ellas», asegura.

Alejandra Asensi, sin embargo, optó por una formación que nada tiene que ver con su profesión, aunque sus motivaciones no son, en el fondo, tan distintas a las de Elsa. Trabaja para una firma de cosméticos y con 52 años se embarcó en una FP de Márketing e Publicidade. ¿Qué la animó a tomar esta decisión? «Me enteré de que con mis estudios podía acceder a un ciclo superior y yo quería tener algo a mayores porque, tal y como está la situación, cuantas más cosas tengas para poder echar mano, abrir puertas y tener opciones a mayores mucho mejor», explica Asensi. Precisamente por eso ve la diferencia entre sus estudios y su trabajo como una ventaja: «Puede abrirme muchas puertas, sin ir más lejos, en la propia empresa en la que estoy ahora mismo». «Cuando te formas en algo nuevo siempre te aporta, porque aprendes cosas que no sabías y puedes utilizar en cualquier momento», explica esta coruñesa. «Te permite crecer tanto a nivel personal como profesional», añade. Es de las que cree que «la edad no debería ser un impedimento para intentar aprender cosas nuevas», y ya piensa en convalidar asignaturas para hacer otra formación de la misma rama.

«Coa FP podes integrarte noutros sectores»

Los cambios en las circunstancias vitales también accionan muchas veces el motor del cambio. Es el caso de Miguel Barrera. Con una madre encamada y después de varios años dedicados en cuerpo y alma a su cuidado, se dio cuenta de que necesitaba «saír un pouco da casa, ver xente, saír da rutina e desconectar». Esto le animó a empezar, con 52 años, una FP de Obras de Interior, Decoración e Rehabilitación, aunque toda

su vida se dedicó a la automoción: «Gústame aprender e agora estoume formando nun sector no que nunca traballei». Aunque reconoce que la incertidumbre gobierna su futuro, no ignora la utilidad de esta formación adicional: «Agora para todo hai que ter algo de formación, que che pode axudar a integrarte noutros sectores».

Algo parecido le sucedió a Tania Despaigne, que con 49 años comenzó una FP en Administración e Finanzas a distancia en el CIFP Portovello en Ourense. «Cuando empecé a trabajar, mi tiempo libre lo dedicaba a mi hijo, pero una vez que entró en la universidad, decidí enfocarme en mí, en estudiar algo y aprender», cuenta esta cubana que lleva 15 años trabajando como cajera en un supermercado. De su experiencia destaca «la excelente implicación de todos los profesores». Aunque admite que «cuesta llegar a todo», cree que «ningún obstáculo impide conseguir lo que se quiera».

Formación a distancia

Los adultos tienen varias opciones a la hora de cursar una FP. Pueden decantarse por el régimen ordinario, que les permite sacarse un grado medio, superior y másteres. En este caso tienen que hacer cada curso completo en modalidad presencial.

Sin embargo, también existe la opción del régimen para personas adultas en FP básica, media y superior. En este caso, cada alumno puede crear el itinerario que más le interese, decidiendo cuáles son los módulos (asignaturas) en los que se matricula en cada curso académico. Los grados medios y superiores pueden estudiarse en modalidad presencial o a distancia.

EL PAIS

Antonio Amante: “Hay un catastrofismo en cómo se nos ve a los adolescentes que no entiendo”

Con 19 años, el presidente de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes y miembro del Consejo Escolar del Estado cree que el cambio previsto para la EVAU es necesario

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 17 DIC 2022

Antonio Amante tiene 19 años y mucho que decir. Es miembro del Consejo Escolar del Estado, principal órgano asesor del Gobierno en materia educativa, y presidente de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (Canae), un sindicato de alumnos que ha evolucionado mucho desde que nació, en los años ochenta, al calor de los colegios concertados católicos. Canae se declara aconfesional y apartidista, se opuso férreamente a las leyes educativas aprobadas por el PP y ha mantenido una postura de apoyo crítico a las últimas normas promovidas por los socialistas. Nacido en Murcia y residente en Valencia, donde estudia Ciencias Políticas, Amante lamenta la “polarización increíble” que vive España, incluido el debate educativo. La entrevista tuvo lugar el jueves por la tarde, horas antes de que Amante y varios de sus compañeros se reunieran en Madrid con los responsables del Ministerio de Educación para tratar los cambios en la Evaluación de Acceso a la Universidad (EVAU).

Pregunta. En 2024 los alumnos de Selectividad podrán volver a elegir entre examinarse de Historia de España o de Historia de la Filosofía, después de que la Lomloe haya recuperado esta última asignatura como materia común. Fuentes del ministerio aseguran que se trata de una demanda de los estudiantes para no aumentar los ejercicios obligatorios.

Respuesta. No sobrecargar más la EVAU nos parece positivo. Se trata de una prueba en la que los estudiantes ya tienen suficiente estrés, ya que, por desgracia, puede determinar su futuro.

P. El Ministerio de Educación prepara, en paralelo, una nueva Selectividad más competencial y adaptada a la forma de enseñar que contiene la Lomloe. Un cambio en la estructura tradicional que sustituye parte de los ejercicios correspondientes a asignaturas concretas por una prueba de madurez académica más amplia, que evaluará a los alumnos de varias competencias clave. ¿Qué le parece?

R. Lo consideramos también una buena noticia. Los estudiantes y el resto de la comunidad educativa reclaman desde hace tiempo cambios para adaptar el sistema educativo al siglo en el que estamos, porque el que tenemos es de otro. Y nos parece una muy buena medida que la Selectividad se enfoque de otra forma, no tan memorística. Que no siga siendo una prueba en la que tengas que vomitar en apenas tres días todos los contenidos que has estudiado en un curso. Unos contenidos sobre los que, además, ya te han evaluado durante el bachillerato. El cambio nos parece bien, a falta de una mayor concreción por parte del ministerio. Y también nos parece bien que se haya retrasado un año su implantación, porque podría haberse generado cierto caos. Falta formación del profesorado para hacer estos nuevos exámenes.

P. ¿Qué opina del cambio hacia una enseñanza más competencial?

R. Me parece que es adaptar el sistema educativo a los nuevos tiempos, a la realidad. Enseñar lo que cualquier persona va a necesitar en su vida diaria, cuando salga a enfrentarse a la búsqueda de un empleo, etcétera. Una evolución que homologa a nuestro país con lo que se está haciendo en otros de la Unión Europea que van mucho más avanzados, como dicen los indicadores. Pero también es muy importante que se cuente con la comunidad educativa para todos los cambios. Si no se tienen en cuenta su visión y sus aportaciones en decisiones de calado que les afectan, en cierta medida creo que los cambios pierden legitimidad.

P. ¿Cree que los alumnos saben qué es el aprendizaje por competencias?

R. En general, no. Incluso a quienes hemos leído la ley, los currículos y hemos estado pendientes de todo, nos ha costado entender bien lo que es. Tampoco en las familias hay un buen conocimiento, y me parece que se debe a cómo nos han enseñado a todos. Con un sistema que hace que al empezar el curso los estudiantes nos focalicemos simplemente en las notas que tenemos que sacar para aprobar cada asignatura. Creo que hemos instaurado una cultura educativa muy mala.

P. ¿Cuál le parece el mayor problema del sistema educativo?

R. Diría que el abandono escolar, que en España es bastante alto en comparación con otros países. El hecho de que por razones razones económicas, sociales y familiares muchos estudiantes no terminen su proceso de aprendizaje sin que el sistema sepa atajar el problema a tiempo.

P. Los medios, cuando se ocupan de los adolescentes, suelen hablar de problemas psicológicos, acoso escolar, la supuesta bajada del nivel educativo… ¿Hay una visión demasiado catastrofista?

R. Ahí hay varias cuestiones. En el ámbito de la salud mental, no creo que haya catastrofismo. O en todo caso, estaría justificado, porque es una situación que está emergiendo muy rápidamente y es muy grave. En otros aspectos sí creo que hay un catastrofismo que no entiendo. Hay mucho adultocentrismo, mucho paternalismo hacia los estudiantes, hacia la gente joven y los adolescentes. Una visión de que no estamos preparados, de que no tenemos suficiente madurez para enfrentarnos a situaciones importantes, de que estamos despistados... No entiendo esa falta de confianza en las personas jóvenes, que no se las vea como alguien que puede discutir contigo y aportarte cosas. Yo creo que si las personas adultas, especialmente las que tienen que tomar decisiones, se sentaran a hablar con la gente joven, verían que tenemos una opinión, que podemos expresarla y sabemos cómo hacerlo. Creo que mucha gente se sorprendería.

eldiario.es

José Manuel Bar: "El PP piensa que es mejor un sistema educativo en el que se suspende más y se repite más"

El número dos del Ministerio de Educación carga contra los populares por realizar una oposición política y no educativa a las reformas de su departamento y acusa al partido de "estar anclado en el pasado" y querer un sistema excluyente

Daniel Sánchez Caballero. 18/12/2022

Habitualmente muy moderado, en los últimos días se ha visto a un José Manuel Bar Cendón algo más agresivo, dando la batalla al PP. El último escenario de la confrontación permanente entre el Ministerio de Educación y el PP desde que el PSOE accedió al Gobierno es la reforma de la Ebau (la antigua Selectividad), a la que el el departamento que dirige Pilar Alegría quiere dar la vuelta, y que le ha costado críticas por bajar el nivel y la amenaza de los populares de salirse de la mesa de negociación.

En esta entrevista, el secretario de Estado de Educación acusa al PP de estar en el inmovilismo educativo, "anclado en el pasado", y de estar haciendo oposición educativa por motivos políticos. También de querer un sistema segregador. "¿Al PP la nueva Selectividad le parece fácil? Que explique con claridad que le parece demasiado que aprueben el 92% y que cree que no debe hacerlo más de, por ejemplo, el 75%", sostiene. El mismo argumento utiliza para las críticas populares al cambio que propone la Lomloe respecto a la repetición y promoción de curso. "¿Por qué el PP piensa que es mejor un sistema educativo en el que se suspende más y se repite más?".

Bar Cendón asume que las novedades que introduce la Lomloe están generando problemas en las escuelas –se suceden las protestas de docentes e incluso centros en su conjunto–, pero pide "calma" y sostiene que el ministerio es consciente de que los cambios de tanto calado no se implementan de un día para otro. "Pasarán años", explica.

El secretario de Estado recibe a elDiario.es en su despacho y se presta a todas las fotos que le pide el fotógrafo, en la terraza superior de la sede del ministerio en la calle de Alcalá de Madrid, desde la que las estatuas que coronan los principales edificios de la Gran Vía adquieren toda la dimensión que desde abajo no se aprecia, hasta la escalinata en el gran patio central que articula la laberíntica sede de Educación.

Vamos a empezar por lo más reciente, que es la Ebau (antigua Selectividad). El PP amenazó con abandonar las mesas de trabajo en la última reunión ante la reforma que está planteando Educación y usted les acusó de electoralismo. ¿No se están moviendo en términos educativos?

La primera prueba es que sus declaraciones fueron desde Génova. Yo creo que para llegar a acuerdos a lo mejor habría que sentar a [el presidente del PP, Alberto Núñez] Feijoó, más que a los consejeros de las

comunidades. No sé si a Feijoó y a [la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz] Ayuso, pero creo que es una consigna de naturaleza política y que además viene de antiguo. Lo que pasa es que cuando lo sometes a la prueba del algodón, al 'vamos a trabajar, vamos a diseñar, vamos a hacerlo juntos', se rompen las costuras porque al PP nunca le gustó la ley y por tanto no le gusta el desarrollo normativo de la ley. Me recuerda bastante a lo que el PP está haciendo en otros ámbitos, y creo que lo vamos a ver con más intensidad a medida que se vayan acercando las elecciones porque es una estrategia no educativa, sino política.

Explique qué quiere hacer el ministerio con esta reforma, además de adaptarla a la Lomloe. Cuénteselo a una familia que no está metida en el mundo educativo y se le pueden escapar los tecnicismos.

Lo que no podemos es hacer un diseño en el que se enseña y se aprende de una manera, pero después se evalúa de una forma distinta. Eso no es una prueba válida. Hay que cambiar el chip. No pretendemos hacer unas pruebas de acceso a la universidad ni más fáciles ni más difíciles, sino distintas. El PP quiere recuperar la reválida, esa reválida que perdió por toda la oposición social que tuvo en su día. El diseño que pretenden no sólo es centralizador, en el que todas las comunidades tengan que hacer forzosamente lo mismo: es el diseño de la reválida en la que se evalúan otra vez todos los contenidos compartimentados por las materias que se hayan estudiado en el Bachillerato. Esto es precisamente lo que nosotros no queremos. Queremos evaluar una competencia de carácter general que nos asegure que alumnos y alumnas van a seguir cursando con éxito sus estudios universitarios, que tienen esa madurez académica general [así, Prueba de Madurez, se llama la prueba en torno a la que se articulará el futuro examen].

Pero se les acusa de bajar el nivel con su propuesta.

No, no, no. Cuando se dice que se va a rebajar el nivel, ¿qué quiere decir? ¿Que en Bachillerato se va a enseñar menos? Porque a la Ebau no se va a aprender, a la Ebau se viene aprendido de casa. Si el Bachillerato cumple su función con éxito es independiente que la prueba sea más fácil o más difícil. El nivel se ha adquirido antes. La Ebau tal y como se concibe ahora está sometida a un montón de críticas. El profesorado en Bachillerato no tenía margen de autonomía porque estaba pendiente de que en qué iba a consistir la prueba. Es un entrenamiento para aprobar un determinado examen. Esto, que se estaba criticando desde hace tantos años, es lo que queremos cambiar.

¿Al PP la nueva Selectividad le parece fácil? Que explique con claridad que le parece demasiado que aprueben el 92% y y cree que no debe hacerlo más de, por ejemplo, el 75%

El PP debe decir con claridad si le parece demasiado fácil la Ebau, porque ahora mismo la está aprobando el 92%. ¿La quieren hacer más difícil? Explíqueselo a los alumnos. ¿Nos parece demasiado que aprueben el 92% y queremos hacer una Ebau más difícil por aquello del mantra de la cultura del esfuerzo? Explíqueselo con sinceridad a la comunidad educativa. Expliquen, por ejemplo, que no debe aprobar la Ebau más del 75%. Pero esto no lo dicen porque su modelo causó el rechazo de toda la comunidad educativa y muy particularmente de los estudiantes en su día.

Desde los grupos políticos se hacen críticas que se pueden achacar a argumentos políticos, pero que haya grupos como la Red de Filosofía que también estén criticando, ¿no son críticas educativas?

Nosotros vamos a ser muy sensibles a todas las propuestas que quieran llegar de esas asociaciones o grupos más corporativos, pero no nos han enviado ninguna. Estamos deseosos de recibirlas, y si llegan van a ser escuchadas. Me sorprende mucho que se critiquen los contenidos cuando nadie ha publicado los criterios de la prueba; se están trabajando todavía. Creo que se han precipitado un poco en la crítica. El debate está abierto, pero no queremos reeditar una reválida. Cuando se dice que no está determinado contenido, eso podría ser una crítica que tuviese sentido en el anterior modelo. Pero para disipar esas dudas hemos hecho un modelo transitorio, de ir haciendo más competenciales progresivamente las pruebas. No vamos a hacer un vuelco total en la Ebau: partiendo de la estructura actual por asignaturas vamos a ir dándole poco a poco el giro hacia un modelo más competencial y no tan basado en el embutir contenidos que se han de vomitar después en un examen.

Este mismo argumento de la caída del nivel se ha utilizado con toda la ley en general, con los contenidos en los currículos competenciales: que no hay listados de contenidos exhaustivos y se pierde conocimiento. ¿A qué lo achaca entonces?

Hay algo común en los modelos educativos más a la derecha: la crítica del *facilismo*. El otro día, hablándolo con el ministro portugués, me decía que lo atacaban con el '*facilitismo*'. Parece una consigna común, pero diría que de los elementos más ultraconservadores. En los modelos educativos que podemos ver en toda Europa y los referentes que estamos utilizando el modelo competencial lo están aplicando incluso partidos conservadores de toda Europa. Pero la derecha de la derecha está anclada en el pasado, en un modelo educativo compartimentado por asignaturas en el que se trata de dar un poco más de lo mismo. Ese es el modelo del PP, que está intentando que la gente aprenda para un mundo que ya no existe y por tanto está cercenando el futuro.

¿Cómo valora estos primeros meses de implantación de la Lomloe? Si uno atiende Twitter o lo que dice el profesorado todo está incendiado, es un caos, un desastre (aunque es verdad que es las redes sociales son un micromundo y que habitualmente hace más ruido quien está en desacuerdo con algo).

Están pasando varias cosas, algunas más previsibles y otras que vamos aprendiendo por el camino. La Lomloe significa en buena medida asumir este cambio paradigmático que está implosionando en el mundo educativo, y

no solo en España. Todos los cambios de paradigma significan atravesar momentos un poco complicados, se pueden encontrar resistencias por razones ideológicas o de inmadurez de la reflexión científica. Cuando vemos las inquietudes que se están generando en los centros educativos debemos pensar que los cambios de paradigma requieren reflexión, tiempo, tranquilidad y recursos. A veces no hay una sincronía en todo esto. El mensaje que nosotros lanzamos desde el Ministerio a los claustros y a los equipos directivos es que ante todo mucha calma, sobre todo tranquilidad para debatir. También a las comunidades autónomas que todo esto vaya acompañado de formación y de recursos de apoyo al profesorado. Esto va llegando poco a poco, no hay que olvidar que una cosa es lo que dice un Boletín Oficial y otra cosa es lo que ocurre dentro de un aula. Pasarán semanas, pasarán meses, probablemente pasen años hasta que ese cambio de paradigma educativo se haga realidad dentro de las aulas.

Habla de recursos, la ley fija el 5% del PIB como objetivo de inversión en Educación. ¿No es poco ambiciosa esa meta?

Es un estándar, pero creo que con el presupuesto que tenemos para el 2023 es muy probable que superemos ese 5%. Contamos además con la ayuda de Europa, no podemos perder ese referente.

Están saliendo –por fin– los últimos currículos de desarrollo de las comunidades autónomas que venían rezagadas. El Ministerio dijo en su momento que cuando estuvieran todos se miraría si alguien incumple la ley. ¿Hay algún elemento que se haya introducido en alguna comunidad –estoy pensando en las que gobierna el PP– que consideren que no se ajusta a la ley, por ejemplo en cuanto a la repetición y promoción de curso?

No hay nada especialmente grave. Sí me preocupa mucho, ya que lo menciona, la repetición de curso. Se lo he preguntado por activa y por pasiva en distintos escenarios: el PP piensa que es mejor un sistema educativo en el que se suspende más y se repite más. ¿Por qué ? No acaban de dar una explicación coherente para ello.

Cuando se condiciona la promoción de curso al número de asignaturas que se suspenden es cuando a veces los profesores se ven obligados a aprobar a alumnos. Precisamente evitamos esto con la nueva ley

Dicen que se regalan aprobados para maquillar la estadística, de nuevo la acusación de bajar el nivel.

Todos los estudios, pero de manera abrumadora, están hablando de la inutilidad de la repetición de curso, de lo costosísimo que es y de que es la principal fuente de abandono escolar. Es una de las principales lacras que tiene nuestro sistema educativo. Estamos a la cabeza, pero con muchísima diferencia, en la repetición de curso. Tenemos que corregir eso con urgencia. El sistema es mejor y tiene más éxito si es más inclusivo y si los alumnos van avanzando con el curso natural de los años. Ese modelo *darwinista* del sálvese quien pueda y el que no se queda repitiendo y el que no lo echamos del sistema educativo... Esto [de facilitar la promoción de curso] no es una genialidad nuestra, es algo que se está haciendo en toda Europa. ¿Por qué países gobernados por partidos conservadores tienen instituida la promoción universal? ¿Por qué no se lo mira un poco el PP esto? Creo que la cultura del esfuerzo se la debieran aplicar a sí mismos y esforzarse un poco en ver qué es lo que pasa en otros ámbitos, en otros contextos, que estudien un poco más, que se esfuercen.

No se están regalando aprobados, entonces.

Cómo que regalar, la educación es un servicio público, no regala nada. A ningún profesor se le obliga ni se le ha puesto ninguna instrucción de que tenga que aprobar porque sí a sus alumnos. Ni lo están haciendo. Yo he pateado durante 32 años muchas aulas, miles probablemente, y lo que veo es lo que ocurre cuando condicionamos la promoción de curso al número de asignaturas que se aprueban o suspenden. Se reúnen los profesores de las distintas asignaturas y dicen, '¿cuántas le quedan?' 'Tres'. 'Bueno, pues le apruebas para que sean dos y entonces pueda pasar de curso'. Hay una especie de negociación en la que muchos profesores, para poder facilitar la promoción, que es lo natural, se ven obligados a aprobar. Precisamente con la nueva ley eso lo evitamos. A ningún profesor, en el margen de su autonomía docente y de su libertad de cátedra, se le obliga a aprobar. Lo que sí vamos a procurar son las medidas de refuerzo necesarias para aquellos alumnos que van progresando de curso con déficit en alguna materia. Yo destinaría, ya que la repetición del curso es tan cara, una buena parte de esos recursos a reforzar, a dar apoyo a los alumnos con materias pendientes para que pueda seguir avanzando con éxito. Sabemos que las tasas de repetición más altas se dan sobre todo en el primer ciclo de la secundaria obligatoria. Y todos sabemos lo que es la adolescencia. Los chavales pasan momentos mejores y peores; hay chicos que han prosperado con cuatro suspensos y al año siguiente lo aprueban todo fácilmente. Esto lo sabe el profesorado. Lo ideal es que, como en la mayoría de los países, la transición de un curso a otro sea la natural: con los años y con las medidas de acompañamiento y refuerzo necesarias.

Ha mencionado el Estatuto Docente. Se habla a veces de un MIR docente: ¿por dónde va la idea del Ministerio en cuanto a la formación del profesorado?

Tenemos que cambiar la formación desde su inicio. La formación inicial, el tránsito desde los estudios universitarios, la entrada, la acogida en las aulas con toda su fase de formación en prácticas, el acceso a la

función pública docente (el sistema de oposiciones está desfasadísimo), la formación en ejercicio, la formación permanente. La Educación tiene que evolucionar.

Ahora mismo hay una doble versión: los estudios de Infantil y Primaria, mucho más generalistas y basados en elementos más pedagógicos; y para Secundaria una formación mucho más especializada. Cuando alguien estudia Matemáticas o Física no está pensando en la docencia. Queremos que en los últimos cursos, quienes vayan orientando su futuro profesional hacia la docencia tengan más carga pedagógica. El modelo de formación profesional dual nos ha enseñado que puede ser –teniendo en cuenta las distancias– aplicado a la docencia. ¿Por qué una parte del aprendizaje de aquellos que van a ser docentes no se producen también a modo de prácticas en centros docentes? Lo cuentan muchos profesores: cuando un profesor llega un primer día a un claustro es como un pulpo en un garaje. No sabe, y de repente lo meten en un aula con 30 alumnos. ¿Qué hace? Coge los apuntes de la universidad, los reproduce aquí, mira el libro de texto. No funciona ese sistema.

Eso no habla muy bien del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria.

El máster tenemos que cambiarlo también. Ahora no me voy a poner a criticarlo, pero está claro que en duración y en los contenidos tiene que ser reformado. Y eso lo saben en la Universidad, lo saben quienes lo estudian y lo saben las comunidades educativas que reciben a aquellos que acaban de hacerlo.

¿Es un fracaso de la Lomloe, que en parte se hizo para evitar esto, que Madrid saque parcelas públicas a concurso para colegios concertados?

A mí me preocupa como administración pública que haya una educación pública de calidad. También me preocupa la calidad de los centros sostenidos con fondos públicos. Pero si Madrid dispone de de solares deberían construir centros públicos. Ellos tienen una concepción más ultraliberal de la educación y para ellos hay que privilegiar la iniciativa privada. No estoy de acuerdo con esa concepción. Creo que la educación como cuestión de Estado y como servicio público debe ser por lo que es realmente hay que apostar a la hora de inversión de recursos públicos. ¿Significa eso descuidar a la enseñanza concertada? De ninguna manera. Creo que desde aquí nos tenemos que preocupar también por la calidad del servicio educativo que prestan los centros concertados. Pero, ¿usted dispone de solares? Dedíquelo a la construcción de centros públicos. Si no lo que estamos haciendo es abandonar eso para dejarlo al albur de la iniciativa privada.

Pero se hizo una ley que en parte estaba pensada para evitar esto y ha acabado pasando.

Las comunidades autónomas tienen competencias. Vivimos en un Estado descentralizado y la educación es de los servicios más descentralizados. También corresponde a los madrileños elegir los modelos que quieren. Dentro de unos meses hay elecciones, que lo miren. Nosotros desde el Ministerio Educación no podemos invadir competencias. Si vemos que crujen los elementos básicos que la Constitución atribuye al Estado miraríamos los procedimientos administrativos para intentar abordar eso. Pero para todo lo demás las competencias son de las comunidades autónomas; es a ellas a las que hay que interrogar sobre este tipo de cosas.

Si Madrid dispone de de solares, debería construir centros públicos, pero ellos tienen una concepción más ultraliberal de la educación y prefieren privilegiar la iniciativa privada

Ya que habla de la calidad de la escuela concertada, sabe que una queja recurrente de la patronal –y que estadísticamente al menos y en cuanto a gasto por alumno se sostiene– es que están infrafinanciados. ¿Cree que la escuela concertada está infrafinanciada?

También aquí hay un ámbito competencial importante por parte de las comunidades autónomas...

Pero el Ministerio puede subir el módulo mínimo si quiere.

Se ha subido el mismo porcentaje que se han subido los salarios de la función pública en general. Ahora corresponde a las comunidades autónomas, las hay donde se ha avanzado más y otras que están en fase de negociación. Yo sobre todo pienso que la enseñanza sostenida con fondos públicos debe ser gratuita. Si son sostenidos con fondos públicos, deben serlo a todos los efectos que eso requiere. Hemos hablado de esto, porque la mesa de la concertada en la época de [el exministro Ángel] Gabilondo iba a poner en marcha un grupo de trabajo de estudio del coste real de la plaza escolar y yo me he comprometido con la mesa de la concertada a ponerlo de nuevo en marcha. Pero me sorprendió mucho que el PP ha tenido abandonada la mesa durante todos sus años de gobierno pero ahora tiene muchas urgencias con algunas demandas políticas cuando este tema lo tuvo abandonado tantos años. Aquí lo vamos a reeditar, lo vamos a impulsar porque sí que preocupa realmente cuál es el coste real de la plaza escolar en un centro concertado.

EL PAIS

Profe, ¿dónde me apunto para ser ecodelegado?

Una red de escuelas sostenibles de Madrid se abre camino hacia la innovación educativa. La implantación de una malla curricular pensada en sensibilizar a profesores y estudiantes sobre el medio ambiente, la sostenibilidad y el ecosistema es la base de su trabajo

RODRIGO J. GARCÍA. Alcalá de Henares (Madrid) - 18 DIC 2022

Utilizar papel reciclado, clasificar residuos, diseñar aplicaciones para calcular la huella de carbono, dialogar con vecinos e instituciones sobre problemáticas medioambientales, participar en tareas de conservación, crear aplicaciones para identificar ciclovías y aparcamientos de bicicletas o itinerarios transitables para caminar. Todo esto supone la mejora de nuestro bienestar e induce otro modo de enseñar y aprender: una restructuración organizativa y curricular del centro educativo.

Estudiantes y docentes toman consciencia del impacto de sus decisiones y comportamientos. El currículo y los estilos de relación se contagian de los comportamientos de cuidado. Ahora la protección del medioambiente en la institución escolar no se concibe sin el cuidado de sus moradores, de sus relaciones interpersonales. La interdependencia, la inclusión y la búsqueda de la igualdad son aspiraciones educativas irrenunciables. El cuidado del medioambiente se transforma en un motor de cambio pedagógico.

El aprendizaje en profundidad que propicie una relación crítica entre aprendizaje académico y entorno adquiere relevancia. Los muros del centro se rebasan y se abre al barrio. En este camino se encuentra el Instituto Público de Educación Secundaria Alonso Quijano en Alcalá de Henares (Madrid), que se reinventa en torno al cuidado y la conservación del medioambiente.

Reinventarse y ser más sostenible

Al comienzo de cada curso escolar las tareas se acumulan. Docentes, estudiantes, agentes educativos y colaboradores retoman los contactos, agendan reuniones, ponen en marcha órganos de coordinación, revisan y actualizan programaciones. En el curso 2022-23, definen a la Atención Educativa, como el nuevo ámbito curricular alternativo a las enseñanzas de religión. Al tiempo, recolectan calabazas en el huerto, revisan el estado de los contenedores de residuos, los talleres de reciclado, las casas nido de los pájaros, la plantación de nuevas especies de árboles en el patio, etc.

Planifican las tareas de las Aulas Virtuales. Una de ellas con significado especial, la que prestan soporte al intercambio de recursos de un proyecto que les identifica como centro: *Green Quijano*.

Este curso es ya el cuarto que el instituto mantiene y refuerza, con este proyecto, su empeño por reinventarse y avanzar en ser más sostenible. Les sirve para referenciar todo tipo de actuaciones de cuidado del entorno más próximo, del barrio, de la ciudad e incorporarlas en todos los rincones del currículo y trabajos de aula.

El proyecto surge en 2018-19 con un debate en el que participa todo el centro sobre consumo y uso de plásticos. Esta iniciativa, ideada por la profesora de inglés de primero de bachillerato, nació para ejercitar la confrontación argumentada en inglés. Los estudiantes de segundo de bachillerato de Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente, que se forman en técnicas de debate, asumen el liderazgo de este proyecto. Ellos son los más convencidos y, a la vez, los mayores impulsores. Cuentan con el apoyo de la Comisión de Coordinación Pedagógica.

La pregunta consensuada era: ¿Deben los poderes públicos prohibir el uso de plásticos? Más allá de decantarse por la posición favorable a la prohibición, lo más valioso fue “el trabajo de investigación y reflexión realizado por tantos estudiantes sobre temas ambientales”, comenta Mónica Mora, jefa de estudios del IES Alonso Quijano.

Esta sensibilidad se potenció por el interés del profesorado en la metodología de aprendizaje y servicio y el trabajo de la profesora de Biología de segundo de bachillerato que lo articula con la educación ambiental. La primera preocupación fue la alternativa a la acumulación de residuos urbanos, dada la problemática medioambiental de Alcalá de Henares (cierre del vertedero, contaminación atmosférica procedente de la industria, transporte y cercanía a Madrid, el riesgo medioambiental de espacios naturales cercanos como la ribera del Henares y el Parque de los Cerros). Al tiempo se celebraba en Madrid la cumbre del clima (COP25) y algunos estudiantes de tercero de ESO, que formaban parte del colectivo CAJE de niños y jóvenes del barrio, asumieron el rol de reporteros, informando de la evolución de la cumbre al resto de compañeros.

El proyecto se crea para atender estas preocupaciones, que evolucionan en sucesivas ediciones. En el curso 2019-20 se ocupan sobre todo de la sensibilización y concienciación de cuidado del medioambiente, en 2020-21 trabajan los residuos y el consumo responsable, en 2021-22 la protección y cuidado de la biodiversidad y en 2022-23, los recursos básicos: el agua y la energía.

Todos los departamentos didácticos revisan el currículo. El profesorado vincula cada materia con la temática ambiental, estableciendo tiempos de trabajo en el aula. A modo de ilustración recomendamos la consulta de actividades del proyecto Green Quijano Curso 2020-21.

Construir un semillero de bellotas, montar talleres de reutilización de desechos, preparar actividades de concienciación ambiental (carteles vivos, paneles, vídeos de concienciación), elaborar cartografías digitales y colaborar con el Ayuntamiento en la ubicación del contenedor de residuos orgánicos, participar activamente en la reforestación del patio, crear prototipos para el uso eficiente de recursos naturales (papelera clasificadora de

residuos, sistema de autogeneración de energía, barco recolector de restos plásticos o altavoces sin consumo de energía), organizar concursos de fotografía de temática medioambiental, etc. El desarrollo de estas iniciativas impulsa nuevos escenarios de aprendizaje y descubre nuevas finalidades para la escolarización de los más jóvenes.

El confinamiento les sirve de impulso

Durante el confinamiento, obligados a seguir la modalidad de enseñanza virtual, no dejaron de idear iniciativas medioambientales. “La llegada de la pandemia en 2020 transformó nuestra relación con la naturaleza. Nos hizo descubrir tanto las consecuencias de la degradación a que la sometemos, como su rápida capacidad de recuperación cuando cesa temporalmente nuestra presión” (Candidatura premios nacionales de Aprendizaje Servicio 2021. Consiguen el Premio Salud y Medio Ambiente).

Se volcaron en las redes sociales, apoyados por el voluntariado del Ayuntamiento de Alcalá de Henares. Lograron gran difusión e impacto, sus mensajes aparecieron en el programa de fiestas del distrito. En el curso 2020-21, al volver a las clases presenciales, decidieron continuar y definieron los objetivos de la segunda edición Green Quijano: Reciclaje de residuos y consumo responsable.

Conscientes de la necesidad de ayuda en recursos y formación, se unen a la red de Escuelas Sostenibles de la Comunidad de Madrid. El profesorado recibe formación en educación ambiental. Se crea el grupo de Ecodelegados (comisiones de patio, ecotablón, difusión, residuos) y, desde el curso 2021-2022, cuentan con un horario estable para su organización y desarrollo de actividades. Constituyen el Comité Ambiental (docentes, familias, estudiantes y personal de administración y servicios), con responsabilidades en la planificación anual del proyecto, supervisión de las ecoauditorías y evaluación. Comienzan a aplicar los primeros modelos de análisis y mejora de la realidad medioambiental del centro (ecoauditoría escolar). Robustecen la red de escuelas compartiendo sus avances.

Apuestan por transformar el instituto en un lugar de cuidado del medioambiente. Colaboran en la plantación de árboles, optimizan la sostenibilidad energética de los espacios educativos, clasifican, seleccionan y reciclan residuos, etc.; no solo del instituto, su acción abarca el barrio y la localidad. De ahí su interés por conocer las consecuencias de la pandemia en la vida de sus vecinos, en sus expectativas comerciales y en el tratamiento de los residuos. Deciden colaborar con los servicios municipales en la determinación de la ubicación de los contenedores de residuos orgánicos. Salen a la calle y elaboran un mapa interactivo de comercios y contenedores, escriben a los comerciantes y les entrevistan.

En el curso 2021-22 se ocupan de la Biodiversidad y estudian las especies de plantas que habitan el instituto. Quieren regenerar la vida vegetal de los patios con la plantación masiva de árboles y arbustos, el vareado del olivo y procesamiento de las aceitunas. Crean un huerto escolar, construyen casas para pájaros, etc. Su propósito era reducir la huella de carbono.

“Nuestro instituto está cambiando” afirma Mónica Mora. Hay menos ruido en clase, porque han puesto paneles en el techo que reducen la contaminación acústica. El suelo está más limpio y han reducido residuos. Los ODS no son siglas extrañas, se debaten en clase y se pueden encontrar en un gran panel junto al ecotablón. Hay espacios agradables de encuentro en el patio. Han aprovechado la tala de árboles enfermos para construir mesas y bancos. Mientras tanto otros árboles, arbustos, plantas aromáticas y hortalizas van creciendo.

“Nuestro centro es un lugar abierto a nuevas ideas medioambientales y pedagógicas, que como comunidad nos hagan más respetuosos con el entono y con nosotros mismos. Nuestro proyecto educativo incluye el buen trato y la educación de calidad. Queremos tanto despertar vocaciones científicas como dar vida a nuestra biblioteca. Desde un instituto sin etiquetas, público, con gran diversidad en el alumnado y, por tanto, con una enorme riqueza”, comenta Frutos Blanco, director del instituto y el garante de la plantación en el patio de 190 árboles de especies diferentes y adaptadas a su entorno: cipreses, enebros, sabinas, saúcos, majuelos, endrinos, lentiscos, etc.

Ante el reto ambiental, profesores y alumnos trabajan juntos, las familias opinan, participan y colaboran, el personal de administración y servicios se implica. “Hay que montar la compostera”, “¿Tenemos fecha para el refugio de la Morcuera?”, “Está pendiente quedar con el voluntario de SEO (SEO Birdlife)”, “Los de Geografía están testando un modelo de planificación urbana con la Universidad de Alcalá de Henares”, “Oye profe ¿dónde me tengo que apuntar para ser ecodelegado?”

ABC.es

Adolescentes: «Los adultos nos acusan de falta de esfuerzo en los estudios, el trabajo y en la vida»

El 65% de los jóvenes en España afirma haber aprendido a vivir con la incertidumbre de no saber a qué se va a dedicar en el futuro y la mitad se siente frustrado por no llevar la vida que quiere, según el estudio «Generación de Cristal. Más allá de la etiqueta», de la Fundación SM.

S. F. Madrid. 18/11/2022.

Según el estudio «Generación de Cristal. Más allá de la etiqueta», realizado por la Fundación SM a través del Observatorio de la Juventud en Iberoamérica, uno de cada dos jóvenes piensa que «generación de cristal»

es un término adecuado para explicar su postura crítica ante las injusticias del mundo y aplicable al conjunto de la sociedad. Sin embargo, 2 de cada 3 lo interpretan desde una perspectiva más negativa, como una crítica hacia ellos.

Este término fue acuñado por Montserrat Nebrera como una metáfora para describir la fragilidad emocional de los adolescentes y jóvenes de hoy. Frente a esta postura, otros interpretan la aparente fragilidad de esta generación como una fortaleza, por su sensibilidad hacia los problemas sociales y aquellos relacionados con la salud mental y emocional.

Los atributos unidos a este calificativo, que más los identifican a sí mismos y a su generación, son el reconocimiento de la importancia de la salud mental, la sensibilidad hacia los problemas sociales, la baja autoestima y la defensa de la diversidad.

Más facilidades para progresar

El 62% de los y las jóvenes opina que las generaciones anteriores tuvieron más facilidades para progresar socialmente que los jóvenes de ahora, percepción que se incrementa a partir de los 21 años. Sin embargo, casi en la misma proporción afirman que la mayoría de los jóvenes tendrían que esforzarse más.

El concepto de meritocracia sigue estando vigente entre la juventud española. Así, el 64% de los y las jóvenes opina que esforzarse (en los estudios o el trabajo) es una garantía para lograr tus objetivos en la vida.

Los jóvenes de 18 a 20 años son los que menos confían en que esforzarse es una garantía para el éxito. Sin embargo, también son los que en mayor grado opinan que los jóvenes deberían esforzarse más.

Frente a esto, el 74% de ellos afirma que los adultos los acusan de falta de esfuerzo en los estudios, en el trabajo o en la vida en general y el 58% que se sienten con el derecho de criticarlos por el mero hecho de ser jóvenes, pero no al revés, 3 de cada 4 consideran que no toleran que los critiquen su forma de pensar.

En este aspecto, al 64% les molesta que se hagan chistes o bromas que ridiculizan o discriminan a las minorías, un porcentaje que se eleva a 75% en el caso de las chicas.

Tres de cada 5 jóvenes afirman haber sufrido emocionalmente por haber recibido comentarios sobre su aspecto físico, forma de ser o de pensar. Sin embargo, opinan que vivimos en una sociedad demasiado sensible donde la gente se molesta por cualquier cosa.

Mayor sentimiento de frustración

En el actual contexto, el 65% de los jóvenes en España afirma haber aprendido a vivir con la incertidumbre de no saber a qué se va a dedicar en el futuro y la mitad sentirse frustrado por no llevar la vida que quiere, un sentimiento que está más presente entre los mayores de 21 años.

El temor a no cumplir las expectativas de su familia o amigos representa un 56%. Este sentimiento se eleva hasta el 61% en el caso de los jóvenes de clase media baja/baja respecto a la clase media (49%), que parece sentirse menos preocupada por defraudar a su entorno más cercano.

El 56% de los jóvenes en España reconoce que sus padres han sido demasiado protectores con ellos, especialmente en el caso de las chicas (62% frente al 50% de los chicos). Los jóvenes de clase alta/media alta son los que, en menor medida, se han sentido sobreprotegidos por su familia y los que, en mayor grado, consideran que sus padres han contribuido al desarrollo de una autoestima fuerte.

Por contraste, el 59% afirma que sus padres han contribuido a que desarrollen una autoestima fuerte, resultado que entra en contradicción con su autoidentificación (personal y generacional) con la «baja autoestima o inseguridad en relación con las capacidades personales».

El 75% de los jóvenes opina que las crisis económicas, sanitarias y sociales dificultan más las posibilidades de elección de los jóvenes que de las de generaciones más adultas, sentimiento que está especialmente presente entre los mayores de 21 años.

Tres de cada 4 jóvenes afirman que vivimos en sociedades en las que todo el mundo espera que le digan qué hacer y cómo hacerlo y la mitad evita tomar decisiones por miedo a equivocarse.

LA VANGUARDIA

España matricula menos ingenieros que el resto de universidades europeas

CARINA FARRERAS. BARCELONA. 19/12/2022

España registra una menor matriculación de grado y master de profesiones STEM (ciencias naturales, matemáticas y estadística, tecnologías de la información y comunicación e ingeniería, industria y construcción) respeto a otros países europeos y ha ido disminuyendo en los últimos años a pesar de las cifras de inserción

laboral actuales y de que existe la certeza de que el mercado laboral va a requerir este tipo de profesionales. Asimismo, los que estudian estos grados tienen una tasa de rendimiento inferior respecto a la media y un mayor abandono. Finalmente, las mujeres están en inferioridad numérica, a diferencia de lo que ocurre en el resto de conocimientos en que son mayoría.

Esta breve radiografía responde a los datos recogidos en el extenso informe anual de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD) que fue presentado la semana pasada por el vicepresidente de la misma, el catedrático Francesc Solé Parellada. Así, según los mismos, en España se da la paradoja de que mientras estas carreras han disminuido su matrícula se ha incrementado la demanda en artes y humanidades o servicios, con indicadores de inserción laboral inferiores.

Salud ha sido el único campo con demanda de estudiantes y una buena inserción laboral. Para Solé Parellada es necesario mejorar la orientación de los adolescentes.

De todos los ámbitos de las STEM es en ingeniería, industria y construcción donde se produce el *gap* mayor. El porcentaje de estudiantes de grados de estos ámbitos en la Unión Europea en el curso 2021-2022 representaron el 16% del total, mientras que en España fue del 11,7%, En máster, la diferencia se estrecha (14,5% para la UE y 13,6 para España). En tecnologías de la información, la diferencia es de 1,3 puntos a favor de Europa tanto en grado como en máster. En cambio, en ciencias naturales, matemáticas y estadística las cifras son idénticas, el 7% del total. No así en máster en que la proporción en España es inferior en más de 3 puntos.

Si hay menos estudiantes de estas carreras, también es más bajo el rendimiento y más alto el abandono (no respecto a la UE, sino al conjunto de carreras españolas). Así, el porcentaje de créditos superados respecto a los matriculados fue en el curso 2021-2022 del 73,6% en informática y del 74,3% en ingeniería, industria y construcción. La media de todas las carreras se situó en el 84,6%.

No obstante, esta media ha crecido significativamente respecto al curso anterior (78%). La hipótesis de los autores es que en este curso puede haber habido un menor nivel de exigencia dadas las circunstancias tan difíciles, una mayor facilidad de copia en los exámenes, actividades evaluativas más sencillas al hacerse online, o una mayor dedicación al estudio por parte del alumnado en un contexto de restricciones a la movilidad. La tasa de abandono en grado de informática fue del 28%, siete puntos por encima de la media. En máster, fue del 18%.

Particularmente preocupante para el informe supone la participación de las mujeres en las carreras TIC, en las que no llegan a representar ni el 14% de los estudiantes de grado (5,5 puntos por debajo de la UE). En ciencias naturales, matemáticas y estadística, las mujeres son minoría en España en los tres niveles universitarios, mientras que en la UE esto ocurre únicamente en el nivel de doctorado (en matemáticas, 41,4% de mujeres entre los alumnos de grado en la UE; 35,6%, España y 51,7% en máster; 24,4%, España).

elCorreoGallego.es

Más de 168.000 alumnos participan este curso en los programas educativos integrados en el Plan Proxecta+

SANTIAGO. 19 DIC 2022

Un total de 168.811 alumnos participan este curso en los diferentes programas educativos que la Xunta de Galicia integra en el Plan Proyecta+. La Consellería de Cultura, Educación, FP y Universidades publicó ya la resolución definitiva de los 640 colegios e institutos que toman parte de las iniciativas institucionales del Gobierno gallego en el año académico 2022/23, con el apoyo y trabajo de 7.424 docentes.

Los centros implicados desarrollarán 45 programas diferentes, relacionados con los ámbitos de la salud, la alimentación, la actividad física, la ciencia y la tecnología, la lengua, el patrimonio, la solidaridad, el medio ambiente, el desarrollo sostenible, la igualdad, el consumo responsable, el voluntariado, la interculturalidad, la convivencia, la educación emocional, la normalización lingüística y los derechos de la infancia o la movilidad.

Tres de ellos se incorporaron este curso, en concreto AntarticLab CSIC, Maestros Ganaderos y Red de Eco Huertas Escolares. AntarticLab CSIC es un certamen de ideas innovadoras en instrumentación y ensayos científicos, dirigido a estudiantes de FP organizado por el CSIC con la colaboración de Educación y el apoyo tecnológico de Marine Instruments.

Maestros Ganaderos, desarrollado por la Consellería de Medio Ambiente, Territorio y Vivienda, en colaboración con la Cooperativa A Carqueixa, está centrado en transmitir el conocimiento y las buenas prácticas que la población rural está llevando a cabo, como gestores de la naturaleza y del paisaje, mediante el empleo de técnicas de juego, de sistemas de información geográfica y del contacto con el territorio..

Red de Eco Huertas Escolares, en colaboración con Medio Ambiente y a través de la Asociación Amigos de la Terr, es un espacio de intercambio de conocimientos y experiencias dirigido a cualquier centro educativo que tenga en marcha o quiera iniciar una huerta ecológica en sus instalaciones. ECG

La Opinión DE MURCIA www.laopiniondemurcia.es

El PSOE pide un millón para psicólogos en los institutos

Se trata de una de las enmiendas a los presupuestos regionales de 2023 que el Grupo Parlamentario Socialista presentará antes del próximo martes en la Asamblea Regional

Jaime Ferrán.19·12·22

El Grupo Parlamentario Socialista presentará la semana que viene una enmienda a los presupuestos de la Comunidad del año que viene para que el Gobierno regional dedique un millón de euros a la contratación de psicólogos en los colegios e institutos en la Región de Murcia para reforzar la salud mental de los estudiantes.

Esta inversión se sumaría a los más de 50 millones de euros que se van a presupuestar para la salud mental. De ellos, 3,5 millones irán destinados a reforzar la plantilla con 64 profesionales nuevos (10 psiquiatras, 14 psicólogos clínicos, 20 enfermeras de salud mental, 10 trabajadores sociales y 10 terapeutas ocupaciones) y está prevista la construcción del segundo centro de salud mental El Parchís (Cartagena), la ampliación de la Unidad Psiquiatría del Hospital Morales Meseguer y la reforma Hospital Psiquiátrico Román Alberca.

El verano pasado, el Grupo Popular registraba una moción para instar al Consejo de Gobierno a poner en marcha un proyecto piloto para incluir las unidades de psicología en los centros educativos de la Región de Murcia con el objetivo de cuidar y proteger la salud mental de los menores. Sin embargo, desde el PSOE consideran que esta iniciativa, que no está contemplada para el año que viene en las cuentas públicas, no puede esperar más y aspira a que se inicie no como proyecto piloto, sino como una realidad en una parte importante de centros educativos. Para ello proponen comenzar con una inversión de un millón de euros para contratar a especialistas de la salud mental.

Según el estudio 'Jóvenes en pleno desarrollo y crisis pandémica' elaborado por las fundaciones FAD y Pfizer y publicado en septiembre de este año, la pandemia ha hecho mella y ha incrementado los problemas de salud mental entre los jóvenes. En concreto, el porcentaje de personas entre 15 y 29 años que declaraba sufrir con cierta o mucha frecuencia problemas psicológicos ha pasado del 6,2% al 24% de 2019 a 2022.

EL PAIS CATALUÑA

Profesores y expertos vinculan la caída de las notas al malestar emocional de los alumnos catalanes

Para remontar la situación estas voces proponen desde reforzar los conocimientos básicos o incorporar profesionales de salud para tratar la salud mental

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 19 DIC 2022

Como se preveía, la pandemia ha pasado factura en el nivel académico de los alumnos. Pero ¿la caída de las notas se puede achacar solo al confinamiento? Docentes y expertos coinciden en que no. Mientras algunas voces consideran que hay que buscar otros factores, otros alertan de que cuando se habla de los efectos de la pandemia se olvida un elemento clave: el impacto en la salud mental. "Los alumnos no están bien, en las aulas estamos teniendo ataques de ansiedad. Y ello influye en el aprendizaje", resume Jaume Montsalvatge, responsable del área de Pedagogía de Escola Pia Catalunya.

Los exámenes externos que la Generalitat realiza a todos los alumnos que están finalizando etapa (6º de primaria y 4º de ESO) muestran un descenso generalizado en los dos últimos cursos (los afectados por la pandemia), aunque es especialmente acusado en las Matemáticas. En este ámbito, los alumnos obtienen las notas más bajas desde que se realizan las pruebas de competencias básicas, hace una década. Otras damnificadas son la Lengua Catalana y la Inglesa, con importantes caídas.

"Se ve claramente que la pandemia ha afectado en el descenso de la excelencia -de las notas más altas-, pero también hay una bajada transversal, que afecta a todos los centros dependiendo de su nivel de complejidad [si concentran más o menos alumnos de entornos vulnerables]", valora Xavier Celorrio, profesor de Sociología de la Educación de la Universidad de Barcelona. Pero este experto, y los profesionales de los centros coinciden en una advertencia: "No se ha dimensionado el impacto negativo de la pandemia, especialmente el emocional, que se traslada en una pérdida de conocimientos. Pero tampoco hay que olvidar el bienestar emocional de los profesores, muy cansados por el sobreesfuerzo de estos años".

Otras voces consideran que la pandemia no es la causante de todos los males. "Tenemos unos resultados mediocres que no han mejorado en los últimos siete u ocho años. Podemos hablar de estancamiento y de

pérdida de aprendizaje importante en este tiempo. La pandemia no es la única causa, porque ya veníamos de resultados estancados. Hay que tomar distancia y considerar otros factores. Y la persistencia de las desigualdades sociales es el principal. El origen de los alumnos todavía tiene mucho peso en los resultados, y cuando tienes un enquistamiento de la desigualdad difícilmente lograrás mejorar los resultados globales", apunta Miquel Àngel Alegre, doctor en Sociología y jefe de proyectos de la Fundació Bofill.

Desde el Departamento de Educación, la secretaria de Transformación educativa, Núria Mora, defiende que Cataluña no es un caso aislado que la caída de rendimiento se da en otros países, aunque también apunta a los recortes de hace una década como elementos que han influido.

Con todo, Celorrio advierte que los resultados podrían empeorar el año que viene, ya que será una promoción que han cursado toda la secundaria con la pandemia, a diferencia de los alumnos de los dos años anteriores, que han vivido más cursos "normales".

Para hacer frente a la caída de resultados, el Departamento de Educación anunció el lunes un paquete de medidas correctoras. En cuanto a las Matemáticas, se propone formar a los profesores para que cambien su forma de enseñar la materia y la creación de unos Clubs de las Matemáticas. En Inglés, se impulsarán talleres para alumnos y, de nuevo, mejorar el nivel del profesorado. Y la inspección asesorará a los centros en los cambios que deben aplicar. Pero otras medidas, como las de Lengua Catalana, son medidas ya anunciadas hace meses. "Cuando bajan los resultados hay una corresponsabilidad y cada uno tiene una parte que debe asumir, pero no se está culpando a los profesores", aclara Mora, que confía en que las iniciativas ya puestas en marcha tengan efecto pronto.

"Son medidas que se las han sacado del bolsillo sin tener en cuenta ni los expertos ni el profesorado. Necesitamos cambios metodológicos y de sistema, como ahora las Matemáticas sociales, pero consolidando los conocimientos básicos", valora Celorrio. Joan Cumeras, miembro de la Junta central de directores y del Consejo Superior de Evaluación, rechaza que se ponga el foco en los docentes. "Los profesores son los mismos que cuando hay buenos resultados". En una línea parecida se expresa Montsalvatge: "¿Tenemos datos de que lo que necesitamos es más formación?". Desde la Bofill consideran que se trata de "una batería de medidas con sentido, pero es una política de buenos pedazos, que no obedece a una política fuerte de lucha contra las desigualdades".

Para recuperar el nivel de rendimiento, cada uno propone diferentes recetas. Celorrio apuesta reforzar los conocimientos básicos en primaria, impulsar tutorías y mentorías para acompañar al alumno durante la secundario o programas de verano en que se combinen las actividades de ocio con el refuerzo educativo.

Alegre apuesta por atajar el problema de fondo -las desigualdades- con una serie de iniciativas contra la segregación escolar y el abandono prematuro de los estudios, ofrecer becas o extraescolares gratuitas, mejorar la orientación, dotar a los centros de más recursos…

"Lo que sería necesario es ver qué necesitan los centros. Las medidas universales no nos sirven en estos momentos", considera el responsable de Escola Pia. Las direcciones lanzan otra idea: "Hay que tratar de verdad la problemática emocional, todos los centros tienen casos de alumnos con angustia. Habría que hacer un estudio de cómo les ha afectado, y si les ha cambiado el valor de las cosas. Y en los centros habría que tener personal de salud para atenderlos", remata Cumeras.

Las condiciones de las pruebas

Las diferentes voces consultadas coinciden en que también hay otro elemento externo que puede condicionar los resultados: los propios exámenes. Cómo están diseñados y las condiciones en que se realizan. "Las pruebas se hicieron en un ambiente de depresión colectiva", asegura Joan Cumeras, en referencia a que se hicieron durante el primer trimestre de 2021, en las últimas semanas donde la mascarilla todavía era obligatoria. Miquel Àngel Alegre también destaca las "debilidades" de las pruebas. "A veces depende de cómo se planteen las preguntas, de los cambios de contenido, el nivel de dificultad…".

Celorrio también incide en el hecho de que las pruebas, que son censales, no las realizaran unos 10.000 alumnos, más del 10%. "Es un sesgo muy importante porque seguramente son alumnos de la franja baja, así que el grueso de las notas más bajas es más grande de lo que se ha publicado".

europapress.es

Vox pide equiparar salarios de docentes de Secundaria y el Gobierno responde que CCAA fijan la cuantía complementaria

MADRID, 19 Dic. (EUROPA PRESS) –

El Gobierno ha informado de que las comunidades autónomas, en ejercicio de su competencia de ordenación de su función pública docente y dentro del respeto a la normativa básica estatal, "pueden establecer la cuantía y estructura de las retribuciones complementarias".

Así lo ha manifestado el Ejecutivo en una respuesta escrita en el Congreso de los Diputados a una pregunta del Grupo Parlamentario Vox, que instaba al Gobierno a promover la equiparación de los salarios de todos los docentes de Educación Secundaria en España. En su respuesta, a la que ha tenido acceso Europa Press, el Gobierno ha explicado que, si bien el importe del complemento de destino es igual para todas las

administraciones educativas, dichas administraciones "pueden determinar el importe y estructura de los componentes del complemento específico o de otros complementos".

En este contexto, ha recordado que las retribuciones básicas (sueldo y trienios) de los funcionarios "serán iguales" en todas las administraciones públicas, para cada uno de los grupos en que se clasifican los cuerpos, escalas, o categorías de funcionarios.

No obstante, el Gobierno ha indicado que, respecto a las retribuciones complementarias, la norma señala que su cuantía y estructura "se establecerán por las correspondientes leyes de cada administración pública".

Por su parte, Vox ha advertido de que los docentes de Educación Primaria que imparten clases en Aragón "son los que reciben una menor retribución en España, en comparación con los que desarrollan su labor profesional en otras regiones".

Así pues, la formación ha afirmado que los maestros aragoneses sin ningún trienio cobran 2.168,86 euros brutos mensuales. El segundo puesto por la cola lo ocupan los que trabajan en Madrid donde, en la misma situación mencionada, cobran 2.223,96 euros brutos mensuales.

Con respecto a los mejor pagados, los que desempeñan sus funciones en las islas de Lanzarote, Fuerteventura, La Palma, La Gomera y El Hierro cobran 2.774,13 euros y los que trabajan en Tenerife y Gran Canaria 2.468,82 euros.

En la otra región insular de España, Baleares, los educadores reciben 2.420,46 euros brutos, salvo en Mallorca donde el salario bruto es de 2.404,40 euros. Por último, Vox ha destacado que, en Ceuta y Melilla, cuyos docentes dependen directamente del Ministerio de Educación y Formación Profesional, cobran 2.749,96 euros brutos al mes.

EL DEBATE

¿Es inteligente nuestro sistema educativo?

Más allá de esa idea genérica de inteligencia como capacidad de comprender y de resolver problemas, existe un elemento básico de los comportamientos inteligentes que radica en el 'feedback' o retroalimentación

Francisco López Rupérez. 20/12/2022

Lo primero que, de un modo tácito, plantea el título de esta columna es si acaso tiene sentido hablar de inteligencia cuando nos referimos a un ente de naturaleza social como lo es un sistema educativo. Aunque estemos acostumbrados a considerar la inteligencia como un atributo individual –de las personas o incluso de los animales superiores– no hay ninguna razón por la cual no podamos hablar, con propiedad, de la inteligencia de las organizaciones humanas.

Más allá de esa idea genérica de inteligencia como capacidad de comprender y de resolver problemas, existe un elemento básico de los comportamientos inteligentes que radica en el *feedback* o retroalimentación. En su expresión más sencilla, consiste en un retorno de la información relativa al resultado de un proceso –que tiene lugar en el seno de un sistema– y que vuelve sobre él permitiendo corregirlo o reforzarlo. Se trata de un concepto transversal que es de aplicación en una multiplicidad de áreas o de materias, así como «en un abanico de problemas sorprendentemente amplio», según nos recuerda el padre de la teoría de sistemas, Von Bertalanfy. Por esta razón, y por su vinculación con los procesos de aprendizaje, el concepto de *feedback* está asociado con los comportamientos inteligentes. De hecho, los teóricos de la inteligencia computacional han concluido que el *feedback* –entendido como «un proceso mediante el cual el resultado de una iteración precedente, en el proceso de inteligencia, se combina con el input en la subsiguiente aplicación»– añade impulso o *momentum* a los procesos de aprendizaje artificial.

La inteligencia de una organización humana, y por ende de un sistema educativo, está íntimamente ligada con su capacidad para corregir los errores y aprender de la experiencia. Pero, además, la llamada Ley de Revans nos advierte que «para que una organización sobreviva, su velocidad de aprendizaje debe ser igual o superior a la velocidad de cambio de su medio ambiente externo». Esta regla empírica aplicada a los sistemas educativos nos anticipa un futuro sombrío si no somos capaces de aprender en tanto que organizaciones, particularmente en un contexto tan cambiante como el que caracteriza el presente siglo.

Las evaluaciones generales son elementos fundamentales de inteligencia de los sistemas educativos que poseen por ello un indudable valor. Además de las predicciones plausibles que puedan derivarse del anterior análisis conceptual, la evidencia empírica disponible parece confirmarlas. Así, por ejemplo, como ha señalado la OCDE a propósito de los resultados de PISA, «en los países cuyos sistemas de evaluación incluyen pruebas externas y estandarizadas, la puntuación de lectura es 16 puntos superior, de media, con respecto a los países en los que no se aplican estas pruebas».

Sin embargo, cuando se analiza la presencia de esos elementos sustantivos de inteligencia en nuestro sistema educativo, se advierte su insuficiencia o incluso su ausencia. Un estudio que, bajo el título «Un modelo integrado de evaluación para el sistema educativo español», efectuamos en 2018 desde la Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC puso de manifiesto los vaivenes a los que había sido sometido, hasta entonces, el sistema educativo español en su modelo de evaluación general, con cambios de criterio y las consiguientes rupturas de las series cronológicas que imposibilitan el análisis de tendencias. Esa circunstancia se ha visto acentuada en la última ley socialista –la LOMLOE–, contribuyendo así a un movimiento errático en la generación de una información que podría ser de gran utilidad para el aprendizaje organizacional.

Por otra parte, estudios de diagnóstico sistemáticos realizados desde el ámbito académico sobre aspectos importantes de la educación española, a partir de la rica base de datos de PISA, de forma territorializada por comunidades autónomas y tomando en consideración el papel de variables relevantes, como el nivel socioeconómico y cultural de los alumnos, han sido ignorados por las administraciones educativas, como si sus resultados no les concernieran.

Lo que muestran hechos como los anteriormente descritos es que el sistema educativo español ha renunciado a ser inteligente: se ha marginado la realidad, se ha dado la espalda a un conocimiento objetivo sobre su rendimiento y se han evitado las acciones consiguientes de corrección, o de refuerzo, orientadas a una mejora acumulativa del sistema. Sólo las evaluaciones internacionales producen una información fiable sobre los resultados de nuestra Educación, ofrecen la oportunidad de compararnos con los otros, y dan lugar a un tratamiento en los medios de comunicación, con frecuencia extenso, que, a pesar de su carácter en apariencia efímero, llega a la ciudadanía y va configurando un estado de opinión pública basado en datos. No obstante, esa ausencia de aprendizaje, esa falta de inteligencia organizacional se traducirá, como nos anticipa la Ley de Revans, en un progresivo deterioro del sistema.

Si alguna vez fuera posible alcanzar en España un pacto en educación –siquiera sea en su versión de mínimos– un modelo de evaluación inteligente, adecuado y estable del sistema educativo debería formar parte de esa colección reducida, pero decisiva para el futuro colectivo, de acuerdos políticos.

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

EL PAIS

Las matrículas de FP aumentan un 16% en el último año, animadas por su alto nivel de empleabilidad

Salud y Tecnología fueron las categorías de formación que más crecieron en 2022

EP. 20 DIC 2022

La demanda de titulaciones de Formación Profesional aumentó un 16% este año frente al 2021, gracias a la alta empleabilidad que obtienen en el mercado laboral los perfiles profesionales con esta titulación. Entre las distintas ramas educativas, Salud y Educación son las categorías de mayor prefertencia por los españoles. Veintiocho de cada 100 jóvenes que piden información sobre este tipo de formación acaban matriculándose en un centro de estudios. Y es que la FP es el segmento de formación con mayor crecimiento y con la tasa de matriculación más alta del mercado, 28%, si se compara con otras áreas (cursos 21%, másteres 24% y oposiciones 19%).

Los programas de Auxiliar de Enfermería, Farmacia y Educación Infantil son los más demandados, al igual que los cursos de Técnico Superior en Laboratorio Clínico y Biomédico, Técnico Superior en Documentación y Administración Sanitaria y Técnico superior en Anatomía Patológica y Citodiagnóstico. Estos fueron solo algunos de los datos presentado por Emagister durante la celebración de las VII Jornadas Profesionales, un evento que logra reunir cada año, tanto en Madrid como en Barcelona, a directivos y responsables de marketing de más de 500 centros de formación, universidades y escuelas de negocio para abordar la visión actual y proyección del mercado de la formación.

Solo en el primer semestre de 2022, 30.550 estudiantes se habían matriculado para cursar una Formación Profesional (presencial, a distancia u *online)* relacionadas con los programas de Enfermería, Farmacia, Educación Infantil, Emergencias Sanitarias, Integración Social, Administración y Finanzas, Higiene Bucodental, Imagen para Diagnóstico y Medicina Nuclear, Gestión Administrativa y Laboratorio clínico. “El aumento en la demanda de la Formación Profesional llegó para quedarse. La FP está de moda y es una clara oportunidad de crecimiento para los centros de formación”, sostiene Ferrán Ferrer, CEO del portal de recomendación de formación Emagister. Ferrer advierte, no obstante, que muchos centros están focalizando la oferta académica solo en los programas de mayor demanda, dejando de lado los programas que este año han ido conquistando espacios dentro del mercado de la formación y que representan un cambio en la preferencia de los usuarios. “Este año el mercado comenzó con un decrecimiento generalizado. Sin embargo, a partir del tercer trimestre se ha venido recuperando, llegando a los niveles de 2021 en captación de usuarios interesados e inscritos en centros de formación”.

Entre el resto de preferencias formativas figuran los cursos de idiomas, informática y salud, que continúan siendo los más buscados por los usuarios que se inclinan por la formación subvencionada, mientras que los

programas vinculados al sector industrial han registrado un leve descenso durante 2022. “A pesar de los cambios del mercado después de la pandemia, hay algunos indicadores que se mantienen: continúa el crecimiento sostenido de la formación *online,* tanto en grados (Educación, Salud y Derecho son las categorías de mayor demanda) como en másteres oficiales (donde los programas habilitantes de Educación y Derecho son los más buscados), en los que domina la preferencia por los formatos presenciales; aunque la formación *online* en este segmento continúa en crecimiento desde hace un par de años y cada vez ocupa más espacio en el mercado” detalló Ferrer al cierre de las VII Jornadas Profesionales, a las que también asistieron especialistas de Google y Meta, socios de Emagister. Las conclusiones de las mismas dejaron asimismo en evidencia un desajuste entre la demanda (los cursos que buscan y sobre los que solicitan *leads* los usuarios) y la oferta (los cursos que las instituciones educativas están potenciando y sobre los que requieren la concentración de sus campañas), algo que sucede también “cuando cruzamos la oferta formativa y la empleabilidad, las categorías con los programas con mayor tasa de ocupación no son los que los se están potenciando ni en los portales, ni en las campañas de compra”, señalan fuentes del buscador *online.*

europapress.es

La próxima EBAU continuará con el formato de la pandemia, con más opciones de respuesta y preguntas tipo test

MADRID, 20 Dic. (EUROPA PRESS) –

La convocatoria de exámenes de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) de este curso escolar 2022- 2023 continuará con el formato de la pandemia, con más opciones de respuesta que en los exámenes previos a la Covid-19 y preguntas tipo test. Así lo han reflejado el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio de Universidades en la orden, a la que ha tenido acceso Europa Press, que regula la evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad en este curso.

Los ministerios justifican que el alumnado que realizará la prueba de acceso a la Universidad en el verano de 2023 "ha cursado gran parte de su escolarización con restricciones y ha tenido que sortear dificultades que deben seguir teniéndose en cuenta a la hora de diseñar esta prueba". Por ello, los departamentos que dirigen Pilar Alegría y Joan Subirats consideran que es "recomendable mantener el diseño y las características del modelo de prueba de evaluación de Bachillerato que viene aplicándose desde el curso 2019- 2020, con el objetivo de evitar incertidumbres en la comunidad educativa y solventar posibles situaciones de desigualdad entre el alumnado que debe realizar este modelo de prueba por última vez en el presente curso y los que lo hicieron en las convocatorias inmediatamente anteriores".

De este modo, la próxima EBAU seguirá "las mismas directrices que las órdenes anteriores dictadas desde el comienzo de la pandemia, previendo al mismo tiempo la adopción de medidas extraordinarias en caso de que se produzca un agravamiento de la situación epidemiológica que requiera su aplicación".

Las pruebas del próximo curso, según establece el documento, contendrá preguntas abiertas y semiabiertas que requerirán del alumnado capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez. Además de estos tipos de preguntas, se podrán utilizar también preguntas de opción múltiple, siempre que en cada una de las pruebas la puntuación asignada al total de preguntas abiertas y semiabiertas alcance como mínimo el 50%. Las preguntas de opción múltiple tendrán "una sola respuesta correcta inequívoca y que no exigen construcción por parte del alumnado, ya que este se limitará a elegir una de entre las opciones propuestas".

Por su parte, las semiabiertas serán preguntas "con respuesta correcta inequívoca y que exigen construcción por parte del alumnado", una construcción que "será breve, por ejemplo, un número que da respuesta a un problema matemático, o una palabra que complete una frase o dé respuesta a una cuestión, siempre que no se facilite un listado de posibles respuestas".

Por último, las preguntas abiertas exigirán "construcción por parte del alumnado y no tienen una sola respuesta correcta inequívoca". Se engloban en este tipo las producciones escritas y las composiciones plásticas.

FECHAS LÍMITE PARA LA REALIZACIÓN DE LAS PRUEBAS

Las pruebas deberán finalizar antes del día 16 de junio de 2023 y los resultados provisionales serán publicados antes del 30 de junio de 2023.

Por su parte, las pruebas correspondientes a la convocatoria extraordinaria deberán finalizar antes del día 14 de julio de 2023 en el caso de que la Administración educativa competente determine celebrar la convocatoria extraordinaria en el mes de julio. En este caso, los resultados provisionales de las pruebas deberán ser publicados antes del 21 de julio de 2023.

En el caso de que la Administración educativa competente determine celebrar la convocatoria extraordinaria en el mes de septiembre, las pruebas deberán finalizar antes del día 15 de septiembre de 2023. En este caso, los resultados provisionales deberán ser publicados antes del 21 de septiembre de 2023.

EL PAIS

Los funcionarios que suspendan la evaluación de su desempeño podrán ser apartados de su puesto

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes el anteproyecto de ley de Función Pública de la Administración General del Estado

LAURA DELLE FEMMINE, Madrid. 21 DIC 2022

Los funcionarios podrán ser removidos de su puesto en función del resultado que consigan en la evaluación de su desempeño. Así lo establece el anteproyecto de ley de Función Pública de la Administración General del Estado, aprobado este martes en el Consejo de Ministros. El texto, que queda abierto a cambios, prevé que los empleados que han obtenido su puesto por concurso puedan ser apartados si no cumplen de forma adecuada con sus tareas, si su rendimiento es insuficiente o no pueden cumplir con las exigencias que se piden para el cargo ni siquiera a través de formación adicional. La metodología de evaluación no está, sin embargo, definida, ya que se concretará *a posteriori* en el desarrollo reglamentario de la norma.

El texto del anteproyecto, al que ha tenido acceso EL PAÍS, solo detalla que el desempeño deberá valorarse teniendo en cuenta elementos como la contribución a los objetivos estratégicos, “la motivación de las personas mediante su implicación en la consecución de los mismos”, el fomento del trabajo en equipo o la adquisición de nuevas competencias profesionales, entre otros. “La obtención continuada de resultados negativos en la evaluación del desempeño dará lugar a la remoción del puesto obtenido por concurso”, señala el documento.

Una calificación negativa también impactará en la puntuación de los concursos de traslados y en la percepción del nuevo complemento salarial de desempeño, recuerda Antonio González, portavoz del sector AGE (Administración General del Estado) de UGT-Servicios Públicos, quien alerta sobre los riesgos que conlleva la disposición. “Queremos que esa evaluación, que ya viene recogida en el Estatuto Básico del Empleado Público, se concrete en base a unos criterios objetivos y no dependa del criterio subjetivo del superior jerárquico”, aclara. “Si no se tienen en cuenta unos parámetros de trabajo para determinar esa puntuación, vamos a depender de que le caigas bien o mal a la persona que va a ser tu jefe y que te va a evaluar. De eso va a depender la remoción de tu puesto de trabajo, que no te den puntuación en el concurso de traslados en el apartado de trabajo desarrollado o que pierdas uno de los complementos”.

El anteproyecto aclara que la remoción “se efectuará mediante resolución motivada del órgano competente”, y que no podrá activarse en un plazo inferior a los seis meses desde la incorporación al puesto. El funcionario que sea apartado por una de las razones antes mencionadas —bajo rendimiento, incompatibilidad con las tareas asignadas, incumplimiento, etcétera— acabará adscrito de manera provisional a un puesto de la estructura orgánica conforme a su carrera y en la misma localidad donde desarrollaba la función anterior.

Compromiso europeo

La reforma de la Administración es uno de los compromisos asumidos con Bruselas a cambio del desembolso de los fondos del Plan de Recuperación y está incluida en el acuerdo marco para una Administración del siglo XXI, firmado entre el Gobierno y los sindicatos CC OO y UGT. Con la nueva ley también se desarrolla el Estatuto Básico del Empleado Público, 15 años después de su aprobación.

El Gobierno defiende que la norma mejorará el funcionamiento del sector público, impulsará su productividad y premiará el talento, al introducir cambios en el ámbito de la formación, las pruebas selectivas y el desarrollo de la carrera profesional. Además, intentará dar una respuesta al relevo intergeneracional de una Administración que se ha quedado insuficiente y envejecida tras los sucesivos recortes y falta de reposición de los últimos años. Los sindicatos UGT y CC OO, por su parte, consideraban en una nota difundida este martes que el anteproyecto es “claramente mejorable”.

Complementos y carrera horizontal

El Ejecutivo pretende crear dos nuevos incentivos a la retribución de los empleados públicos, el complemento de “carrera” y el de “desempeño”. El primero está vinculado a la progresión profesional dentro de la Administración, será igual para cada grupo o subgrupo de funcionarios y su cuantía se fijará en los Presupuestos Generales del Estado. El segundo, en cambio, será variable, y dependerá de la evaluación del rendimiento, la conducta o el logro de los resultados por parte del trabajador. Este *examen*, obligatorio, se llevará a cabo una vez al año.

La legislación también prevé cambios en la carrera horizontal: determina una progresión sin tener que cambiar de puesto de trabajo, basada en la trayectoria profesional y el rendimiento, y amplía en cada grupo o subgrupo el número de tramos a entre cuatro y seis. “Los ascensos de tramo se producirán previa solicitud de la persona interesada, a través de la aplicación de un sistema objetivo de acreditación de méritos que será objeto de desarrollo reglamentario”, señala el texto. También se regula la figura del directivo público profesional, se modifican los esquemas de promoción interna, la formación permanente y la provisión temporal de puestos.

Los funcionarios que sean reubicados para conseguir “objetivos estratégicos” en “sectores prioritarios de la actividad pública” podrán permanecer en estos puestos durante un máximo de dos años.

europapress.es

El 52% de las familias no pueden llevar a sus hijos a la escuela infantil de 0 a 3 por problemas económicos, según Educo

MADRID, 21 Dic. (EUROPA PRESS) –

El 52% de las familias españolas no pueden llevar a sus hijos a la escuela infantil de 0 a 3 años por problemas económicos, según el último informe de la ONG Educo, en el que reclama el acceso prioritario y gratuito para los niños y niñas de los hogares más vulnerables.

En el informe, titulado 'No todo vale', la ONG ofrece una serie de recomendaciones para que la educación en la etapa de vida de 0 a 3 años sea una realidad para toda la infancia en situación de vulnerabilidad y contribuir así a "romper los círculos de la pobreza". "Invertir en primera infancia es importante porque les reporta grandes beneficios a los niños y niñas, pero es que va mucho más allá porque también beneficia a sus familias y a la sociedad en general", ha precisado el especialista de Educación de Educo, Dori Rodríguez.

Según Educo, las niñas y niños que asisten a programas antes de los 3 años tienen mejores resultados educativos en etapas posteriores y menores tasas de repetición y abandono. Además, la ONG considera que es una medida imprescindible para el apoyo a la crianza y la conciliación familiar, pues favorece la mejora de los niveles de empleo de las familias, especialmente de las mujeres. Por ello, pide que se establezcan criterios de acceso a las plazas públicas que prioricen a las familias en función de su vulnerabilidad, asegurando mayor equidad entre las comunidades autónomas.

"Hay más demanda que oferta, por eso los criterios para adjudicación de las plazas tienen que revisarse porque existe un fuerte desequilibrio territorial", asegura la ONG. Entre otros, pone el ejemplo de "las personas migrantes, que encuentran grandes barreras relativas al idioma o al desconocimiento de los procesos administrativos; familias monomarentales, que al no contar con una definición a nivel nacional se encuentran más o menos desprotegidas dependiendo de la comunidad donde residan, o familias de etnia gitana, que no cuentan con ningún tipo de consideración a pesar de que su inclusión está reconocida en los tratados europeos".

Asimismo, el informe recomienda que se revise el acceso prioritario a los hijos con ambos progenitores empleados. "Son precisamente las familias que están en el paro quienes mayor vulnerabilidad económica tienen. Sin embargo, se plantea el permanecer en el hogar como una capacidad para poder hacerte cargo de tu hijo, pero entonces ¿cuándo buscan empleo? Se les está negando la oportunidad de que puedan salir de la espiral de la pobreza", ha puntualizado Dori Rodríguez.

Al mismo tiempo, reclama que se garantice la gratuidad del primer ciclo de educación infantil a los niños y niñas en situación de mayor vulnerabilidad (33,2%), lo que supondría una inversión de 2.320,1 millones de euros, según calcula Educo. "La inversión iría a la raíz misma de la problemática porque sabemos que las desigualdades vienen de cuna y es función de las administraciones que todos tengamos los mismos derechos y oportunidades. Desde el mismo momento en que nacemos, y muy concretamente en nuestros primeros 3 años de vida, se empiezan a dibujar nuestras oportunidades de futuro", ha asegurado Rodríguez. Aunque las administraciones establecen la gratuidad en ciertos casos, según señala la ONG, esta "solo" alcanza al 22,2% de las familias: el 27,3% de las niñas y los niños del primer quintil de renta --menos de 5.297,10 euros de renta anual media-- y más de la mitad del segundo --entre 5.297,10 y 9.588,60 euros-- no cuentan con ayudas sociales para el acceso a centros de cuidado infantil.

Mientras se consigue la gratuidad y la universalidad de la educación en el primer ciclo de infantil, la ONG pide que se asignen los recursos disponibles de forma que contribuyan a mejorar la calidad de la educación y los cuidados. "Es por eso que este informe se llama 'No todo vale', porque no vale ampliar el número de plazas sin un estudio profundo de las verdaderas necesidades y carencias", ha precisado Rodríguez.

La Opinión de Murcia www.laopiniondemurcia.es

Educación saca adelante el currículo de Bachillerato tras meses de retraso

Las materias económicas tendrán presencia tanto en 1º como 2º y autoriza a los profesores de Filosofía a dar clases de Psicología

Alberto Sánchez. 22·12·22

El Consejo de Gobierno ha aprobado este jueves el nuevo currículo de Bachillerato más de tres meses después de comenzar el curso. Con el objetivo de que todo el alumnado de Bachillerato pueda tener formación sobre finanzas, el Gobierno regional ofertará una materia optativa relacionada con contenidos económicos en cada uno de los cursos de Bachillerato, 'Finanzas responsables' para 1º curso y 'Fundamentos de Administración y Gestión' para 2º curso, esta última con una carga lectiva de 4 horas semanales, entendiendo que la educación financiera y económica es un área del conocimiento que afecta al conjunto de la población.

La consejera de Educación, María Isabel Campuzano, explicó al respecto que "las cuestiones económicas son esenciales en la sociedad actual, ya que todos tomamos decisiones económicas, ya sea como empleados, empleadores o consumidores. Por tanto, una adecuada formación de contenido económico que abarque todo el espectro social resulta fundamental, comenzando por el ámbito escolar". "La educación económica revierte, sin duda alguna, en una mejora de toda la sociedad y a largo plazo favorece el crecimiento económico", añadió.

Por otra parte, el nuevo currículo determina que las materias de Filosofía y de Historia de la Filosofía se estudiarán de manera obligatoria en todas las modalidades de Bachillerato con una carga lectiva de 3 horas de duración en cada curso.

Del mismo modo, Campuzano confirmó que se mantendrá la materia optativa de Psicología en 2º de Bachillerato en todas las modalidades de la etapa, que será impartida por el profesorado de Filosofía.

La consejera subrayó la importancia de que los alumnos reciban formación filosófica "por tratarse de una parcela fundamental en la cultura occidental". "Actualmente", indicó, "esta formación resulta más importante que nunca, pues una sociedad plural, compleja e interconectada como es la nuestra requiere de una ciudadanía con capacidad de debate y para elaborar un pensamiento crítico".

Asimismo, la Comunidad ampliará los contenidos de la asignatura de Historia de España en 2º de Bachillerato, a la que dedicará una carga lectiva de 4 horas semanales, de manera que los estudiantes de la Región de Murcia estudien la historia de nuestro país desde sus orígenes a la actualidad.

La consejera lamentó que "estas importantes decisiones dependan, en última instancia, de la voluntad de las comunidades autónomas y que las enseñanzas mínimas reguladas por el Ministerio no aporten una visión completa y rigurosa de la Historia de España para todo el alumnado de nuestro país".

Mundo clásico

Además, con el fin de completar la formación de los alumnos de nuestra región en Bachillerato, se ofertará una materia nueva para cada uno de los cursos, relacionadas con el conocimiento del mundo clásico, 'Herencia y Mitología Clásicas' para primer curso; y 'Pervivencia Clásica y Mitología' para segundo curso.

Estas materias permiten una reflexión profunda sobre el conocimiento del presente y sobre el papel que el humanismo puede y debe desempeñar ante los retos y desafíos del siglo XXI a través del aprendizaje de aspectos relacionados con la lengua, la cultura y la civilización griega y romana.

Con ello, todo el alumnado podrá optar a completar su formación a través del conocimiento de la enseñanza de la cultura clásica con contenidos transversales aplicables a todos los campos del saber (lenguas, literatura, historia, filosofía, derecho, política y ciencia).

Religión se incluye en el horario lectivo

Educación ampliará a 31 horas lectivas el horario semanal en Bachillerato para poder ofertar la materia de Religión. "Con el fin de adecuar el contenido del decreto de al dictamen del Consejo Jurídico, la carga lectiva de la etapa de Bachillerato se ha fijado en 31 horas para todo el alumnado, previendo 1 hora de atención educativa para aquellos alumnos que no cursen Religión". De esta forma, la materia de Religión se impartirá dentro del horario lectivo de la etapa sin que figure como una hora adicional a la misma.

europapress.es

Educación estudia mantener los exámenes por asignaturas de la EBAU hasta 2028, cuando se implante la nueva prueba

MADRID, 22 Dic. (EUROPA PRESS) –

El Ministerio de Educación y Formación Profesional está estudiando mantener los exámenes por asignaturas de la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) hasta 2028, que será cuando se implantará el modelo definitivo de la nueva prueba, según han informado a Europa Press fuentes del Ministerio. Para que salga adelante esta propuesta, que de momento solo se está hablando, deberá aprobarse por el Ministerio y las comunidades autónomas primero en comisión y posteriormente en una Conferencia Sectorial de Educación.

El Departamento que dirige Pilar Alegría y las comunidades autónomas aprobaron hace diez días en la última Conferencia Sectorial de Educación el aplazamiento un año de la nueva prueba de acceso a la Universidad, con el objetivo de "alcanzar el mayor consenso posible". Tras una reunión de una comisión técnica celebrada a

principios del mes de diciembre, quince comunidades autónomas, a excepción de la Comunidad de Madrid y de Castilla y León, solicitaron que se prolongue un año el periodo de implantación del nuevo modelo. La comisión técnica no hizo oficial el aplazamiento debido a que no es un órgano decisorio, por lo que la decisión se hizo oficial en la Conferencia Sectorial presidida por la ministra Alegría.

El secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar, confirmó que, tras el aplazamiento un año de la nueva EBAU, el primer año de transitoriedad entrará en vigor en 2024 y en esa prueba no habrá el examen de madurez que inicialmente se había pensado, sino que se mantendrá el modelo de la actual fórmula materiaexamen. Si el Ministerio y las comunidades autónomas finalmente aprueban la nueva propuesta, los exámenes por asignaturas se mantendrán hasta 2028, cuando previsiblemente estará completamente implantada. El próximo verano ya se conocerán todos los detalles sobre cómo será la prueba de selectividad del primer año de transitoriedad, en junio de 2024.

A partir de ese primer año de transitoriedad, en cada materia se irán incluyendo progresivamente el carácter competencial que irán teniendo las pruebas del nuevo modelo. Las prioridades de la primera propuesta publicada por Educación, que contiene menos exámenes y un ejercicio de madurez, eran "el respeto de la autonomía de las administraciones educativas y universidades y una implantación gradual, pautada, del nuevo modelo, dirigida a generar tranquilidad a la comunidad educativa".

En el documento, el Ministerio aboga por que en los cursos 2023/2024, 2024/2025 y 2025/2026 se establezca un modelo en tránsito, que con el aplazamiento se retrasaría un curso. Propone que los estudiantes realicen un total de 4 ejercicios, contando cada uno de ellos un 25% de la nota.

Serán tres ejercicios de materias --uno específico sobre la materia de modalidad obligatoria de la elegida por el alumno (Matemáticas II o Latín II, por ejemplo), además de los ejercicios de las materias comunes de Historia de la Filosofía e Historia de España-- y un cuarto ejercicio de carácter general, en el que "en estos tres primeros cursos se valorarán principalmente las destrezas asociadas al ámbito lingüístico, y que pretende evaluar principalmente la madurez académica del alumnado".

Ya a partir del curso 2026/2027 (del 2027/2028 si se hace oficial el aplazamiento) el citado ejercicio general de madurez supondrá un 75% de la nota, pasando a sustituir completamente a los ejercicios de las materias comunes, "puesto que se construirá sobre las competencias específicas de todas ellas". Se mantendrá el ejercicio específico de modalidad (con un peso del 25% de la nota). Por tanto, a partir de este momento, el alumnado realizará dos ejercicios: uno más globalizado y otro de materia. En todos los casos, el ejercicio general de madurez constará de un dossier formado por una serie de documentos (textos, imágenes, infografías, gráficos, tablas, audiovisuales, etc.) que girarán en torno a un mismo tema, y en el cual se pedirá al alumnado que realice un análisis desde diferentes aspectos y perspectivas, respondiendo a diversos tipos de preguntas (cerradas, semiconstruidas y abiertas)

EL PAIS

La Nochebuena de 2022 (Yo y mi alumno. Delirio educativo)

Cualquier conversación entre docentes podría traducirse en el quebradero de cabeza que ha supuesto adaptarse a nuevos requerimientos legales, montañas de burocracia y tecnicismos indescifrables

ALBANO DE ALONSO PAZ. 22 DIC 2022

Un delirio educativo. Con esa metáfora podríamos resumir el desaire legislativo al que los políticos nos tienen acostumbrados en la historia de nuestra democracia. Así empezamos el año —atenazados en ese momento ante un repunte de la pandemia— y así lo acabamos, ya a las puertas del paréntesis navideño: con incertidumbre y extenuación. Una partitura que suena ciclo tras ciclo.

Tranquilos, que de delirios de este tipo sabemos ya mucho, y de punzantes críticas que los retratan, también: hace casi doscientos años se movió en ello Mariano José de Larra (que firmaba como Fígaro) magistralmente entre la ironía y el sarcasmo en sus brillantes creaciones. Como observador de la realidad social de su tiempo, el escritor, con su aguijón punzante en cada palabra, se acercó a ciertas debilidades de la cultura española, y su máxima expresión la alcanzó en *La Nochebuena de 1836 (Yo y mi criado. Delirio filosófico)*, su último artículo antes de su repentino suicidio.

La educación española también se debate en un permanente estado agónico, en el que salen perdiendo las familias y, sobre todo, el alumnado más vulnerable. Este año pospandémico ha sido demostración de ello. Los males que aquejan a la escuela, a pesar del encomiable empuje de muchos, siguen encadenando a las comunidades educativas a la desesperación, perdidos —en medio de aulas abarrotadas— sobre todo en la maraña de los rompecabezas por excelencia: el diseño de los currículos y el puzle indescifrable de la evaluación. Una vez transcurrido el primer trimestre de este curso 2022-2023, cualquier conversación entre

docentes podría traducirse en el quebradero de cabeza que ha supuesto adaptar sus procesos de enseñanza a unos nuevos requerimientos legales que se pierden en montañas de burocracia, ambigüedades en su concreción, desemejanzas según el centro, tecnicismos indescifrables en textos complejos y retrasos imperdonables a la hora de publicar las novedades y cambios.

Pocos nos acordamos de que los estudiantes son los grandes perjudicados de esta anomalía en forma de delirio educativo permanente: si el profesorado no es capaz de concretar muchos aspectos de las leyes en su trabajo diario, imagínense la disparidad a la que se ven sometidos ellos. Deberían estar claras, a estas alturas, las diferencias entre evaluar y calificar, entre lo que era un estándar y lo que es un descriptor, entre lo que es una herramienta de evaluación y lo que es un instrumento, entre una situación de aprendizaje y una unidad didáctica; pero, si no pueden muchos profesionales de a pie de aula salir de esa encrucijada sin retorno porque no se aclaran los que están por encima, ¿qué pensará nuestro alumnado de este galimatías permanente en el que hemos convertido la educación según quien gobierne? «Nada», me podrán responder muchos de ustedes. «No piensan ni opinan sobre esto», podrán replicar, y tal vez no estén desencaminados. Y eso es lo triste: que hemos incrustado tanto en el ADN estudiantil su conversión a números y a sujetos pasivos de los vaivenes del acto educativo en los torbellinos de las reformas burocráticas, que ya simplemente acatan los designios (o caprichos) que les toque vivir, según el periodo legislativo en el que se encuentren y según el equipo docente que les toque (porque al final todo se reduce a esto último). Preocupante.

El otro gran delirio educativo tiene nombre de programación didáctica (tiemble usted, querido profesor), desde su portada hasta la última de sus habituales casi cien páginas. No sé si alguien de entre los más de 750.000 docentes que hay ya en España (según cifras del ministerio) tiene la varita mágica para hacer de este documento lo que debería ser: un instrumento de trabajo útil y flexible, con la extensión justa y necesaria, como parte del camino colectivo de mejora y como herramienta base de la práctica escolar y la autorreflexión crítica. Por muy optimistas que seamos, no creo que nadie de los que pisamos el aula haya logrado aún dar con la tecla adecuada de este pantano documental en el que el profesorado se ve inmerso cada año. Un proceso de elaboración laborioso y lleno de incógnitas que, más allá de ser el amparo, en lo que cabe, ante una posible reclamación —es triste que al final se programe para eso— nos deja casi sin fuerzas en medio de clases masificadas ante lo más importante de la profesión: la formación para la mejora, la personalización de la evaluación del alumnado y la preparación de una praxis de calidad, acorde con las necesidades de cada estudiante. Eso queda para el final en medio de este delirio educativo.

Y no debería ser así: yo y mi alumno (si jugamos con el título del artículo de Larra). O, mejor: mi alumno y yo. Esa relación de reciprocidad eminentemente humana es la clave del sistema educativo y de la construcción del conocimiento que se forja cada día en los espacios académicos. Y ese tiempo precioso para educar, para aprender, para encontrarnos en el otro, en las dificultades, en los progresos y en el proyecto de edificación colectiva que supone formarnos como docentes en comunidad, se evapora en una permanente contrarreloj. Se diluye a la par que se industrializa más y más un proceso casi ya fabril que nació como supuesto punto de encuentro pero que, en realidad, se encuentra, mucho tiempo después, en una telaraña hilada por multitud de mecanismos de control e hipervigilancia de la que no logramos salir.

En medio de este delirio educativo, a veces pienso que no hemos entendido nada, y que tal vez nos falte tiempo para pararnos y entenderlo (no lo logró ni una crisis sanitaria mundial que duró muchos meses y que quebró la educación mundial con el cierre de las aulas). Ahora se apagan las luces por unas semanas y llega en breve la Nochebuena de 2022, esperemos que diferente a lo que fue aquella de 1836 para un Fígaro atormentado. Ojalá sea para todos un respiro necesario para un tiempo de desasosiego, sí, pero también para rebuscar un anhelo de esperanza con el fin de que, de una vez por todas, pueda producirse algún día ese diálogo educativo para la mejora y la cohesión social: motor para reclamar de una vez por todas el valor de la educación como lo que es —un bien común— y en línea con los necesarios avances de nuestro tiempo.

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

THE CONVERSATION

La violencia sexual entre adolescentes aumenta: ¿qué está pasando?

Itsaso Biota Piñeiro. Profesora e Investigadora en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología (UPV/EHU), Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Lluís Ballester Brage. Professor de Mètodes d'Investigació. Facultat d'Educació., Universitat de les Illes Balears

María Dosil-Santamaría. Profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

El consumo masivo de pornografía –repleta de prácticas sexuales violentas contra las mujeres– por parte de millones de niños, adolescentes y adultos no es inocuo en la construcción de su deseo sexual, y, por consiguiente, en las relaciones sexuales que mantienen con otras personas.

Según los datos publicados anualmente por uno de los portales de pornografía más visitado, los países con más tráfico diario en su web durante el año 2021 fueron Estados Unidos, seguido por el Reino Unido, Japón, Francia, Italia y México.

México subió cuatro puestos en el ranking de visualizaciones, ubicándose en el sexto puesto del top 20. Brasil se encuentra en el décimo puesto, España en el undécimo y Argentina en el decimosexto. Asimismo, es la primera vez que Colombia y Chile entran dentro de este top de países con mayor consumo, ocupando el puesto 17° y 20°, respectivamente.

Antesala de la violencia

Los portales de pornografía –que se encuentran entre las páginas web más visitadas cada año– están inundados de violencia sexual directa y simbólica sobre las mujeres. Un reciente estudio determinó que casi el 90 % de las escenas analizadas contenían violencia hacia las mujeres.

A la violencia física directa se le suma el imaginario sexual que se construye a través de las escenas de los vídeos, en las que el placer y el deseo femenino, el diálogo, el respeto y la afectividad no tienen espacio ni representación. Además, uno de los aspectos más alarmantes es que en la pornografía se diluye el consentimiento y se representan como sexo escenas que en realidad constituyen agresiones sexuales.

Según la evidencia científica, existen asociaciones significativas entre consumo de pornografía y conducta sexual agresiva. Estos estudios indican, por un lado, que los hombres que consumen pornografía son más propensos a practicar o desear prácticas dominantes y degradantes, y, por otro lado, el consumo de pornografía se asocia a una mayor probabilidad de uso de la fuerza o amenazas para obtener sexo.

Violencia sexual y violencia de género

La violencia de género es la violación de derechos humanos más presente en todo el mundo según la ONU, y, por consiguiente, abordarla debería ser una de las prioridades de todas las sociedades, tal y como indican los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) fijados en la Agenda 2030. El objetivo 5 menciona que es necesario conseguir la igualdad entre los géneros, no solo como derecho humano fundamental, sino como base necesaria para lograr un mundo pacífico, próspero y sostenible.

Sin embargo, según el Instituto Nacional de Estadística, en España sigue creciendo el número de casos de violencia de género año tras año, dándose el mayor aumento del número de víctimas en el año 2021 entre las mujeres de menos de 18 años (28,6 %). En cuanto a los delitos relacionados con la violencia sexual, según el Balance de Criminalidad del Ministerio del Interior, en el primer trimestre de 2022 se dio un incremento de más del 20 %, casi un 80 % más en ocho años.

La mitad de las víctimas de todos los delitos sexuales eran menores de edad.

En América Latina y el Caribe, 1.1 millones de niñas adolescentes de 15 a 19 años han experimentado violencia sexual o cualquier otro acto sexual forzado y al menos 1 de cada 3 mujeres ha sufrido violencia física o sexual en algún momento de sus vidas.

El auge del negacionismo

Si bien este notorio incremento de casos puede deberse a una toma de conciencia por parte de las mujeres –el 97 % de los agresores fueron hombres–, como consecuencia de las campañas de concienciación que se han realizado en los últimos años desde gobiernos e instituciones y gracias a las cuales tienen más herramientas para reconocerse como víctimas, las cifras siguen siendo alarmantes e inaceptables. Además, estos datos reflejan únicamente la punta del iceberg, bajo el que se encuentra una preocupante normalización, banalización e incluso negación de la violencia sexual.

Casi en paralelo a estas cifras, nos encontramos ante el insólito auge del llamado “negacionismo de la violencia de género” que ha generado que uno de cada cinco adolescentes y jóvenes varones considere que esta realidad es un “invento ideológico”, una cifra que duplica a la obtenida en 2017 y que refleja la magnitud del problema al que nos enfrentamos como sociedad.

Educación sexual, eterna asignatura pendiente

En la actualidad, muchos niños y adolescentes están accediendo a la pornografía a edades cada vez más tempranas desde cualquier dispositivo móvil, sin necesidad de registrarse ni de pasar ningún tipo de filtro. En el año 2021 uno de los términos más buscados en los portales de pornografía fue “how to”, es decir, “cómo hacer”, lo que nos indica que muchos chicos y chicas jóvenes utilizan la pornografía para aprender sobre sexualidad.

Esta realidad denota que el modelo de educación sexual actual no está resultando ni efectivo, ni suficiente. Desde nuestra experiencia, la educación sexual en España se aborda de manera residual, aislada, y, además, desde una perspectiva biologicista que asocia la sexualidad a la reproducción y ligada a prevención de las infecciones de transmisión sexual.

Todos los niños, niñas y adolescentes, además de conocimientos académicos, deberían tener garantizado el derecho a recibir una educación que les ayude a desarrollarse plenamente en todas las facetas de la vida, incluida la sexual.

Visión crítica de una violencia naturalizada

El modelo de la educación afectivo–sexual debe ser crítico y emancipador, debe problematizar sobre el consentimiento, poniendo el deseo en el centro, y brindar herramientas para poder detectar la violencia sexual en una sociedad donde ésta se encuentra absolutamente naturalizada.

Esto supondría abandonar el enfoque punitivista y ofrecer a los y las jóvenes conocimientos y herramientas que les permitan reconocer y detectar la violencia más normalizada en sus relaciones afectivo–sexuales y que les ayuden a reconocerse como agresores y como víctimas, entendiendo que la violencia sexual no es un problema individual, sino cultural y social.

Para ello, es necesario además dotar a todos los agentes que intervienen con adolescentes de formación y herramientas para la prevención de la violencia sexual desde una perspectiva feminista e interseccional, que, junto a las medidas para la abolición de la explotación sexual y la instauración de educación sexual de calidad en la enseñanza, serán las claves para una transformación social real que garantice por fin más bienestar y una vida libre de violencia para todos y todas.

No es lo mismo “si estudias, sentirás orgullo” que “si no estudias, fracasarás”

Elisa Santana Monagas. Personal Investigador en Formación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Jaime Leon. Profesor Titular de Universidad, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Juan Luis Núñez. Catedrático de Universidad del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Si preguntásemos a los docentes de secundaria por sus principales preocupaciones a la hora de dar clase, probablemente muchos coincidirían en una cosa: la falta de interés y de implicación del alumnado.

España es el país de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) con la mayor tasa de repetición: 8,7 % frente al 1,9 % de media del resto de países. Si observamos la tasa de abandono escolar temprano, los datos no mejoran. En 2020 el porcentaje de personas entre 18 y 24 años que no seguía ningún tipo de formación fue del 16 %, seis puntos más que el resto de la Unión Europea.

Estos datos nos llevan a la siguiente pregunta: ¿cómo convencer a un estudiante para que se implique y se ponga las pilas?

Mensajes positivos y motivación de calidad

Por regla general, en todo docente existe el deseo de que sus estudiantes tengan éxito. Tanto en el plano profesional como en el personal. Para ello, en su día a día tratan de que tomen las mejores decisiones posibles aconsejándoles sobre cómo comportarse.

Por ejemplo, pueden emplear mensajes del tipo: “Si te esfuerzas, te darás cuenta de que esto es superinteresante” o pueden emplear mensajes como “si no te esfuerzas, vas a suspender esta asignatura”.

Si leemos con detenimiento ambos mensajes podemos ver que el primero resalta los beneficios. Por el contrario, el segundo resalta las consecuencias negativas de no implicarse.

Las razones que nos animan a esforzarnos o no varían, además, según su grado de autonomía, o lo externas o internas que sean: puede depender de nosotros mismos (sentirnos más involucrados en la materia) o venir de fuera (evitar suspensos).

Los resultados obtenidos en nuestra investigación sugieren que los motivos que utilizan los docentes pueden ser más eficaces cuando resaltan los beneficios. Es decir, un estudiante puede tener una motivación de mayor calidad si se centra en lo que puede obtener a cambio de su conducta que si se centra en evitar algo malo. A su vez, esta mejora en la motivación mejoraría su rendimiento académico.

Más allá de la motivación y las notas

Hemos investigado cómo se distinguen los docentes según el tipo de mensaje que transmiten a sus estudiantes en el ámbito de la motivación. Aparecen tres tipos:

1. Los que no emplean ningún mensaje.
2. Los que emplean todo tipo de mensajes.
3. Los que emplean mensajes que resaltan los beneficios y motivos más internos.

¿Qué consecuencias tiene para un estudiante tener un tipo de docente u otro? Los resultados señalan grandes diferencias. Así, tener un docente que se centre en los beneficios y que use razones internas conlleva:

- Una mejor relación entre el docente y el alumnado.
- Una mayor implicación y perseverancia en la consecución de metas.
- Y, aún más importante, una mayor autoestima y vitalidad. Es decir, un mayor bienestar en clase.

Mejor algún mensaje que ninguno

¿Qué hay del resto de docentes? Pues tener un docente que trata de implicar al estudiante empleando razones externas y enfocándose en las consecuencias negativas es mejor que tener un docente que no usa ningún tipo de mensaje.

¿Por qué? Porque, de esta manera, los docentes, al menos, transmiten a sus estudiantes la idea de que realmente se preocupan y quieren lo mejor para ellos, aún no empleando los medios más adecuados para conseguirlo.

Por el contrario, aquellos docentes que sólo se dedican a la enseñanza de su materia sin pretender implicar a los estudiantes en ella conseguirán fomentar el desinterés, la desmotivación y la desvinculación de su alumnado.

Más que la suma de partes

Seguramente el lector de este artículo habrá visto alguna vez esas imágenes que, dependiendo de la perspectiva, se puede observa un jarrón o dos caras. Este fenómeno describe que las personas no interpretamos las cosas como una suma de sus partes. Por el contrario, con esa suma elaboramos una imagen del todo que tiene un significado mucho más extenso.

Bien, pues los mensajes de los docentes también funcionan así. De esta forma, hemos encontrado que el uso de los mensajes en su conjunto es mucho más determinante que un mensaje por sí solo. Así, un mensaje que a priori podría resultar negativo podría no serlo cuando se combina con otros, y viceversa.

Pongamos un ejemplo. Imaginemos un estudiante que cuenta con un docente cuyos mensajes casi siempre resaltan los beneficios. Este principio explicaría cómo, en ese tipo de docentes, un mensaje más amenazante del tipo “si no estudias, vas a meterte en problemas”, utilizado con poca frecuencia, puede tener un impacto positivo. Los estudiantes, al no estar acostumbrados a este tipo de mensajes, pueden interpretarlos como una llamada de atención, entendiendo que el docente realmente quiere lo mejor para ellos y, por tanto, “poniéndoles las pilas”.

Un mensaje en una botella

Como dijo el sociólogo suizo Philippe Perrenoud, lanzar un mensaje en un aula llena de estudiantes es como tirar una botella al mar: no hay garantía de que llegue a algún destino.

Por tanto, no se trata solo de usar estos mensajes en el aula, se trata de hacer que los estudiantes quieran escucharlos. Es decir, deberíamos convertirnos en relevantes para ellos. De esta forma, aumentaríamos las posibilidades de ser escuchados y, algo más complicado, de que nos hagan caso.

Hacen falta otras estrategias que acompañen a los mensajes (como por ejemplo, la empatía, el humor o el entusiasmo).

Pero, sin duda alguna, la utilización adecuada de los mensajes resulta ser un gran aliado del docente ante el desinterés y falta de implicación del alumnado.

Fundación Europea Sociedad y Educación
European Foundation Society and Education

El futuro previsible de la educación infantil en España

Miguel Requena. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y Grupo de Estudios ‘Población y Sociedad’ (GEPS). 20 DIC 2022

Fuente: la versión original de esta entrada se incluye en *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2022*, con el mismo título. Fundación Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.

Ventajas de la escolarización temprana

Hay cada vez más evidencia (Heckman, 2006) de que en los seres humanos los primeros años de vida son cruciales para el desarrollo posterior de sus capacidades cognitivas y no cognitivas (sociales, actitudinales, emocionales). La adquisición temprana de estas capacidades mejora las trayectorias educativas posteriores,

previene el fracaso y el abandono escolar, potencia el rendimiento académico y termina por elevar el logro educativo de la población adulta (Karoly et al. 1998). Además, la escolarización temprana tiende a producir mejores resultados en el mercado de trabajo, los ingresos y la salud.

También facilita la conciliación a las jóvenes parejas y reduce las desigualdades socioeconómicas y culturales (Heckman 2011; OECD 2018). Es, en suma, beneficiosa para adolescentes, jóvenes y adultos. Los réditos de la escolarización temprana son sobre todo apreciables, y por ello más necesarios si cabe, entre los niños social y económicamente desaventajados (Zigler, Gilliam & Jones, 2006). En la España de hoy, la escolarización de los niños de 0 a 2 años no es obligatoria ni gratuita. De hecho, hasta hace poco tiempo, se daban en nuestro país niveles de educación infantil relativamente bajos en comparación con los de otros países similares.

Sin embargo, en las últimas décadas la situación ha comenzado a cambiar, hasta el punto de alcanzarse hoy, en escolarización infantil, cuotas similares e incluso superiores a las de otros países desarrollados. A los tres años, cuando comienza la segunda etapa de la educación infantil, que es gratuita en los centros que cuentan con financiación pública, la escolarización está próxima ya al universo de los niños de esas edades, con un 96,2% de tasa neta de escolarización, para niños y niñas por igual, en el curso 2019-2020.[1] Entre los 0 y los 2 años, el grado de escolarización es menor, pero aun así notable. En 2019-2020, la tasa neta de escolarización de los niños de 0 a 2 años para todo el país (41,1%) multiplicaba por 1,8 la de los países de la UE22 (22,4%) y por 1,7 veces la del conjunto de la OCDE (24,9%). Con los niveles actuales, sólo un puñado de países europeos nos aventajan en este indicador. Además, aunque persisten acusadas diferencias regionales, el éxito en la escolarización de los niños de estas edades se ha basado en un esfuerzo considerable y sostenido en el tiempo.

En el transcurso de los últimos treinta años, la tasa neta de escolarización entre 0 y 2 años se ha multiplicado por 12,5 veces, desde un raquítico 3,3% en el curso 1991-1992 hasta el ya mencionado 41,1% registrado en el curso 2019-20.

Precisar los vectores principales del cambio que ha tenido lugar en esos últimos treinta años en la escolarización de los niños de 0 a 2 años es interesante por al menos dos razones. La primera es que ayuda a entender la propia dinámica de la transformación que ha experimentado nuestra sociedad; la segunda, que sirve para tratar de anticipar, en la medida de lo posible, el futuro previsible que nos espera. La forma más simple de analizar los factores del cambio es examinar por separado los componentes de la tasas de escolarización.

Proyecciones de la escolarización infantil

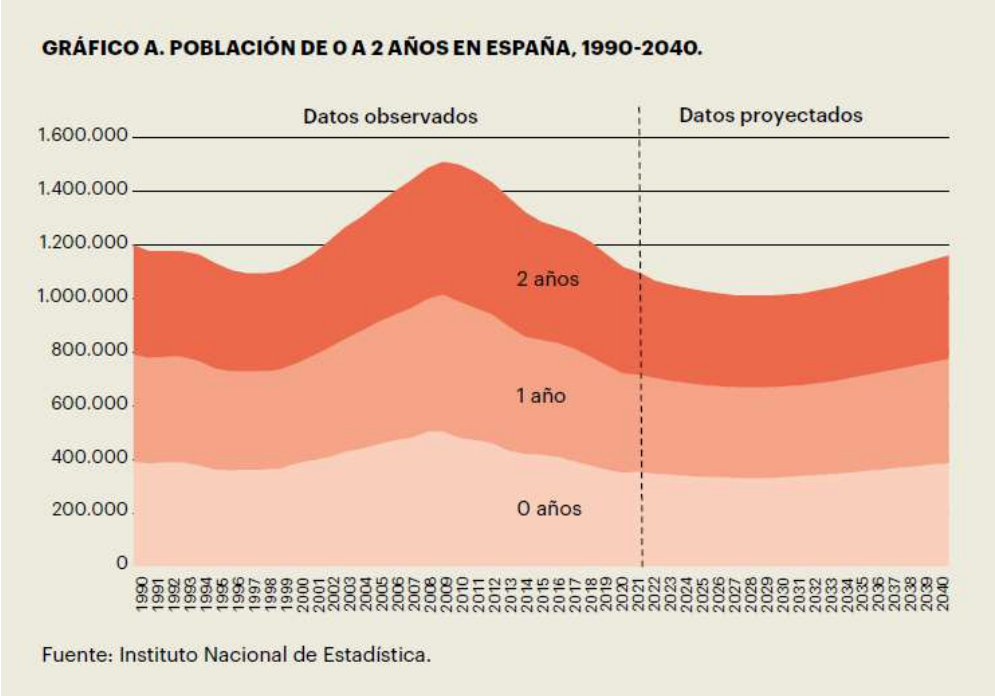
La realidad de la escolarización infantil, así como las necesidades asociadas a la misma y los problemas que potencialmente plantea, comienzan con el número absoluto de niños pequeños a los que se puede involucrar en el sistema educativo. La población susceptible de ser escolarizada constituye el denominador de las tasas y es el primer componente del cambio al que hay que prestar atención. Dadas las casi insignificantes tasas de mortalidad y de migración infantil que se dan en nuestro país, el tamaño del contingente de niños de 0 a 2 años —como también, y por la misma razón, la población de entre 3 y 5 años que se encuadra en el segundo ciclo de la educación infantil— viene fundamentalmente determinado por los nacimientos.

Entre 1990 (1.199.878) y 2020 (1.115.708) el cambio en el tamaño de la población de 0 a 2 años siguió de cerca al de número de nacimientos y fue negativo (-7%) para el conjunto del periodo. Sin embargo, como se aprecia en el gráfico A, la tendencia no ha sido descendente durante todo el periodo. Los nacimientos disminuyeron entre 1990 y 1999, crecieron durante la primera década del nuevo siglo (debido sobre todo a la bonanza económica y a la contribución de las madres inmigrantes) y volvieron a disminuir durante la segunda década del siglo, en muy buena medida como consecuencia de la caída de la fecundidad inducida por la Gran Recesión.

En el gráfico A también se representa el cambio que se puede esperar que se produzca en los próximos veinte años en la población española de niños pequeños, estimado a partir de las proyecciones de población del Instituto Nacional de Estadística.

La previsión del INE, que es relativamente optimista en lo que se refiere a recuperación de la fecundidad[2], indica que el descenso en el número de estos niños continuará hasta el año 2028, momento a partir del cual remontará hasta al menos 2040 para crecer en torno a un 15% en esos doce años y alcanzar la cifra de 1.160.561 nacimientos.

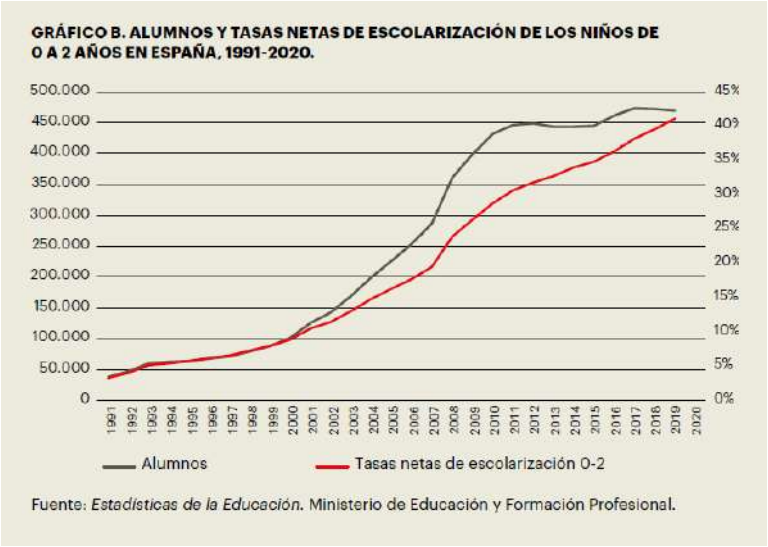
Nótese que, si las proyecciones del INE son atinadas, hacia 2040 el contingente de niños de 0 a 2 años en España estará por debajo (-3%) del que había en 1990 pese al crecimiento del último periodo. Mucho tendrían que cambiar las cosas para que en el fututo próximo viéramos en España tantos infantes como había en 1990, y no digamos en 2009. Si las proyecciones de población del INE reflejan bien la realidad futura, en 2028 habrá en España solo tres cuartas partes de la cantidad de niños de menos de tres años que había en 2009.



El segundo componente del cambio en la escolarización es el número de niños que en cada momento se han incorporado efectivamente a la Educación Infantil, el numerador de las tasas. El gráfico B muestra cómo ha cambiado el número de niños escolarizados de estas edades durante los últimos treinta años. El cambio fue claramente ascendente desde 1991 hasta 2010 y, en particular, entre 2007 y 2010.

Es interesante anotar que durante la última década, cuando la población infantil se contrajo debido a la continuada caída de la fecundidad, el número de niños de estas edades escolarizados no descendió, sino que se estabilizó en torno a los 450.000 entre 2011 y 2015, los años de la segunda fase de la gran crisis económica.

Esa reciente estabilización del número absoluto de niños escolarizados en un escenario en el que la población susceptible de ser escolarizada disminuía indica que las tasas siguieron creciendo en el periodo. El gráfico muestra en efecto cómo aumentaron las tasas netas de escolarización entre 1991 y 2019, que crecieron de forma continua y a un ritmo relativamente constante tanto cuando la población infantil de estas edades disminuyó (1990-1999 y 2010-2020) como cuando aumentó (2000-2009). En otras palabras, lo que estas tendencias nos enseñan es que la disposición a escolarizar a sus niños pequeños de las jóvenes familias españolas —y las oportunidades de hacerlo— no han dejado de aumentar durante los últimos treinta años y su aumento ha sido relativamente independiente de la realidad demográfica subyacente.



El futuro de la escolarización temprana en España

¿Qué implican estas pautas de cambio para el futuro de la escolarización temprana en España? La descomposición del cambio permite perfilar un escenario de futuro creíble usando un método de proyección por componentes en dos pasos.

En el primer paso se prolonga la tendencia de las tasas netas de escolarización observadas en los últimos veinte años mediante una función lineal que ajusta bien el cambio observado en el pasado (R2=0.98) y controla posibles perturbaciones suavizando la proyección hacia el futuro. Se elige la función lineal porque ofrece una solución intermedia entre una función polinómica cuadrática, que para el horizonte de 2040 lleva las tasas al entorno del 100%, y una función potencial más conservadora que implica un ritmo de crecimiento de las tasas sensiblemente menor (panel A del gráfico C).

En el segundo paso, se aplican las tasas a las poblaciones de niños entre 0 y 2 años proyectadas por el INE (que corresponden a los datos proyectados del gráfico A) y se calculan las poblaciones resultantes de niños escolarizados durante los años de la proyección.

La proyección lineal de las tasas implica suponer que la disposición de las nuevas familias a escolarizar a sus hijos (i) seguirá creciendo al mismo ritmo que en las tres últimas décadas y (ii) no se verá afectada por shocks económicos (cambios en la situación financiera de las familias), demográficos (cambios inesperados en la fecundidad o las migraciones) o de otro tipo (como los provocados por la reciente pandemia).

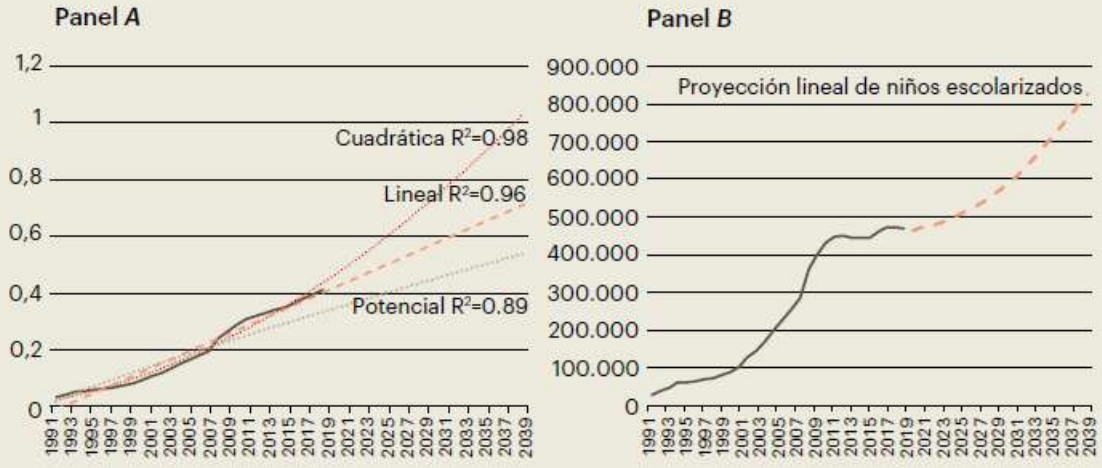
Obviamente, siempre cabe la posibilidad de que las tendencias en las tasas de escolarización cambien de forma imprevista o brusca en los próximos años, lo que perjudicaría la fiabilidad de las estimaciones que aquí se presentan. Pero, a tenor de lo observado en las dos últimas décadas, este escenario se considera muy improbable.[3] Bajo los supuestos de la proyección lineal, hacia 2030 la tasa neta de escolarización alcanzaría el 56% y en 2040 se situaría en torno al 70%.

El resultado de la proyección lineal en el número de niños escolarizados se muestra en el panel B del gráfico C. Tras la estabilidad observada en la segunda década del siglo, hacia 2025 se alcanzaría el medio millón de niños de 0 a 2 años escolarizados; en 2032 se superarían los 600.000; y en 2040 tendríamos ya más de 800.000 niños pequeños escolarizados en España.

Esta larga onda de crecimiento del primer ciclo de la educación infantil contrasta con lo que ha sucedido en el segundo ciclo (3 a 5 años), en el que la combinación de tasas estabilizadas en niveles muy altos y población menguante ha hecho descender el número absoluto de niños escolarizados entre 2012 y 2020 y posiblemente lo seguirá haciendo, como mínimo, hasta 2030.

En cuanto al futuro del primer ciclo, el crecimiento esperable de las tasas de escolarización a estas edades contrarrestará los contingentes menguantes de niños de entre 0 y 2 años. Dicho de otro modo, es muy probable que unas familias cada vez más propensas a escolarizar a sus hijos desde las edades más tempranas compensen sobradamente la falta de efectivos derivada del continuado déficit de fecundidad que padece nuestro país.

GRÁFICO C. TASAS NETAS DE ESCOLARIZACIÓN (*A*) Y NÚMERO ABSOLUTO DE NIÑOS DE 0 A 2 AÑOS (*B*) EN ESPAÑA. DATOS OBSERVADOS (1991-2019) Y PROYECTADOS (2020-2040).



Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Ministerio de Educación y Formación Profesional (*Estadísticas de la Educación*).

Que esa propensión de las familias a la escolarización temprana vaya a seguir creciendo en los próximos años es, por lo demás, coherente con la situación laboral y financiera de las parejas que afrontan el reto de la reproducción en un régimen de fecundidad ultrabaja como el español. En este tipo de regímenes demográficos,

aquellos jóvenes que han conseguido emanciparse, formar pareja y tener hijos son quienes más necesitan escolarizar a sus hijos desde temprana edad para mantener el nivel de autonomía que les ha permitido formar una nueva familia. Ese nivel de autonomía tiende a conseguirse y mantenerse gracias a los ingresos que proporciona el trabajo remunerado de ambos miembros de la pareja cuyo desempeño es las más de las veces incompatible con el cuidado exclusivamente doméstico de los hijos pequeños. Para las nuevas familias en las que madres y padres trabajan y cuidan de sus hijos (González & Jurado 2015), la escolarización temprana suele ser un recurso imprescindible.

Se sabe que la disponibilidad de escuelas infantiles tiene un efecto positivo en los nacimientos de primer y sucesivos órdenes (Baizán 2009), lo que seguramente significa que en muchas ocasiones la posibilidad de la escolarización temprana funciona en realidad como un incentivo para la reproducción.

Reflexión final

En España los avances que se han producido estos últimos años en escolarización temprana son, sin duda, una excelente noticia. Además, la perspectiva de que en el futuro se siga progresando en la misma dirección es bastante verosímil. Es cierto que perduran y habrá que resolver problemas como los asociados la adecuación de la oferta de plazas de primer ciclo a la creciente demanda, la heterogénea distribución de los centros públicos y privados, o el gradiente socioeconómico de la educación infantil por el que son los hogares con más recursos educativos o económicos los que más escolarizan a los niños en el primer ciclo de la educación infantil (Requena & Salazar 2021). Pero, estos problemas pendientes no nos han impedido progresar hasta situarnos entre los países europeos más avanzados en este terreno.

En suma, la ampliación del sistema educativo a las primeras edades debe ser celebrada como un movimiento de indiscutible utilidad pública.

Es de esperar por ello que las autoridades públicas sean conscientes de las inercias demográficas subyacentes y sepan sortear las dificultades que implican y aprovechar las ventajas que ofrecen.

NOTAS

[1] En las comparaciones en el tiempo, no se utiliza el último dato disponible, que corresponde al curso 2020-2021, para evitar las perturbaciones en las tendencias provocadas por el impacto de la pandemia de COVID-19.

[2] El INE anticipa índices coyunturales de fecundidad en torno a los 1,30/1,35 hijos por mujer en edad fértil para los años 2030 y 2040. En 2019, el valor del índice fue 1,24; la tendencia desde 2008 ha sido descendente.

[3] Uno de los supuestos básicos de este ejercicio es que el impacto de fenómenos imprevisible se termina absorbiendo por la propia inercia de las tendencias. El probado efecto de la crisis de salud pública generada por la COVID-19 en la caída de las tasas de escolarización de los niños más pequeños es un buen banco de pruebas para calibrar el impacto de lo impredecible. Si los supuestos de la proyección son correctos, en los próximos años las tasas se recuperarán hasta volver a la trayectoria trazada por la tendencia de los años anteriores. Eso es precisamente lo que ha sucedido con los nacimientos en España (Requena 2021).

MAGISTERIO

El número de suicidios en niños de 10 a 14 años ha aumentado un 41% en 2021, con 22 casos

Entre los 10 y los 14 han fallecido por suicidio 22 personas, un 41% más que en 2020. Entre los 15 y 19 años, la tasa ha subido un 9,4% y entre los 20 y los 24 años, la subida ha sido de casi un 21%.

REDACCIÓN Martes, 20 de diciembre de 2022

El suicidio sigue creciendo en España. Por tercer año consecutivo, la tasa de muertes por este motivo sigue creciendo, manteniéndose como la principal causa de muerte externa según los los últimos datos que acaba de publicar el Instituto Nacional de Estadística (INE), y que reflejan un aumento de un 1,6% del número de fallecimientos por suicidio en 2021, con respecto a 2020. En total, murieron por esta causa 4.003 personas (2.982 hombres y 1.021 mujeres)

Igualmente, durante el primer semestre de este año, 2022, el suicidio se ha mantenido como primera causa de muerte externa, con 2.015 fallecimientos, un 5,1% más que en el mismo periodo del año anterior.

Cabe destacar también el aumento que se ha producido de todas las muertes accidentales, con respecto a 2020, por lo que las cifras de muerte por suicidio podrían ser superiores, ya que hay muertes accidentales que no constan oficialmente como suicidios.

Por edad, el mayor número de fallecimientos se produjo en la franja de los 50 a los 54 años (con 460), seguida por la franja de 45 a 49 (con 438) y de 55 a 59 años (con 407). En los dos primeros casos, además, también se ha producido un incremento respecto a 2020, mientras que en el tercer grupo de edad, se ha experimentado un ligero descenso respecto al año anterior.

Es preocupante también el aumento de suicidios que se está produciendo en las personas más jóvenes. Entre los 10 y los 14 han fallecido por suicidio 22 personas, un 41% más que en 2020. Entre los 15 y 19 años, la tasa ha subido un 9,4% y entre los 20 y los 24 años, la subida ha sido de casi un 21%.

Para Nel González Zapico, presidente de la Confederación Salud Mental España, «estos datos demuestran, una vez más, que el problema del suicidio es el principal problema de salud pública, pandemia aparte, aunque también agravado por esta. Son el fiel reflejo de lo que nos queda por hacer como sociedad», explica González Zapico, quien expresa una especial preocupación por el incremento que se está experimentando en la población más joven: «son malísimas noticias. ¿Qué futuro tenemos como sociedad si vemos que nuestros niños y niñas pierden la esperanza hasta el punto de quitarse la vida?», se pregunta el máximo representante de este organismo, quien urge la implantación de una asignatura de Educación emocional en las escuelas.

En este sentido, González Zapico reivindica que «la atención a esta grave realidad debería de ser abordada de una forma multifactorial» y señala algunas de las causas que llevan al sucidio, como la insuficiencia de recursos de atención psicológica, fundamentalmente en Atención Primaria, o la influencia del contexto social en el que vivimos, como la precariedad laboral o la incertidumbre ante el futuro.

Para el presidente de la Confederación, «lo más urgente es que la salud mental y el problema del suicidio se contemplen dentro de la agenda política, así como que se inviertan recursos para trabajar las emociones de las personas».

Teléfono 024 de atención a la conducta suicida

Desde el pasado mes de mayo, está disponible el teléfono 024 de atención a la conducta suicida. Es un recurso público, gratuito y accesible, disponible las 24 horas del día, y gestionado por profesionales la Psicología, cuyo objetivo es atender a personas con conducta o ideación suicida y su entorno.

Ante las cifras recogidas por el INE, Nel González Zapico apela a la necesidad de dar continuidad al servicio que presta este teléfono, «para optimizar su eficicacia». «En Salud Mental consideramos imprescindible un abordaje transversal del suicidio para mitigar sus efectos y con ello, la prevención, detección, diagnóstico, tratamiento y continuidad de los problemas de salud mental», concluye el presidente de la Confederación.

Apoyo unánime a la consolidación del complemento directivo docente en Navarra

La Comisión de Educación ha aprobado por unanimidad una resolución por la que se insta al Departamento de Educación a "que establezca los procedimientos necesarios para la consolidación del complemento directivo docente que recibe el profesorado por el ejercicio de cargos directivos en los centros de enseñanza públicos de la Comunidad Foral".

EFE. Miércoles, 21 de diciembre de 2022

En un segundo punto, la resolución emplaza a Educación a "crear un grupo de trabajo con representantes de las asociaciones de directores-as de los centros educativos públicos".

El objetivo de ese grupo de trabajo será, por una parte, "realizar un diagnóstico en torno a la realidad de la función directiva y las dificultades para configurar equipos directivos", y por otra, "consensuar las medidas necesarias para favorecer la implicación del personal docente en las direcciones de los centros en los ámbitos formativo, organizativo y de gestión y en lo que respecta a las condiciones laborales". Este párrafo se ha añadido a través de una enmienda in voce de adición presentada por EH Bildu e Izquierda-Ezkerra, titular de la iniciativa.

En la exposición de motivos, la resolución impulsada por Izquierda-Ezkerra defiende la función directiva en los centros públicos educativos, una figura "esencial y necesaria" para la organización de los recursos, la promoción en la participación de la comunidad educativa en el diseño y desarrollo de las programaciones didácticas, planes y proyectos. En ese sentido, aboga por la consolidación del complemento salarial por el ejercicio de esta función, que supondría un reconocimiento" de esta labor "multidisciplinar y difícil que requiere una altísima dedicación y que no se ve compensada ni económicamente ni por las reducciones horarias".

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

María Rodríguez: "Las personas jóvenes somos discriminadas por ser jóvenes y, sobre todo, como estudiantes"

María Rodríguez Alcázar es una joven española que, desde el 1 de enero, presidirá el Foro Europeo de la Juventud. Es una etapa más en su trayectoria en la participación juvenil. Una etapa que nació en la asociación de su instituto en el murciano pueblo de Beniel (Región de Murcia) y que la ha llevado, algo más de 12 años después, a Gante (Bélgica), a hacer un doctorado y a presidir la más importante organización de jóvenes de todo el mundo.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 20/12/2022

María Rodríguez es una joven extremadamente curtida en la participación juvenil. Empezó en el instituto, como ella misma cuenta. De ahí, a la presidencia de la Federación de Asociaciones de Estudiantes de la Región de Murcia, de donde saltó a presidir Canae, a participar como asesora técnica de la Fundación de Infancia (presidida por su antiguo homólogo Carles López, expresidente de Canae). Después de esto, ocupó la vicepresidencia del Consejo de la Juventud de España y, de ahí, saltó, en 2020, Foro de la Juventud Europea, organización que presidirá dentro de unos días durante dos años.

Rodríguez no se pone más límite que el Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas o participar en las administraciones públicas legislando sobre derechos. El día que decidió que la participación y la incidencia políticas eran lo suyo, comenzó un camino que, ahora mismo, la ha llevado a su doctorado en la Universidad de Gante en colaboración con el Instituto universitario de Naciones Unidas, de la mano de una beca de la Fundació laCaixa.

Hablamos con ella de qué es la participación, por qué es importante y qué retos se plantea en los próximos dos años, durante su mandato.

Quería empezar por tus principios. Repasando tu trayectoria, vas a presidir desde enero el foro Europeo de la Juventud. Pero antes has estado vicepresidiendo el Consejo de la Juventud de España, has pasado por la Plataforma de Infancia, presidiste Canae… Llevas 12 años en organizaciones de juventud ¿cómo empezaste toda esta andadura y por qué?

Empecé en la asociación de estudiantes de mi instituto, un centro del pueblo de Beniel, en la Región de Murcia. Es un pueblo bastante pequeño. Siempre he tenido muchas ganas de participar, de involucrarme en proyectos. En cualquier cosa que organizaba el instituto o el ayuntamiento yo siempre estaba ahí. Además, vengo de la Huerta y no había muchísimas oportunidades de ocio.

Un día un compañero de clase me dijo que había una asociación de estudiantes en el IES y que estaban intentando reactivarla. Me preguntó si me apetecía participar en una reunión en un recreo; nos invitaron a un evento a nivel regional con otras asociaciones de estudiantes, con la Federación Murciana de Asociaciones de Estudiantes. Ahí me enamoré de la estructura, de la gente que estaba allí, con muchas inquietudes. Gente diferente a la que tenía yo en mi contexto. Me gustó el ambiente y con la asociación del instituto empezamos a hacer actividades para estudiantes; hacíamos algunos debates en ese momento en el que empezaban los recortes en educación, con lo que empezamos a hacer cosas de política educativa también. Con la Federación Murciana, que era la que daba más formación, que nos enseñaban las estructuras para participar en el instituto en el consejo escolar; o de qué forma los delegados de clase podrían cumplir una función que fuera útil más allá de ir a por tizas y hacer fotocopias que era, por desgracia, en muchos institutos se dedican. Ahí empezó esa conciencia y luego seguí participando en la Federación Murciana, de la que fui presidenta y luego en Canae, ya a nivel estatal.

Esos fueron ya tus primeros pasos de incidencia…

Bueno, en realidad lo fueron en el instituto, en el consejo escolar.

¿Conseguisteis algún cambio entonces?

En aquellos años el equipo directivo en aquel momento era bastante contrario a la participación estudiantil en el sentido de que creían que si los estudiantes se organizaban la iban a liar. Y, quizá la liábamos un poco, pero también hacíamos muchas propuestas. De las cosas que más orgullosa me siento es cuando nos reunimos todos los delegados, después de haber tenido una conversación con nuestras clases, para hacer propuestas para mejorar el instituto. Elaboramos un documento que presentamos al equipo directivo con nuestras propuestas. Lo recuerdo con bastante cariño.

¿Por qué es importante la participación de la juventud?

Es la forma de activar la conciencia con el mundo. Desarrollar un pensamiento crítico y preguntarnos por qué las cosas son como son y por la forma en la que podemos cambiar las que no nos gustan.

Para mí fue un momento de inflexión cuando comencé a participar en asociaciones. Antes hacía cosas que me daban satisfacción personal, me gustaban, pero realmente no desarrollaba una conciencia social. En el momento en el que comencé a participar en asociaciones de estudiantes me di cuenta de que estaba siendo más crítica con el mundo a mi alrededor. Por esto es por lo que creo que tiene sentido que sigamos promoviéndolo. Es lo que genera que seamos ciudadanos y ciudadanas activas más allá de votar cada cuatro años, que nos preocupemos del mundo a nuestro alrededor.

¿Hasta dónde crees que se consigue incidencia real mediante las organizaciones de juventud?

Creo que las organizaciones de juventud tenemos el gran handicap, incluidas las de estudiantes, de ser jóvenes. En muchas ocasiones no se nos tiene en la misma consideración que a otros colectivos por el hecho de ser jóvenes. Vamos a los espacios y siempre es lo mismo: “Anda, mira, si hace propuestas, qué bien hablas”. Perdona, no necesito que me digas lo bien que hablo, solo necesito que cojas mis propuestas y las implementes. En muchas ocasiones vivimos esa discriminación, y sobre todo como estudiantes. Creo que es el ámbito en el que más lo he sufrido. Cuando vas a una reunión del consejo escolar y tienes a padres y madres y a profesores y a estudiantes de 12, 13 y 14 años, cuando cuentas tus propuestas nadie te tiene en consideración con un nivel de seriedad que esperarías de cualquier otra persona.

Más allá de esto, conseguimos tener bastante incidencia política. Pero tenemos que romper la barrera de que se nos tenga en consideración como a cualquier persona. Una vez que lo conseguimos, tenemos incidencia con enmiendas en leyes, en proyectos como el Plan de Choque por el Empleo Joven que lo hicimos desde el Consejo de la Juventud de España… Tenemos incidencia pero nos cuesta mucho más porque tenemos una gran barrera que romper.

Empiezas en 2010, con los primeros recortes de la crisis. Las personas jóvenes lleváis media vida, por no decir que entera, en una crisis continua. La situación que tenéis es muy complicada. ¿Cómo lo ves tú?

Esta es la línea discursiva que tenemos. Las personas de mi generación, desde que estamos en la educación secundaria, hemos tenido crisis; las personas más jóvenes que yo, han nacido con sus familias en crisis o con la palabra crisis instalada en sus vidas.

El gran problema es que las medidas que se tomaron para paliar la crisis de 2008 no atendieron bien a al juventud. No estaba tanto en el punto de mira, lo que nos llevó a que en 2020, con la crisis del Covid, una gran cantidad de la juventud estuviera en situación de pobreza, un tercio estaba en riesgo de pobreza y exclusión social. Esto nos ponía en una situación súper vulnerable, con trabajos precarios (quien los tenía), sin capacidad de emanciparnos. Con las crisis del covid y la inflación e incluso con la crisis de la democracia que estamos viviendo es más difícil emprender nuestra vida de manera independiente.

El Consejo de la Juventud de España (CJE) tiene ahora una campaña: “La maldición de la eterna juventud”, y efectivamente, estamos constantemente posponiendo nuestros planes, lo que nos lleva a la situación de perder la motivación, a tener muchos problemas de salud mental que, por suerte, con la crisis del coronavirus se han empezado a visibilizar más. Aún así no es solo cuestión de visibilizar, sino de darles respuesta. Me alegro de que durante esta crisis del coronavirus la juventud haya estado en el punto de mira, en la política. De hecho, esto ha llevado a que 2022 fuera el Año Europeo de la Juventud, reconociendo que la juventud ha sido uno de los colectivos que más ha sufrido la crisis del coronavirus social y económica. Pero lo que queremos es que esta situación perdure, que la juventud siga en el punto de mira constantemente y no volvamos a la situación en la que siempre pasamos desapercibidos de las políticas. Con temas de salud mental, las organizaciones de jóvenes llevamos años reclamando que se tomen medidas, y solo con el coronavirus, cuando otros colectivos empezaron a sufrir mucho más, cuando se ha puesto más en la esfera política. Parece que nuestros problemas son menos improtantes o se acepta socialmente que podamos sufrir un poco porque en unos pocos años, cuando tengamos 30, nuestra vida será mejor. Lo que vemos es que las cosas no funcionan así. Necesitamos medidas que pongan remedio a nuestros problemas ahora, en el presente. La juventud no es el futuro, es el presente.

Me gusta esto porque siempre que hablamos de juventud o infancia, se habla de los adultos del mañana, como si las dos o tres primeras décadas de vida fueran una preparación para lo de verdad…

Creo que tenemos que pensar esto en términos de sociedad. Ahora, con la pirámide de población, que está envejeciendo… si los jóvenes ahora no pueden trabajar y no contribuyen a la Seguridad Social, ¿quien va a

pagar las pensiones? Nos tenemos que poner en un plano mayor, no es simplemente los problemas de ahora de la juventud, también son los problemas que como sociedad vamos a vivir o cómo vamos a sostener el Estado de Bienestar. En los últimos tiempos también se habla de la solidaridad intergeneracional, pero la tenemos que instalar mucho más en el discurso.

Quería preguntarte por tu presidencia del Foro. Empiezas en pocos días. No me puedo imaginar qué significa esto, ¿qué esperas de estos dos años?

En realidad, me hace mucha ilusión porque en este periodo vamos a tener la Presidencia Española del Consejo de la Unión Europea. Es un buen momento de conexión de Esapaña con el resto de la UE. Creo que se pueden amplificar discursos y cosas que se están haciendo bien en España y pueden ser referencia o viceversa. Además, tenemos elecciones al Parlamento Europeo, quizá uno de los acontecimientos más grandes que tenemos. Y el reto que tenemos por delante es que haya muchas más personas jóvenes en el Parlamento. Este sería uno de los objetivos, así como que haya más partidos que adopten esas recomendaciones que hacemos desde las organizaciones. Pero sobre todo más presencia de personas jóvenes que lleven nuestra voz al Parlamento.

Esta será la base del trabajo porque, las elecciones serán en 2024 pero, para trabajar en ellas, tenemos que ponernos ya con los partidos tanto para convencerlos de que presenten candidaturas jóvenes y para que incluyan nustras propuestas y las de otras organizaciones europeas. El Foro de la Juventud Europeo está compuesto por consejos de la Juventud de toda Europa, no solo de la UE. Y a nivel nacional nos va a tocar trabajar mucho con todas las personas que candidaten a las elecciones.

Somos la organización que representea a la juventud en el marco de Naciones Unidas. Llevamos años reinvindicando que haya una Convención para la protección de los derechos de las personas jóvenes. Mi trayectoria en el ámbito de infancia es bastante relevante aquí porque ha estado muy relacionada con los derechos de la infancia y he trabajado con la Convención de Derechos de la infancia. Queremos promover algo parecido a esto en el marco de la ONU. Es algo que ya está avanzado, llevamos años de trabajo y, de hecho, cada vez hay más recomendaciones de Naciones Unidas que hablan de los derechos de la juventud. Lo que estamos intentando es que haya un mecanismo específico que defienda los derechos de las personas jóvenes, por todo lo que comentábamos: no solo en España o Europa, sino en todo el mundo, la juventud pasa completamente desapercibida y nuestros derechos no se toman tan en serio como los de otros colectivos, o de la población adulta. Necesitamos mecanismos específicos que evalúen cómo se ejercen los derechos entre la juventud. Ese es el gran paso que intentamos.

Y, justo a nivel europeo, estamos trabajando una cosa: una directiva para prohibir las prácticas no remuneradas. Es un gran proyecto que he liderado estos dos últimos años desde el equipo directivo del Foro Europeo. Esperamos que la Comisión Europea apruebe una directiva de carácter vinculante para prohibir las prácticas no remuneradas y establecer ciertos criterios de calidad. En España, hace un par de meses, se aprobó el Estatuto del Becario que, de hecho, es un buen precedente que se puede trasladar a otros países.

A colación de lo que cuentas, quería preguntarte cuáles son los derechos más específicos de la juventud.

No es que haya unos derechos específicos de la juventud, perdón si lo he formulado así. Por ejemplo, se trata de derecho como al empleo o a una vivienda, derechos de toda la población.

Por ejemplo, vovlamos a las prácticas no remuneradas. Hace un par de años presentamos una demanda colectiva en el marco del Consejo de Europa, por la Carta de Derechos Sociales. Una demanda colectiva contra Bélgica en la que argumentamos que el país estaba violando los derechos de la juventud: el derecho a no ser discriminado y a una remuneración justa por el trabajo. Todo ello por el asunto de las prácticas no remuneradas. Lo hicimos contra Bélgica porque era el país con más prácticas no remuneradas de Europa. Presentamos la demanda y recibimos la respuesta este año: efectivamente se vulneraba el derecho de la juventud a no ser discriminada por razón de edad y el derecho a recibir una remuneración justa al hacer prácticas no remuneradas después de graduarse.

Este es un ejemplo muy concreto de discriminación por edad. O cuando no tenemos la oportunidad de conseguir un empleo; o el derecho a la educación: cuando ha habido gente que no ha podido pagar la matrícula universitaria porque era muy alta o no tenían acceso al sistema de becas para compensarlo, también se vulneraba el derecho a la educación. También existe el derecho a la salud, que no solo física, también mental. Las personas jóvenes no pueden acceder a terapia o ni siquiera al recurso para saber si tienen o no un problema de salud mental. O con el derecho al medioambiente.

No es que haya derechos específicos de la juventud, pero sí hay discriminación por edad y, en las principales transiciones de la vida como, por ejemplo, de la educación al trabajo; de vivir con la familia e independizarse, somos más vulnerables. Y es necesario que haya una atención específica de los derechos de la juventud. Ese es el principal argumento del Consejo de Derechos Humanos de ONU y que identifica diferentes ámbitos. Uno de ellos es el acceso, de hecho, a los espacios políticos. La juventud está infrarrepresentada en todos los

espacios políticos. Y es más difícil para una persona joven ser candidata a unas elecciones. Por eso se tienen que potenciar aquellos espacios de promoción de la participación, de educación democrática para conseguir que haya más personas jóvenes en ls espacios de representación.

Hoy por hoy, en el Parlamento Europeo solo hay cinco personas jóvenes, menores de 30 años.

Eso te iba a preguntar, hasta dónde se considera a alguien joven.

Hay diferentes regulaciones en Europa. En España es hasta los 29. Pero hay distintos criterios a nivel autonómico. No hay una edad concreta establecida. De hecho hay mucho debate ahora sobre si considerar joven a personas hasta los 35 años porque, ahora al llegar a los 30 no tienes esa vida independiente que se suponía que tendrías al final de su juventud. Por eso está la cuestión de alargar la juventud hasta los 35 años. Me parece terrible aunque entiendo la filosofía que hay por detrás; antes con 25-27 años podrías tener una vida independiente y ahora, se pospone hasta los 35. Es terrible, dramático.

Lo es, efectivamente. No deja de ser un problema de acceso al trabajo, la vivienda o los servicios…

Un problema de acceso a los derechos que se nos deberían garantizar como ciudadanos.

Hemos hablado ya de algunos de los pilares de tu campaña a la presidencia del Forum de la Juventud: de los problemas de acceso a los derechos; también sobre la inclusión socioeconómica de la juventud. Me gustaría que habláramos un poco más del reconocimiento de las organizaciones de juventud, el tercero. ¿Cómo debería articularse?

Empiezo por el reconocimiento de la existencia y la posibilidad de que todas esas organizaciones sean fuertes. Desde las administraciones públicas se debe apoyar el asociacionismo y la participación y con esto me refiero también a que haya financiación para esas organizaciones. Entre las principales consecuencias de la crisis de 2008 y del Covid, pero sobre todo el 2008, hubo un debilitamiento del movimiento asociativo porque se acabó con muchas de las subvenciones que tenían estas organizaciones para organizar cursos y formar a gente. Las entidades de juventud hacen, sobre todo, una labor educativa. Son lugares donde aprendemos a hacer incidencia política, aprendemos de política educativa, a trabajar con otra gente, a muchísimas cosas. Lo principal, y es otra de las recomendaciones de la Convención sobre el Futuro de Europa, es que hay que apoyar a las asociaciones de la sociedad civil, especialmente a las juveniles y a través de financiación.

Luego está el reconocimiento. Que desde las adminsitraciones públicas de cualquier nivel, local, regional, estatal y también europeo, se tenga en consideración a estas asociaciones a la hora de legislar. Me refiero a que se incluyan en el diseño de las políticas públicas. A nivel europeo estamos demandando que haya un análisis de impacto de todas las políticas a las personas jóvenes. En el caso de que tuvieran un impacto negativo, que se desarrollen medidas de mitigación. El tercer pilar es que se incluya a las personas jóvenes y a las organizaciones que las representan en la valoración de esas políticas que les pueden afectar.

De esta manera, se estudiaría si una política afecta o no a las personas jóvenes; si es que sí, incluimos a estas personas en el desarrollo de las políticas. Si hay impactos negativos, desarrollamos medidas para mitigar. Esto es crucial. Que desde las administraciones públicas tuvieran esta conciencia de traer a colectivos de jóvenes: sindicatos, asociaciones, juventudes de los partidos, el Consejo de la Juventud de España… a la conversación para escuchar sus propuestas sobre lo que les afecta y si una medida determinada puede o no solucionar sus problemas. Que esto sea sistemático, creo que puede suponer el gran cambio.

Además, a nivel estatal vemos que no hay un ministerio que aborde los temas de juventud. Ahora mismo, se aborda desde la Agenda 2030 en el Ministerio de Servicios Sociales. Desde el CJE hemos demandado siempre, en España y Europa, que la juventud se aborde desde presidencia de Gobierno, o desde una estructura que sea similar y esté vinculada a presidencia. Se debe asegurar así que juventud no es algo específico, sino transversal en los diferentes ministerios. Se habla de juventud desde Sanidad, desde Transición Ecológica, Derechos Sociales, Empleo, Educación… se debe asegurar una coordinación en un espacio con poder en el Gobierno para trasladar las necesidades de la juventud.

Si conseguimos aumentar el nivel de conversación sobre juventud, creo que las organizaciones juveniles tendrán más impacto y los temas que tratan tendrán más espacio en la agenda pública.

Yo no tenía más preguntas, pero no sé si me he dejado algo que fuera importante.

Sí. hablando de los pilares de la campaña recuerdo que, vinculado a las elecciones europeas y en muchos países europeos durante 2023 y 2024, tratamos de promover que las personas jóvenes a partir de los 16 años puedan votar. Estamos muy convencidos desde el Forum Europeo, también desde el CJE, y es una propuesta que parte de las organizaciones juveniles.

En los últimos años ha habido también bastante desarrollos y mejoras en Europea. En Malta se aprobó hace unos años el voto a partid de los 16 y de hecho en las últimas elecciones ya lo implementaron. En Austria llevan unos cuantos años también. Este últimos años, Alemania y Bélgica aprobaron que en las próximas elecciones europeas se pueda votar a partir de lso 16 años. Todavía no a nivel nacional. Se están dando pasos con este tema y esperamos que pueda extenderse por otros países europeos.

Y, sobre todo, que ahora que habrá elecciones en muchos países, España también, es buen momento para incluir esta propuesta en los programas de los partidos políticos.

Ciertamente entre los 16 y los 18 años hay importantes divergencias, de manera que votas con 18 aunque puedes trabajar, por ejemplo, desde los 16… ¿crees que un paso interesante podría ser que la mayoría de edad bajase de los 18 años?

No sé si esta es la solución porque tal vez sí hay cuestiones que mejr sean a los 18, pro sinceramente, a partir de los 16 es cuando acaba la educación secundaria obligatoria, es el momento en el que esa educación que se supone que todo el mundo debe tener en el estado ya estaría cubierta. El argumento de la educación ya no debería existir porque, además, se puede reforzar la educación cívica. Hay diferentes derechos y obligaciones a los que puedes acceder a los 16 años, como el poder trabajar y el contribuir a la seguridad social. Puedes trabajar pero no puedes votar a partidos que van a regular tus condiciones laborales. No tiene sentido. Pero, además, si nos ponemos en un plano más macro, la población joven está disminuyendo y la adulta, sobre todo por encima de los 40 años, estará más sobrerrepresentada que ahora en los espacios políticas. Reduciendo la edad de voto conseguimos, uno, que los partidos presten más atención a los problemas de la juventud y pongan más medidas que nos afecten porque ampliamos el electorado; y ya sabemos que las campañas electorales y los programas responden al electorado. Y, luego, podemos conseguir más personas jóvenes que estén activas en la esfera política e, incluso, puedan acceder a las instituciones mucho antes. De hecho, nos alegró mucho que tras trabajar este año con el Comité de las Regiones a nivel europeo, y que aprobase hace unos días la Carta Europea por la Juventud y la Democracia. Se trata de un acuerdo interno del Comité con el Foro de la Juventud, para implementar en todos los niveles territoriales, y que habla de los derechos de la juventud en el ámbito político. Una de sus recomendaciones es valorar la reducción de la edad de voto a los 16 y también, por ejemplo, aumentar el reconocimiento político y económico de las organizaciones juveniles, así como otras propuestas. Es muy buen documento de referencia.

A parte de todas estas cosas que haces desde 2010, además sigues estudiante. Estás haciendo un doctorado en Bélgica. ¿A dónde quieres llegar? ¿Dónde está el límite?

Ahora estoy haciendo mi doctorado en Gante con la Universidad de Naciones Unidas. Es un ámbito, el de derechos humanos, que me gusta mucho. La protección de derechos, la incidencia política en este ámbito, en las ONG… lo que me encantaría, como trabajo ideal, sería trabajar en el Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas. Ese sería como el objetivo final. Mientras tanto, me veo trabajando en incidencia política en ONG europeas o españolas. Es un ámbito en el que me siendo muy cómoda y, por qué no, en algún momento, podría llegar a estar en Administraciones regulando yo misma.

Cuadernos de Pedagogía / **ESCUELA**

Aplazar la nueva selectividad OPINIÓN

«Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) Eso es la selectividad. Una prueba que, más que seleccionar, ordena bachilleres aspirantes a carreras con alta demanda. Habrá que cambiarla. A fondo. Pero con consenso»

Jesús Jiménez 16/12/2022

Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU). Eso es la selectividad. Una prueba que, más que seleccionar, ordena bachilleres aspirantes a carreras con alta demanda. Habrá que cambiarla. A fondo. Pero con consenso.

De una u otra manera, la selección para el acceso a la universidad viene desde aquel Examen General de Bachilleres (Moyano, 1857) y continuado en planes de estudios posteriores durante muchos años. La actual selectividad puede decirse que comenzó hace casi cincuenta años (Ley 30/1974), con la conocida como «ley Esteruelas», por el ministro que la impulsó. Con «las pruebas de aptitud para el ingreso» en las universidades desaparecía la reválida de final del bachillerato, pero para acceder a las pruebas era necesario obtener previamente una evaluación positiva en el Curso de Orientación Universitaria (COU). Desde entonces, la selectividad siempre ha sido cuestionada. Sin embargo, con uno u otro nombre (PAU, EVAU, EBAU) y formato, se ha mantenido como tal prueba, a pesar de las huelgas y protestas de los años ochenta y de los cambios legislativos (LOMCE) que auguraban su desaparición. Con la LOMLOE tendrá que cambiar, una vez más, para ajustarse a una evaluación por competencias.

Los ministerios de Educación y de Universidades, junto con las propias universidades, llevan meses elaborando un borrador de la nueva EBAU. En principio, girará en torno a una prueba general de madurez académica que tendrá un carácter competencial. En cierta medida, se parecerá a los modelos internacionales de evaluación (PISA) basados más en competencias que en asimilación memorística de conocimientos. Se modificará también el formato, reduciendo considerablemente el número de exámenes, otro de los puntos débiles que tiene la actual selectividad. Se pretende ahora acometer una reforma a fondo y no quedarse en retoques parciales, como venía sucediendo con los cambios introducidos en estos años pasados. De ahí que

se haya pensado en un período transitorio para que profesorado y alumnado vayan adaptándose a una nueva forma de enseñar y aprender.

Ese nuevo modelo ha causado gran revuelo. Con críticas bien publicitadas (RAE, REF) sobre el presunto contenido (todavía en borrador) de la prueba, otras más calladas de cierto sector del profesorado (universitario y de secundaria) que no acaba de asimilar «eso de las competencias» y algunas de gobiernos autonómicos (de diferente color) que ven dificultades para gestionar el nuevo modelo. Vale. Pues se amplía el período transitorio y se aplaza hasta 2028. Parece razonable, a la espera de un consenso que, en principio, no se ve nada fácil. Con el riesgo de que un cambio político se lleve por delante la LOMLOE y, consecuentemente, la selectividad que alumbra esa última reforma educativa.

En este compás de espera hay tiempo suficiente para plantearse algunas preguntas. A fin de garantizar con una única prueba, como se dice en la LOMLOU, que «el procedimiento de admisión a los estudios universitarios de carácter oficial sea general, objetivo y universal, tenga validez en todas las universidades españolas y responda a criterios acordes con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)» (LO 4/2007, art. 43)

¿Qué requisitos mínimos habría que exigir a cualquier bachiller titulado que pretenda acceder a una universidad, sea pública o privada? ¿Cómo medir realmente su madurez académica y competencia o capacidad para iniciar estudios universitarios? ¿Selecciona efectivamente la prueba cuando la superan nueve de cada diez presentados? ¿No se hace una selección previa (discutible a veces) en los centros de secundaria con las calificaciones de bachillerato? ¿La prueba de selectividad es realmente predictiva del éxito o fracaso del estudiante a lo largo de su carrera universitaria? ¿Podría indagarse algún sistema que valorase a la vez aptitud y actitud (interés, vocación) para estudios que directamente desembocan en profesiones con fuerte componente personal y relacional, como puede ser la docencia? ¿Puede constatarse que ciertos centros, sobre todo de pago, «inflan» las calificaciones para que sus alumnos consigan mejor media en selectividad? ¿Es «normal» que en la EBAU se obtengan notas mucho más altas que en bachillerato? ¿Funciona correctamente la «armonización» de criterios entre el profesorado universitario y el de secundaria a la hora de elaborar las pruebas? ¿Se ha ofrecido suficiente formación al profesorado en ejercicio para que fuera «asimilando» e incorporando el enfoque por competencias a su práctica docente y a la evaluación del alumnado que se plantea en la LOMLOE y en el EEES?

En otro orden de cosas. ¿Puede establecerse una prueba única para todo el país cuando las comunidades autónomas disponen de amplias competencias sobre el currículo de bachillerato? ¿Sería posible que, al menos, el núcleo sustancial (prueba de madurez) fuese común en todo el territorio nacional puesto que la nota tiene validez para el acceso a las distintas titulaciones de las universidades españolas? ¿Qué acuerdos deberían tomarse en el seno de la Conferencia General de Política Universitaria respecto a la programación de la oferta de plazas de nuevo ingreso para evitar, en lo posible, las disfunciones que ahora existen en determinadas carreras con altísima demanda estudiantil?

En definitiva, ¿cómo compaginar un bachillerato de solo dos cursos (uno y medio en realidad), una prueba de selectividad por competencias, un distrito único universitario y el límite máximo de admisión de estudiantes en las universidades? Hay que revisar y cambiar la EBAU. Sin duda. Y a fondo. Pero con consenso. Para que no se quede en otra reforma más de las muchas que ya ha sufrido la sufrida selectividad.

Competencia digital docente. Educar en el presente para el futuro

«El golpe de timón que intenta la reforma educativa española busca dirigir el horizonte del aprendizaje a la formación centrada en las competencias y alejarse de modelos basados en la irreflexiva acumulación de saberes»

Juan José Vergara Ramírez

Hace décadas DEseCO definió las competencias como aquellas destrezas que pueden ser demostradas en la práctica. Hace tiempo alerté que estas exigen dos acciones[2]:

• Desarrollar dichas habilidades, y

• Facilitar que se puedan ejercer en la realidad.

Desgraciadamente, la historia de la educación en competencias se ha ocupado mucho más de la primera que de la segunda ya que esta exige apostar por el empoderamiento de los ciudadanos. No es de extrañar que nuestras sociedades desborden personas altamente capacitadas a quienes no les dejan ejercer sus saberes: *alienadas pero instruidas (ApI).*[3]

El golpe de timón que intenta la reforma educativa española busca dirigir el horizonte del aprendizaje a la formación centrada en las competencias y alejarse de modelos basados en la irreflexiva acumulación de saberes. No es de extrañar el sentimiento de incomodidad que padecen los reaccionarios al cambio educativo cuando buscan mantener un modelo trasnochado intentando adaptar a la nueva ley sus añejas programaciones, las metodologías que utilizan desde hace décadas o una evaluación exclusivamente juzgadora que hace décadas no tiene sentido en una sociedad como la actual.

Las apuestas mundiales sobre el avance de la educación para el siglo que habitamos intentan actualizar al conjunto de los docentes al mundo digital. Para ello pretenden incentivarlos para que incorporen el uso de los cacharros digitales en su trabajo.

Han decidido que lo más inteligente será etiquetar al profesorado como A1, A2, B1, B2, C1 y C2 en la competencia digital docente. La nomenclatura es fácil de reconocer ya que se asemeja a la del dominio a las distintas lenguas. Así que cada comunidad educativa está volviéndose loca para definir cada uno de esos tramos y poder llevar a la práctica la necesaria acomodación de su profesorado al tecnológico mundo que vivimos.

Parece que -en términos generales- "A" será manejar básicamente las aplicaciones digitales, "B" supondrá una cierta aplicabilidad en el aula de cada docente y la "C" el uso de las tecnologías digitales en la innovación.

Los organismos encargados de asegurar este avance digital, evalúan los cursos que ya tienen activos y determinan si estos invitan al uso de las tecnologías, su aplicabilidad en el aula y la innovación que estos suponen. Curiosamente, la mayoría de ellos -incluso los que temáticamente se centran en la tecnología- tan solo pueden ser etiquetados como A1 o A2. Para remediar esto, está siendo habitual que los cursos exijan que lo aprendido en ellos se implemente en el aula. Esto nos acerca al B1 -poco al B2-.

Sobre la necesaria competencia digital que los docentes deben ejercer podemos hacer algunas afirmaciones que invitan a pensar que lo más interesante es su capacidad para provocar aprendizajes en el mundo híbrido que habitamos. Esto no exige solamente manejar tecnologías. Busca ayudar a reflexionar sobre su utilidad en la construcción de un mundo como el que soñamos a diario en nuestras aulas y nuestras vidas:

1. La discusión nuclear no es si se utilizan aplicaciones digitales a la enseñanza. Lo relevante será saber cuáles se emplean, qué cosas permiten hacer y cómo orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje al servicio de los docentes y no las empresas tecnológicas (A1 y A2)

2. Es interesante discutir si la tecnología digital se emplea en el aula invitando a que el alumnado entienda que el mundo que vive es híbrido, y por tanto, incluye tanto lo físico como lo virtual (las tortillas de patatas y Tiktok) (B1 y B2)

3. También es fundamental discutir qué entendemos por innovación. Esta tiene que ver con crear espacios de cambio escolar orientados a la creación de pensamiento crítico, creativo y comprometido con las necesidades de desarrollo humano. Innovación que abre los ojos del alumnado a la realidad que tiene delante de ellos. Innovación entendida como la necesidad de emprender proyectos de aprendizaje abiertos y con recursos variados y no con deslumbrar(nos) con las "lucecitas" que permite la última versión del video-juego de turno. Sea "programa educativo" o no. (C1 y C2)

Desgraciadamente, hacer que el empleo de la tecnología digital suponga un agente de cambio educativo e innovación -es decir C1 y C2- parece que queda en un futuro incierto que dependerá de la estabilidad que demuestre tener este cambio de paradigma en la forma de entender el aprendizaje orientado a las competencias.

La escuela no puede ir cien años por detrás del mundo en el que vive y exige de los docentes que desarrollen competencias digitales. Esto no tiene que ver con incorporar los cacharros tecnológicos al aula. Lo que es necesario es que se comprenda -de una vez- que la realidad actual es un hibrido virtual-físico en el que se produce el aprendizaje.

Lo importante es apremiar a las escuelas a comprender que son agentes de primer orden en la decisión de qué mundo queremos construir. Un mundo que parece colapsar en lo físico y lo virtual fruto a emergencias medioambientales, de control y desigualdad.

La competencia digital docente será la que permita a los docentes a incorporar en sus clases la necesidad de empoderarse en un mundo virtual y físico -hibrido, en definitiva- para comprometernos todas (las personas) en el sueño de una sociedad al servicio de ellas[4].

• La competencia digital docente no sirve para comprar, pero sí para cuestionar el consumo exacerbado que padecemos en el mundo. Físico y virtual.

• La competencia digital docente no debe servir para generar relaciones sociales estereotipadas, pero si para aumentar la calidad y cantidad de interacciones cercanas y reales.

• La competencia digital docente no sirve para hacer homogéneo el ocio, pero si para ampliar el espacio que este puede crear.

• La competencia digital docente no sirve para que la empleabilidad de los ciudadanos sea un agente que les invita a la competitividad, pero si para democratizar el acceso al trabajo y que este sea una actividad humana y provechosa para todas las personas.

• La competencia digital docente no sirve para amplificar las mentiras -*fake news*- o el simulacro en la pelea política, pero sí para facilitar la comunicación entre las comunidades socialmente emprendedoras. Los barrios, las iniciativas sociales, los colectivos y organizaciones comprometidas con generar un discurso de apoyo mutuo.

• La competencia digital docente no sirve solo para tecnificar las clases, pero sí para crear comunidades de aprendizaje en la práctica: aprendices y docentes.

• La competencia digital docente no sirve para que los más ricos puedan tener un médico al otro lado de su celular, pero sí para que entendamos que la sanidad, el medio ambiente, los cuidados y el entorno que habitamos son necesarios más que nunca si queremos conservar la vida humana -virtual o física: híbrida en definitiva-.

Hay decenas de docentes competentes digitalmente que emplean normalizadamente en sus clases los abrazos y las redes sociales. Para ello usan los barrios, sus aulas, los patios, las redes sociales, podcast, web, etc. Lo hacen con una finalidad de cambio y compromiso con su alumnado. Esta es su idea de la innovación educativa. Esta es la competencia digital docente que necesitamos. Decenas de docentes que llevan años haciéndolo sin necesidad de etiquetas A, B o C. Es a ellos y ellas a quienes debemos preguntar sobre el foco que deben tener las competencias de los docentes:

• Docentes que utilizan la tecnología y la vida para entender el aprendizaje como algo complejo y centrado en la construcción de experiencias que abren la reflexión crítica del alumnado

• Docentes que emplean la enseñanza y la tecnología para invitar a reflexionar sobre los modelos de desarrollo y destrucción del planeta

• Docentes que usan la tecnología y sus clases para acompañar procesos de empoderamiento de su alumnado en relación con la realidad que habitan cada día en sus casas, sus barrios y los medios de comunicación

• Docentes que alertan de los peligros de dominación que puede tener el acceso descontrolado a billones de datos personales alojados en una tecnología aparentemente inocente (IoT)

• Docentes que invitan a soñar un futuro híbrido en el territorio (físico y virtual) pero único en la finalidad: lo humano

Apéndice

1. Juan José Vergara es docente y experto en innovación educativa. Presidente del Laboratorio de innovación educativa. http://juanjo.vergara.com/. En Twitter,

2. Vergara, J. (2015): *Aprendo porque quiero. El ABP paso a paso*. Madrid. BIE-SM

3. El fenómeno que denomino ApI debe ser objeto de reflexión más extensa y no solo en términos de empleabilidad o salud mental como está sucediendo hasta ahora. Es la manifestación de una patología social que está perdiendo a las personas en la carrera del desarrollo.

4. Marco de referencia de la competencia digital docente actualizado (2022). También ver Resolución de 4 de mayo de 2022 de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial (BOE de 16/05/22)