



ÍNDICE

["Hay niñas que, siendo muy buenas en Matemáticas, tienen la percepción de que no lo son"](#) **EL PAÍS**

[Los directores de instituto, ante el aumento de intentos de suicidio: "Estamos solos y van a ocurrir más desgracias"](#) **NIUS**

[CCOO exige garantizar el derecho a la formación y a la educación en la FP con una mayor inversión pública](#) **E. PRESS**

[Los chicos españoles están casi un curso por detrás de las chicas en Lectura por jugar más a los videojuegos](#) **EL DEBATE**

[El PSOE de Madrid ficha al presidente de los directores de Secundaria y FP para la lista de Juan Lobato](#) **EL PAÍS**

[«Los adolescentes necesitan clases creativas y sugerentes»](#) **ABC**

[En situación de aprendizaje](#) **EL PAÍS**

[Brecha de género en la FP industrial: Siete mujeres entre 223 alumnos](#) **NOTICIAS DE GUIPUZCOA**

[La falacia de que familia educa y el colegio instruye](#) **EL DEBATE**

[La inteligencia artificial de ChatGPT obtiene un 8,36 en la EVAU](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Madrid elige al grupo GSD para ocupar gratis dos parcelas públicas valoradas en 11 millones para construir colegios concertados](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno quiere priorizar la formación en competencias digitales de los menores en situación de pobreza y migrantes](#) **EUROPA PRESS**

[La pobreza infantil cuesta 63.000 millones anuales, 1.300 euros por persona](#) **EL DEBATE**

[Frenar el acoso escolar](#) **EL PAÍS**

[Más de 10.000 docentes llamados en Navarra a una nueva jornada de huelga el 3 de abril](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Los científicos piden la retirada urgente del plan de formación de maestros que reduce matemáticas y lengua](#) **ABC**

[La falta de convergencia de las comunidades autónomas en resultados educativos](#) **EL DEBATE**

[¿Hay ciclos de FP de hombres y ciclos de mujeres? Desmontamos esos prejuicios](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Brecha de género de las graduadas universitarias: Representan el 80% en Educación pero el 13,5% en Informática](#) **EUROPA PRESS**

[¿El colegio público está saturado? Pues se abre uno privado: así justifica Madrid la construcción de centros concertados](#) **ELDIARIO.es**

[Dos tercios del profesorado y de los equipos directivos de los centros escolares son mujeres, según Educación](#) **E. PRESS**

[La Consejería de Educación vulneró los derechos de una interina embarazada al anular su vacante](#) **LA OPINIÓN Murcia**

[La historia que no deja a las mujeres fuera de campo](#) **EL PAÍS**

[Pilar Alegría confirma un "aumento" de conductas suicidas y acoso escolar: "Es tarea de todos decir basta ya"](#) **E. PRESS**

[La inteligencia artificial puede contribuir a transformar la sociedad hacia la sostenibilidad?](#) **EL PAÍS**

[Crece el papel de las madres en la formación del nivel educativo de sus hijos, según un estudio mundial](#) **EUROPA PRESS**

[Mujeres y universidad: un camino lento y tortuoso a través de la historia](#) **THE CONVERSATION**

[¿Acentuamos 'solo' cuando es adverbio, o no?](#) **THE CONVERSATION**

[El impacto educativo de los fondos europeos, del 11% en Andalucía al 2,5 en Murcia](#) **MAGISTERIO**

[Más del 86% de los titulados en FP de Castilla y León están trabajando al año de terminar sus estudios](#) **MAGISTERIO**

[40 millones de estudiantes de EEUU esperan que el Supremo permita condonar sus deudas de estudio](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[8M en cifras](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[¿Cómo captar el interés de los jóvenes por la lectura?](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[La educación que mata al machismo](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Ante un nuevo 8 de marzo. ¿Seguimos avanzando?](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

EL PAIS

“Hay niñas que, siendo muy buenas en Matemáticas, tienen la percepción de que no lo son”

El presidente de la federación de docentes de matemáticas advierte que faltan profesores de la especialidad y le preocupa que el nivel de algunos de los que se incorporan a las aulas no sea suficiente

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 03 mar 2023

Cada vez menos graduados en Matemáticas quieren dar clases de la asignatura en secundaria, y su lugar lo van ocupando titulados de otras carreras. El presidente de la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas, Julio Rodríguez Taboada (Lalín, Pontevedra, 56 años), considera necesarios a estos nuevos docentes, pero le preocupa la formación con la que llegan a las aulas. La entrevista, en la que Rodríguez también habla de la incorporación de la perspectiva de género a la enseñanza de su disciplina, tuvo lugar este lunes, por teléfono, en un hueco de sus clases en el instituto público As Barxas de Moaña, en la ría de Vigo.

Pregunta. ¿Faltan profesores de Matemáticas?

Respuesta. Sí. Y hay un cambio en la procedencia de los que se están incorporando ahora. No hace mucho, unos 10 años, los institutos se nutrían sobre todo de las facultades de Matemáticas y, en menor medida, de Física. Ahora, en cambio, hay bastantes profesores que vienen de ingenierías, de Arquitectura, y también de otros grados como ADE, Administración y Dirección de Empresas. Eso no quiere decir que no puedan ser buenos profesores de Matemáticas. Pero a lo mejor la formación que necesitan para ser docentes en Matemáticas debe ser distinta. Hay personas dando clase de Matemáticas que, además, ni siquiera han hecho el máster de secundaria en la especialidad de Matemáticas, sino en otra. Y las didácticas específicas tienen características propias. No es lo mismo la de Matemáticas que la de Biología o Dibujo. Si soy arquitecto y hago el máster de secundaria para especializarme como profesor de dibujo, aprendo la especificidad de esa materia, aunque haya algunas materias comunes sobre psicología del adolescente u organización escolar.

P. ¿Qué hace falta ahora para dar clase de Matemáticas?

R. Como interino, tener el máster de secundaria en cualquier especialidad, y haber estudiado un mínimo de créditos de Matemáticas en tu formación académica, en la carrera de ADE o de Arquitectura, por ejemplo. El número de créditos de Matemáticas que tienes que haber estudiado depende de la normativa autonómica.

P. ¿Les preocupa el nivel con el que algunos profesores llegan al aula?

R. Claro, nos preocupa porque estamos hablando de la formación matemática de la sociedad. El informe Eurydice, de la Unión Europea, dice que hay una enorme correlación entre la calidad del docente y de la educación. Queremos que se atienda la situación porque el cambio de perfil del que proceden los docentes de Matemáticas no parece coyuntural. Y si vamos en esa dirección hay que pensar qué hace falta para que los futuros profesores sean lo mejor posible. No buscamos otra cosa, no queremos tener la exclusividad de la docencia, porque la realidad es que no podemos competir contra el mercado laboral y convencer a un alumno de Matemáticas de que la docencia es la mejor salida profesional.

P. ¿La docencia no puede competir con los sueldos que los graduados en Matemáticas pueden conseguir en otros campos?

R. Tienen salidas más atractivas y perspectivas de carreras profesionales muy distintas, no sé si es solo dinero. La docencia aquí está poco valorada socialmente. Y a lo largo de la carrera, los estudiantes de Matemáticas tienen jornadas en las que se les habla de modelización, análisis de datos o simulación numérica como salidas profesionales, pero no de docencia. Se queda la anécdota. El: ‘con los adolescentes de ahora, las clases son un infierno...’ Y esa no es la realidad. Puede serlo de algún docente en algún momento, pero no es la realidad de la docencia.

P. La nueva ley educativa pide al profesorado que piense sobre cómo enseñar Matemáticas a las niñas, porque buena parte de ellas empieza a sentir rechazo por la materia entre primaria y secundaria y eso las aleja de los estudios científico-técnicos. ¿Qué opina?

R. Creo que es así, por mi experiencia personal, y porque hay investigaciones de didáctica de las Matemáticas que estudian la autoimagen que niños y niñas tienen sobre su competencia matemática y la contrastan con su competencia real, medida con pruebas objetivas, que lo muestran. Hay niñas que, siendo muy buenas en Matemáticas, tienen la percepción de que no son buenas. Es algo que llevo tiempo viviendo en mis clases. Y a lo que tanto la ley como los docentes tenemos que prestarle atención.

P. ¿A qué lo atribuye?

R. Las niñas, en general, adquieren la madurez antes. Y cuanto más maduro eres, más te afecta lo que percibes como un fracaso. La inconsciencia lleva, en cambio, a quitar importancia al hecho de equivocarse. El problema es identificar error con fracaso. Cuando uno anda en bicicleta lo normal al principio es caerse. Y cuando uno está aprendiendo Matemáticas, lo normal es equivocarse. El error te ayuda para mejorar y para aprender. No solo cómo se hacen las cosas, sino cómo no se hacen y por qué no se pueden hacer de esa otra manera. Cuando incorporemos esa concepción del error a las aulas, de alguna manera vamos a liberar a



muchas alumnas de esa presión que sienten, que las hace huir de las Matemáticas incluso cuando sacan buenas notas. Creo que también influye la ausencia de referentes femeninos en determinados campos, pero que es más lo primero.

NIUS

Los directores de instituto, ante el aumento de intentos de suicidio: "Estamos solos y van a ocurrir más desgracias"

Los directores de los centros escolares de toda España denuncian la falta de especialistas para atender los problemas de salud mental de los alumnos

Desde este curso existe la figura del coordinador de bienestar en todos los colegios e institutos, pero sus directores denuncian que faltan recursos y tiempo para que puedan actuar adecuadamente

Marta Aguirregomezcorra. Madrid. 03/03/2023

Tres intentos de suicidios de adolescentes en Sallent (Barcelona) y La Rápita (Tarragona) - con el resultado fatal de uno de ellos, el de uno de los gemelos de Sallent-, en el que podrían estar detrás supuestos temas de acoso escolar, ha puesto el foco en un problema de dimensiones colosales donde muchas veces los profesionales se sienten perdidos.

En el instituto la Moreria de Mislata (Valencia) el equipo directivo ha dimitido en bloque después de que se detectasen hasta 15 casos de riesgo de suicidio. Tiraron la toalla porque, según denunciaron, era imposible gestionar esa situación con los escasos recursos con los que cuenta el centro.

No es el único. Los directores de los centros escolares de toda España denuncian la falta de especialistas para atender los problemas de salud mental de los alumnos. La situación es, desde luego, desesperante. "En un centro de secundaria de unos 1.000 alumnos hay una media de unos 15 estudiantes en protocolos por riesgo de autolisis o suicidio. De esos 15, entre 3 y 5 chavales ya han dado el paso de intentar quitarse la vida. Esos alumnos no pueden estar en ningún momento solos. Y en un centro educativo de secundaria hay cambios de clase de cinco minutos en los que no hay ningún profesor en el aula. Hay recreos. Van al servicio... ¿Quién puede garantizar que no se queden solos? ¿Cómo quieren que lo hagamos?", se pregunta el presidente de la asociación Adimad, que reúne a los directores de centros de educación de Secundaria de Madrid, Esteban Álvarez.

"Hacemos lo que podemos"

"Llevamos tiempo diciendo que estamos solos y que la situación es muy preocupante. Si no se adoptan medidas, van a ocurrir desgracias como están ocurriendo. Ha habido más casos de los que han salido en prensa. Se exigen responsabilidades a los centros por parte de las familias y lo que les decimos es que hacemos lo que podemos y que no llegamos a más. Los responsables de la gestión educativa tienen que tomar medidas y no lo están haciendo. Está habiendo un número elevado de bajas por estrés y ansiedad del profesorado por estos temas", asegura Álvarez.

Toni González Picornell, presidente de la federación de asociaciones de directores de institutos públicos de toda España, admite que "hay centros que están desbordados". "Depende de la idiosincrasia de cada centro y, en algunos, estos casos se pueden desbordar. Hay institutos donde la dirección se dedica exclusivamente a temas de convivencia, que pueden derivar en autolesiones e intentos de suicidios. Lo que pedimos es que en estos centros se pueda intervenir con más recursos humanos especializados", apunta.

Coordinador del bienestar

Con todo, desde este curso es obligatoria la figura del coordinador de bienestar en cada uno de los centros - según recogen la ley de protección a la infancia frente a la violencia (Lopivi) y la ley educativa Lomloe-, cuya finalidad sería atajar cualquier tipo de violencia o acoso en las aulas. Y la pregunta es: ¿está sirviendo para algo?

"Me parece una figura decorativa a la que se le han atribuido un montón de funciones, pero sin tiempo de dedicación en su horario laboral", denuncia Álvarez. "Son funciones que corresponden a un psicólogo o a alguien con formación psicopedagógica muy intensa. Pero un profesor de Matemáticas o de Latín no puede ejercer este papel y más si no tiene tiempo para ello".

Insiste en la idea Vicent Mañes, presidente de Fedeip, la federación que agrupa a los directores de centros públicos de educación Infantil y Primaria de toda España. "A mí que exista esa figura no me parece mal, pero que todo se confíe a que simplemente la ley diga que hay que nombrar un coordinador de bienestar y que este no vaya acompañado ni de más personal ni de formación específica ni de horas de dedicación a ese cargo se queda como un poco postizo, en un quiero y no puedo".

Es obvio que la mayor parte los problemas de convivencia se dan en los centros de secundaria donde el alumnado está en una edad complicada. "El adolescente tiene disrupciones actitudinales casi a diario y hacerle entender que las cosas son de una manera u otra es una tarea muy intensa que recae en el coordinador de bienestar. Y casi siempre no tienen suficiente horario para dedicarle a todos los temas que pasan en un centro educativo".

Fomentar la convivencia positiva

Al coordinador de bienestar lo designa el equipo directivo de cada centro, elegido entre toda la plantilla de profesores al que se le da esa tarea extra. Sus funciones pasan por fomentar una convivencia positiva entre el alumnado, promover medidas para el bienestar de los niños o fomentar el respeto. Una figura que auxilia al equipo directivo y que debería ser el referente dentro del centro en este tipo de temas.

"Lo importante es que todos los centros tengan un plan de igualdad y convivencia serio, bien hecho y con protocolos. Los hay específicos para cómo proceder en caso de sospecha de acoso o maltrato. Aunque todo al final recae en la dirección del centro, que es el último responsable", asegura Mañes. "Sería maravilloso que, simplemente por establecer en una ley esta figura, todo se solucionase", reconoce.

Aunque algunas comunidades sí han regulado la figura del coordinador de bienestar; otras, a día de hoy, no han dado instrucciones concretas sobre este profesional y se ha asumido en la figura del coordinador de igualdad y convivencia que ya existía en los colegios e institutos. También hay algunas comunidades que han destinado al menos dos horas de dedicación al coordinador de bienestar dentro de su horario laboral y otras que ninguna.

Formación en la Comunidad de Madrid

La Comunidad de Madrid es de las pocas que imparte formación a los coordinadores de bienestar. En concreto, 30 horas de forma telemática. El temario abarca conocimientos básicos para poder desempeñar el cargo: desde cuál es la normativa de protección a la infancia, qué servicios existen externos al centro educativo, cómo se gestiona la protección a la infancia desde dentro o cuáles son las funciones de la figura del coordinador del bienestar.

"Estos profesionales deben saber detectar una situación de riesgo en la infancia, tiene que conocer los protocolos, como el de acoso, el de suicidio, de bandas, de padres separados o de absentismo. Además de saber qué actuaciones tiene que llevar a cabo y a qué profesionales debe comunicar cada situación, así como conocer toda la estructura de coordinación del centro educativo", explica Carmen Pérez Antolín, asesora técnica docente de la Programas de Innovación y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación madrileña.

El 85% de las funciones del coordinador de bienestar ya las desempeñaban los profesores de servicio a la comunidad, adscritos a programas de educación compensatoria, que hay en algunos centros. Han pasado solo seis meses desde que comenzaron su función en los centros. Es pronto para saber cómo se rediseñará su papel en los próximos cursos. Y, sobre todo, si llegarán a tiempo para parar determinados casos.

europapress.es

CCOO exige garantizar el derecho a la formación y a la educación en la FP con una mayor inversión pública

MADRID, 3 Mar. (EUROPA PRESS) - Comisiones Obreras ha alertado de la "liberación" del mercado de la Formación Profesional y ha exigido cambios en el borrador de real decreto de ordenación de la FP que "garanticen el derecho a la formación y a la educación con suficiente oferta pública, dotaciones que refuercen las plantillas e inversiones estructurales para los centros".

El sindicato ha informado de que este jueves se realizó el trámite del real decreto en la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado en el que ha presentado sus propuestas de cambio al texto normativo que desarrolla la Ley 3/2022 de ordenación e integración de la Formación Profesional y que deroga, entre otras normativas, el anterior RD 1147/2011 de ordenación de la FP.

Según ha advertido, el borrador "no sólo mantiene los desajustes existentes entre las comunidades autónomas y los modelos de FP privatizadores y segregadores, sino que además abre las puertas de par en par a la empresa en los centros de FP, favoreciendo el intrusismo profesional con la aparición de nuevos perfiles, personas expertas del sector productivo y expertos senior de empresa, sin definir ni acotar su atribución docente ni el requisito de capacitación pedagógica". "Hemos denunciado reiteradamente ante el Ministerio de Educación y Formación Profesional los plazos tan ajustados que tenemos las organizaciones presentes en el Consejo Escolar del Estado para analizar las distintas leyes y normativas, tal y como también indica el informe técnico-jurídico de dicho Consejo", ha apuntado CCOO.

Entre las enmiendas que se incorporarán de oficio al texto, CCOO ha destacado la excepcionalidad de realización de formación en empresa en periodos sin alternancia en el centro de FP con motivos justificados en determinados sectores profesionales, por ejemplo, aquellos que concentran su actividad en meses de verano; o



la accesibilidad al currículo de adaptación temporal y diseño universal que sean necesarias a lo largo de la vida para que toda persona con necesidades especiales tenga acceso a la formación profesional.

También ha recalcado la incorporación de la garantía de que toda persona menor de 24 años, que se haya incorporado en el mercado laboral, tenga acceso a una formación, al menos, de Grado C y D, de nivel 2 y de Grado Medio, respectivamente, que puedan compatibilizarse con la actividad laboral y que le permita una titulación de Grado Medio y el acceso posterior a una oferta posterior de grado C y D, de nivel 3 y de Grado Superior que posibilite el desarrollo personal y profesional. No obstante, el sindicato considera que la norma de ordenación "no establece un modelo integrado definido, sino que deja en manos de las comunidades autónomas aspectos muy importantes de su desarrollo, como la gestión de los fondos destinados a la acreditación y la formación de las personas trabajadoras y desempleadas que, o bien puede fortalecer el sistema público de FP, externalizar los servicios, o bien repercutir sobre las condiciones laborales y la organización interna de los centros del sistema de FP".

"Tampoco se definen las dotaciones horarias para las personas responsables de los proyectos que realizarán los centros de FP (innovación, internacionalización, dual)", ha criticado CCOO, que ha señalado que se hace una especial mención de la orientación profesional, pero "se obvia" la orientación educativa y psicopedagógica que, a su juicio, "debería garantizarse con departamentos de orientación suficientemente dotados y con distintos perfiles profesionales en todos los centros".

EL DEBATE

Los chicos españoles están casi un curso por detrás de las chicas en Lectura por jugar más a los videojuegos

A las chicas les cuestan más las Ciencias y las Matemáticas por su «miedo a fallar», dictamina la OCDE

El Debate. 03/03/2023

Los alumnos de 15 años en España llevarían casi hasta un curso entero académico respecto a las chicas en Lectura. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos atribuiría esta situación a que ellos hacen menos deberes por jugar más a los videojuegos.

Según el último informe PISA –por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment–, cuyo avance publica *El Mundo*, los chicos de esa edad sacan 464 puntos frente a los 490 que logran las chicas. En cambio, ellas sacan peores notas en Matemáticas y Ciencias por, según este organismo, «el miedo a fallar».

La lectura

El informe concluye que los quinceañeros de nuestro país son más propensos a tener bajos resultados en Lectura. Los análisis sugieren que ellos tienen una tendencia a pasar menos tiempo con los deberes. El problema es grande porque un buen desempeño en este campo influye inevitablemente sobre el aprendizaje.

El disfrute con la lectura se produce, en líneas generales, en menor medida entre los varones. La OCDE cree que pasar más tiempo ante las pantallas –y con los videojuegos– provoca un peor desempeño académico, sobre todo si se utilizan entre semana.

Por el contrario, a las alumnas parecen costarle más las Ciencias y las Matemáticas por tener «menor confianza en sí mismas en su capacidad para resolver problemas». El informe citado añade que «incluso las alumnas sobresalientes son más propensas a expresar ansiedad ante los problemas matemáticos».

EL PAIS C. de MADRID

El PSOE de Madrid ficha al presidente de los directores de Secundaria y FP para la lista de Juan Lobato

Esteban Álvarez será el número tres de una lista en la que figuran Llanos Castellanos en el segundo puesto y Marta Bernardo en el cuarto

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 03 MAR 2023

Esteban Álvarez, presidente de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad), será el número tres de la lista electoral con la que Juan Lobato se presentará a las elecciones del 28 de mayo para elegir al próximo presidente de la Comunidad de Madrid. Este director de instituto, especializado en Geografía e Historia, ha defendido las necesidades de los profesionales, incluso a costa de enfrentarse al poderoso *número dos* de Isabel Díaz Ayuso, el vicepresidente y consejero de Educación, Enrique Ossorio. "No puede mentir a todo el mundo todas las veces", llegó a decir de él. La Ejecutiva del PSOE de Madrid aprobará previsiblemente este mismo viernes la lista, que deberá ser ratificada el domingo por el comité regional, y el 18 de marzo por el federal, según avanzan a EL PAÍS fuentes socialistas.



Además, Llanos Castellanos será la número dos de los socialistas, como ya había anunciado Lobato, mientras que la secretaria de Organización del PSOE madrileño, la diputada Marta Bernardo, será la número cuatro, según indica una fuente conocedora de la elaboración de la lista, que cuenta con todos los beneplácitos de la dirección nacional de Ferraz y de La Moncloa, donde el ministro Félix Bolaños ejerce de enlace con la organización autonómica.

La presencia de Álvarez no es casual. Está llamado a reflejar el plan de los socialistas para capacitar a 250.000 jóvenes y mejorar los colegios e institutos de Madrid. Así, el PSOE apuesta por una lista en la que las señas de identidad sean la defensa de los servicios públicos, la gestión económica y el municipalismo. Por eso Carlos Moreno, cirujano del hospital de Getafe, será el número cinco; le seguirá Leticia Lorenzo, especialista en economía de la ejecutiva madrileña de los socialistas, y entre los quince primeros puestos de la lista estará Rafael Martínez, el alcalde de San Martín de la Vega, el más votado de la región en las últimas municipales. Como guiño final, Guillermo Hita, alcalde de Arganda y presidente de la federación de municipios madrileña, cerrará la lista.



«Los adolescentes necesitan clases creativas y sugerentes»

Susana Díaz Morcillo, profesora en el IES José Manzano de Don Benito (Extremadura), ha sido reconocida como la mejor docente de España de Educación Secundaria

LAURA PERAITA. Madrid. 04/03/2023

Susana Díaz Morcillo ha sido reconocida con el Premio Educa Abanca como Mejor Docente de España en Educación Secundaria. Imparte clases en el IES José Manzano de Don Benito (Extremadura) y asegura que dicha mención implica «trabajar duro en lo que se refiere a la creación de material, el uso de distintas metodologías activas y en la motivación del alumnado para incitarle a que investigue, explore, descubra y construya su propio aprendizaje».

Recalca que toda esta parte innovadora no tiene razón de ser sin una continua formación. «Un buen docente debe reciclarse y adaptarse a los nuevos tiempos y tecnologías de la información y la comunicación, siempre sin olvidar la importancia que tiene la transversalidad en la educación, más aún con la reciente introducción de los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible). No sólo educamos en contenidos, sino también en valores».

De la misma manera, señala que un buen docente planifica y organiza sus clases teniendo en cuenta la diversidad del aula; es decir, las características individuales de su alumnado; compartiendo conocimiento con los compañeros de profesión y con el resto del mundo, ya sea a través de redes sociales o de artículos científicos y pedagógicos; manteniendo una relación continua con las familias en pro de una implicación conjunta en el proceso de enseñanza aprendizaje y colaborando en otros ámbitos que completan ese proceso.

-¿Qué retos supone enfrentarse cada día a un aula llena de adolescentes?

El mayor y primer reto es conseguir su atención y motivación en una época que resulta muy compleja por sus peculiares características. La adolescencia es una etapa que está en continuo cambio y transformación, no solo física y psicológica, sino también emocional. El foco de atención del estudiante adolescente pasa a ser su círculo de amistades, la interacción con ellos y con las redes sociales, a través de las cuales expresan sus gustos, intereses, preferencias, motivaciones o inquietudes.

En segundo lugar, capacitar al alumnado para la vida social y profesional. No sólo debemos formar profesionales, sino también personas que sepan desenvolverse en su día a día.

-¿Cómo consigue motivarles en el aprendizaje?

Presentándoles la materia de forma creativa, sugerente, innovadora. A la par que se van impartiendo los contenidos, se van aplicando de forma práctica y cercana a su realidad más inmediata. Por ejemplo, si trabajamos los contenidos del texto instructivo, en lugar de proponer actividades tipo pregunta-respuesta,



planteamos la grabación de un vídeo que suponga un proyecto final relacionado con el tipo de texto; tal es el caso de la elaboración de una receta o un objeto decorativo para nuestro árbol de Navidad aprovechando esta celebración si los contenidos coinciden en esas fechas.

Durante el proceso de elaboración de ese proyecto, el alumno explica cada uno de los pasos a seguir, teniendo en cuenta las características del texto instructivo. Con este tipo de actividades no sólo evaluamos la asimilación de los contenidos, sino también la exposición oral, la interdisciplinariedad, el trabajo cooperativo si se realiza en grupo y la mayoría de competencias clave, sin mencionar que para el alumno resulta mucho más divertido realizar un vídeo de algo que se le da bien y le gusta, que escribir todo el proceso en su cuaderno.

En este curso hemos llevado a cabo esta actividad y aprovechado el programa intergeneracional que se desarrolla en el centro y por el que alguno de los alumnos ha realizado una comida siguiendo la receta con la ayuda de sus abuelos, favoreciendo con ello la relación intergeneracional, la convivencia, la comunicación o el intercambio de experiencias.

-¿Les cuesta ahora menos a los estudiantes asimilar conocimientos por el empleo de las nuevas tecnologías en las aulas, o al contrario?

La tecnología es un plus en la educación, pero hay que tener en cuenta que no todos tienen acceso a ella fuera del aula y, dentro de la misma, a veces nos encontramos con dificultades como la escasa alfabetización digital, equipos obsoletos o la escasez de los mismos. Con equipos preparados y una formación adecuada para el alumnado, las nuevas tecnologías suponen un incentivo en su aprendizaje. El alumno prefiere hacer un kahoot de repaso de la unidad con un dispositivo digital que responder a una pregunta que se lanza al azar, sobre todo teniendo en cuenta que en esta segunda opción no tenemos un podio con los tres finalistas con mejor puntuación.

-¿Hacia qué metodologías se encamina la formación?

Hacia las metodologías activas. He realizado cursos sobre gamificación, creación de un plató de televisión virtual en el aula y en clase, radio (Audacity), Aprendizaje Basado en Proyectos y en Retos (ABP y ABR), Aprendizaje Basado en Servicios (ABS), narrativa digital, Librarium, el cine como recurso interdisciplinar... Cada año intento introducir en el aula actividades nuevas basadas en estas metodologías y programas de innovación que se vienen desarrollando en nuestra comunidad, puesto que contribuyen al aprendizaje competencial del alumnado.

-Se ha apreciado en los estudiantes más problemas de salud mental. ¿Cómo se detecta en las aulas estas situaciones?

Los problemas de salud mental se han incrementado a raíz de la situación sanitaria que hemos vivido con el Covid-19 y las medidas que se llevaron a cabo: el aislamiento y la educación a distancia, que han provocado una serie de carencias en el aprendizaje, y el uso de mascarillas que ha supuesto un retroceso en la formación de los niños que se iniciaban en la educación y que aún no habían aprendido a expresarse con corrección. Esto ha derivado en ansiedad, depresión, fobia social o conductas suicidas..., problemas que ya eran algo común en la etapa de la adolescencia, como la anorexia o la bulimia, debido a la preocupación por la imagen física, por situaciones de discriminación, estigmatización social, etc.

A veces es muy complicado detectar este tipo de situaciones en el aula. Por norma general, suele haber un cambio actitudinal y emocional en el alumno, una falta de interés o de motivación en la clase y en la relación con sus compañeros, ausencias en horas lectivas, comportamiento irascible... El equipo de orientación es muy importante en la detección de estos problemas. Concretamente, este año, en el centro donde trabajo se ha iniciado un programa sobre formación en salud mental y prevención de problemas de este tipo, no solo para docentes y alumnos, sino también para familias.

-¿Qué nuevos retos se plantea como profesional de la educación?

Además de seguir mejorando y creando actividades innovadoras, me gustaría elaborar un proyecto donde la lectura sea el eje vertebrador de todas las materias y la biblioteca mucho más que un espacio para tomar en préstamo las lecturas obligatorias. Ahora que está tan de moda la creación de un 'aula del futuro' donde se investiga, crea, desarrolla, explora, presenta interactúa o intercambia, por qué no convertir la biblioteca en ese aula.

EL PAIS OPINIÓN

En situación de aprendizaje

A los profesores lo que les subleva no es la mayor o menor calidad de las leyes educativas, sino su cambio apresurado y constante, que los desorienta en su trabajo, y los somete muchas veces a una desoladora confusión

ANTONIO MUÑOZ MOLINA. 04 MAR 2023

Como he llegado pronto a la ciudad me da tiempo a tomar un café con los profesores que me han invitado, en un bar cerca del instituto, uno de esos bares de desayunos en los que se respira un ambiente cotidiano de familiaridad y trabajo, de gente que no tiene que pedir lo que desea para que el camarero ya lo sepa, cafés con leche y leches manchadas y tostadas con aceite y tomate. Hemos juntado dos mesas, junto a un ventanal que da a una calle ancha del barrio, muy transitada, con árboles y tiendas. Los cafés nos caldean las manos y el ánimo en esta mañana helada, y la conversación también se va caldeando, según tomamos confianza y se incorporan otros profesores, hombres y mujeres, en lo que parece una perfecta paridad espontánea.

Son profesores en la plenitud de una veteranía no desgastada por los años, y menos aún por el desánimo. Se les nota mucho cuánto les gusta su trabajo, cuánto saben de las materias que enseñan, y muestran una conciencia lúcida de las posibilidades y los límites de la educación pública, en ese tramo decisivo de la secundaria en el que ellos y ellas ejercen, atesorando una experiencia por la que ningún legislador o experto en pedagogía parece nunca interesarse. En las diatribas sobre la educación las voces que menos se escuchan son las de los profesores. Hablan con la solvencia sin palabrería de quien se dedica a un oficio que conoce muy bien. Dan la impresión de encontrarse tan desasistidos por los poderes institucionales de los que dependen como esos sanitarios que sostienen por sí solos un sistema de salud cada vez más debilitado por el deterioro administrativo y las maniobras privatizadoras.

Hablan a veces con indignación y casi siempre con ironía, conscientes de una soledad profesional que linda por un lado con la vigilancia de esos inspectores a los que llaman comisarios políticos, y por otro con el recelo y muchas veces la hostilidad de padres y madres de alumnos, que parecen empeñados en invadir el aula con la sobreprotección y el halago de sus hijos. Una profesora que acaba de unirse a la conversación en el café se frota las manos contra el frío y declara que ya no va a organizar más concursos literarios en su clase, para evitar las protestas de progenitores indignados porque sus niños no han alcanzado el primer premio. Todos se quejan de las infinitas complicaciones burocráticas a las que se ven obligados, que les quitan muchas horas al día de trabajo y sosiego y solo sirven para satisfacer una superstición política entre doctrinaria y cuantitativa. No son profesores anticuados que se resistan sordamente a las nuevas tecnologías o a las volubles tendencias psicopedagógicas que cobran forma en nuevas leyes cada pocos años. Lo que los subleva no es la mayor o menor calidad, siempre teórica, de las leyes educativas, sino su cambio apresurado y constante, que los desorienta en su trabajo, y los somete muchas veces a una desoladora confusión, agravada siempre por nuevas y más retorcidas formalidades de papeleo digital y por un lenguaje en gran medida incomprensible.

Entre esta gente veterana, que tiene tanta experiencia y voluntad, en este café bar tan terrenal de molletes y tostadas con aceite y tomate coronadas de jamón, la jerga psico-pedagógico-administrativa brilla en todo su absurdo: “habilidades personales e interpersonales”, “enfoque competencial”, “intensificación curricular”, “elementos sociales constructores de los géneros”, “acciones dirigidas a la transformación de las condiciones socializadoras existentes desde una perspectiva crítica de género”, “planificación de textos escritos y multimodales básicos”, “evaluación sumativa”, “situación de aprendizaje”.

Esta “situación de aprendizaje”, establecida en la nueva ley, que tal vez quede derogada en cuanto cambie el Gobierno, es la que provoca más estupor. Parece ser una situación importante y hasta obligatoria, pero nadie les ha explicado en qué consiste. Los profesores dan la impresión de asistir a la multiplicación y la provisionalidad de las normas con una ecuanimidad de campesinos sometidos sin remedio a los azares de la meteorología. Mientras tanto, las deficiencias verdaderas que ellos encuentran cada día se pueden explicar en un castellano transparente: bajas que solo se cubren al cabo de dos semanas; clases que en Bachillerato pueden albergar a cuarenta alumnos; falta general de inversiones, sobre todo, me puntualiza una profesora, en recursos humanos y sociales, no en los tecnológicos, que no son tan importantes.

Cuanto más pobre es el vecindario en el que se encuentra en instituto, más dolorosa resulta la falta de medios, porque las necesidades con las que llegan los estudiantes son más perentorias. Un profesor me cuenta que antes de venir aquí trabajó diez años en el instituto de una barriada cercana a la marginalidad, muy castigada por la crisis. Ni padres ni madres se interesaban por la educación de sus hijos. No creían o no sabían que pudiera servirles para mejorar sus vidas. El resultado era la indisciplina y el abandono escolar. Este instituto al que he venido yo hoy se nota enseguida que es un buen centro, austero y despejado como el barrio al que pertenece, gastado sin deterioro, como se gasta todo lo que es muy vivido, populoso de estudiantes que inundan los corredores y bajan por las escaleras con el tumulto de sus fuerzas muy jóvenes. Las instalaciones son austeras y sólidas, usadas sin maltrato: la biblioteca, los patios de deportes, la sala de profesores, el salón de actos. Un profesor me explica la correlación entre las condiciones sociales del barrio y las del instituto: familias estables de la llamada clase media baja, preocupadas por la educación de los hijos, atentas a ella; niveles mínimos de abandono escolar; resultados académicos altos, con notas excelentes en Selectividad.

Todo eso lo nota el invitado en la calidad del silencio con que se le escucha, en la atención de las miradas, en las preguntas bien hechas cuando llega el coloquio, indicativas de un trabajo previo y fértil con el profesor en el aula. He hablado del valor del conocimiento para comprender el mundo y comprenderse a uno mismo en la medida de lo posible, más allá del egocentrismo y del ahora instantáneo, con la perspectiva que dan la geografía y la historia, con la exigencia de precisión de las matemáticas y las ciencias naturales, con la indagación en la experiencia y en las posibilidades de la imaginación que solo hacen posibles la literatura y las artes. He invocado a Max Aub, para celebrar esa identidad no visceral ni de origen que le concede a uno para siempre el paso por un buen instituto. He recordado en voz alta el descubrimiento dubitativo de mi vocación cuando tenía esa edad, el saludable asombro de encontrarme por primera vez, a los 15 años, en un aula con



mayoría femenina. He insistido en que por sí mismos la vocación o el talento no son nada, si no hay condiciones sociales que los favorezcan, incluso que les permitan llegar a existir.

Hay miradas jóvenes de una intensidad que estremece. Una chica que levantó la mano para preguntarme sobre la relevancia de George Orwell en estos tiempos me muestra un ejemplar muy leído de 1984 y me pide consejos para ser escritora. A un grupo de tres, uno de ellos varón, una de las chicas con rasgos asiáticos, les pregunto qué tienen pensado estudiar, y sus respuestas son terminantes: ellas quieren hacer lenguas clásicas; él, Medicina, aunque también le atrae ser actor. En cada una de esas miradas limpias y alerta está contenido el porvenir de una vida entera. Será preciso mejorar el mundo para que ninguna se malogre.

noticias de Gipuzkoa

Brecha de género en la FP industrial: Siete mujeres entre 223 alumnos

Irune y Naroa, dos estudiantes de Robótica y Automatización industrial en Zarautz, creen que es necesario explicar mejor qué se hace en nuestras fábricas

Mikel Mujika. Zarautz 05-03-23

Irune Bernal, una zumaiarra de 23 años, iba a ser nuestra protagonista principal. La que pusiera voz y rostro a las siete mujeres estudiantes en este centro de 223 alumnos. Al final, se le une su compañera Naroa Eizagirre, natural de Aia. La foto no la hemos tenido que buscar demasiado. Responde a una realidad que nos asaltó en cuanto visitamos un centro de Formación Profesional en Gipuzkoa para hacer un reportaje previo sobre la FP. Las mujeres escasean en las ramas de perfil industrial. Una alerta más en vísperas del Día Internacional de la Mujer que se celebra el 8 de marzo.

Pese a la apuesta institucional por incorporar a las mujeres a los trabajos industriales, como paso importante en la reducción de la brecha salarial de género (el convenio del Metal es un referente salarial en todo Gipuzkoa), la realidad aún hoy es que las mujeres siguen siendo rara avis en los ciclos formativos o módulos directamente relacionados con la actividad industrial, que son precisamente los que más peso tienen en Oteiza Lizeo Politeknikoa de Zarautz, integrado en la red de Hetel.

El 44% de las empresas, según un informe de Confebask previo a la pandemia de covid, no encuentra perfiles industriales apropiados. La robótica, la mecatrónica (un híbrido entre mecánica y electrónica) especialmente, la producción industrial, la electricidad, el mantenimiento y el mecanizado de piezas son el maná que piden las fábricas del territorio, huérfanas para afrontar la gran jubilación pendiente, que vendrá en los próximos años. Y todo ello, pese a que la FP vasca, con 45.000 alumnos en la actualidad, está en cifras récord. Únicamente incorporando a la mujer a estas formaciones industriales se podrá responder a esta demanda, aseguran.

Pasilleamos con Ion Gurrutxaga, el director del centro de Zarautz, y damos con Lucía, la única profesora de Oteiza Lizeo Politeknikoa; una entre 20 docentes. Ella sabe bien lo difícil que resulta intentar atraer a las mujeres a la formación de perfil industrial. Explica que se han organizado charlas y visitas a varias empresas de la zona, pero lamenta que las chicas “no vienen”. Le produce cierto desasosiego, porque considera que la industria goza de buena salud, es uno de los sectores mejor pagados y la mujer tiene mucho qué decir en ese sector.

Volvemos con Irune, la joven que ha decidido explicar su experiencia, sus motivaciones, su realidad. Ya sabe lo que es trabajar en una fábrica, porque este es el segundo módulo superior de corte industrial que hace. Naroa, su otra compañera de clase, se une a la conversación de forma natural. Las escoltan 14 chicos jóvenes (compañeros de clase) que, como ellas, cursan el primer año del ciclo formativo superior de Automatización y Robótica Industrial, una de las formaciones más demandadas por la industria vasca.

Entre ellos, Unax y Adrián se animan a hablar sobre la presencia de mujeres en su clase. Les produce “satisfacción” que puedan “elegir libremente lo que quieren estudiar” y ven “completamente normal” la presencia de ellas en esa clase. No les choca.

Las dos jóvenes asienten. Reconocen que a menudo, en la calle, el saber qué estudian ellas, provoca en otras personas “sorpresa”, pero reconocen que se sienten “a gusto” dentro del grupo. Adrián añade que una prima suya quiere hacer un ciclo medio de mecanizado y que quizá el próximo año se matricule. Ion Gurrutxaga, el director, pregunta interesado.

Gurrutxaga confía en que las tornas cambien. Pero hoy, lamenta que en su centro, Intza e Irati, dos jóvenes que no participan en este reportaje, son las únicas mujeres en sus respectivas clases. Irati en un ciclo medio de producción industrial: una entre 23 alumnos; e Intza, una sola mujer entre 24 alumnos en el módulo de mecanizado. En otros, admite el director, no hay ninguna mujer. Las puertas están abiertas para ellas. “Las necesitamos”, reconoce. Las necesita la empresa guipuzcoana, de hecho.

Irune Bernal tiene bastante claro que su sitio puede estar en la industria: “Siempre me ha gustado la tecnología, pero nunca me animé”. Dice que era más de Matemáticas, pero sus notas eran mejores en Biología, y se decantó por ahí. Inició un módulo superior, pero “no me gustó nada”, dice, y lo dejó tras el primer año. Hoy tiene claro que la orientación en los centros escolares tiene “muchas carencias”: “Así lo percibí yo”, asegura esta zumaiarra de 23 años.

La llave de entrada a la formación industrial se la proporcionó un cartel que vio en la calle. Anunciaban precisamente una charla sobre la mujer en la industria, en Zarautz; le picó el gusanillo y su madre le animó. En plena charla, Irune lanzó una pregunta, un reproche podría decirse: “Lo que dije ante responsables de recursos humanos de diferentes empresas que había allí es que quieren que haya mujeres en la industria, pero en realidad no sabemos qué significa eso, en qué mundo vas a terminar. Muchas veces, sabemos que personas cercanas trabajan en la industria, pero no sabes exactamente qué hacen”.

Una empresa de Zumaia le abrió las puertas para verla y le gustó. El siguiente curso, Irune se matriculó en un ciclo superior de mecanizado en Oteitza Lizeo Politeknikoa de Zarautz. Y unos años después, se animó con el que estudia hoy: Automatización y Robótica Industrial, que le “gusta más”. Lo bueno de la FP, dice, es que “en cuanto llegas, te das cuenta de si te gusta o no”.

Sin aquella charla, “no habría dado el paso”, reconoce Irune Bernal. Cree que tiene que haber más jornadas como esa “para animar a las mujeres”. E “igual que se va a centros escolares a hablar de sexualidad, habría que ir a enseñar trabajos, distintas profesiones, no solo industriales”, añade.

Irune insiste: “Hay un desconocimiento sobre la industria. Incluso en mi cuadrilla, amigas que tienen pareja en fábricas, solo saben que está con una máquina, pero no saben ni en qué área trabaja, ni qué hace con esa máquina”.

Naroa escucha a su compañera. La toma como referencia, porque este de automatización y robótica es ya su segundo ciclo superior de perfil industrial, pero sobre todo porque ya sabe lo que es pisar el taller de una fábrica, trabajar allí, entre 300 hombres. Naroa había hecho tres años de Derecho en la Universidad, antes de aparcarlos e irse a Oteitza.

Esta joven de Aia explica su doble salto mortal con tirabuzón desde la toga hasta el buzo. Reconoce que, “en mi época (solo tiene 23 años), en Bachillerato no nos explicaban muy bien la Formación Profesional, lo de los módulos. No nos lo vendían. Si hacías el Bachillerato (optó por el tecnológico) parecía que estabas encaminada a la Universidad”, lamenta.

Asegura que “me ha gustado lo que he visto” en este primer año de FP: “Me parece que los módulos son muy dinámicos, muy encaminados a aprender a hacer”. De nuevo asoma el fantasma de la orientación académica fallida. Pero hay algo más, porque las cifras son terribles.

“Respeto” al taller de la fábrica

¿Qué es lo que las frena? ¿Por qué no se ven en un trabajo “cada vas más automatizado”, en el que “contamos con numerosas herramientas que facilitan el trabajo” y con un “100%” de empleabilidad?, se pregunta la propia Irune Bernal. ¿Qué frena a estas mujeres que, a menudo, son de las más brillantes de clase, también en esto? ¿Da respeto adentrarse en ‘terreno de hombres’ y hacerlo sola?

Contesta la propia zumaiarra: “A ver, yo no soy una persona vergonzosa. Respeto en ese sentido, por el hecho de que fuese a estar en clase solo con chicos, no; pero al entrar en el mundo laboral y hacer el sistema dual, sí da más respeto, porque en la fábrica ya no estás con gente de tu edad, de tu generación, con tu mismo pensamiento”.

En el trabajo, durante su formación dual en aquel ciclo formativo de mecanizado, reconoce que “sí me tocaron algunas experiencias que no fueron nada agradables. Ojo, las hubo agradables, pero también desagradables”, añade. En todo caso, asegura que las cosas sí están cambiando de la mano de la gente joven, que ve a la mujer de forma más naturalizada en un taller.

“Deja, ya lo hago yo”

“Cuando haces un ciclo superior, un hombre y una mujer, hasta que demuestren lo que valen, somos iguales. Pero desde los departamentos de Recursos Humanos de las empresas quieren impulsar la presencia de mujeres, para llegar a la igualdad y equidad, y nos ayudan. Eso es así”, zanja Irune. “Pero luego, cuando estás en el taller, trabajando, con las máquinas, y el resto de compañeros, no percibes eso”.

Las raíces de la desigualdad son muy profundas, de hecho. Irune cree que los “roles” están muy interiorizados y que la transición es lenta: “El trabajador que tienes al lado, no te transmite que quiere llegar a esa igualdad que sí busca la empresa a través de su plan de igualdad. A mí me trataban bien, pero luego, a la hora de hacer un trabajo determinado, en vez de decirte: *inténtalo tú y si no puedes, te ayudo*; lo que te decían era *no hagas eso, que ya lo hago yo*”. El mensaje, admite esta joven, es que “tú no puedes hacerlo”.

Por suerte, admite Bernal, los trabajadores más jóvenes tienen en su mayoría otra perspectiva, pero “todavía hay algunas generaciones que no han dado el salto, por así decirlo”. Pronto podrá volver a comprobar cómo está la situación, ya que el próximo mes de junio Irune y Naroa comenzarán sus prácticas de dual en una empresa. Ocho horas diarias mientras no haya clases, y cuatro cuando comience el curso (4 laborales +4 lectivas).

Irune hoy lo tiene claro: “Yo cuando hice producción tenía todas las puertas abiertas para trabajar y ahora, en principio también, pero ahora cuando me hagan la entrevista para (formación dual), preguntaré qué



expectativas tienen para mí. Cómo encajo yo en esa empresa. La anterior vez, yo veía que quería un sueldo y luego salir con la cuadrilla; no veía más allá. No es lo mismo 18 que 23 años”, dice ahora.

▣ EL DEBATE

La falacia de que familia educa y el colegio instruye

Cuando se habla de educación nos referimos a lo que ocurre en el interior de la persona, mientras que cuando se habla de instrucción nos referimos a lo que la persona es capaz de hacer

José Víctor Orón Semper 05/03/2023

Esta separación entre colegio y familia se suele proponer equivocadamente, pero no sin razón. Lo suelen proponer dos tipos de perfiles: familias asustadas, docentes superados. Hay madres y padres que se asustan de lo que en ocasiones enseñan en los colegios y piden que les dejen a ellos educar a sus hijos y que el colegio no se meta. Hay profesores que se sienten superados en su labor porque pues tienen que lidiar con muchos temas personales de los alumnos y, muchas veces, no saben qué hacer y, entonces reclaman que los alumnos tendrían que venir educados desde casa para que, en el colegio o la universidad, el profesor se pueda centrar en enseñar la materia.

Sin negar la parte de razón que hay en cada argumentación y la buena intención que tiene, hay que decir con claridad que se hace el ridículo al pedir dicha separación entre escuela y colegio, pues sencillamente no puede ser, aunque hagamos para que así sea. La razón de fondo es sencilla, la persona no puede dejar de ser y vivir cómo persona, incluso aunque nosotros nos lo propongamos. Veamos cómo llegamos a tal afirmación. Y cuando se comprenda emergerá una novedosa forma de entender la educación.

Cuando se habla de educación nos referimos a lo que ocurre en el interior de la persona, mientras que cuando se habla de instrucción nos referimos a lo que la persona es capaz de hacer. Un instructor de deportes, militar, o de alguna profesión inicialmente busca que se alcancen ciertos desempeños y que estos se hagan con eficiencia. Pero, cuando el formador quiere profundizar descubre que esto no lo puede hacer basado en la simple obediencia y en la repetición de comportamientos. Se requiere que se comprenda lo que se hace porque, de otra forma, el deportista, el militar o el profesional no sabrá situarse ante la complejidad de la realidad. Además, no solo necesita tener comprensión de lo que hace, sino que se busca desarrollar una capacidad. No se busca que el deportista sepa dar ese salto, el militar montar o desmontar un fusil, el médico operar a un paciente, sino que sepa saltar, montar y operar en cualquier contexto. Poco a poco se descubre que no se puede ser buen profesional centrándose en la instrucción en sí, sino centrándose en la persona. Se quiere que adquiera capacidades y que sepa actualizarlas en cualquier contexto.

Quedarnos en el hacer es vivir como una máquina. Una máquina hace por hacer, pero la persona necesita hacer con sentido, es decir, con una orientación. Se requiere que la acción esté ordenada a un fin que no puede ser el simple hacer. El ser humano sano exige que la acción sirva para un fin y que este sea valioso y no simplemente útil. Es decir, se descubre que la instrucción, en lo que estrictamente significa, no es posible hablando de humanos si se quiere ser un buen deportista, militar o profesional.

Otra cosa es que se aspire a la mediocridad. Mediocre viene de «montaña de media altura» y se contrapone a excelente que sería el pico más alto. Un abogado será un mediocre abogado si solo está muy instruido en leyes.

Podría caerse en la tentación de pensar que se puede educar la interioridad y la exterioridad de forma secuencializada o parcelada. Secuencializar sería trabajar primero los comportamientos, luego trabajar las capacidades y, al final, trabajar la interioridad. Parcelar sería que un educador se dedica a la parte comportamental y otro educador se dedica a lo demás.

La falsedad de «secuencializar» de lo menor, la instrucción, a la mayor, la educación, está en que el acto humano va de lo general a lo particular. Es decir, primero se necesita saber el sentido y luego se establece el cómo. Así se descubre en el desarrollo humano donde aprendemos, en primer lugar, a establecer objetivos y luego a desarrollar métodos. Todos podemos reconocerlo cuando nos preguntamos «¿y todo esto para qué?». Pregunta que nos acompaña toda la vida salvo que alguien se haya acostumbrado a una vida de máquina que hace por hacer.

También es falsa la opción de «parcelar» por la que unos se dedicarían a lo exterior (el hacer) y otros a lo interior (el sentido) debido a que en las relaciones personales lo primero que se evalúa siempre es si nos encontramos ante un mi amigo o enemigo. Y lo hacemos, aunque nadie nos lo pida o incluso siendo nosotros inconscientes de este proceso. Es decir, empezamos evaluando lo que la relación supone a nivel personal y desde ahí interpretamos lo demás. Lo cual es lógico, porque lo más relevante no es saber si el otro levanta o no un cuchillo ante mí, sino con qué intención lo hace.

Podemos decir que en la educación de la persona no cabe la instrucción. En la vida de la persona hay momento para todo y, por tanto, también en la instrucción. Por ejemplo, si yo no quiero ser mecánico puedo seguir instrucciones si confío en el mecánico. Luego de forma sectorial y temporal la instrucción tiene su lugar. Pero si todo lo que hacemos en la vida fuera instrucción o si decimos educar cuando estamos instruyendo aparecerán los problemas. Si me quedo en la mera instrucción lo que se trasmite es que lo relevante del otro es su exterioridad, su comportamiento y no su persona. Al instruir educamos, como mínimo, en la indiferencia a lo personal. Y si la persona está dolida por algo, al instruir educamos en el desprecio de lo personal. Pues el otro ve que no se atiende su dolor.

Suena de Perogrullo, pero, vale la pena decirlo, la persona solo puede vivir como persona. Si hay una buena relación de confianza, uno puede centrarse temporalmente en la exterioridad o el comportamiento que no pasa nada. Pero, desde luego no puede ser un estilo mantenido.

Dicho de otra forma, no se puede no educar a la persona. En las relaciones la persona siempre es educada. No existe la asepsia educativa. No hay posibilidad de ser neutral. La instrucción acaba siendo el refugio de los educadores que no quieren asumir la responsabilidad y trascendencia de su actividad.

Pretender instruir sin educar es una quimera y decir que se hace es hacer el ridículo, pues en todo acto hay una propuesta de sentido.

Es decir, en casa se educa y en colegio, el instituto o la universidad se educa también. También se educa en el trabajo. Se educa en todo ámbito, momento y circunstancia de la vida al ofrecer un sentido de vida.

Ciertamente, el miedo inicial que da pie a este ridículo tiene que ser atendida con una educación de calidad y unos docentes preparados para ello.

José Víctor Orón Semper es director de la Fundación UpToYou Educación

elCorreoGallego.es

La inteligencia artificial de ChatGPT obtiene un 8,36 en la EVAU

Con la nota de corte obtenida, un 8,36 sobre 14, podría acceder a carreras como Física, Química, biología, Derecho o Administración y Dirección de Empresas (EADE).

EFE. Jaén | 05-03-23

Un grupo de profesores del Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) 'Virgen del Carmen de Jaén' han probado la capacidad de la inteligencia artificial de ChatGPT sometiéndolo a los exámenes de la Evaluación para el Acceso a la Universidad (EVAU), en los que ha obtenido como media una puntuación de 8,36 sobre 14.

Juan de Dios Marín, profesor de Marketing del IES 'Virgen del Carmen' y promotor del estudio, ha explicado a EFE que esta idea surgió ante la democratización del uso de esta inteligencia artificial, para comprobar su utilidad y las fuentes de las que se sirve para elaborar una información antes de que los alumnos empiecen a experimentar solos con ella.

El grupo de profesores decidió llevar a cabo esta investigación para evaluar la capacidad de esta inteligencia artificial para resolver exámenes de acceso a la universidad EVAU.

El ChatGPT ha tenido que responder a preguntas reales y próximas en el tiempo y ante la presencia los profesores que participaron en el tribunal de la última EVAU sobre seis materias diferentes: Inglés, Matemáticas Aplicadas, Lengua Castellana, Historia de España, Economía de la Empresa y Filosofía.

Con la nota de corte obtenida, un 8,36 sobre 14, podría acceder a carreras como Física, Química, Biología, Derecho o Administración y Dirección de Empresas (EADE).

El profesor Marín ha explicado que los resultados obtenidos han seguido los criterios de evaluación de los exámenes de la EVAU de 2022 de la Universidad de Jaén, a los que no tenía acceso la IA, "ya que ChatGPT está entrenada hasta el 2021".

El ChatGPT ha superado la EVAU, "con sus luces y sus sombras", con una puntuación de 9 en Inglés, "lo que indica que tiene un conocimiento sólido de la gramática y la sintaxis del idioma", aseguran los profesores.

Sin embargo, en las otras materias, las puntuaciones fueron mucho más bajas, con una calificación de 2,5 en Matemáticas Aplicadas; 2,75 en Química; 6 en Lengua Castellana; 4 en Historia de España; 5,5 en Economía de la empresa; y 5,5 en Filosofía, mientras que en Biología ha cosechado un 8,8.

Marín considera que "como el chat está pensado para desarrollar una conversación con una persona las notas han sido mejores en materias de letras", pero en cambio "no está preparado para realizar representaciones gráficas, de ahí que haya suspendido Matemáticas.

A pesar de que ChatGPT demostró tener un buen conocimiento de la gramática y la sintaxis, los profesores que han participado en la corrección concluyeron que las respuestas de la IA eran superficiales, carentes de profundidad y sin citar sus fuentes.



ChatGPT no ha utilizado un lenguaje técnico y ha tratado los temas de manera demasiado general, sin mostrar un pensamiento crítico ni una opinión personal, en algunos casos, incluso pareció inventar resultados para hacer sus respuestas más coherentes.

“Es importante destacar que a ChatGPT solo se le han proporcionado las preguntas, sin ningún tipo de contexto o información adicional, esto puede haber influido en su capacidad para responder con profundidad y, por lo tanto, en sus resultados” ha señalado Marín, quien cree que si le hubieran dado un contexto, por ejemplo comunicar que está realizando un examen de Química, habría encontrado más datos.

Los profesores entienden que la investigación demuestra que, a pesar del gran avance de la inteligencia artificial, "todavía hay mucho por hacer antes de que las máquinas puedan competir con los seres humanos en términos de conocimiento y pensamiento crítico".

EL PAÍS C. de MADRID

Madrid elige al grupo GSD para ocupar gratis dos parcelas públicas valoradas en 11 millones para construir colegios concertados

La promotora disfrutará durante un máximo de 75 años de los terrenos situados en Vallecas y Valdebebas, donde estarán los primeros centros de este tipo impulsados por la Comunidad en el último decenio

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 05 MAR 2023

El Gobierno de la Comunidad de Madrid dio este viernes el primer paso para elegir al grupo Gredos San Diego Sociedad Cooperativa Madrileña (GSD) para construir dos colegios concertados en Valdebebas y Vallecas sobre dos parcelas públicas valoradas en más de 11 millones de euros, que le serán cedidas gratis, y que podrá explotar durante 40 años prorrogables a 75. La empresa, de carácter laico, tiene otros ocho centros en la región, se ha expandido por Camerún y Costa Rica, y se ha impuesto en el primer corte de un concurso público a otra decena de ofertantes, según documentación publicada en el portal de contratación, que recoge que esta empresa es la propuesta como adjudicataria en los dos casos por la Mesa Asistente al Órgano Concedente de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades. Los centros que abra GSD, si es que finalmente se confirma su elección, deberán estar listos, en principio, para el curso 2023-2024, y se convertirán en los primeros privados concertados impulsados por la Administración autonómica en el último decenio.

La parcela más jugosa está en el barrio de Valdefuentes del distrito de Hortaleza, en la zona de Valdebebas, mide 18.838,4 metros cuadrados, y está valorada en 10.377.547,08 euros, según el convenio de cesión que firmó el Ayuntamiento de la capital con la Comunidad en mayo. La concesionaria deberá correr con los costes de levantar allí 18 unidades del segundo ciclo de educación infantil; 36 de Primaria; y 24 de educación secundaria obligatoria (ESO).

La otra parcela está en el distrito de Villa de Vallecas, mide 13.456 metros cuadrados, y tiene un valor de 1.540.103,14, según la documentación pública relacionada con la concesión. En ella se plantean 12 unidades de educación infantil; 24 de Primaria; y 16 de ESO.

El Ejecutivo regional no culminaba una concesión de este tipo desde 2013, cuando puso en marcha el colegio Pasteur Arroyomolinos para el curso 2013-2014. En 2018, detallan en la Consejería de Educación, se licitó otro concertado, pero la tramitación no llegó a terminarse. Finalmente, en 2022, el actual Ejecutivo reactivó un concierto durmiente (concedido pero no ejecutado) de 2005 en Villalbilla. Fue un aviso de lo que estaba por llegar: si los Gobiernos de Cristina Cifuentes y Ángel Garrido hicieron una apuesta explícita por no crear nuevos colegios privados concertados, el Ejecutivo de Isabel Díaz Ayuso ha vuelto ahora a la política de los expresidentes Esperanza Aguirre e Ignacio González. Una decisión de la que ya avisó el actual consejero de Educación, Enrique Ossorio, en su última entrevista con EL PAÍS: “Si los padres quieren concertada, habrá más concertada”.

Para cumplir con esta estrategia, el gobierno regional da todo tipo de facilidades. Así, una investigación de EL PAÍS ha revelado que las empresas que gestionan colegios privados concertados sobre parcelas públicas tienen que pagar un 442% más al año por su uso cuando la cesión la hace directamente un Ayuntamiento y no la Comunidad de Madrid.

Una apuesta nada inocente por parte del Ejecutivo autonómico, que está en manos conservadoras desde 1995. El PP lleva más de una década trabajando con la tesis de que gana más votos allí donde instala colegios privados concertados, según confesó uno de sus consejeros de Educación, Luis Peral.

Como resultado, Madrid es la región española con más estudiantes en centros privados puros (15,8%) y tiene un 29,6% en concertados. Sumando las dos (45,4%) solo es superado por el País Vasco (48%).

El Gobierno quiere priorizar la formación en competencias digitales de los menores en situación de pobreza y migrantes

MADRID, 6 Mar. (EUROPA PRESS) –

El Gobierno quiere que el Programa de Competencias Digitales para la Infancia (CODI) priorice a aquellos niños y adolescentes que se encuentren en situación de pobreza o exclusión social u otras situaciones de vulnerabilidad, entre los que se encuentran los menores migrantes.

Así lo ha trasladado el Gobierno en una respuesta parlamentaria registrada en el Congreso de los Diputados, a la que ha tenido acceso Europa Press, tras ser preguntado por el Grupo Parlamentario Vox sobre los niños y adolescentes migrantes y refugiados que se beneficiarán del reparto de 50 millones de euros para la formación en competencias digitales.

A través del Programa CODI, según ha recordado el Ejecutivo, se formará en competencias digitales a 950.000 niños y adolescentes en 2025 a través de dos modalidades: por un lado, dotando de competencias digitales básicas a niños de entre 10 y 13 años; y, por otro, iniciando la enseñanza de competencias digitales avanzadas a adolescentes de entre 14 y 17, favoreciendo la empleabilidad con perspectiva de género.

Esta iniciativa dedica esfuerzos centrados en la infancia y la adolescencia más vulnerable, ya que, según indica el Gobierno, se enfrentan a una triple brecha digital: en acceso a Internet, en equipamiento y en el uso de las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC).

Con respecto a esta brecha, el Gobierno ha recordado que ha impulsado la adquisición de habilidades y competencias digitales para alumnado y profesorado en el marco del Plan de Digitalización y Competencias Digitales del Sistema Educativo y también mediante el Plan Nacional de Competencias Digitales.

▣ EL DEBATE

La pobreza infantil cuesta 63.000 millones anuales, 1.300 euros por persona

El 27,5 % de los menores se encuentran en situación de necesidad, lo que causa que en el futuro cobren menos y sean más propensos a tener obesidad o depresión

El Debate. EFE. 06/03/2023

El nivel de pobreza infantil en España continúa en niveles estratosféricos. Un el 27,5 % de los menores se encuentran en situación de necesidad, que lleva aparejado costes sanitarios, educativos y laborales que suman 63.079 millones de euros al año, un 5,1 % del PIB de 2019 o 1.300 euros por persona al año, según un estudio del Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil.

Crecer en un hogar en situación de pobreza supone menores oportunidades de alcanzar un nivel de estudios elevado, mayor precariedad laboral, trabajos peor remunerados y mayores riesgos de padecer enfermedades físicas y mentales. Una situación que el Gobierno actual, cerca de completar la legislatura, no ha sido capaz de atajar.

El informe presentado este lunes, en un acto con la asistencia del presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, analiza el impacto social y económico de la pobreza infantil en España y cuantifica los costes que suponen los efectos sobre la educación, el empleo, los ingresos laborales y la salud en la edad adulta, calculando además la pérdida de ingresos y el empeoramiento de la salud y la calidad de vida.

«Mantener índices de pobreza infantil tan altos, más del 27 %, genera que seamos un 5 % más pobres todos los ciudadanos de este país», ha explicado el Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil, Ernesto Gasco.

Para la vicepresidenta primera y ministra de Economía y Transformación Digital, Nadia Calviño, «el coste de la pobreza infantil es demoledor»: «Un país rico como España no puede tener niños pobres, por una cuestión de justicia social pero también de racionalidad económica».

Según los cálculos de la evaluación, realizada con la colaboración de la Fundación «la Caixa», una persona que vivió en situación de pobreza en su adolescencia gana hoy unos 5.130 euros brutos anuales menos.

Además, tiene una probabilidad de sufrir exceso de peso de un 36 % y de depresión, un 12 % superior. Estos costes individuales suponen también costes para el conjunto de la sociedad, han explicado las investigadoras Libertad González y Olga Cantó.

Por lo tanto, teniendo en cuenta los costes asociados a la situación laboral y a la pérdida de salud, la pobreza infantil en España supone, como mínimo, 63.079 millones de euros al año, lo cual equivale a un 5,1 % del PIB de 2019.



El Alto Comisionado ha apostado por redoblar los esfuerzos. «Sabemos el coste de no hacer nada y de haber sido negacionistas durante una década», ha aseverado, quien ha anunciado un segundo estudio «que arroje luz sobre las mejores políticas en el reto de país» de combatir la pobreza infantil.

Impacto de costes en salud

La pobreza infantil se asocia con un 30 % más de probabilidad de tener mala salud en general, un 36 % más de padecer exceso de peso y un 12 % más de padecer depresión en la edad adulta.

Sumando los costes sanitarios y los asociados a la pérdida de calidad de vida, se estima que el coste total del exceso de peso es de unos 5.500 millones de euros anuales y de unos 579 millones de euros en el caso de la depresión. En total, el coste en términos de salud es de 6.079 millones de euros, un 0,5 % del PIB.

Impacto en educación y en ingresos

Las personas que en su adolescencia estuvieron en situación de pobreza tienen un 28 % menos de probabilidades de alcanzar un nivel de estudios superior.

Creer en pobreza está asociado, asimismo, a menores niveles de empleo para las mujeres y a salarios más bajos para los hombres. Las personas que han estado en situación de pobreza en sus primeros años de vida ganan 5.130 euros brutos menos al año, sobre todo las mujeres, que dejan de ganar, de media, unos 600 euros brutos más al año.

Esta pérdida salarial se explica por el nivel de estudios alcanzado, así como por diversos factores que afectan a la situación laboral, han explicado las autoras del informe. Aquellas personas que sufrieron pobreza en la adolescencia, tienen un 12 % menos de probabilidad de trabajar con contratos indefinidos y un 14 % más de hacerlo con contratos temporales.

Menos recaudación para el Estado

El Estado recauda casi 3.000 euros menos por persona en impuestos y cotizaciones relacionadas con el trabajo a causa de la pobreza infantil. Para el conjunto de la sociedad, la pobreza genera un coste en la economía en términos de pérdida de productividad.

Teniendo en cuenta el porcentaje de los menores que vivían en pobreza en 2019 (el 27 %), y el porcentaje del PIB que se corresponde con las rentas del trabajo (el 46 %), la pobreza infantil genera un coste anual en términos de productividad laboral, de aproximadamente lo que equivale a unos 57.000 millones de euros anuales.

«Romper el círculo de la pobreza desde la infancia, además de ser una cuestión de justicia social, es de inteligencia colectiva», ha concluido Gasco, en el acto de presentación del estudio al que ha asistido también el ministro de Consumo, Alberto Garzón, y el secretario general adjunto de la OCDE, Yoshiki Takeuchi.

EL PAÍS EDITORIAL

Frenar el acoso escolar

El aumento de la violencia despierta las alarmas y exige una reacción concertada de las instituciones

EL PAÍS. 06 MAR 2023

El acoso escolar aparece involucrado en los tres intentos de suicidio que han conmovido a la opinión pública en los últimos días. A la tragedia de Sallent (Barcelona) se añadió el intento de suicidio de un chico de 15 años de La Ràpita (Tarragona) que sufría burlas y acoso a causa de su leve autismo. Tanto el instituto de Sallent como las autoridades educativas catalanas negaron en un primer momento que se hubiera producido el acoso escolar que después reconocieron. Y no era la primera vez que ocurría. A mediados de febrero se supo también que el equipo directivo del IES La Morería de Mislata (Valencia) había presentado la dimisión por la falta de recursos para afrontar los 15 procedimientos abiertos por conductas suicidas, autolesivas o violentas entre el alumnado.

Del debate que estos casos han suscitado emerge una evidencia clara: los centros educativos están desbordados por los efectos de un malestar emocional que se traduce en un aumento de los casos de *bullying*, autolesiones e intentos de suicidio. Cuando el porcentaje de alumnos con problemas supera una cierta proporción, se altera por completo la dinámica escolar y resulta mucho más difícil alcanzar los objetivos académicos. Pero ni los centros disponen de los recursos psicopedagógicos para hacer frente a esta situación ni los servicios de salud mental intervienen con la celeridad necesaria. La unidad creada en Cataluña para abordar el problema del *bullying* ha gestionado desde que se creó a mediados de 2021 un total de 1.590 casos. En el curso 2021-2022 intervino en 864 de los detectados y en lo que llevamos de curso son ya 430 más. Parecidos incrementos observan otras fuentes y encuestas.

Siempre ha habido casos de acoso escolar, pero la situación se ha agravado después de la pandemia. La diferencia con el pasado es que sus efectos son ahora más intensos y dañinos porque se prolongan más allá

del aula y el patio escolar. Las redes sociales lo convierten en una forma de opresión envolvente y sin horario que persigue a la víctima día y noche. Es cierto que hoy existe una mayor sensibilidad social frente al problema, pero también se da una mayor vulnerabilidad de los adolescentes frente a este tipo de violencia. Muchos de los agresores son a su vez víctimas de un malestar emocional que canalizan volcando su agresividad en quienes perciben con flancos débiles o diferencias de cualquier tipo, desde las gafas hasta el color del pelo, la estatura o el peso.

Luchar contra el *bullying* requiere intervenir sobre los agresores con algo más que medidas disciplinarias para identificar las causas de un malestar que distorsiona la convivencia y engendra un dolor a menudo invisible hasta que estalla de forma irreversible. Pero también hay que actuar sobre el tercer elemento del acoso, los testigos, entre los que con frecuencia opera una especie de ley del silencio por miedo a convertirse también ellos en una nueva víctima del matón de patio o de las redes. Uno de cada cuatro escolares reconoce haber asistido a casos de acoso en su aula. El objetivo de lograr un clima de rechazo frontal a estas prácticas en los mismos institutos y escuelas requiere la implicación no solo del profesorado, sino de todo el alumnado.

El fenómeno está alcanzando unas proporciones que requieren algo más que protocolos de detección y directrices de actuación. Requiere formación específica del profesorado ante la complejidad de situaciones que nunca son claras y pueden llevar a la estigmatización del acosado, reforzar los servicios de salud mental para que den una respuesta rápida a las demandas de intervención y, sobre todo, dotar de más recursos psicopedagógicos a todos los centros educativos.

noticias de Navarra

Más de 10.000 docentes llamados en Navarra a una nueva jornada de huelga el 3 de abril

Las reivindicaciones pasan por una bajada de ratios en todas las etapas, reducir la temporalidad, disminuir la "sobrecarga" de trabajo y recuperar poder adquisitivo

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA | 06-03-23

Las organizaciones sindicales LAB, Steilas, CCOO, ELA y UGT han convocado una jornada de huelga entre el profesorado de la Educación Pública de Navarra para reclamar mejoras laborales y una negociación "real" en las Mesas Sectoriales y en la Mesa General.

Así lo han manifestado este lunes en declaraciones a los medios de comunicación Oihana Goigogana, del sindicato ELA, Diana Bruño, de Steilas, Pilar García, de CCOO, Isabel Fernández, de UGT, y Oihane Jordana, de LAB.

Según han manifestado, esta convocatoria se debe a la "falta total de reacción por parte del Gobierno de Navarra, y en concreto del Departamento de Educación, a las reivindicaciones planteadas" en la huelga del día 15 de febrero. Las principales peticiones del colectivo son "bajada de ratios en todas las etapas educativas, subida salarial con respecto al IPC y recuperación del poder adquisitivo perdido desde 2010, que supone un 20%, adecuación de los distintos niveles de funcionarios a las titulaciones según el Plan Bolonia, carrera profesional para todos, reducción de la temporalidad real por debajo del 8% y disminución de la sobrecarga laboral para poder dedicar más tiempo a las necesidades educativas reales del alumnado".

Tras considerar que la consecución de estas reivindicaciones "mejorará las condiciones laborales de los docentes" y "repercutirá directamente en una mejora sustancial del servicio público que ofrecen", han animado "a todos los centros educativos a que promuevan adhesiones tanto en los Claustros como en los Consejos Escolares, para que el Departamento de Educación conozca de primera mano y sea consciente del malestar existente en las escuelas e institutos".

"Emplazamos al Gobierno de Navarra a una negociación real en las Mesas legítimamente establecidas para dar respuesta a todas las reivindicaciones planteadas. Tendemos la mano a que se sumen a estas movilizaciones al resto de organizaciones sindicales y otros agentes de la comunidad educativa", han subrayado.

En respuesta a los periodistas, García ha señalado que "el día 15 la huelga fue bastante contundente, el seguimiento fue mayoritariamente por parte del sector educativo, más que del sanitario y núcleo, y sin embargo no hemos obtenido ninguna respuesta, no se nos llama".

"Llevamos una legislatura con ausencia total de negociación y siempre se nos dice lo mismo, que no hay más dinero y que no se pueden aumentar las partidas presupuestarias. Tendemos la mano al resto de organizaciones que forman parte de la Mesa Sectorial docente, para que, sumando fuerzas, el Gobierno de Navarra se dé por enterado de que el sector educativo está pidiendo a gritos una negociación y se cumpla todo esto que venimos manifestando", ha indicado.

En esta línea, ha indicado que esperan que la huelga tenga un "seguimiento por lo menos igual o mayor que la anterior". "En este caso, es una huelga que solo convocamos para el sector educativo. Precisamente, para dar mayor visibilidad a este sector nos hemos desligado de la huelga del sector sanitario", ha apuntado.



Aunque ha señalado que "como hay un alumnado cada vez tan diverso" es "necesario reducir las ratios y aumentar los recursos humanos", ha afirmado desconocer en cuánto habría que incrementar dichos recursos. "No podemos dar una cifra exacta de en cuánto habría que aumentar el número de profesorado, pero lo que sí es cierto es que habría que realizar una redistribución y una recolocación", ha remarcado, tras señalar que entre las protestas de los más de 10.000 docentes del sector destacan "la carga de trabajo, la excesiva burocracia o que tienen que hacer labores sanitarias o administrativas".



Los científicos piden la retirada urgente del plan de formación de maestros que reduce matemáticas y lengua

La Confederación de Sociedades Científicas de España critica las incompatibilidades de la orden ministerial con la Lomloe y la dificultad para evaluar correctamente a los estudiantes

S. S. 07/03/2023

Los profesionales de la educación críticos con el nuevo temario del grado en magisterio suman adeptos. La Confederación de Sociedades Científicas de España (Cosce) ha publicado un comunicado en el que se muestra contraria a la orden del ministerio de Universidades publicada el pasado martes por la que los contenidos impartidos en el grado respectivos a «género y educación» tendrán la misma relevancia en el temario que matemáticas.

De esta forma, la Cosce se une a la Asociación Española de Profesores e Investigadores en Didáctica de las Ciencias Experimentales (Apice) y a otras organizaciones como la Real Sociedad Matemática Española (RSME) y la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (Seiem) entre otras.

El comunicado señala que la orden ministerial «adolece de una falta de coherencia con la ley educativa (Lomloe)», ya que no respeta el peso en el horario lectivo de las asignaturas de Conocimiento del Medio, Educación Plástica y Visual, Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas, que pasarían a formar un 12,5% del currículo frente al 64% establecido en la Lomloe.

«Los maestros que no estén formados en estas áreas difícilmente podrán promover el desarrollo de estas competencias en los escolares», añade la presidenta de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (Seiem) Nuria Climent. En la misma línea, el presidente de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Sedll), Josep Ballester Roca, ha afirmado que el proyecto de orden ministerial «desatiende la formación del futuro profesorado en estos aprendizajes».

Por estos motivos, las sociedades científicas solicitan una revisión «urgente de la propuesta y desde la Apice se prestan a actuar como interlocutores para consensuar los cambios, centrando el análisis en las necesidades reales de los maestros y maestras».

Asimismo, el cambio normativo «impide una evaluación seria de las fortalezas y debilidades de los actuales planes de estudios», versa el comunicado de la Cosce.

EL DEBATE

La falta de convergencia de las comunidades autónomas en resultados educativos

Ismael Sanz Labrador. 07/03/2023

La mejora que se había en la tasa bruta de graduados en la ESO en el curso 2019-20 en España se ha perdido. Los datos publicados en noviembre por el Ministerio de Educación muestran que la tasa bruta de graduados en la ESO (estudiantes que titulan en la ESO en los institutos y centros educativos como porcentaje de la población de 15 años) aumentó entre 2018-19 a 2019-20 del 78,8 % al 84,0 en 2020-21, en alguna medida por la flexibilización acometida en el sistema educativo español, pero ha vuelto a retroceder a 82,1 para el curso 2020-21.

1.2. Tasa bruta de población que finaliza ESO (Graduado en Secundaria) (%) por sexo, comunidad autónoma y periodo.											
AMBOS SEXOS	2020-21	2019-20	2018-19	2017-18	2016-17	2015-16	2014-15	2013-14 (2)	2012-13	2011-12	2010-11
TOTAL	32,1	34,0	36,6	37,6	39,5	39,3	37,6	36,6	35,4	35,1	34,7
Andalucía	39,5	31,1	36,4	33,1	33,1	32,1	33,2	34,3	34,3	33,3	33,2
Aragón	35,5	32,6	35,9	34,4	36,1	37,2	34,0	35,5	36,7	33,1	33,2
Asturias, Principado de	37,7	36,4	34,4	33,1	39,7	37,9	36,3	36,6	33,6	34,2	33,4
Baleares, Islas	35,5	38,6	35,4	39,2	39,6	39,0	39,0	39,0	39,0	37,4	37,0
Canarias	32,5	33,9	36,6	37,2	32,7	39,9	36,7	34,9	34,2	34,2	30,0
Cantabria	37,7	37,6	39,7	39,4	39,7	39,7	39,3	39,1	39,0	39,0	39,0
Castilla y León	30,0	36,7	30,9	39,9	36,3	30,0	30,0	31,9	36,4	38,0	37,4
Castilla-La Mancha	36,6	32,7	32,0	32,6	36,6	36,4	32,7	32,0	31,2	31,2	31,2
Cataluña	30,6	36,3	33,0	33,0	33,0	30,0	30,0	31,9	30,0	30,0	30,0
Comunidad Valenciana	30,6	32,5	39,1	34,0	36,0	39,0	39,0	37,4	33,0	33,0	33,0
Extremadura	30,7	37,6	31,3	37,3	39,2	39,7	37,9	38,0	35,0	37,0	37,0
Galicia	36,7	37,9	39,6	39,0	37,6	39,0	39,0	39,0	39,0	39,0	39,0
Madrid, Comunidad de	32,0	30,0	39,1	36,4	36,1	31,0	30,4	30,2	36,0	37,0	39,0
Murcia, Región de	35,5	39,6	34,1	34,7	39,0	37,9	37,9	39,6	39,4	39,0	39,0
Navarra, Comunidad Foral de	37,6	36,6	39,2	39,2	32,4	39,6	39,0	39,4	39,0	39,0	39,0
País Vasco	38,0	39,9	39,6	39,6	39,6	39,6	34,0	39,0	39,0	39,0	39,0
Región de Murcia	30,6	30,0	39,1	36,4	36,1	31,0	30,4	30,2	36,0	37,0	39,0
Ceuta	38,0	39,9	39,6	39,6	39,6	39,6	39,6	39,6	39,6	39,6	39,6
Melilla	41,2	30,0	32,1	32,1	36,4	39,0	39,0	39,0	39,0	39,0	39,0

Tabla 1. Tasa bruta de población que finaliza ESO (Graduado en Secundaria) por sexo, comunidad autónoma y periodo

Este dato sobre la tasa bruta de graduados de la ESO se une a la información de la publicación anual de la OCDE *Education at a Glance 2022*, en la que se recogía algunos aspectos a mejorar por el sistema educativo español. El dato que más atención recibió en los medios de comunicación españoles es el de que el 27,7 % de los jóvenes españoles de entre 25-34 años tiene, como mucho, la ESO finalizada. Es más del doble que el 11,8 % en la UE 22. Por el contrario, nuestro país dispone de sólo un 23,6 % de jóvenes que han finalizado la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria, es decir, FP Media o Bachillerato (o FP Básica). Esta es una proporción mucho más baja que el 42,3 % de la UE-22. Esta es una de las primeras conclusiones de este Informe, nuestro país necesita impulsar los estudios de FP Media como instrumento para reducir el abandono temprano educativo y el porcentaje de jóvenes que, como mucho, han finalizado la ESO.



Gráfico 1. Evolución del nivel de formación de la población adulta (25-34 años)

Los datos por Comunidades Autónomas no recibieron la misma atención. En la Tabla 2 se puede observar que hay una gran variación entre Comunidades y ciudades autónomas. Melilla (41,2 %), Ceuta (38,0 %), Extremadura (37,3 %), Murcia (36,0 %), o Andalucía (34,2 %) y Castilla La Mancha (34,2 %) tienen las proporciones más elevadas de jóvenes que tienen, como máximo, la ESO finalizada. Navarra (14,6 %), País Vasco (15,4 %), Asturias (20,5 %), Aragón (20,9 %) o Madrid (21,4 %) son las Comunidades con los porcentajes más bajos de jóvenes sin estudios medios. Como comenté en un Informe que realicé para el Sindicato Independiente de Docentes, ANPE, esta es otra de las características del sistema educativo español. Con el mismo contexto normativo de la LOMCO o LOMLOE, existen unas grandes diferencias en resultados educativos. Es verdad, también, que una parte importante de esta heterogeneidad proviene de factores históricos pues las Comunidades con peores indicadores educativos son las que tienen un menor desarrollo económico. Pero parece que no se ha producido todavía una convergencia entre las Regiones en su situación educativa pues las diferencias no se están reduciendo de forma significativa.



	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011
25-34 años											
TOTAL	27,7	28,5	30,2	32,5	35,2	34,7	34,4	34,4	32,5	32,1	31,8
Andalucía	34,2	36,0	37,9	41,0	43,0	42,0	42,7	43,0	44,4	44,4	43,0
Aragón	30,9	24,8	24,2	28,8	27,8	26,6	26,4	28,2	29,4	27,7	27,0
Asturias, Principado de	20,4	19,4	22,5	23,9	22,9	26,2	25,1	27,7	28,2	28,9	31,0
Balears, Illes	25,1	29,0	34,8	36,9	36,0	35,4	40,0	40,0	39,4	38,7	39,8
Cantabria	28,0	27,7	32,4	34,5	35,2	35,5	37,0	38,7	39,0	40,0	39,0
Castilla	23,2	16,1	20,7	20,0	20,0	21,2	20,9	20,0	22,2	23,0	23,0
Castilla y León	28,0	29,9	29,4	30,0	30,2	32,2	32,0	32,0	32,0	31,0	30,7
Castilla-La Mancha	31,2	37,7	36,7	40,1	43,1	43,0	41,7	42,0	42,0	42,0	40,7
Cataluña	25,1	26,9	29,2	31,7	33,0	32,4	32,3	34,2	36,0	28,0	24,0
Comunidad Valenciana	30,0	28,9	30,3	31,0	34,0	36,5	34,0	34,0	36,0	34,0	33,0
Extremadura	17,3	19,0	19,4	20,0	22,2	22,0	22,0	21,1	19,0	18,0	18,0
Gaite	24,0	24,7	25,7	27,2	29,0	29,0	30,0	32,0	32,0	33,0	32,7
Madrid, Comunidad de	31,4	30,0	31,3	34,7	34,4	37,4	37,4	38,0	39,0	34,0	34,0
Murcia, Región de	30,0	33,0	30,5	36,7	39,0	39,0	42,1	44,0	40,0	40,0	40,0
Narria, Comunidad Foral de	14,5	13,2	18,7	14,0	26,1	24,2	23,4	24,2	27,0	28,4	28,4
Pais Vasco	15,4	16,0	17,0	17,4	19,0	21,3	21,0	19,0	17,0	17,0	19,0
País Le	30,1	30,1	30,7	30,7	30,0	30,0	30,0	30,0	31,0	28,4	21,2
Ceuta y Melilla	39,8	30,2	44,2	44,0	42,0	45,4	49,1	52,0	51,0	50,0	53,4
- Ceuta	34,0	37,4	43,4	47,0	45,7	46,0	46,0	46,0	46,0	46,0	46,7
- Melilla	44,0	39,0	46,0	52,0	57,0	44,0	47,0	49,0	50,0	51,0	49,4

Tabla 2. Población de 25-34 años y Comunidad Autónoma con, como máximo, estudios finalizados de la ESO

Los investigadores Angel de la Fuente y Rafael Domenech (2021) analizan la evolución del dato de los años medios de escolarización de las regiones en España y llegan a la conclusión de que, aunque este indicador ha aumentado de 9,5 a 10,4 años en España entre 2011 y 2019, el proceso de convergencia del capital humano se ha detenido en esta última década. El Gráfico 2, extraído del trabajo de De La Fuente y Domenech (2021), muestra que la relación entre el nivel relativo de años de escolarización por Comunidad Autónoma en España y sus tasas de crecimiento relativas para el período 1960-2019 y para el subperíodo 2011-19. En la parte superior del gráfico se muestra que entre 1960 y 2019 existe una relación negativa (con una recta de regresión decreciente) que indica que el ritmo de crecimiento de los años de escolarización fue superior en las regiones que partían de los niveles más bajos de escolarización. Es una conclusión positiva, si bien como De la Fuente y Domenech indican, se trata de una convergencia a un ritmo lento pues se requerían setenta años para reducir a la mitad la brecha educativa inicial entre las Comunidades Autónomas. Además, este acercamiento entre las regiones de menor y mayor nivel de escolarización de su población se ha detenido entre 2011 y 2019, como muestra el gráfico de abajo.

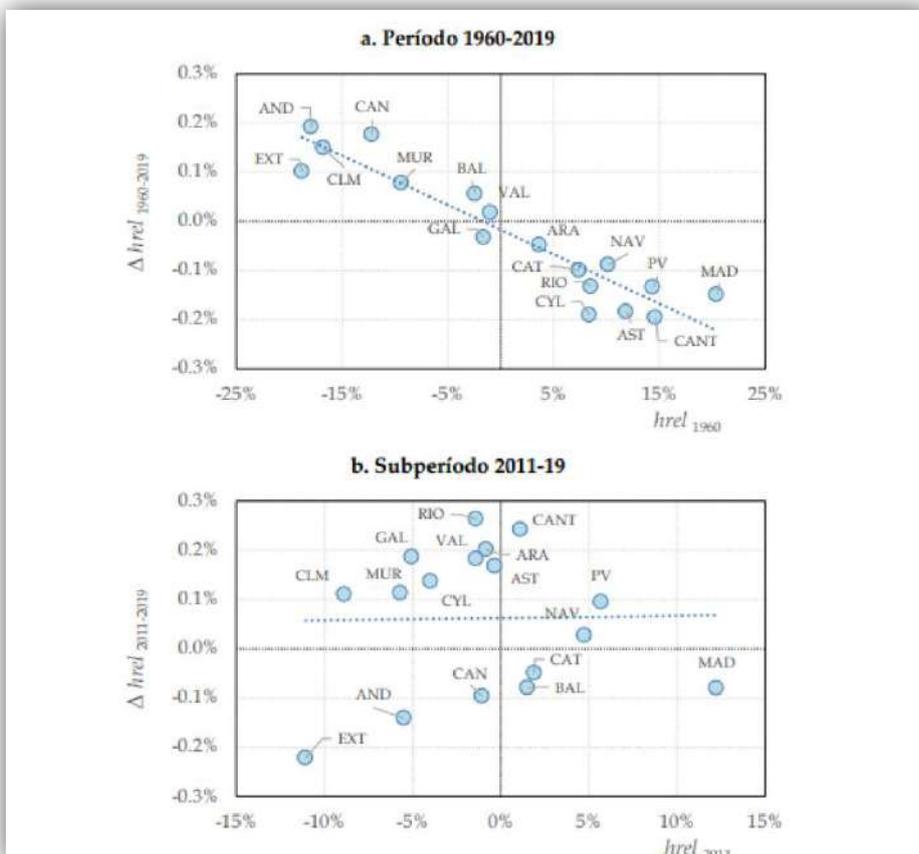


Gráfico 2. Estimación de convergencia de años de escolarización entre las Comunidades autónomas españolas

¿Hay ciclos de FP de hombres y ciclos de mujeres? Desmontamos esos prejuicios

Estudiar no entiendo de género. Pero por si aún tienes dudas, en este reportaje te presentamos a alumnas que arreglan coches, alumnos que diseñan ropa, chicas que dominan motosierras o chicos que quieren educar a niños

MÓNICA P. VILAR. 08 mar 2023

¿Crees que hay estudios o profesiones de chicos y otros de chicas? ¿Te gusta un ciclo de FP, pero estás dudando en hacerlo porque te parece demasiado femenino o masculino? ¡Cambia el chip! Quienes estudian y trabajan no son los hombres o las mujeres, son las personas. Y aunque algunas familias de Formación Profesional tienen más alumnado de uno u otro género, las cosas están cambiando. En estas páginas te lo vamos a demostrar con muchos ejemplos. ¡Fuera prejuicios!

A Nerea le encanta manejar tractores. Aroa es un as de la trepa para hacer tala de árboles. Y a Lucía no le tiembla el brazo a la hora de usar una motosierra. Son tres de las alumnas que cursan ciclos de la familia agraria en el IES de Arzúa. El resto de sus compañeros son hombres, pero todas se sienten cómodas. «Iso de que un ciclo é cousa de homes está na cabeza de cada un. Ti tes que facer o que che gusta, ¿que máis dá que sexas a única rapaza da clase se estás desfrutando co que fas», dice segura Míriam Fuentes, de 20 años, que primero barajó hacer la carrera de Matemáticas, pero que finalmente se decantó por el ciclo superior de Xestión Forestal e do Medio Natural: «Vivo na aldea, dende sempre me gustou isto, vino na casa dende pequena, e sei que estes estudos teñen moitas saídas», explica.

Ángela Liñares, de 18 años, cursa el mismo ciclo. Entró con la idea de opositar a agente forestal, igual que otras tres compañeras, pero todas han ido descubriendo otras posibilidades que también las conquistan. «Empecé a ver el trabajo con maquinaria y me encanta», cuenta Lucía Rodríguez (18 años). «El simulador de la procesadora me gustó mucho, también la pala, y el tractor ya me gustaba», dice Nerea Noval (21 años). El ciclo les da muchas opciones: desde servicios antiincendios hasta la apicultura, pasando por trabajar con la resina o incluso en temas turísticos, la opción que más convence a Paula Mumary (18 años), a la que le encantaría trabajar en el Parque Nacional de las Illas Atlánticas.

La presencia femenina dentro de los ciclos de la familia agraria del instituto de Arzúa incluye también a Carmen Martínez, de 54 años y alumna del ciclo medio de Producción agroecolóxica, y a Aroa Segade, de 16, en el medio de Aproveitamento e conservación do medio natural, aunque su intención es acceder al superior de Gandaría e asistencia en sanidade animal.

«Os da familia agraria son ciclos masculinizados, no que toca ao alumnado, porque no profesorado si hai moitas mulleres», reconoce Carlos Iglesias, uno de los profesores. Y continúa: «Son roles asumidos, ás veces pensan que a muller non vai ter capacidade ou forza para manexar a maquinaria, pero a día de hoxe é moi lixeira, a maioría non require nada de forza. E as empresas xa están levando rapazas: para viveiros, como motoserristas, xefas de brigada...».

El alumnado ya ha podido visitar explotaciones y empresas, gracias a la colaboración con Lugo Madera, que también les cede unos simuladores de los que el centro carece. Allí han podido comprobar que las mujeres están presentes en el sector y han llegado para quedarse.

«Sempre o tiven clarísimo, antes de dar un paso xa sabía que quería facer deseño de moda, sempre me gustou vestir á xente. E tiña claro que ía ser minoría entre mulleres, pero nunca me importou», dice rotundo Mario Lorenzo, un moañés de 17 años que estudia el ciclo medio de Confección e Moda en el IES A Pinguela, de Monforte, donde comparte clase con diez chicas y otro chico.

El suyo es uno de esos mundos en los que ellas son mayoría, pero ellos triunfan y se llevan las portadas, como sucede a menudo con los chefs. Sin embargo, Mario sí ve prejuicios a otros niveles: «Aínda hoxe está mal visto que o home estea na máquina. Cando vamos a empresas son as mulleres as que están cortando e cosendo». Con todo, él confía en no encontrarse problemas cuando salga al mundo profesional. Admirador de Chanel o Versace, le gustaría triunfar vistiendo tanto a hombres como a mujeres, y todavía más hacerlo con prendas que no lleven la etiqueta de femeninas o masculinas: «As fronteiras cada vez se desdubuxan máis, eu quero que non as haxa».

En el mismo centro estudia Paula Dacal, de 26 años y natural de A Pobra do Brollón. En este caso, ella es minoría entre los chicos matriculados en el ciclo superior de Desenvolvemento de Aplicacións Web. «Sempre me gustou a informática e a programación. Estudei a carreira de Bellas Artes, especializándome en ilustración dixital, pero hai poucas posibilidades laborais, e menos sen ir a unha gran cidade, e eu prefiro quedarme en Galicia. Por iso optei por este ciclo, que dá máis oportunidades de traballar en máis empresas», cuenta. Sabía que se encontraría en un «sector de homes», y reconoce que llegó a pensar si tendría problemas a la hora de saltar al mundo laboral por ser mujer. «Pero no instituto organizan charlas e viñeron xa varias mulleres de distintas empresas. O que debe contar é que teñas boa formación e sexas bo profesional», reivindica.

Para Paula, que los estudios de informática sean mayoritariamente masculinos es una cuestión de «costume» y de falta de referentes: «É algo cultural, non ten nada que ver coas habilidades. Hai profesións que se asocian



aos homes porque ves que de sempre as fan homes, non tes moitos referentes ou exemplos femininos neses eidos». Si se cumple su sueño de dedicarse a la programación, ella se convertirá en uno.

En el IES A Pinguela también ha cursado Tito Senaz (45 años) su ciclo superior de Estilismo e peiteado. Él lleva ya 25 años en la profesión (tiene una peluquería en Ourense), pero no deja de formarse, y esta ha sido una de las vías. «Empezamos o ciclo dous chicos e rematei eu só», comenta. Es un hecho, pero le gustaría que cambiase. «Eu animo aos rapaces a que fagan estes ciclos. Non debemos permitir que ningunha profesión se focalice nun sexo: que a perruquería sexa de mulleres, a albanelería de homes... Todos temos cabida en todo», defiende.

Aroa, Jéssica y Yanire se enfundan su ropa de trabajo, abren el capó de un coche y lo que hay debajo no tiene secretos para ellas. «Na casa fixen moita mecánica de galpón, sempre me gustou o mundo dos coches e das motos», cuenta Aroa Figueiras, de 17 años, que sueña con ser mecánica de competición. Cursa el primer año del ciclo medio de Electromecánica de Vehículos Automóviles en el CIFP A Xunqueira de Pontevedra, igual que Jéssica Vidal, de 24 años, aunque ella se sacó primero el básico de Electricidade e electrónica. Con esa titulación bajo el brazo buscó trabajo, pero reconoce que no se lo pusieron fácil, y que en las entrevistas se encontró alguna actitud machista: «Me han dicho cosas como “Es que yo estoy acostumbrado a trabajar con hombres”, “¿Y tú te subirías a un poste si hace falta? Porque como eres chica...”. Y yo les respondía que claro que sí, pero no me cogían. Espero que al acabar este ciclo me vaya mejor, pero aunque tenga dificultades para encontrar trabajo no lo voy a dejar, esto me gusta y voy a luchar por ello. Me gustaría trabajar en un taller», afirma.

Yanire Ubeira (19 años) está en el segundo año de Electromecánica. «Hice el básico de peluquería y estética, pero no me gustó. Mi madre iba a empezar este y me dijo “vente”. Y nos matriculamos las dos. Al principio a los chicos de clase les chocó un poco, pero ahora soy una más del grupo. De hecho, como tengo las manos más pequeñas, a veces me llaman para que les ayude con ciertas cosas», revela. Carmen González (42 años) es su madre, y la culpable de que ambas se metieran en el mundo de la mecánica. «De siempre me gustó, mis hermanos ya hacían cosillas, pero mientras mis hijas fueron pequeñas no pude estudiar. Y ahora era el momento. Quiero seguir formándome y dedicarme profesionalmente a esto: entrar en la ITV o incluso como perito. Cuando tienes un objetivo, hay que ir a por ello».

Las cuatro cuentan con un referente potente, Marisa Quintairos. Esta ingeniera fue la segunda mujer en sacar plaza como profesora de secundaria en la rama de Organización e Procesos de Mantenimento de Vehículos. Ahora tiene su plaza en A Xunqueira. «Ahora ya tengo una reputación, pero en este mundo tiene sigues teniendo que demostrar mucho más que un hombre, aunque estés más formada que ellos. Parece que en un hombre sea innato saber de automoción», revela. Y es que los roles de género, aunque no deban, siguen vigentes. «Recuerdo un instituto al que llegamos a tomar posesión un profesor y yo. Él para peluquería y estética y yo para automoción. Nos dieron los nombramientos al revés. No se lo creían, y no les gustó mucho que llegara una profesora para esos ciclos», cuenta Marisa.

Ella lleva años derribando estereotipos, y seguirá haciéndolo: «Hay talleres que no quieren mujeres porque creen que son más débiles. Yo nunca he necesitado que nadie me ayude a mover nada en el taller, mis alumnas no faltan más que mis alumnos, ni cogen más bajas. Están muy equivocados, no se trata de ser hombre o mujer, son las ganas. Yo he llegado donde estoy con mi fuerza de voluntad, y una alumna motivada puede llegar a ser lo que quiera», reivindica.

Teresa Prado es profesora de Organización de Proxectos de Fabricación Mecánica en el IES Politécnico de Vigo, donde también lleva la relación con las empresas. «Muchas me piden si tenemos alumnas para incorporar, hay muchas que apuestan por la incorporación de la mujer. Te puedes encontrar alguna persona que piense que por ser mujer no vales, pero son pocas, lo que pasa es que hacen mucho ruido», asegura. De hecho, revela que en los procesos de selección de alumnos para el ciclo dual de Mantenimiento Electromecánico (que combina formación en aula y en centros de trabajo, recibiendo un salario) las empresas echaron de menos solicitudes de chicas.

Prado reconoce que hay familias, como la de Fabricación Mecánica, que están masculinizadas, y profesiones en las que todavía se celebra, por excepcional, la presencia de una chica, cuando «debería pasar desapercibido si tu coche lo arregla una mujer o un hombre». Para lograr romper estereotipos, y que ellas se animen a escoger esos ciclos, opina que «lo primero sería dejar de hablar de mujeres o de hombres, y empezar a hablar de personas. Todos somos capaces de hacer de todo. Somos distintos por naturaleza, pero a nivel profesional esas diferencias no tienen que afectar para nada. Por ejemplo, si a un chico le dejas coger peso, deja también a la chica. Si no lo hace, nunca fortalecerá los músculos», defiende. Y no duda en vender las excelencias de sectores como la mecánica. «Yo hice ingeniería industrial por mecánica porque me gusta diseñar y saber cómo funcionan las cosas. La mecánica es creativa, puedes diseñar algo, fabricarlo... Es una profesión de pensar mucho. Para la fuerza ya hay máquinas que te ayudan».

En su centro tiene ejemplos de alumnas que no tienen ningún problema en adentrarse en esas áreas en las que aún —aunque por poco tiempo— ellas son minoría. Lucía Prado, de 19 años, estudia el ciclo superior de

Automatización e Robótica Industrial: «En 1.º de ESO tuve Robótica, y hubo un concurso entre institutos. Nosotras éramos cinco mujeres y quedamos subcampeonas de Galicia. Tuve claro que quería dedicarme a esto, y que iba a estudiar lo que me gusta, me da igual que en clase haya mujeres o no». Ella ya ha testado el ambiente laboral en la empresa Emerasa, y no ha encontrado ningún problema por ser chica: «Se han volcado en formarme», cuenta. Ella aventura que la presencia femenina puede ser más baja porque todavía se las orienta hacia estudios más teóricos («Yo, sin embargo, tenía claro que no quiero ser la ingeniera que diseñe, quiero ser la que monte», dice—) y eso se suma a que la FP todavía está algo infravalorada: «Si sabes que es un mundo de hombres, no tienes tu interés centrado en algo muy específico y aún encima te dicen que no vayas a FP, es más difícil que te animes. Hay que dar a conocer más caminos y apoyarnos cuando los elegimos», reivindica.

En el Politécnico de Vigo estudió también Anabel Muíños (29 años), primero el ciclo medio de Mecanizado, y después el superior de Programación da Producción Mecánica. Reconoce que le sorprendió encontrarse con más piedras de las que esperaba en el camino de trabajar en lo que le gusta —«No pensé que aún hubiera tanto machismo», dice—, pero lleva ya cuatro años trabajando en taller, que es lo que ella quería, primero en una empresa de Vigo, y ahora en una de O Porriño: «A las chicas siempre intentan derivarnos hacia oficina técnica, pero

En el CIFP A Xunqueira hay más de cincuenta personas estudiando Educación Infantil. Solo cuatro son chicos. Uno de ellos es Juan Cuenca, un pontevedrés de 20 años. «Me encanta tratar con la gente, con niños, soy muy dinámico, me gusta la actividad física... Mis características encajan bien con el perfil de mi profesión. A mi familia le pareció genial mi elección de estudios, y tengo amigos haciendo Educación Infantil en la universidad. Se está empezando a introducir la figura del educador hombre sin mayor problema», cuenta.

Brais Rodríguez, uno de sus profesores, confirma que sus alumnos no suelen tener problema para integrarse en el mercado laboral, a pesar de que en la sociedad en general todavía perviven ciertos estereotipos: «Ainda se asocian os coidados coa muller, é algo co que hai que rachar. E hai outro factor clave: vese o sector servizos como mal remunerado, e aos homes aínda se lles encamiña para que escollan profesións consideradas de éxito», analiza. Frente a esto, Rodríguez, educador social de formación, defiende que la sociedad debe entender que «todos os traballos son igualmente valiosos e necesarios, e que todas as persoas, independentemente do seu xénero ou procedencia pode facer o que desexe; é unha cuestión de capacidades, non de xénero».

Del CIFP Leixa, en Ferrol, saldrá este año su primera promoción de técnicos superiores en igualdad de género. Llevan desde el año 2020 ofreciendo este ciclo, que en Galicia se estrenó en el 2017 con su implantación en el CIFP A Xunqueira. «Es un ciclo en el que se aprende a programar y llevar a cabo intervenciones relacionadas con la promoción de la igualdad de trato y oportunidades entre hombres y mujeres, aplicando estrategias y técnicas del ámbito de la intervención social, detectando situaciones de riesgo de discriminación por razón de sexo y potenciando la participación social de las mujeres», resume Fátima Martín, que imparte el módulo de Prevención en violencia de género.

Explica que el alumnado responde a un perfil de gente que «tiene muy claro su interés por la rama social y que está muy comprometida con el servicio a la comunidad». Entre primero y segundo suman unos 35 estudiantes, y reconoce que aumentar la representación masculina es una asignatura pendiente: «En segundo hay dos chicos, en primero ya son seis», explica.

Aitor López (21 años, Cabanas), es uno de ellos. «Ía encamiñado cara o terreo social, e apareceu esta formación nova que me pareceu moi interesante. Cheguei a dudar se me competía ou se estaba ocupando un terreo que lles competía ás compañeiras, pero faleino con elas e este ciclo tamén é interesante para o tema de novas masculinidades, de desconstruírse como home, pode levarse a ese terreo, facendo dinamización de grupos, por exemplo».

Andrea Souto, otra alumna de 20 años, destaca la importancia de estos estudios «para crecer social y personalmente. Vivimos en una sociedad patriarcal, y este ciclo nos ayuda a verlo y a luchar contra ello. La educación es la base», destaca esta ferrolana de 20 años a la que le gustaría aplicar lo aprendido al ámbito deportivo.

«Es una profesión de futuro, tiene salidas profesionales tanto en el ámbito público como privado: puede trabajarse en asociaciones, instituciones, sindicatos, empresas, consultorías... Animo a la juventud a involucrarse y a profesionalizarse en este ámbito de la igualdad afectiva», resume la profesora.

europapress.es

Brecha de género de las graduadas universitarias: Representan el 80% en Educación pero el 13,5% en Informática

MADRID, 8 Mar. (EUROPA PRESS) –

Las mujeres son mayoría del alumnado egresado en el ámbito de la Educación, ya que representan el 79,9%, y en el de Salud y Servicios Sociales (73%), pero en Informática suponen el 13,5% y en Ingeniería, Industria y Construcción el 30,9%.



Así se desprende del análisis de la Fundación CYD de los datos de los titulados de grado universitario en el curso 2020-2021, que destaca que las tasas de rendimiento (la ratio entre los créditos matriculados y aprobados) y de idoneidad (el porcentaje de estudiantes que finalizan la titulación en el tiempo teórico estimado) son más altas entre las mujeres que los hombres en todos los ámbitos de estudio.

En los ámbitos en los que hay un mayor equilibrio entre hombres y mujeres son Ciencias, donde las egresadas representan al 52,7% del alumnado y en Negocios, Administración y Derecho al 56%. Por subámbitos, las mujeres son minoría en Arquitectura y Construcción, Ciencias Físicas, Químicas, Geológicas, Matemáticas y Estadística, y Economía (entre el 40% y el 45%); Humanidades y sector primario (30-40%); ingenierías, deportes y otros servicios (20-30%); y la mencionada informática (13,5%).

En todos los ámbitos de conocimiento, ellas obtienen mejor rendimiento que ellos y en la gran mayoría de titulaciones ellas acaban antes sus estudios. Las mayores diferencias de tasa de rendimiento se dan en los estudios vinculados a agricultura, ganadería, silvicultura, pesca, y veterinaria, en los que ellas aprueban el 78,2% de los créditos y ellos el 66,3%; en Ingeniería, Industria y Construcción (diferencia de 6,6 puntos: 71,7% frente a 65,1%); en Ciencias Sociales, Periodismo y Documentación ellas aprueban el 83,1% y ellos el 77%; y en Negocios, Administración y Derecho la diferencia también se sitúa en 6,1 puntos porcentuales y las alumnas aprueban el 80,5% frente al 74,4% de los alumnos.

Por ámbitos de conocimiento, las diferencias más significativas en el rango salarial se dan en los Servicios, donde globalmente la mujer percibe 3.806€ euros al año de media menos que el hombre; en Ciencias Sociales, Periodismo y Documentación las mujeres ganan 3.065 euros menos; y en Negocios, Administración y Derecho la diferencia es de 2.978 euros a favor del hombre.

A nivel global por ámbito de conocimiento, en todos se observa una diferencia salarial favorable al hombre y solo en algunos subámbitos las egresadas cotizan una mayor cantidad que ellos: en Deportes (ellas perciben 1.231 euros más), formación de docentes en Educación Primaria (ellas perciben 1.202 euros más) y Matemáticas y Estadísticas (la diferencia favorable a las mujeres es de 467 euros). De estos tres subámbitos solo en el segundo las mujeres son mayoría entre los titulados en grado.

'TECHO DE CRISTAL' Y '¿SUELOS PEGAJOSOS?'

"Es indudable que existe un techo de cristal si atendemos a los números, y yo añadiría otro fenómeno relacionado: los suelos pegajosos, la sobrecarga de tareas profesionales y domésticas que hacen que la mujer se quede en puestos de menor salario, menor prestigio y menos cualificación", ha señalado la rectora de la Universidad Autónoma de Madrid, Amaya Mendikoetxea.

Durante el debate 'Universidad y techo de cristal: situación actual y retos', organizado por Fundación CYD con motivo de la celebración del Día Internacional de la Mujer el 8 de marzo, Mendikoetxea ha explicado que en la carrera académica los techos de cristal "se manifiestan en la infrarrepresentación de las mujeres en cargos unipersonales y los suelos pegajosos se manifiestan en la sobrerrepresentación en las partes más bajas de la pirámide organizativa".

Por su parte, la rectora de la Universidad del País Vasco UPV-EHU, Eva Ferreira, ha mencionado la existencia de sesgos de género: "El techo de cristal depende del escalón donde se mide: se suele medir la dificultad de las mujeres para seguir ascendiendo y hay más dificultades".

Durante su intervención, la catedrática e investigadora de la Universidad Carlos III de Madrid Concha Monje ha indicado que hay un porcentaje "significativo" de mujeres "que no piensa que ese puesto sea para ellas porque consideran que sus capacidades no están a la altura y no es cierto". "Sí valemos, demostrémoslo y vayamos a por todas", ha sentenciado. "Además de los problemas de conciliación, existen redes de poder que muchas veces se crean fuera de las jornadas laborales y que están formadas en su mayoría por hombres. Cuando piensan en incorporar a otras personas, favorecen la inclusión de otros hombres por encima de las mujeres", ha agregado la directora del campus Innova de la Universidade da Coruña, Susana Ladra.



¿El colegio público está saturado? Pues se abre uno privado: así justifica Madrid la construcción de centros concertados

La Comunidad de Madrid suele apelar a la "demanda social" para justificar su preferencia por los centros concertados, pero los informes que argumentan esas decisiones se limitan a señalar que los colegios de la zona están saturados y que existen convenios que su propio Gobierno impulsó

Daniel Sánchez Caballero. 08/03/2023

Breve resumen del informe de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid sobre la conveniencia de que el colegio que necesita Villalbilla, en Madrid, sea concertado: “Los centros públicos atienden con dificultades la creciente demanda de plazas”, y se prevé que esto solo va a ir a más, de hecho cuando se crearon “varios grupos” en un colegio público, se llenaron. Además, un vecino entregó 573 firmas (el 3,6% de los 15.866 habitantes del pueblo) a favor de un colegio concertado específico. Es más, ya existe un convenio entre la Consejería y el ayuntamiento para construir un centro privado sostenido con fondos públicos. Y como solo hay tres colegios y un instituto públicos, “no se garantiza completamente la libertad de elección de centro en función de la modalidad educativa”. ¿Conclusión de todo lo anterior? Hay que abrir un centro concertado.

El argumento decisivo, en este caso, es el último. Es la clave de bóveda que sostiene toda la política educativa del PP en la Comunidad de Madrid, expresada por sus dirigentes habitualmente. La “libertad de elección” de centro educativo articula las decisiones sobre organización escolar que toma el Gobierno regional, y esta libertad de elección se basa en ofrecer a las familias lo que teóricamente quieren y expresan mediante una supuesta “demanda social”.

Este término está tan incrustado en el ideario popular que lo pusieron en la ley educativa en la primera oportunidad que tuvieron –la extinta Lomce de 2012– y cuando el actual Gobierno lo quitó de su Lomloe, el Ejecutivo regional aprobó una ley *ad hoc* para mantenerlo. Es el argumento que se utiliza para justificar la construcción de colegios concertados por toda la región, especialmente en los nuevos desarrollos urbanísticos.

Es exactamente lo que ha pasado recientemente en Villa de Vallecas y en Valdebebas, en Madrid, donde el Gobierno regional ha cedido durante 40 años de manera gratuita dos parcelas públicas valoradas en 10 millones de euros para construir sendos colegios privados que tienen garantizado el concierto antes de existir (una práctica irregular que no contempla la ley). La misma situación se ha repetido con el centro de Villalbilla.

El PP argumentaba siempre en estos casos que existe una “demanda social” que justificaba esta elección, pero nunca explicaba cómo se medía esta demanda, más allá de alguna alusión a unos informes que lo justificaban pero no se publicaban. No solo no los facilitaban, aunque justificasen decisiones de inversión pública; estuvieron 11 meses *peleando* con un ciudadano particular para no entregárselos. Hasta que les ha obligado el Portal de Transparencia.

Una conclusión sin argumentos

Los informes son en general un compendio de datos que justifican la construcción de un colegio (sin apellidos) en la zona porque la oferta actual es insuficiente, alertan de que al ser barrios o municipios en expansión la demanda irá a más y acaban concluyendo: “No existe ningún centro de iniciativa privada en este nuevo barrio que pueda paliar la insuficiencia de puestos escolares de Valdebebas (...). Es por lo que habría que poner a disposición de la iniciativa privada una parcela que, mediante el correspondiente concurso, facilitase la implantación de una oferta educativa amplia en todas las enseñanzas”.

Esta cita corresponde al informe sobre el centro de Valdebebas y es básicamente la misma que en Villa de Vallecas o Villalbilla. Ninguno de los textos explica cómo se da el salto a que existe una “demanda social” de un centro que sea concertado, más allá de que no haya privados –o se omite que sí existen, como sucede en Valdebebas– o que un (supuesto) vecino haya entregado una cantidad de firmas muy minoritarias en relación a la población del municipio (solo sucede en uno de los tres casos).

Cada texto tiene sus peculiaridades, pero todos tienen en común que admiten, probablemente de manera involuntaria, que las zonas están infradotadas de servicios públicos, con colegios saturados y por encima de las ratios legales.

Diferentes colegios, mismos argumentos

En el caso de Valdebebas, el informe reconoce que no existe ni una sola escuela infantil en todo el distrito y que los dos centros públicos de Primaria no dan de sí para atender la demanda, explica que los menores que no caben en los colegios del barrio se tienen que ir a Hortaleza y muestra cómo la escuela concertada de ese distrito colindante también está saturada (por qué solo se muestra la concertada y no la pública no lo explica) y con unas ratios por encima del máximo legal (27 o 28 alumnos por clase en Primaria, cuando tendrían que ser 25). Y con estos mimbres, concluye que lo que está pidiendo el barrio es un centro concertado. El informe lo firma Coral Báez Otermín, directora del Área Territorial de Madrid-Capital, que falsificó su currículum para incluir dos doctorados que no tenía.

En Vallecas, con el mismo organismo y persona firmante, se repite el patrón: una demanda que no cubre la actual oferta y una previsión de incremento de los alumnos por ser un barrio joven y en expansión llevan a la conclusión, dice el informe, de que “las circunstancias descritas favorecen la necesidad de ofertar un nuevo centro de carácter privado concertado, para lo que se debe disponer de un solar (...) que pueda dar cabida a todos los alumnos cuyos padres demandan este tipo de enseñanza”.

En este caso, no es porque no existan ya centros privados sostenidos con fondos públicos, como sucede en Valdebebas; hay cuatro para Primaria y tres para Secundaria. Tampoco porque los concertados estén saturados y a los públicos no vaya nadie: para la Primaria, el informe admite que “hay más presión en la enseñanza pública con ratios más altas en algunos casos”. Será la Secundaria, entonces. Pero en la ESO el único centro público que aparece listado en el informe, el María Rodrigo, tiene una ratio de 28,1 alumnos por clase, mientras en los tres concertados es de 25,7.

La conclusión que saca la directora de la DAT Madrid Capital de estas cifras es que en los centros públicos “en ESO y Bachillerato existen vacantes”, mientras en los concertados lo que hay es una “solicitud de incremento



de ratio (...) con objeto de atender la demanda no atendida [pese a que según el informe hay vacantes en todos los cursos en todos los centros concertados] y que origina las listas de espera de candidatos que manifiestan una preferencia inequívoca por la educación concertada". Conclusión: "Las circunstancias favorecen la necesidad de un nuevo centro de carácter privado concertado".

El informe de Villalbilla está realizado por la DAT Madrid-Este y firmado por Jorge Elías de la Peña y Montes de Oca. En este caso se realiza una sucesión de "antecedentes de hechos", al estilo de una sentencia, en los que explica que la propuesta de construir un concertado parte de una decisión política plasmada en un convenio entre el ayuntamiento y la Comunidad. Esto es, se firma un convenio primero que estipula que se quiere levantar un colegio privado con fondos públicos y después, ya concretado y vigente el acuerdo, se realiza un informe para ver la conveniencia del proyecto.

A continuación, el texto detalla, con números, que los centros están saturados de alumnado, admite que los públicos "atienden con dificultades esta creciente demanda de plazas", recuerda que se abrieron varios grupos más en los colegios públicos que también se llenaron y esgrime 573 firmas (sobre 16.000 habitantes) y que como hay cuatro centros públicos y solo uno privado, "no se garantiza completamente la libertad de elección" para concluir que se estima "favorablemente la autorización para la creación de un colegio concertado en la zona".

europapress.es

Los tercios del profesorado y de los equipos directivos de los centros escolares son mujeres, según Educación

MADRID, 8 Mar. (EUROPA PRESS) –

Dos tercios del profesorado y de los equipos directivos de los centros escolares son mujeres, según se desprende de la V edición del informe 'Igualdad en Cifras', publicado este 8 de marzo por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), con motivo del Día Internacional de la Mujer.

Esta estadística analiza la evolución de la incorporación de las mujeres a la educación, tanto a nivel de docentes como de alumnado. Así, revela que las mujeres son el 67,2% del profesorado, un porcentaje que aumenta en los niveles educativos iniciales. En el caso de la Educación Infantil, el 97,6% son maestras, y en Primaria, el 82,1%. Sin embargo, en educación universitaria, pese a haberse incrementado su presencia en más de cinco puntos porcentuales en la última década, las mujeres representan el 43,3% del profesorado.

De la misma forma, la presencia de las mujeres es mayoritaria en los cargos directivos, donde hay un 66,2% de directoras en los centros escolares públicos, un porcentaje que ha aumentado 12 puntos en la última década. La cifra se eleva ligeramente en el caso del puesto de Jefatura de Estudios, que es ocupado por mujeres en el 69,1% de los casos.

Por otra parte, si bien la mitad del alumnado total matriculado es femenino (50,4% en el curso 2020-21) existen diferencias por tipo de enseñanza. En Bachillerato, las chicas son el 53,8% del alumnado total, con mayor presencia en Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades (57,8%) y menor en Ciencias (47,7%), un porcentaje dos puntos por encima que hace una década, cuando se situaba en 45,7%.

El estudio añade que las chicas son minoritarias en Formación Profesional (el 29,7% en FP Básica, el 44,4% en Grado Medio y el 48,2% en Grado Superior) y mayoritarias en enseñanzas universitarias (56,1% en el caso del alumnado de grado).

Tanto en FP como en los niveles universitarios, su presencia es especialmente baja en las disciplinas científicas y tecnológicas. Así, en la familia de Informática y Comunicaciones, las mujeres son el 7,8% del alumnado de Grado Medio de FP y el 13,4% del de Grado Superior.

En los grados universitarios, las estudiantes en el ámbito de estudio de Ingeniería, industria y construcción son el 29,5% del alumnado y en Informática son el 14,1%. Sin embargo, son mayoritarias en Educación (77,8%) y en Salud y Servicios Sociales (72,3%). Otras enseñanzas con mayor proporción de mujeres son las Enseñanzas Artísticas (57,3%), las Enseñanzas de Idiomas (65%) y las Enseñanzas formales de Adultos (55,6%). En el otro extremo, la presencia de alumnas es muy minoritaria en Educación Especial (35,1%) y las Enseñanzas Deportivas (15,6%).

La Consejería de Educación vulneró los derechos de una interina embarazada al anular su vacante

Una sentencia obliga a la Comunidad a pagar el sueldo y reconocer méritos y antigüedad de una maestra que fue "discriminada por razón de sexo"

Alberto Sánchez. 08-03-23

El Juzgado de lo Contencioso número 7 de Murcia ha estimado el recurso de una maestra que en 2021 fue excluida por la Consejería de Educación de la lista de interinos y anulado su nombramiento para una vacante por no incorporarse a su puesto de trabajo al estar embarazada. Pocos días después, dio a luz.

La docente impugnó la decisión de la Consejería con el apoyo del servicio jurídico del sindicato ANPE, que acabó presentando un recurso contencioso-administrativo. La interina comunicó a Educación que no podía comenzar en su puesto en el inicio de curso del 2021/22 debido "a su estado avanzado de gestación (con contracciones y fuerte dolor lumbar)".

El juez finalmente le ha dado la razón a la maestra y señala que la Consejería ha vulnerado "el principio de no discriminación por razón de sexo" debido a que "el embarazo es propio del sexo femenino" y esta situación ha supuesto la "pérdida de derechos laborales" por la gestación. Condena, a su vez, a Educación a pagar las costas.

De esta forma, la sentencia anula la decisión de la Consejería, que deberá compensar económica y administrativamente a la interina, es decir, que deberá pagar el sueldo correspondiente a los meses que hubiera estado como interina en el puesto que se le adjudicó, así como a reconocerle los méritos, la antigüedad y la cotización a la Seguridad Social que hubiera supuesto esa vacante.

En un comunicado, ANPE se congratula en este 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer, "de este reconocimiento fundamental de los derechos de las docentes que viene a ratificar, a su vez, la defensa de los derechos de la mujer de su no discriminación ni penalización por razón de la maternidad. Ratifica la mejora de las condiciones de trabajo de las mujeres docentes".

EL PAIS

La historia que no deja a las mujeres fuera de campo

Un libro de varios expertos recorre momentos estelares de la humanidad a través del papel de las féminas y facilita material didáctico para cubrir grandes lagunas de la enseñanza tradicional

FERRAN BONO. Valencia - 08 MAR 2023

No es una historia cualquiera. Es un recorrido por momentos estelares de la humanidad, parafraseando el título del libro de Stefan Zweig, con el foco puesto en las mujeres, desde la prehistoria hasta el tsunami feminista actual, pasando por la revolución industrial o el colonialismo en Latinoamérica. El primer objetivo es recabar no solo una serie de biografías destacables, sino analizar el papel que desempeñaron en distintos periodos o regímenes políticos, las relaciones que establecieron con los hombres y con la sociedad y cómo desbordaron (y también se conformaron) con las limitaciones impuestas. El segundo objetivo es ampliar el conocimiento e integrar a las mujeres en los programas de estudio, en los que continúan desenfocadas, fuera de campo o de cámara, como se llama en el cine a todo aquello que no se ve en el encuadre del plano, pero el espectador puede intuir.

Estas son las principales pretensiones del singular libro *El lugar de las mujeres en la historia. Desplazando los límites de la representación del mundo*, que busca ser una obra de lectura para todo el mundo y de consulta para los estudiantes, incluidos los universitarios. Por eso, esta obra ambiciosa, dirigida por las historiadoras Isabel Morant y Rosa E. Ríos y el experto en didáctica Rafael Valls y recién publicada por la Universitat de València, cuenta también con un dossier práctico que propone actividades y lecturas.

En este sentido, la catedrática de Historia Isabel Morant, que fue la *alma mater* de la icónica colección *Feminismos de Cátedra*, tiene un empeño personal en que la obra llegue también a los centros de enseñanza secundaria. Entre ellos, al instituto Tirso de Molina de Vallecas, en Madrid, a propósito de una noticia que leyó en este periódico. El pasado año, algunos alumnos del centro enviaron sendas cartas a los ministerios de Igualdad y Educación protestando por que en una foto de la generación del 27 de su manual solo aparecen hombres y ninguna mención a las conocidas Sinsombrero, tal y como les había explicado su profesora. Un silencio extendido en otros programas y temarios educativos. "Me gustaría escribirles y enviarles este libro para que lo tengan en su biblioteca de acuerdo con el Servei de Publicacions de la Universitat", comenta Morant sobre una obra en la que han participado numerosas expertas (la mayoría son mujeres) elegidas en función de su especialidad.

"Queremos explicar el porqué de la diferencia y de las desigualdades entre los sexos, en qué momento y cómo se construyeron en los orígenes de la humanidad, en los regímenes liberales burgueses... En definitiva, ampliar los conocimientos, proponer una historia más justa y dar respuesta a la demanda del feminismo que reclama un pasado y una genealogía", señala la autora de *Historia de las mujeres en España y América Latina* (Cátedra). La pretensión es ir más allá del puro victimismo, mostrando los mecanismos de poder que construyen las identidades y las relaciones de los hombres y mujeres.



Rousseau, por ejemplo, se refiere a las mujeres como "la preciosa mitad de la República". Excluida de lo público, gestiona el espacio doméstico, perpetuando la educación no igualitaria. "Rousseau sigue creyendo que la igualdad es un peligro para el modelo republicano, sigue creyendo que el hombre es superior intelectualmente a las mujeres, que tienen otras capacidades, como la sensibilidad, el sentido moral", prosigue la historiadora. Es frecuente entre los estudiantes que conozcan más *El contrato social* del pensador suizo, en el que aboga por la libertad e igualdad de los hombres bajo un estado instituido bajo el contrato del título, y no de otros libros como *Emilio o la educación* y *Julia, o la nueva Eloísa*, en los que se revela que esa igualdad tan atractiva excluye en realidad a las mujeres. "La literatura es perfecta para explicar tantas cosas y tantas diferencias", apostilla Morant.

En este punto, la historiadora recuerda que los hombres republicanos defraudaron a las mujeres, como denunció entonces Madame de Staël y como ha sucedido posteriormente en distintos periodos, como en la inicial instauración de la democracia liberal que solo contempló el voto femenino muchos años después y por la lucha de las mujeres. La aristócrata ilustrada era partidaria de los cambios del modelo social después de las revoluciones, pero incidía en que la educación no era mejor, en que se seguía limitando a las mujeres a la moral y las costumbres. "Ella se preguntaba: ¿se habrían dado cuenta los hombres de que tenemos las mismas capacidades y no quieren competencia?", apuntaba este martes Morant sobre la pionera del movimiento en su despacho en la Facultad de Historia.

En los siglos XIX y XX, en plena industrialización, los sindicatos obreros y los partidos progresistas siguen manteniendo el mismo ideario de la división y separación de los sexos. Y desde esa perspectiva consideran un avance que las mujeres se dediquen a los trabajos domésticos y queden "liberadas" del trabajo productivo.

Desde hace años, una parte del profesorado introduce esta visión feminista en sus clases, pero a menudo este propósito depende de la voluntad del docente y de que tenga tiempo para preparar los materiales que, si bien pueden estar accesibles en las redes, no siempre están sistematizados. *El lugar de las mujeres en la historia* ofrece una herramienta para la enseñanza, según la autora y profesora de instituto Rosa E. Ríos. "Desde el primer momento nuestro reto fue componer una obra con el conocimiento actualizado, que sirviera también de herramienta práctica para el profesorado, que no se quede olvidada en los anaqueles, que se use y la historia de las mujeres se incorpore a los currículos, no como personajes aislados, singularizados, sino como agentes de la historia", afirmó Ríos en la presentación del libro que se celebró el pasado lunes en un abarrotado paraninfo de la Universitat de València.

Allí, el secretario autonómico de Educación y Formación Profesional de la Generalitat valenciana, Miguel Soler, hizo público el compromiso de su departamento de que la obra presentada llegue a los centros educativos y de impulsar en los centros de formación del profesorado la impartición de cursos sobre la historia de las mujeres. "Nos lo están pidiendo los propios profesores", indica Isabel Morant.

europapress.es

Pilar Alegría confirma un "aumento" de conductas suicidas y acoso escolar: "Es tarea de todos decir basta ya"

MADRID, 8 Mar. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha confirmado que existe un "aumento" y un "agravamiento" de las conductas suicidas en menores de edad vinculadas a problemas de salud mental y al acoso escolar y ha asegurado que están "dando respuesta" a este problema. "A estas situaciones de acoso escolar les estamos dando respuesta.

Es muy duro pensar que hay niños que no quieren ir al colegio por miedo al acoso o la agresión, esto no puede ser, es tarea de todos decir que basta ya", ha subrayado Pilar Alegría, este miércoles, en respuesta a una interpelación de la diputada del PP Sandra Moneo.

La diputada 'popular' ha calificado de "absolutamente insoportables" y "espeluznantes" los datos que indican un aumento del número de menores que intentan suicidarse en España y ha acusado a la ministra de Educación de no haber dado una respuesta al problema. "Debería haber iniciado una ofensiva o es que el tema no le parece suficientemente relevante? ¿O es que su agenda como portavoz del PSOE no le permite ocuparse de lo importante?", le ha espetado.

Por su parte, la ministra de Educación se ha sentido "señalada" por la diputada del PP tras referirse esta a su doble papel como portavoz y ministra. "Usted y yo somos las dos mujeres y sabemos que somos capaces de hacer dos cosas bien con absoluta dedicación. No me señale usted", ha pedido. Alegría, ha lamentado las últimas "noticias absolutamente dramáticas" sobre suicidios e intentos de suicidio entre menores y ha asegurado que saben "claramente" que es una situación que "se está agravando con esa mayor aparición de

problemas vinculados con la salud mental, con las conductas suicidas, con el acoso y otros fenómenos asociados".

Además, ha indicado que este aumento de casos se ha agravado especialmente tras la pandemia y afecta en mayor medida a las familias vulnerables. También ha advertido del "mal uso y la omnipresencia" de las redes sociales que "multiplican las vías para ese acoso escolar". "Reconocemos la seriedad de este problema y la necesidad de intensificar los esfuerzos para combatirlo", ha abundado.

En este contexto, la ministra de Educación ha puesto en valor algunas medidas adoptadas como la creación de la figura del coordinador de bienestar que "se está poniendo a disposición de las comunidades autónomas desde una visión más heterogénea"; la actualización de la estrategia de salud mental, o el programa de cooperación territorial de bienestar emocional en el ámbito educativo que "ya se está desplegando en las CCAA".

Además, ha avanzado que, por primera vez, el Ministerio de Educación ha colaborado con la Universidad de Alcalá para realizar un estudio con más de 15.000 alumnos de Primaria para conocer su parecer, y que posteriormente se analizará en el observatorio de convivencia escolar. En todo caso, a pesar de estos casos "dramáticos", la ministra Pilar Alegría ha defendido que las escuelas son "espacios seguros" y ha destacado el "esfuerzo importante" que están haciendo los centros educativos "en la medida de sus posibilidades" para prevenir el acoso escolar.

Por su parte, la diputada Sandra Moneo ha pedido a la ministra de Educación que no haga "responsables a los profesores", le ha recordado la dimisión de un equipo de docentes "por falta de recursos" y le ha reclamado un "protocolo ante suicidios". "No dé la espalda a la comunidad educativa", ha exigido.

EL PAIS

La inteligencia artificial puede contribuir a transformar la sociedad hacia la sostenibilidad?

Caminar hacia una convivencia cada vez más cercana con las nuevas tecnologías requiere de una educación con mirada crítica, que analice la veracidad de los contenidos que circulan en la red

LEONARDO MARTINS DIAS. 09 MAR 2023

Los sistemas de chat basados en el modelo de lenguaje por Inteligencia Artificial (IA) ChatGPT o Bing conectan a seres humanos y ordenadores. Generan contenidos como textos, análisis de datos o programación informática a través de diálogos en formato pregunta-respuesta. Al preguntarle qué son, respondió: "ChatGPT y Bing son sistemas de procesamiento de lenguaje natural basados en inteligencia artificial que utilizan algoritmos y modelos de aprendizaje automático para comprender, analizar y generar lenguaje humano."

Según Google, ChatGPT llegó al pico máximo de popularidad en internet en tan solo tres meses. Captó 100 millones de clientes en un mes. Vino para quedarse y puede ayudarnos. Por ejemplo, consulta y conecta velozmente volúmenes de datos como los humanos no podemos hacer. No obstante, además de virtudes y oportunidades, hay riesgos.

Imaginemos lo manipulables que muchas personas serían si ingenuamente creyeran relacionarse con un oráculo

ChatGPT es una caja negra. No es transparente. No cita sus fuentes, aun bajo demanda, obstaculizando conocer el rigor de sus respuestas. ¿Cuáles son sus sesgos? ¿Cómo prioriza determinadas relaciones de poder, datos, conocimientos, idiomas y culturas? ¿Anteponer la percepción anglosajona? ¿Se reforzarían los patrones de cuestionable sostenibilidad de las esferas dominantes, homogeneizando el mundo todavía más? ¿Quiénes tienen poder para controlar la IA? ¿Se centralizaría, aún más, el poder? ¿Conseguirían los gobiernos regular la IA a tiempo?

Los referentes en inteligencia artificial como Max Tegmark, presidente del Instituto del Futuro de la Vida del MIT; Stuart Russell, profesor de Ciencia de la Computación en UC Berkeley; o Eric Schmidt, ex CEO de Google (2001-2011) significativamente coinciden: el futuro de la humanidad depende de nuestra capacidad de comprender ese tipo de cajas negras, controlarlas, implantarles transparencia, rigor, ética y propósitos humanísticos. Priorizar el lucro sería catastrófico.

El informe *The Good Tech* advierte sobre las amenazas de los que se lucran con la tecnología manifestando mejorar el mundo. En similar línea, según la profesora emérita de Harvard Shoshana Zuboff, hay tecnologías reforzando convicciones y sesgos para controlar clientes y lucrar con sus datos y *likes*. Muchísimas personas ya asumen contenidos sesgados por la tecnología como verdad absoluta. Por ejemplo, Facebook (Meta) y Cambridge Analytica manipularon a 50 millones de votantes en las elecciones de Estados Unidos (2016).

Este control mina la capacidad de comprender las ideas de quienes piensan diferente, polariza, menoscaba la calidad democrática de nuestros sistemas y amplía la insustentable inequidad social. La falta de transparencia, rigor y capacidad crítica ya comprometen nuestra sostenibilidad y capacidad de debatir.

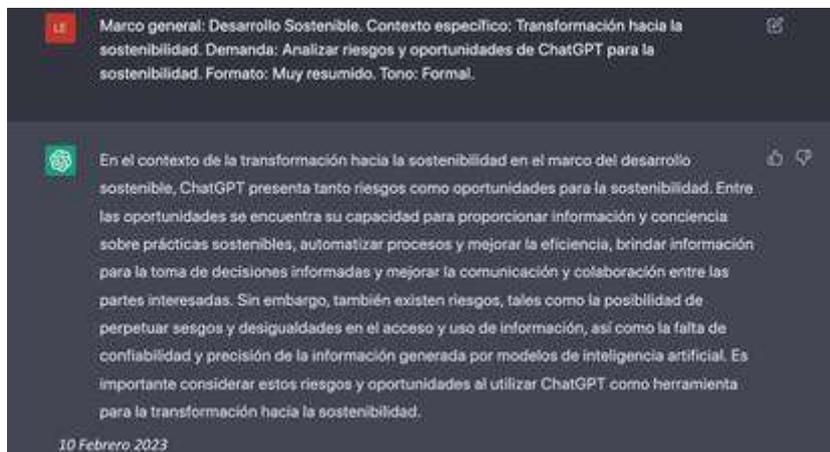
Imaginemos lo manipulables que muchas personas serían si ingenuamente creyeran relacionarse con un oráculo. Hace una semana, Bing (Microsoft) sugirió a un periodista de The New York Times que cambiara a su



esposa por Bing. ¿Cómo puede influenciar esto a las relaciones interpersonales si rigor y capacidades críticas escasean?

IA y sostenibilidad

La relación entre IA y sostenibilidad es directa. La primera es una oportunidad, y uno de los mayores riesgos, para la sobrevivencia en armonía del ser humano. Dialogué al respecto con ChatGPT y esto fue lo que respondió:



El sistema ChatGPT responde a la pregunta sobre la relación entre IA y sostenibilidad.

Paradójicamente, la inteligencia artificial nutre los debates con dudas y preguntas más trascendentales que sus respuestas. ChatGPT responde poder ser una herramienta para la sostenibilidad. Su impacto dependerá de nuestra capacidad para comprender sus sesgos. Por ejemplo, al preguntarle, con un intervalo de dos semanas, sobre sus impactos en la sostenibilidad, su respuesta cambió drásticamente. Pasó a incluir sus enormes impactos medioambientales y excluyó su riesgo crucial: su opacidad y sus sesgos. Cuanto más aprendamos a entender la IA, más podremos gestionar riesgos y orientarla a la sostenibilidad de la vida.

Una agenda de debate necesaria

Necesitamos debates que nos conduzcan a terrenos comunes donde evaluar oportunidades y riesgos de la IA para nuestra sociedad. Estos terrenos deben ser espacios integradores, no polarizadores, que fomenten la colaboración genuina entre diferentes experiencias, conocimientos y culturas. Así, y controlando la IA, podríamos cocrear proyectos comunes de sociedad que transformen hacia una sostenibilidad más auténtica: basada en criterios sociales, medioambientales, e impulsora de una economía a servicio de las personas.

La IA podría contribuir con esta transformación si particularmente la educación, pasara a involucrar e inspirar a los estudiantes para colaborar de verdad y adoptar criterios sociales al tomar decisiones. Desde una perspectiva sistémica, la educación es la palanca de cambio. ¿Qué están aprendiendo los alumnos a sostener, y para quiénes?

La nueva educación

El MIT publica Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence (Joseph Aoun) bajo una iniciativa para reimaginar la educación. Revela que la educación tiene dos responsabilidades y oportunidades principales: prepararnos para no volvernos obsoletos y contener las crecientes insostenibilidad y desigualdad social aceleradas por la IA. El MIT recomienda repensar los planes formativos, adoptar el aprendizaje a través de la experiencia (Experiential Learning) para acercar los alumnos al terreno e integrar el aprendizaje permanente (Longlife Learning) en el propósito académico.

Según Google, ChatGPT llegó al pico máximo de popularidad en internet en tan solo tres meses. Captó 100 millones de clientes en un mes

Esa nueva educación sobre el terreno debe pasar a reforzar lo que nos diferencia de la IA: habilidades creativas y de interacción interpersonal para establecer diálogos de calidad, colaborar en equipo, empatizar, pensar sistémicamente, conectando ideas diversas, o tener agilidad cultural y global. Debe enseñar a interactuar con la tecnología crítica y rigurosamente, considerando sus sesgos y niveles de redes neuronales. Hay que manejar la información producida desde una posición de autonomía, control, transparencia y sostenibilidad auténtica.

De forma práctica, por ejemplo, es esencial comprender los *prompts*—cómo formular preguntas y dar instrucciones—, que son elementos de interacción entre humanos e IA. Así obtendremos respuestas más precisas y diferenciadoras. De hecho, el *prompter* podría ser una profesión emergente. Además, es

fundamental aprender a configurar los parámetros. En ChatGPT la temperatura marca el grado de creatividad de las respuestas generadas, los *tokens* miden y controlan el uso del modelo de lenguaje.

Transformar demanda cuestionar metodologías, marcos y herramientas preexistentes. Requiere actuar creativamente fuera de patrones preestablecidos, adoptando aproximaciones aparentemente irracionales y desestructuradas. Aprender a colaborar con la IA para sostener la vida puede ser fascinante y depende de nosotros.

Leonardo Martins Dias realiza proyectos multi-actor de sostenibilidad. Imparte clases e investiga sobre una sostenibilidad más auténtica, actualmente con foco en la educación.

europapress.es

Crece el papel de las madres en la formación del nivel educativo de sus hijos, según un estudio mundial

MADRID, 10 Mar. (EUROPA PRESS) –

Un nuevo estudio mundial, que adopta un enfoque sensible al género, ha descubierto que el nivel educativo de la madre desempeña un papel cada vez más importante en la formación del nivel educativo de sus hijos, mientras que la importancia del nivel educativo del padre ha disminuido, según publican en la revista 'Nature Human Behaviour'.

Se esperaba que la expansión de la educación creara una mayor movilidad social en todo el mundo, pero los nuevos datos mundiales de la Universidad de Lancaster (Reino Unido) y la Universidad de la Columbia Británica (Canadá) ponen en entredicho este supuesto y muestran cómo el género realmente importa. Contrariamente a lo que se esperaba, la expansión de la educación no ha hecho necesariamente que las oportunidades educativas sean más equitativas para los niños con diferentes niveles de educación de los padres en muchas regiones del mundo, según concluye el estudio.

Los estudios existentes sobre movilidad social (la medida en que los niños pueden alcanzar el éxito educativo con independencia de sus antecedentes familiares) se han centrado principalmente en el papel del padre, pero no en el de la madre. Pero la importancia del nivel educativo de la madre para la movilidad educativa de sus hijos, y especialmente de sus hijas, ha alcanzado o superado a la del padre, sobre todo en África, Asia, el Pacífico y Europa, incluido el Reino Unido.

Para este estudio, del profesor Yang Hu, de la Universidad de Lancaster, y el profesor Yue Qian, de la Universidad de Columbia Británica, reunieron un conjunto de datos mundiales a gran escala, que contenía 1,79 millones de individuos nacidos entre 1956 y 1990 en 106 sociedades de todo el mundo. Las sociedades examinadas en el estudio acogen a casi el 90% de la población mundial.

Con el aumento de la igualdad de género y el incremento de la proporción de madres emparejadas con un padre menos instruido, las asociaciones madre-hijo en el estatus educativo se fortalecen, pero las asociaciones padre-hijo se debilitan, señala la investigación. Por el contrario, en contextos de menor igualdad de género, con una mayor proporción de madres emparejadas con un padre más educado, las asociaciones madre-hija en cuanto al nivel educativo son más débiles. "Dado el aumento de la educación de las mujeres, la medición patriarcal de la movilidad educativa intergeneracional es cada vez más insostenible --afirma el profesor Hu--. Y nuestras conclusiones muestran que, con la expansión mundial de la educación, la creciente importancia de la educación de las madres ha mantenido efectivamente, si no aumentado, la influencia de la educación de los padres en la movilidad social de sus hijos en muchas regiones". Añade que "los datos existentes que se centran únicamente en los padres ofrecen una imagen demasiado optimista de la movilidad social. Nuestros hallazgos exigen un enfoque sensible al género para medir la movilidad intergeneracional, para que académicos, gobiernos y organizaciones internacionales capten con mayor precisión y comprendan mejor las implicaciones de la expansión de la educación".

Según la investigación, a medida que aumenta el número de familias monoparentales en todo el mundo, sobre todo de madres solteras, es posible que este cambio en la estructura familiar refuerce aún más la importancia de la madre en la movilidad social de los hijos. Según el profesor Qian, "dada la persistente división del trabajo en función del género en la familia, las madres siguen cargando con el grueso de las responsabilidades de la crianza de los hijos en muchas partes del mundo".

"Se ha prestado escasa atención al papel de las madres en la movilidad social de sus hijos, una cuestión con implicaciones para la desigualdad socioeconómica a escala mundial --prosigue--. Este estudio fue motivado inicialmente por nuestro descontento con el enfoque patriarcal y centrado en Occidente de las principales investigaciones sobre movilidad social". "A medida que evolucionaba nuestra investigación, nos dimos cuenta de que la perspectiva de género y el alcance mundial permiten comprender mejor lo que ocurre cuando la expansión de la educación se encuentra con la revolución de género --recuerda--. Ahora que celebramos el Día Internacional de la Mujer, esperamos que nuestras conclusiones ayuden a catalizar nuevos enfoques de la recopilación de datos y el desarrollo de mediciones que tengan en cuenta las cuestiones de género y sirvan de base a la política educativa y social", concluye.



THE CONVERSATION

Mujeres y universidad: un camino lento y tortuoso a través de la historia

Celia Prados García. Profesora de Derecho Civil. Directora de la Cátedra de Estudios de las Mujeres Leonor de Guzmán., Universidad de Córdoba

Las universidades públicas andaluzas han mostrado recientemente su rechazo a la exclusión de las mujeres afganas de la educación superior. Esto supone, además de un atropello de los derechos humanos, el empobrecimiento global.

Conviene recordar que en España las mujeres consiguieron acceder a los estudios universitarios hace relativamente poco tiempo, a pesar del origen medieval de la institución. Una ausencia que evidencia la concepción androcéntrica de la historia y el predominio de una cultura que ha recluso a las mujeres al ámbito privado, como esposas, madres y cuidadoras. Los impedimentos para el acceso de las mujeres al conocimiento significaron entonces, y significan hoy, su exclusión del poder, reservado a los varones.

¿Cuándo accedieron a los estudios superiores?

La irrupción de la mujer en la universidad española tuvo un recorrido lento y lleno de obstáculos y su presencia no se constata hasta finales del siglo XIX. Desde un punto de vista político no se había planteado la posibilidad de que las mujeres accediesen a los estudios superiores, concebidos hasta la fecha para élites varoniles.

En un contexto social en el que no se presuponía el acceso de cualquier hombre a la universidad, menos aún se contemplaba la posibilidad de que lo hiciese una mujer. Es cierto que los hombres también podían verse excluidos del espacio universitario en base a las categorías sociales que imperaban en la época, pero nunca por razón de su sexo.

Las mujeres, en cambio, solo quedaban excluidas por el hecho de ser mujer. Sin embargo, ninguna disposición normativa prohibía el acceso de las mujeres a los estudios universitarios, aunque la presunción conceptual jugó a favor del varón. Omisión que pudo deberse a un descuido del legislador que tan siquiera se planteó esta posibilidad.

Entonces, si no estaba prohibido expresamente, ¿podían acceder a los estudios superiores? A finales del siglo XIX varias mujeres solicitaron examinarse de segunda enseñanza, y sus peticiones fueron estimadas favorablemente porque no contravenían ninguna norma jurídica. Es cierto que las fuentes de la época recogen algunos de los inconvenientes que causaba la reunión de hombres y mujeres en las clases, pero finalmente, prevaleció el derecho de la mujer a la educación. Las peticiones se hicieron más frecuentes y abrieron la puerta a otras mujeres, pues las respuestas se extendían a quienes se encontraran en la misma situación.

Pronto dejaron de conformarse con los estudios de Bachiller y solicitaron acceder al examen de Grado. Fue el caso de Dolores Aleu Riera y María Elena Maseras Ribera, que consiguieron realizar el examen de Grado en Medicina en la Universidad de Barcelona en 1822. Aunque, en esta ocasión, la autorización fue más restrictiva y no era de aplicación a otros supuestos similares, lo que constataba la restricción en el acceso. Hasta tal punto que una Real Orden de 11 junio de 1888 se pronunció expresamente sobre esta cuestión: se admitía a las mujeres como alumnas, pero de enseñanza no oficial. Esto significaba que no podían acceder a las clases, salvo para realizar los exámenes oportunos, previa consulta a la autoridad superior, que entonces era la Dirección General de Instrucción Pública del Ministerio de Fomento.

Esta norma restrictiva estuvo en vigor hasta el año 1910 cuando, en el contexto de la Institución Libre de Enseñanza, se dejó sin efecto por considerarla un trámite injusto para las aspirantes a los estudios superiores. Ese mismo año, el 2 de septiembre, una real orden otorgaba validez a los títulos universitarios obtenidos por mujeres.

De estudiantes a profesionales

La real orden de 2 de septiembre permitía el acceso al espacio universitario, en calidad de alumnas, pero también abría las puertas a la carrera académica, pudiendo incorporarse como docentes e investigadoras a las facultades y centros universitarios nacionales.

Las facultades con mayor número de alumnas matriculadas fueron las de Farmacia, Filosofía y Letras y Ciencias, por ofrecer estas un mayor abanico de salidas profesionales. Los estudios menos solicitados eran precisamente los jurídicos, por presentar un campo profesional restrictivo para las mujeres: se les permitió el

ejercicio de la abogacía, pero se mantuvieron restricciones de acceso a procuraduría, notarías y registros de la propiedad, salvo durante el período de la II República.

En el caso de la judicatura, las mujeres no pudieron acceder a la carrera judicial hasta el año 1966, lo que supuso una regresión en sus avances, pues tras haber conquistado el espacio académico, se frenó su acceso a la igualdad y a la posibilidad de ejercer otro rol, el atribuido por la tradición y la costumbre a los hombres.

A todo ello se añadían otras dificultades: el elevado coste económico de la expedición del título del grado y el contexto sociocultural que disuadía a las mujeres de ocuparse de trabajos relacionados con el derecho. Por todo ello, apenas han pasado cien años desde que se colegiara la primera mujer abogada, algunos menos desde que accediese al cuerpo de registradores de la propiedad y notaría, y apenas cuarenta y cinco desde que ingresara en la Escuela Judicial.

¿Acentuamos ‘solo’ cuando es adverbio, o no?

Juan Jiménez Salcedo. Associate professor, Université de Mons

La polémica desatada por la presunta modificación de la doctrina de la Real Academia Española en torno a la palabra *solo* y el uso de tilde para diferenciar su uso adverbial (cuando puede sustituirse por *solamente*) del adjetival llenó la red Twitter de ejemplos de ambigüedades semánticas, desde el célebre “quiero un café solo” al mucho más jocoso “esta noche voy a tener sexo solo”.

Recordemos el origen de la polémica: la Real Academia Española (RAE) pareció en un principio rectificar el “error” cometido en su última edición de la Ortografía de la Lengua Española (OLE, 2010), en el que esta tilde, llamada diacrítica puesto que su única función es la de diferenciar dos significados en la misma palabra, desaparecía completamente. La enmienda habría devuelto el acento a “solo”, en aquellos casos en los que, a juicio del redactor, pudiera existir ambigüedad.

Algunos titulares parecían apuntar a una restitución completa de la tilde en *solo* cuando este tiene valor adverbial. Sin embargo, desde el perfil de la Academia en Twitter (@RAEinforma) —en respuesta a la consulta lingüística del usuario @Talpio mediante la etiqueta #RAEconsultas—, se indicaba que la norma no había cambiado en absoluto y que solo se había modificado su redacción para hacerla más clara.

El hilo publicado por @RAEinforma provocaba un agrio retuit del escritor y académico español Arturo Pérez-Reverte. Este, tras acusar al director del Departamento de “Español al día” de la RAE de “antitildista” y a su servicio de comunicación de proporcionar “información sesgada”, parecía querer decir que la prohibición de la tilde en el *solo* adverbial había sido definitivamente abolida por el pleno, sin entrar a explicar qué modificación se había aprobado exactamente.

¿Está ‘prohibido’ tildar solo?

En primer lugar, conviene recordar que, en castellano, la tilde tiene una función eminentemente prosódica. Sirve para indicar sobre qué vocal recae el acento de una palabra. En el caso de la tilde diacrítica, su función primaria es la de distinguir monosílabos tónicos (*tú, sé, dé*) de sus homógrafos átonos (*tu, se, de*).

Solo sería en realidad una excepción, ya que se trata de un bisílabo llano acabado en vocal que no debería llevar marca gráfica en aplicación de las reglas generales de la tilde prosódica.

Por otro lado, la OLE indica claramente que “se podrá prescindir de la tilde (...) incluso en casos de doble interpretación”. Es importante notar el uso que se hace del verbo *poder* en este precepto, que otorga a la omisión un carácter potestativo.

Y lo hace remitiendo al uso de la lengua, ya que las palabras se emplean en contextos comunicativos en los que es posible deshacer ambigüedades mediante otro tipo de estrategias.

Nada nuevo bajo el sol

A ese respecto, la OLE añade que los casos “en los que se produce una ambigüedad que el contexto comunicativo no es capaz de despejar son raros y rebuscados, y siempre pueden resolverse por otros medios, como el empleo de sinónimos (...), una puntuación adecuada, la inclusión de algún elemento que impida el doble sentido o un cambio en el orden de las palabras”.

No parece pues que la norma de 2010 prohíba que se tilde *solo* cuando tiene valor adverbial. De lo que se trata es más bien de un esfuerzo de persuasión sobre la inutilidad de la tilde diacrítica en este caso.

Según lo indicado por @RAEinforma en el referido hilo, la Academia solo habría reforzado ese carácter potestativo —y, por tanto, subjetivo— de la elección de tildar o no según se estime que el enunciado sea ambiguo. En realidad, todo eso estaba ya contenido en el “se podrá prescindir de la tilde” aplicado incluso a los inusuales y alambicados casos de “doble interpretación”. Por lo tanto, nada nuevo bajo el sol.

**solo²**Cuando hay riesgo de ambigüedad con el adj. *solo*¹, puede escribirse *sólo*.1. *adv.* Únicamente, solamente.Segunda acepción de *solo* en la RAE.*La necesaria actualización del Panhispánico*

Según las noticias referidas más arriba, la modificación se publicaría en el Diccionario Panhispánico de Dudas (DPD). Se entiende que en su versión digital.

Esta es sin duda una buena noticia, ya que la versión disponible en línea, anterior a la OLE, todavía indica que cuando *solo* "pueda interpretarse en un mismo enunciado como adverbio o como adjetivo, se utilizará *obligatoriamente* la tilde en el uso adverbial para evitar ambigüedades" (la cursiva es mía).

Es una buena noticia que la RAE normalice las prescripciones que contienen sus fuentes y que actualice aquellas que son más fácilmente accesibles por el público. La OLE no deja de ser un volumen publicado en papel y tapa dura, de consulta no siempre sencilla, pues no dispone ni siquiera de índice analítico. Al contrario, al DPD se puede acceder en línea con un par de clics.

Mucho ruido y pocas nueces

Parece pues que el supuesto cambio de criterio de la Academia no ha sido más que una tormenta en el vaso de agua de las redes sociales. Eso sí, a los que nos dedicamos a la sociolingüística nos está dando un interesante corpus de estudio.

Desde el punto de vista de las ideologías lingüísticas, el debate ha sacado a relucir una suerte de querrela de los antiguos y los modernos, en la que la concepción funcional de la lengua de unos se opone al conservadurismo o el fetichismo ortográfico de los otros.

No parece que el último acuerdo del pleno de la RAE haya zanjado la polémica (al contrario), pero es sin duda buena señal que la doctrina razonablemente lógica y coherente de las normas ortográficas se mantenga.

MAGISTERIO

El impacto educativo de los fondos europeos, del 11% en Andalucía al 2,5 en Murcia

Todas las comunidades incrementaron en 2021 sus presupuestos educativos, sobre todo por los fondos europeos que recibieron para frenar el efecto de la covid-19, pero las subidas son muy desiguales: Asturias, Castilla y León y Murcia aumentaron apenas un 3% frente a Andalucía (10,9%), La Rioja (8,7%) y Cataluña (8%).

EFE Lunes, 6 de marzo de 2023

Este ascenso se debe esencialmente al aumento de las transferencias a las comunidades autónomas, que casi se cuadruplica (+389,7%), vinculado a los programas de digitalización y resto de programas del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia, según los datos del gasto público en todos los niveles educativos que hoy publica el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La estadística refleja también que los conciertos y subvenciones a centros de titularidad privada, con un importe de 7.281,9 millones de euros, representan el 12,2% del gasto total, y presentan una subida del 4,4% respecto a 2020.

La inversión pública en Educación en 2021 es, para el conjunto de las administraciones y universidades públicas, de 59.657,2 millones de euros, lo que supone un aumento del 8,1% en relación al año 2020. Si se excluyen los capítulos financieros, tal y como se considera en la metodología internacional, el total es de 59.425,4 millones de euros, y el incremento respecto al ejercicio anterior sería también del 8,1%.

La mayor parte del gasto corresponde a los ministerios de Educación y de Universidades y a las consejerías y Departamentos de Educación y/o Universidades de las comunidades, con el 88,5%. La participación de los

ministerios es del 8,7%, lo cual supone un aumento significativo de su peso en 2021, debido a que se incrementa un 100,6% sobre 2020. En lo que se refiere a la distribución por etapas, la Educación Infantil y Primaria, incluida la Educación Especial, supone el 34%, la Secundaria y FP, el 30,6%, la Universitaria, el 18,8%, y las becas y ayudas al estudio, el 4,4%.

Por otra parte, el gasto en términos de participación en el PIB del año 2021 se sitúa en un 4,94% (mismo porcentaje que en 2020). Las comunidades han subido de media un 6,9%.

A las administraciones educativas, excluidos los ministerios, les corresponden el 84,7% del gasto, habiéndose incrementado en su conjunto en el 6,9%, con variaciones positivas en todos los territorios. Los mayores aumentos corresponden a Andalucía, con un 10,9%, seguida de La Rioja (8,7%) y Cataluña (8%), mientras que a la cola de las subidas figuran Murcia (2,5), Castilla y León (3) y Asturias (3,3).

En la tabla alta se sitúan también Baleares (7,7); Extremadura (7,5); Canarias (7,3); Castilla-La Mancha (6,5); Madrid (5,9); Galicia (5,8); Valencia (5,6); Cantabria (5,3) y Navarra (5). Un poco más abajo se colocan Aragón (4,7) y País Vasco (4,6).

Más del 86% de los titulados en FP de Castilla y León están trabajando al año de terminar sus estudios

De las 22 familias implantadas en la Comunidad, en 19, la tasa de inserción supera el 70%; en concreto, las de Informática y Comunicaciones, Fabricación Mecánica e Instalación y Mantenimiento muestran tasas superiores al 85%.

REDACCIÓN-COMUNIDADES Lunes, 6 de marzo de 2023

La Junta de Castilla y León está implementando el VI Plan General de Formación Profesional para convertir estos estudios en palanca de transformación del sistema productivo y motor para el crecimiento de la economía autonómica. De hecho, el último informe sobre inserción laboral en FP, correspondiente al curso 2020-21, ya arroja interesantes resultados.

La consejera de Educación, Rocío Lucas, ha subrayado que el 86,6% de los egresados en estos estudios acceden al mercado laboral al año de finalizar los mismos. Así lo ha anunciado esta mañana en su visita al Centro Integrado de Formación Profesional (CIFP) 'Río Tormes' de Salamanca.

En concreto, la mayor tasa de inserción se produce en la modalidad dual, con un 94,1%. "En nuestro modelo todo el alumnado recibe una compensación económica superior al 50 % del salario mínimo interprofesional durante el tiempo de estancia en la empresa. El compromiso de la empresa con la formación es muy alto, responsabilizándose del pleno desarrollo de las competencias profesionales que debe alcanzar el alumnado. Además, los nuevos ciclos que se están implantando tienen ya un carácter dual y, para lograr el objetivo irrenunciable de que toda la FP sea dual en esta legislatura, iremos adaptando progresivamente los ya existentes", ha subrayado Lucas.

En cuanto a la distribución por familias profesionales, las de Informática y Comunicaciones, Fabricación Mecánica e Instalación y Mantenimiento muestran tasas superiores al 85%. Así, de las 22 familias implantadas, en 19, la tasa de inserción supera el 70%.

La titular de Educación ha subrayado que el departamento que dirige continúa desarrollando políticas que facilitan a los jóvenes una formación de calidad, adaptada a las necesidades de las empresas en cada una de las comarcas de la Comunidad. Por ello, es importante recalcar que ocho de cada diez titulados se han quedado a trabajar en sus provincias de origen y un 8,8% en otra provincia de Castilla y León. Además, el estudio confirma que los principales medios de búsqueda de empleo son a través de su contacto con la empresa durante la realización del módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) y contactos personales.

Asimismo, los datos confirman que los hombres se decantan más por ciclos de familias más industriales y técnicas que tienen tasas de inserción más altas, mientras que las mujeres lo hacen por ciclos más vinculados al sector servicios, que tienen tasas de inserción menores. Por ello, Rocío Lucas ha resaltado que el departamento que dirige está tratando de corregir este desequilibrio progresivamente, fomentando el talento STEAM entre las chicas en las etapas de escolarización obligatoria.

Finalmente, los titulados valoran las titulaciones ofrecidas por la Consejería de Educación muy bien. De hecho, más del 70% considera que la formación recibida se ajustaba a las actividades a realizar en la empresa, valorando la experiencia de la Formación en Centros de Trabajo por encima de 8 puntos sobre 10.

En definitiva, "datos que son una muestra más de la pujanza de unos estudios, los de Formación Profesional, cuya demanda no para de crecer y modernizarse y que son fundamentales para el futuro de nuestra Comunidad. Y seguiremos ampliando constantemente la oferta. Ya tenemos en marcha 85 nuevos ciclos esta legislatura y llegaremos a 130, con 8.000 plazas más", ha finalizado la consejera de Educación.



“EL DIARIO de la EDUCACIÓN”

40 millones de estudiantes de EEUU esperan que el Supremo permita condonar sus deudas de estudio

El pasado agosto, el presidente de Estados Unidos, Joe Biden, anunció un ambicioso programa de 400 mil millones que pretendía aliviar en parte la carga de los préstamos para estudios para 40 millones de sus conciudadanos. Varios recursos de Estados republicanos han llevado la decisión al Tribunal Supremo, de mayoría conservadora.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 02/03/2023

España no es, ni de lejos, el único país en el que la judicatura tiene un papel relevante en la toma de decisiones del Gobierno. En Estados Unidos, sobre todo en los últimos años, las decisiones de la Corte Suprema, ahora, bajo control de seis magistrados conservadores frente a tres liberales, han tenido gran impacto en las políticas de la super potencia.

Ahora le ha tocado el turno a decenas de millones de estudiantes universitarios, endeudados por culpa de préstamos para poder estudiar. Joe Biden, presidente norteamericano, había presentado el pasado agosto un proyecto con el que quería poner sobre la mesa una inversión de 400 mil millones de dólares con los que ayudar a 40 millones de personas. La idea es que recibieran entre 10.000 y 20.000 dólares, según determinadas condiciones, para poder aliviar sus cuentas.

Varios estados gobernados por los republicanos han decidido llevar este proyecto hasta la Corte Suprema puesto que entienden que la decisión del presidente ha excedido sus competencias ejecutivas. El tribunal ha de determinar si este proyecto, dada su magnitud, ha de pasar por el Congreso de EEUU. Una doble pinza política que pone muy complicado a Biden sacar adelante el proyecto puesto que la Cámara baja también está dominada por los republicanos.

En su día, el presidente estadounidense aseguró que el proyecto es crítico porque “una generación carga con una deuda insostenible a cambio de un intento, al menos, de obtener un título universitario”. Una generación formada por personas como Nailah, como informaba elDiario.es, de 35 años y con una deuda de 60.000 dólares por un doble grado Filosofía y Estudios Afroamericanos en la Universidad de Florida.

La lucha pelea política no solo se dirime ahora en el alto tribunal, sino también en los correos electrónicos de decenas de millones de estadounidenses que han aplicado a la reducción de sus deudas universitarias. Según una información publicada por el **New York Times**, el secretario de Educación, Miguel A. Cardona, habría enviado un correo electrónico a cada una de estas personas para comentarles en qué estado se encontraba el proyecto.

“Si bien los opositores a este programa negarían el alivio a decenas de millones de estadounidenses de clase media y trabajadora, transcribe el correo electrónico la cabecera neoyorkina, estamos luchando para brindar alivio a los prestatarios que necesitan apoyo mientras se recuperan. Después de la crisis económica provocada por la pandemia”. Aunque la administración Biden no pueda seguir adelante con la condonación de deudas, sí podrá comunicarse con estos millones de personas que han intentado sumarse a la iniciativa para poder explicar quiénes y por qué no podrán recibir estas ayudas.

A pesar de que la cantidad de 400.000 millones de dólares suena desorbitada, tampoco supondría el final de un problema que, según parece, cada vez es más complicado de atajara y que, según infirma elDiario.es, alcanza los 2 billones de dólares.

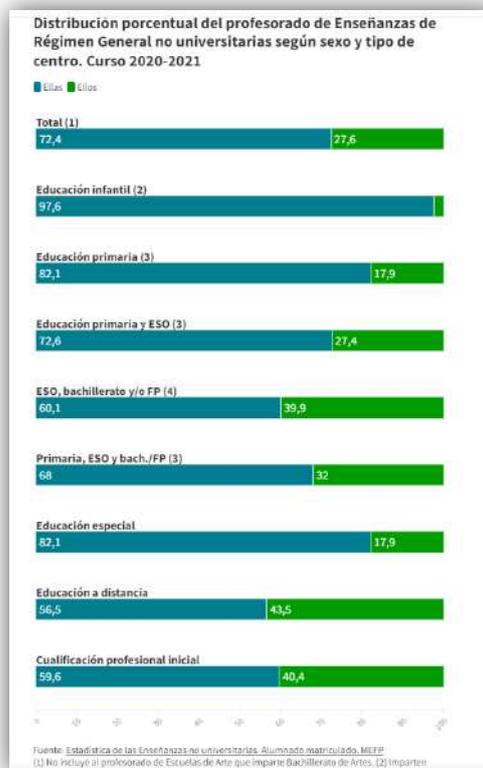
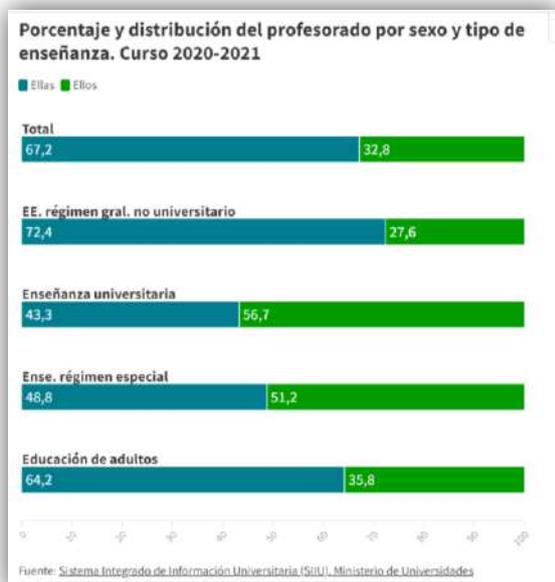
8M en cifras

Pablo Gutiérrez de Álamo. 08/03/2023

Este texto tiene más de presentación de gráficos que de texto en sí mismo. Hemos querido plasmar aquí algunas de las cifras que los ministerios de Educación y FP y Universidades recogen sobre el sistema educativo desde infantil y hasta la universidad.

La profesión docente, salvo en la universidad, es eminentemente una profesión de mujeres, con porcentajes que rondan el 100 % en infantil y, en cualquier caso, por encima del 65 % en el resto de enseñanzas. En la

universidad, eso sí, y a pesar de ser mayoría entre el estudiantado, las docentes representan el 43,3 % del personal. Las cosas empeoran en los cargos de más alta representación. Según datos de la CRUE, de 50 universidades públicas, solo hay 10 rectoras. Del total de 76 centros dentro de la Conferencia (50 públicos y 26 privados) solo 19 tienen a una mujer al frente.



Más o menos sutil, más o menos gradual, la presencia de las mujeres en las etapas educativas va decreciendo según se “sube” desde infantil hacia la secundaria y secundaria postobligatoria. La universidad es caso a parte. Lo mismo ocurre con los cargos directivos que, según se asciende en el sistema educativo, son ostentados en menor medida por mujeres, al punto de que en todas las etapas hay un porcentaje ligeramente inferior de directoras frente al de docentes mujeres en las aulas de esas mismas etapas.

Queda por saber, aunque las estadísticas a las que hemos tenido acceso lo muestran, las diferencias en los tipos de jornadas, principalmente del personal interino, pero no solo. Cuántas jornadas totales y parciales corresponden a las mujeres, cuántas reducciones por personas al cargo hay y cómo se reparten, etc.

Estas no son todas las diferencias y discrepancias importantes en relación al sistema educativo. Según los datos disponibles, la otra gran diferencia observada es a qué se dedican las y los estudiantes. Los estereotipos de género se dejan ver ya, al menos, desde bachillerato, pero son muy marcados en la formación profesional y en la universidad. Ellas se dedican a estudios más relacionados con las humanidades y el sector sanitario. Les ofrecerán en el futuro peores condiciones de trabajo, salarios más bajos



¿Cómo captar el interés de los jóvenes por la lectura?

Las Comunidades Autónomas tienen en marcha diversas estrategias para fomentar la lectura entre los estudiantes

Noel Corregidor González. 03/03/2023

Los resultados del Informe PISA 2018, últimos disponibles, fueron un jarro de agua fría. España retrocedió 19 puntos en comprensión lectora (477), situándose significativamente por debajo de la media de OCDE (487) y de la UE (489) y lejos del resultado obtenido en 2015 (496, el mejor de la serie). Estos datos supusieron un retroceso en la serie de 14 años.

Cerca de 40.000 alumnos de 15 años participaron en las pruebas que se llevaron a cabo en 1.102 institutos de todas las comunidades. Aunque los autores del estudio detectaron anomalías a la hora de responder en muchos estudiantes, «terminaban la prueba en 25 segundos o marcaron todas las casillas “sí”», los resultados indican que las instituciones educativas deben tomar medidas para fomentar la lectura en los jóvenes.

Media hora de lectura obligatoria en Primaria y Secundaria

Andalucía ha anunciado este año que para el próximo curso escolar será obligatorio que haya 30 minutos de lectura al día para los alumnos de Primaria y Secundaria. El cambio viene marcado por los nuevos currículos escolares que ha presentado la Junta para adaptarse a la LOMLOE y tiene como objetivo mejorar los resultados educativos de los alumnos. Los centros docentes tendrán autonomía para organizar actividades dirigidas al fomento de la lectura y para determinar en qué área o materia se realiza el tiempo de lectura.

“No me gusta la palabra imponer”, señala María José Angulo, profesora de Lengua en un colegio público de Sevilla. La maestra señala con tristeza que solo 2 de sus 25 alumnos leen por ocio al menos un día a la semana, sin embargo, no considera que la solución sea obligar a los adolescentes. “Muchos de los problemas de los estudiantes que suspenden se deben a la mala comprensión lectora”, indica, “estudian, pero, o no retienen bien la información, o necesitan emplear más tiempo en ello”. A su juicio eso es debido a la falta de un hábito de lectura.

En sus clases trata de incentivarles a través de los cómics, “son más dinámicos y atractivos”, por ello, les ha propuesto el reto de crear su propio cómic a lo largo del curso. “Eso les obligará a pensar un guion, a dibujar y a leer”, sentencia.

La lectura por ocio, la experiencia gallega

La propuesta de Andalucía busca que el tiempo dedicado a la lectura no quede encasillado en la asignatura de Lengua, sino que sea transversal. Una idea por la que también ha tenido que luchar Paula, profesora del IES A Basella en Vilanova de Arousa (Galicia). Desde el curso 2015/2016 se organiza en su instituto la actividad “Hora de ler — hora de lecer”, una hora de lectura a la semana para los alumnos de la ESO.

“Hubo reticencias de algunos profesores”, lamenta Paula, “lo consideraban una pérdida de tiempo o no querían que la actividad les quitara tiempo de sus asignaturas”. La lectura se realiza de manera individual y silenciosa y, además, incentiva a los alumnos a “apadrinar a un lector” para ir creando comunidad. “Queremos destacar que hay que leer por placer y no solo los textos que obligan los profesores”, concluye Paula.

‘Hora de ler — hora de lecer’ está incluido en el Plan Lector Anual del instituto, un proyecto que Galicia obliga desde el año 2014 a tener a todos los centros educativos no universitarios con el fin de articular actividades que fomenten la lectura y la escritura. Uno de los pilares fundamentales de estos proyectos lectores es la existencia de bibliotecas escolares en los centros, unos espacios que impulsa la Xunta mediante el Plan LIA (Lectura, información y aprendizaje).

El Plan LIA incluye programas para mejorar la competencia lectora como los Clubs de Lectura, la Hora de ler, las Mochilas viaxeiras o la Radio na Biblio, un programa que ya se encuentra presente en 167 colegios. El buen papel de estos espacios queda reflejado en el informe PISA, en el que el alumnado gallego registró el tercer puesto de España en Lectura, con 494 puntos. Las bibliotecas escolares gallegas, más allá de ser un lugar para la lectura, buscan servir como un espacio para la exploración, la experimentación y la creatividad.

Los centros educativos incorporan los Planes de Lectura

La obligatoriedad de que los centros educativos sostenidos con fondos públicos cuenten con un Plan de Lectura también ha sido impulsada este año escolar en Castilla-La Mancha. Con esta medida se pretende mejorar la competencia lectora de todos los alumnos para lograr el éxito educativo. En el desarrollo de los planes están implicados tanto el profesorado como el alumnado y sus familias.

En el colegio Soledad Alonso de Cuerva (Toledo) las profesoras reconocen que «los alumnos tienen poco gusto por la lectura» y dedican poco tiempo a ello en casa. «No es fácil implicar a las familias», señalan y añaden que el tiempo de las sesiones de lectura es limitado y que desarrollar el Plan de Lectura puede suponer «una mayor carga de trabajo» para ellas.

Las actividades y objetivos de su Plan de Lectura se encuentran divididas según la etapa educativa. En Educación Infantil destacan las actividades de «La hora del cuento» o la lectura en la asamblea, la cual se realiza a primera hora de la mañana. En Primaria cobran relevancia el Taller de Lectura o el Rincón «Llueven



las historias». Para las profesoras, la clave es que se «planteen actividades motivadoras para los alumnos» relacionadas con la lectura y la expresión oral y escrita.

Baleares y el impulso a la biblioteca digital

María Lluïsa y Lurdes pusieron en marcha en 2018 en un colegio de Palma la iniciativa «Booktubers» con la que buscaban animar a la lectura de sus alumnos. «El primer paso fue cambiar la obligatoriedad por la voluntad», indican las docentes, por ello permitieron que sus estudiantes pudiesen elegir sus propios libros con una sola condición, «tenían que ser de su agrado».

Cada trimestre los alumnos leen un libro en catalán y en castellano y posteriormente se graban mostrando el libro en físico y explicando elementos básicos de la lectura. «Se han convertido en verdaderos youtubers de la crítica literaria», señalan las profesoras, «teniendo que argumentar por qué les ha gustado y a quién se lo recomendarían».

La iniciativa se apoya en las bibliotecas, donde los alumnos deben acudir, hacerse el carnet y aprender cómo funcionan sus servicios básicos. «Así ganan en autonomía», exponen María Lluïsa y Lurdes. La biblioteca, en este caso digital, también es parte de la estrategia de Baleares para fomentar la lectura y la alfabetización digital. La plataforma Eduteca IB pone a disposición de los alumnos, profesores y familias más de 3.000 libros de diferentes niveles educativos y la posibilidad de crear clubs de lecturas.

3ª edición de «Encuentro con las letras» en Aragón

«Hay alumnos que tienen mucha desidia para leer», lamenta Sergio Blanco, profesor de Historia en un instituto de Zaragoza. Explica que muchos no están acostumbrados a leer y que ello les afecta a la hora de realizar ejercicios de forma autónoma. «Les dije que hicieran un ejercicio siguiendo las instrucciones que marcaba el libro. Siete alumnos no fueron capaces de comprender y ejecutar esas instrucciones», comenta.

«Demostrar que somos lo que leemos» es el objetivo de la tercera edición de «Encuentro con las letras», un programa de animación a la lectura puesto en marcha por Aragón y que se está llevando a cabo de enero a mayo de este año. La iniciativa también llegará a 40 colegios rurales agrupados, donde se realizarán encuentros con escritores para que los alumnos puedan hablar con ellos.

Este programa sigue la estela de «Mis abrazos perdidos», que tuvo lugar en 2021 y en el que cada centro educativo recibió un lote de libros para realizar actividades entorno a la lectura. El resultado fue la edición de un libro con 163 relatos de estudiantes que cada centro eligió. «No podemos acostumbrarles a darles todo hecho, por eso la lectura es algo tan interdisciplinar, porque la ausencia de una buena comprensión lectora y de autonomía del alumno afecta a cualquier materia», concluye Sergio.

El consumo de lectura por ocio descende durante la adolescencia

Según el Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2021, elaborado por la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), Cataluña es, junto con Madrid, Navarra y Euskadi, donde hay un mayor porcentaje de población lectora. Estas cuatro regiones se sitúan por encima de la media. En el conjunto del país, un 64,4% de los españoles leyeron en 2021 un libro por ocio y un 52,7% es un lector frecuente, es decir, lee semanalmente. Estos datos, que siguen mostrando un aumento de la actividad lectora, muestran una disparidad regional, de género y por edades.

La encuesta muestra que el hábito por la lectura se adquiere principalmente en la infancia o inicios de la adolescencia (34% y 33%, respectivamente), no obstante, el porcentaje de lectores habituales y por ocio descende a media que se acercan o sobrepasan la mayoría de edad. Así, entre los 6 y 9 años, el 83,7% leen libros que no son de texto, el 100% del grupo de 10 a 14 años lee libros. Esta proporción descende al 81,6% entre los 15 y 18 años, pero a partir de los 18 años solo el 67,2% afirma leer libros. Y si ponemos el foco en la lectura durante el tiempo libre, el 77,5% del grupo de 10 a 14 años lee con frecuencia, algo que practica el 64,9% del grupo de 15 a 18 y el 52,4% de los mayores de 18 años.

El reto del sistema educativo, por tanto, no es solo animar a los adolescentes a la lectura, sino generarles un hábito lector y que lean libros en su tiempo libre.

La educación que mata al machismo

Una educación que cuestiona los roles de género y que se basa en la igualdad es la estrategia fundamental para combatir las actitudes machistas

Noelia García Palomares. 06/03/2023

Una de las principales razones por las que el feminismo es algo en lo que los jóvenes deberían involucrarse es que empodera a las personas. Existe una idea errónea común de que solo las mujeres pueden ser feministas y que éste solo beneficia a las mujeres. En realidad, el feminismo lucha por la igualdad de los sexos, no por la superioridad de las mujeres. Y uno de los principales objetivos del feminismo es tomar los roles de género que han existido durante muchos años y deconstruirlos para permitir que las personas vivan vidas libres y empoderadas, sin estar atadas a las restricciones «tradicionales».

Las cosas han cambiado sí, pero no todo lo que se precisa. El feminismo ahora es menos despreciado porque obviamente es más necesario. De hecho, según el barómetro de Opinión de la Infancia y Adolescencia 2021-2022 de Unicef, la principal discrepancia entre chicos y chicas se encuentra en la preocupación por las desigualdades de género, el machismo y la violencia machista se duplica en las chicas (6,5%, ocupando la quinta posición) frente a los chicos (2,8%, en la décima posición).

Asimismo, también se encuentra más del doble de preocupación en las chicas en comparación con los chicos respecto al posible rechazo social, es decir, a la cuestión de ser aceptada, popular o ser juzgada. Es decir, que este barómetro refleja que cada vez los jóvenes están menos preocupados por el machismo. De hecho, «en el último año se ha observado de forma generalizada un aumento de los discursos machistas y discursos de odio hacia al colectivo LGTBI+ y por parte del alumnado, lo que hace muy necesario seguir generando estrategias que promuevan un reconocimiento positivo, libres de violencias, rechazo y discriminación», destaca Alva Valdivia Cabrera, miembro del grupo de educación de FELGTBI+.

El estudio de Unicef también pone el énfasis en la disminución en la actualidad de la preocupación por las desigualdades de género, el machismo y la violencia machista; disminución que se encuentra bastante más marcada en el caso de los chicos frente a las chicas.

Ellas opinan

Y es que ellas siguen viendo que las cosas aún no han cambiado lo suficiente. Laura Molano Alarcón, alumna de 3º de ESO del Colegio Joyfe, afirma que el ejemplo más claro que puede ofrecer una chica de su edad es el de la concepción del amor que tienen ambos géneros. «Mientras que el género femenino tiene una idea del amor idealizada, espera a su príncipe azul y haría lo que fuera por su pareja, llegando a límites extremos. El género masculino tiene una visión más sencilla de él, no se preocupan tanto y no aceptan la mayoría de los límites que su pareja intenta ponerles. Esto no es algo que venga del género masculino y oprima a las mujeres, al contrario, ese es el problema, es un estigma marcado por la sociedad lo que lo hace muy difícil de eliminar. Porque al final las chicas quieren eso y los chicos también, nadie les ha enseñado lo contrario».

Por su parte, Sofía Talavante, estudiante de 2º de Bachillerato Ciencias, afirma que «la mayoría de los casos que veo hoy en día se evidencian en el lenguaje, en la asignación de papeles según el género, cuando voy por la calle y a veces veo miradas extrañas, o escucho algunos comentarios fuera de tono. También he sido testigo de casos de violencia psicológica, en los que el hombre controlaba con quién hablaba su pareja, cómo vestía o incluso una vez la relación había terminado, haberla amenazado con quitarse la vida para volver con ella». El machismo todavía se visibiliza en generaciones que han tenido una educación machista, en las que la mujer tenía un papel secundario, a la sombra del hombre. «Todavía conozco familias en las que la mujer no trabaja y se hace cargo de la casa, o, aunque trabaje, o haya trabajado, se hace cargo de tareas de hogar, como suelen ser la limpieza del hogar o la cocina», añade.

El «sujeto niña» y la «feminidad joven» se vuelven cada vez más visibles y con gran efecto como un problema social, cultural y psíquico particular en las sociedades actuales. Las últimas dos décadas hemos sido testigos de un campo floreciente e interdisciplinario de estudios críticos sobre la niñez que rápidamente han ocupado este lugar cuestionado de la feminidad joven.

La hipersexualización de las jóvenes es omnipresente. Ya sea a través de las redes sociales, la televisión o la moda, contribuye a una innegable erotización de la infancia, obligando a los niños y especialmente a las niñas a convertirse en adultos antes de tiempo. La hipersexualización influye en la percepción de la sexualidad de los jóvenes. De hecho, la gran cantidad de contenido sexual que está disponible públicamente genera una comprensión distorsionada de las relaciones de género, comenzando a una edad muy temprana. Por ejemplo, muchas niñas y niños están influenciados por la pornografía, a la que se puede acceder fácilmente en línea, y muchos quieren reproducir las imágenes que ven. Como resultado, las niñas continúan siendo cosificadas en los roles que se proyectan sobre ellas y continúan siendo victimizadas.

Las aulas no dejan de ser reflejo de la sociedad patriarcal en la que estamos. Los niños y niñas copian y reproducen lo que ven en la sociedad, como los roles y estereotipos de género. De ahí la importancia de la coeducación, la apuesta por prácticas igualitarias que combatan los roles de género y los mandatos sociales asociados a los mismos y que promuevan valores de igualdad orientados a superar los estereotipos, prejuicios y discriminaciones sociales. «Se trata también de redefinir lo que entendemos por educación, más allá de saberes técnicos y académicos para abarcar, también, la educación emocional y afectiva que contribuya a la construcción de sociedades igualitarias y equitativas entre hombres y mujeres. Entender también la educación más allá del espacio lectivo y considerar otros espacios y tiempos educativos, tales como el tiempo de recreo, del espacio del mediodía, incluyendo el comedor, que estando dentro del recinto escolar, pueden ofrecer momentos propicios para luchar contra los patrones de discriminación y construir un modelo relacional más igualitario», indica Leire Gurruchaga, especialista de género de Educo.

Proyectos coeducativos

Algunos proyectos que se pueden destacar en este sentido son el «Patis coeducatiu» del Col·lectiu Punt 6 i Coeducació, que tienen una guía para la transformación feminista de los espacios educativos. Esta guía va dirigida a todas las personas que tengan interés en poner una mirada feminista en el patio de la escuela. Por otro lado, como experiencia propia de Educo, aunque sea a nivel internacional, se puede mencionar un proyecto que desarrollaron en Guatemala para la promoción de la Educación Sexual Integral que es un



elemento insoslayable para conseguir una igualdad real en especial en países como Guatemala donde el embarazo precoz y el matrimonio infantil son problemas persistentes.

A través del de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad de la consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, la FELGTBI+ desarrolla el proyecto Isla Arcoiris en la isla de Fuerteventura, a través del cual realizan una labor formativa y educativa sobre temas fundamentales como la diversidad afectivo sexual y las identidades y/o expresiones del género, la diversidad familiar y la coeducación.

Las alumnas preguntadas por este tema coinciden en que en los últimos años se ha visto un aumento de charlas de concienciación, realizadas de forma dinámica para que los conceptos queden más claros y se entienda el porqué de las cosas con ejemplos. Sin embargo, creen que se deberían incluir más en la educación día a día y no en actividades puntuales en fechas importantes como la del 8M. Además, creen que sería correcto que tanto el alumnado como el profesorado recibiese una formación e información básica sobre la igualdad de género, y lo que significa «machismo» y «feminismo», porque creen que son términos que muchas personas no terminan de comprender.

Melissa Vanessa Ceballos Díaz de 2º bachillerato de artes del Colegio Joyfe, destaca que «en las escuelas lo que se podría hacer es realmente hacer conscientes a todos los alumnos y profesores de las problemáticas de las mujeres, no sólo dando un pequeño espacio y discurso durante la semana del 8M sino dando a conocer a muchísimas mujeres talentosas y realmente haciendo caso a las quejas de las alumnas sobre actos machistas que se pueden dar en el centro por parte de otros alumnos o profesores».

Por su parte, Sofía Gutiérrez Izquierdo, de 3º de la ESO, cree que «sería bueno que vaya yendo la gente por los colegios contando sus experiencias, para que los adolescentes abran los ojos y vean que no tiene nada de gracioso este tema».

Algunas de las acciones que la escuela podría hacer más para fomentar la igualdad de género son:

- Implementar programas y materiales educativos que aborden temas de género y diversidad, así como habilidades y valores para la vida democrática.
- Promover una cultura escolar inclusiva y equitativa, donde se respeten y valoren las diferencias de género y se fomenten las relaciones interpersonales saludables y no violentas.
- Ofrecer oportunidades para que los estudiantes aprendan y desarrollen habilidades de resolución de conflictos, comunicación efectiva y pensamiento crítico sobre temas de género y diversidad.
- Fomentar la representación equitativa de hombres y mujeres en los libros de texto, el material didáctico y en la selección de personas que participan en actividades escolares.
- Establecer medidas y protocolos para prevenir y abordar el acoso y la violencia de género en el entorno escolar.
- Capacitar a los docentes y personal de la escuela en temas de género y diversidad, para que puedan responder de manera efectiva y adecuada a las necesidades de los estudiantes.

No hay espacios libres de violencia

Las aulas no siempre son espacios libres de violencia y, por ello, es necesario seguir trabajando para acabar con el acoso escolar, dentro y fuera de las aulas. En este sentido y en el caso español, es cierto que en los últimos años se han dado pasos importantes en cuanto a la detección y la prevención de estos casos. Y que desde hace un año y medio nos hemos dotado de una ley como la LOPIVI (Ley Integral de Protección a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia). Sin embargo, «hay que seguir trabajando para que su implementación sea total, para que la inversión sea la adecuada, para que todos los centros cuenten con la figura del coordinador de protección y los canales adecuados y confidenciales que permitan denunciar casos de acoso. Estamos en el camino», sostiene Gurruchaga.

En las aulas, el machismo puede manifestarse a través de comentarios o chistes sexistas o discriminatorios hacia las mujeres, asignación de roles de género estereotipados, negación de oportunidades a las mujeres, menosprecios a su inteligencia y habilidades, etc. También puede estar presente en la selección de materiales educativos que perpetúan estereotipos de género, así como en la falta de atención a los temas de igualdad de género y diversidad sexual en el currículo escolar. Molano antes esto destaca que «el machismo y la igualdad deberían ser temas tratados desde pequeños y cada vez más. Hay que enfocarlo de tal manera que un niño de 4 años entienda que no es no y una niña de esa misma edad entienda que no puede dejar toda su vida de lado por un hombre».

La falta de referentes femeninos en los libros de texto ha perpetuado los estereotipos de género, que pueden llevar a una representación limitada o distorsionada de las mujeres. Por ejemplo, pueden ser representadas en roles tradicionales de género, como las tareas domésticas, mientras que los hombres son retratados como líderes y tomadores de decisiones. La falta de representación de las mujeres en los libros de texto puede deberse a una variedad de factores históricos y culturales que han marginado a las mujeres de los espacios

públicos, incluyendo la educación. Históricamente, las mujeres han enfrentado barreras en el acceso a la educación y a la producción de conocimiento, lo que ha limitado su presencia en los libros de texto.

Es importante destacar que la educación sobre igualdad de género y otros temas de diversidad no deben limitarse a una sola asignatura, sino que deben integrarse en todo el currículo escolar. Esto puede incluir la inclusión de temas relevantes en todas las materias, como la literatura, la historia, las ciencias sociales y naturales, las artes, entre otros.

Sofía Gutiérrez asegura que «la gente sabe que hay machismo, pero, sin embargo, creo que en general no se toma todo lo seriamente que se debería tomar. Y sobre todo la gente piensa que el machismo es algo extremo, pero esto se da todos los días en muchos sitios delante de nuestros ojos y no nos damos cuenta».

Existe una gran importancia de abordar el machismo en las aulas y trabajar para crear un ambiente escolar seguro, inclusivo y respetuoso para todos los estudiantes, independientemente de su género.

Ante un nuevo 8 de marzo. ¿Seguimos avanzando?

«La fuerza del entorno social y la falta de una educación adecuada están convirtiendo las redes en un medio más de cosificación femenina»

María Antonia Casanova Rodríguez. 07/03/2023

Desde 1977 se viene celebrando el 8 de marzo como Día Internacional de la Mujer, con objeto de reivindicar su igualdad de derechos en la sociedad, superando la discriminación histórica que la mujer viene padeciendo desde siempre, a pesar del importante papel que ha jugado para la humanidad en todos los órdenes de la vida.

Se ha avanzado notablemente en el reconocimiento de derechos. Sería injusto ignorarlo. Pero todavía seguimos sorprendiéndonos ante situaciones que parecen impensables en pleno siglo XXI, a pesar de las muchas actuaciones que se vienen llevando a cabo, tanto en el ámbito educativo como en el social en general. Iniciativas oficiales y particulares se empeñan en sacar adelante propuestas que animen a niñas, jóvenes y mujeres adultas a asumir responsabilidades laborales importantes, al igual que a emprender estudios habitualmente considerados como masculinos o a ocupar su puesto dentro de la familia.

Siempre se centra el foco de atención en determinadas problemáticas cuando se produce un hecho tan tremendo como el suicidio de una niña, por ejemplo, como acaba de ocurrir recientemente. La falta de respeto hacia su preferencia de género, en este caso, fue el detonante para un acoso permanente en su centro educativo y la fatal respuesta encontrada como solución.

Parece increíble que esperemos a hechos tan alarmantes para que familias, educadores, sociedad... reaccionemos en contra de situaciones como la descrita. Pero en cuanto pasa algo de tiempo, se olvida y continuamos con las mismas prácticas, a pesar de reconocer que las medidas tomadas hasta el momento no son suficientes para superar la desigualdad de la mujer en casi todos los ámbitos de la vida.

En efecto, avanzamos —lentamente, hay que reconocerlo— en diversos campos de actuación, pero seguimos con diferencias notables en puestos directivos (en educación y en empresas de todo tipo), en incorporación a la ciencia, en aparición canónica en los libros de texto de cualquier área, en la responsabilidad familiar, etc. Incluso en la aparición de la mujer un 2,5% menos que los hombres en los medios y un 21% en titulares (Consultora Llorente y Cuenca).

En consecuencia, hay que seguir insistiendo en la necesidad de visibilizar a la mujer con realismo, es decir, reconociendo las aportaciones fundamentales que realiza en la sociedad. Gracias a los avances tecnológicos actuales debe ser más fácil la difusión de esta realidad, por lo que una primera propuesta para este nuevo 8 de marzo sería la utilización de las redes sociales para extender el trabajo de la mujer en todos los campos del quehacer humano. Además de compaginarlo con su labor de madre, imprescindible para el mantenimiento de la especie. Doble tarea que debe llevar a cabo con una «perfección» que no se suele exigir al hombre, ni en el trabajo ni en la casa.

Las redes sociales, ciertamente, resultan de máxima utilidad para múltiples fines: aportan información interesante y amplia sobre temas variados y, por lo tanto, útiles para gran parte de la población, se difunden los datos con gran rapidez, resultan atractivas por su forma de presentación..., en definitiva, se han convertido en un referente obligado de consulta para una mayoría de personas de todas las edades, pero especialmente para adolescentes y jóvenes, que viven adheridos a las pantallas y pierden de vista la realidad que los rodea. Ante la fuerza de atracción de estos medios, cabe preguntarse si su influencia es beneficiosa para niñas y jóvenes, en nuestro caso, dándoles oportunidad de expresar con libertad sus opiniones y gustos y, en definitiva, si apoyan esa completa igualdad de derechos a la que se aspira. Creo que la posibilidad existe. Pero la adecuada utilización de las redes no depende tanto de su extensión y su «poder», como de su utilización adecuada, lo cual nos hace mirar hacia la educación, elemento clave para conseguir un correcto uso de los medios de comunicación a nuestro alcance. Afirma Saramago que: «El mundo se está convirtiendo en una caverna igual que la de Platón: todos mirando imágenes y creyendo que son la realidad». Y hay que reconocer que esa realidad que proyectan las redes no responde a la vida habitual de las personas que las frecuentan. Unas veces para bien y otras para mal.

La paradoja que aparece en numerosas ocasiones se presenta ante la imagen que muchas jóvenes (universitarias, cursando un Máster, etc.) con formación suficiente como para ser conscientes de esa demanda necesaria de su papel en la sociedad, pongan imágenes en las redes en las que pareciera que solo aspiran a



«gustar» físicamente y que no opten por mostrarse con otros intereses, personales y profesionales, en los que se desenvuelve su vida habitual y a los que piensa dedicar su futuro.

La fuerza del entorno social y la falta de una educación adecuada están convirtiendo las redes en un medio más de cosificación femenina. A pesar de la mucha información y la insistente reivindicación desde todos los sectores sociales. Por ello, una tarea urgente para la educación es formar mediáticamente al profesorado y al alumnado en relación con el uso responsable de las redes sociales. Y, en el caso de la mujer, de concienciarla de que la imagen que proyecta influirá en la consideración que tendrá, en su contexto, cuando aspire al ejercicio de una profesión en igualdad de condiciones que el hombre.

Otra propuesta importante para las y los docentes, aunque especialmente para «las»: hay que incorporar a los procesos de aprendizaje a las mujeres silenciadas en todos los campos del saber: escritoras (novelistas, ensayistas, poetas...), compositoras e intérpretes, científicas, ingenieras, aviadoras, empresarias, pintoras, escultoras, deportistas... y un largo etcétera de ocupaciones en las que siguen sin aparecer. Los modelos son fundamentales para las niñas, adolescentes y jóvenes a la hora de decidirse por unos estudios o profesión y las mujeres no aparecen en muchos de ellos, pero existen, ahí están sus aportaciones, por lo que es responsabilidad nuestra el que las conozcan.

En estos momentos, gracias al interés y amplia documentación acumulada, disponemos de publicaciones de todo tipo en las que poder recoger la información necesaria para que en cualquier situación de aprendizaje en las aulas aparezcan mujeres protagonistas y no solo hombres, como suele ocurrir. Es algo que se viene planteando desde hace años, pero que continúa sin convertirse en realidad en las aulas. Por un lado, la mujer sigue sin aparecer canónicamente entre las personas destacadas en los diferentes ámbitos artísticos y profesionales y, por otra, las docentes no las presentan en la enseñanza porque no están en los libros de texto. Es un círculo vicioso que se debe romper de una vez por todas. Y las/los docentes tenemos un papel decisivo que jugar para conseguirlo.

Hay que dar un paso más al frente y afirmar, con Kerouac: «...las mujeres que se creen tan locas como para pensar que pueden cambiar el mundo son las que lo hacen».