

**ÍNDICE**

[El valenciano se impone en la consulta organizada por Mazón para elegir la lengua en los colegios](#) **EL PAÍS**

[Protestas en Mataró, Granollers y Terrassa contra el cierre de grupos en la escuela pública](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Próximos pasos tras la consulta de la lengua: planificación del curso, configuración de las aulas...](#) **VALENCIAPLAZA**

[Aumenta el porcentaje de chicas que eligen la rama de Ciencias en la última década: 45,6% en 2012-13 al 48,1% en 2022-23](#) **EUROPA PRESS**

[Vocaciones científicas sin distinción de género](#) **EL PAÍS**

[No interesa tanto la verdad, sino la realidad](#) **EL DEBATE**

[Guardianes de la lengua: "El debate no era 'castellano o valenciano', sino qué otro idioma podemos enseñar en la escuela"](#) **LEVANTE**

[Suspense general en atención a la salud mental](#) **EL PAÍS**

[Parla adelanta la guerra del velo en las aulas: "Antes que quitarme el hiyab, me cambio de instituto"](#) **EL MUNDO**

[Radiografía de la situación de la educación en Catalunya en seis gráficos](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[La jueza impide a la Comunidad de Madrid personarse en el caso de prevaricación en FP que afecta al Gobierno de Ayuso](#) **ELDIARIO.es**

[Madrugar menos para rendir más en el instituto](#) **EL PAÍS**

[Las dos profesoras que piden prohibir por ley el velo musulmán en los colegios: "Las niñas no pueden ir cubiertas con el pretexto de la diversidad cultural"](#) **EL MUNDO**

[La reforma del profesorado](#) **EL DEBATE**

[CCOO exige auditorías "inmediatas" en todos los centros de menores del Estado tras la muerte de una educadora en Badajoz](#) **EUROPA PRESS**

[Los diagnósticos de autismo se han cuadruplicado en diez años: "Muchas familias no se lo esperan"](#) **ELDIARIO.es**

[Las claves de la nueva ley de alcohol y menores: prohibido en colegios, institutos, centros deportivos y residencias de estudiantes](#) **DEiA**

[Un instituto de Madrid expulsa a un niño TEA: "Seguimos sin alternativa escolar después de casi un mes", denuncia el padre](#) **LA VANGUARDIA**

[Récord de aportaciones a la futura Ley de Educación Digital: «Urge repensar el modelo»](#) **EL CORREO GALLEGO**

[El excargo regional investigado en el 'caso FP' señala la responsabilidad de la mano derecha de Ayuso, Enrique Ossorio](#) **EL PAÍS**

[La falta de mujeres en el diseño de las IA refuerza los sesgos de género y la violencia machista digital](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[El Congreso insta al Gobierno a modificar la LOSU para endurecer la creación de nuevas universidades](#) **EUROPA PRESS**

[La inteligencia artificial llega a la escuela: luces y sombras](#) **EL PAÍS**

[Cómo conseguir que más niñas quieran estudiar tecnología, matemáticas o ingeniería](#) **THE CONVERSATION**

[Por qué la frustración es necesaria y puede ser positiva para el aprendizaje](#) **THE CONVERSATION**

[El acoso escolar afecta a 256.000 menores: educadores y víctimas piden más coordinación](#) **MAGISTERIO**

[Las chicas toman posición en la FP y la brecha de género se reduce](#) **MAGISTERIO**

[Aumenta el bienestar emocional de los jóvenes y se mantiene la desafección política](#) **MAGISTERIO**

[El covid revolucionó la Educación con menos alumnos por aula, ¿qué quedó tras la pandemia?](#) **MAGISTERIO**

[Liderazgo femenino en educación: voces que tejen el futuro de la sociedad en el Día Internacional de la Mujer](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La generación Z aprende distinto y no todos los docentes se han dado cuenta](#) ÉXITO EDUCATIVO

[¿Puede el profesor acusar con certeza a un alumno de usar la IA? Aún no hay modo de saberlo](#) ÉXITO EDUCATIVO

[Linchamento y muerte de Hipatia de Alejandría](#) EDUCATIONAL EVIDENCE

[El Perfil de salida y el laberinto pedagógico](#) EDUCATIONAL EVIDENCE

[Las mujeres, infrarrepresentadas en las direcciones escolares](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[De profesión: docente \(pero no mucho\)](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Trump despide a la mitad del Departamento de Educación](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[De la comba al smartphone: evolución de la infancia femenina en España desde los años 70 hasta hoy](#)
Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Confección: José Antonio Martínez

EL PAIS

El valenciano se impone en la consulta organizada por Mazón para elegir la lengua en los colegios

El 70,5% de las familias lo escoge en Castellón, el 57,8% en Valencia y el 34,1% en Alicante, provincia en la que el castellano obtiene el 65,9% de los votos. La participación no llega al 60%

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 06 MAR 2025

La polémica consulta para elegir la lengua base en los centros educativos de la Comunidad Valenciana organizada por el Gobierno autonómico que preside Carlos Mazón ha tenido como resultado una victoria ajustada del valenciano, que ha sido elegido por el 50,53% de las familias frente a un 49,47% que se han inclinado por el castellano. La participación ha sido del 58,6%.

Las diferencias, como era previsible, han sido muy abultadas entre los distintos territorios. En Castellón, un 70,5% ha votado por el valenciano, y un 29,5% por el castellano. En Valencia, un 57,8% ha escogido el valenciano y un 42,2 % el castellano. Y en Alicante, un 34,1% ha elegido el valenciano y un 65,9% el castellano, según ha informado este martes el consejero de Educación, José Antonio Rovira.

Se trata, de todas formas, de resultados en bruto, que ahora tendrán que aplicarse en cada colegio e instituto, lo que según han denunciado los principales actores de la enseñanza pública será muy complicado.

La votación, enmarcada en la nueva ley lingüística autonómica pactada por el PP y Vox, establece que si en un colegio de primaria de dos líneas hay, por ejemplo, 50 estudiantes en tercero de primaria, si el resultado es de un 74% a favor de una lengua y de un 24% en la otra, el centro debe crear un grupo en castellano y otro en valenciano con 25 niños en cada una, lo que puede provocar que familias que hubieran votado una lengua vieran finalmente a su hijo matriculado en la otra. En los 200 centros que solo tienen una línea (un grupo en cada nivel), la mitad más uno de los votos determinarán la lengua en la que estudia toda la clase.

El consejero Rovira ha considerado la consulta un “éxito”, y ha declarado que con ella “han ganado las dos lenguas” y la capacidad de elección de las familias. El proceso ha sido muy criticado, en cambio, por la principal federación de familias de la escuela pública, la mayoría sindical en dicha red educativa, así como por las asociaciones de directores, la Universidad de Valencia, la Acadèmia Valenciana de la Llengua —un organismo oficial de la Generalitat— y los partidos de la oposición. Desde el punto de vista educativo, han advertido, la nueva normativa, que prevé que el mínimo que se imparta en valenciano en ciertas zonas de la comunidad autónoma se limite al 10% de las horas lectivas, hará todavía más difícil que ahora que se cumpla el objetivo legal (fijado, entre otras, por la actual ley orgánica de Educación) de que el alumnado termine la etapa de educación obligatoria con un “dominio pleno” de ambas lenguas cooficiales en aquellas comunidades donde existan. Desde una perspectiva práctica, el hecho de que los centros puedan tener niveles en distintas lenguas generará problemas organizativos y pondrá en riesgo el mantenimiento del programa de banco de libros gratuito puesto en marcha por el anterior Ejecutivo autonómico presidido por Ximo Puig; impedirá al profesorado crear grupos equilibrados desde el punto de vista del nivel académico de los chavales, y generará dinámicas de segregación dentro de los propios centros, ya que la población inmigrante elige en mayor proporción que la autóctona el castellano como lengua vehicular.

Trato diferente

Las reglas elaboradas por la Generalitat no tratan igual, por otra parte, a ambas lenguas. En las áreas de la Comunidad Valenciana clasificadas como de predominio lingüístico castellano (según un mapa lingüístico elaborado en los años ochenta), el mínimo de horas que deberán tener los alumnos en valenciano será del 10% y el máximo en castellano, de un 75%. En la zona valencianohablante, en cambio, el máximo que podrá



estudiarse en cualquiera de ambas lenguas será del 52,7% durante casi toda la educación obligatoria (entre tercero de primaria y cuarto de la ESO), y el mínimo, un 27,5%.

Ello, al margen de los resultados de la consulta conocidos este jueves, a la vista de cómo están configurados ahora los proyectos lingüísticos de las escuelas e institutos, supondrá una reducción global de las horas impartidas en valenciano. La Universidad de Valencia, en un análisis realizado por siete especialistas de distintas ramas, calificó la normativa de "arbitraria" y "carente de fundamentación pedagógica".

La presidenta de la Acadèmia Valenciana de la Llengua, Verònica Cantó, ha recordado, por su parte, que el valenciano se encuentra en una "situación de minorización" y que requiere medidas de promoción para que se cumpla el mandato previsto en la Constitución y en el Estatuto de Autonomía valenciano de protegerlo. La nueva normativa, no solo no lo hace, cree Cantó, sino que deja al valenciano en una "situación de inferioridad".

Sistema actual

El sistema vigente hasta ahora establecía que la lengua del conjunto de un colegio o instituto era elegida por toda la comunidad educativa a través de su consejo escolar (donde, además de las familias están representados el profesorado, el personal de administración y servicios, y el alumnado), que debía definirla con dos tercios de los votos. La regulación establecía que al menos un 25% de las horas debían ser en una de las dos lenguas oficiales, y como mínimo, un 15% en inglés. El máximo, tanto en castellano como en valenciano era, por tanto, del 60%. Y entre dichos porcentajes, cada escuela e instituto decidía.

Después del resultado de las votaciones conocido hoy, cada centro educativo deberá decidir, en aquellos casos en los que vayan a convivir en un mismo nivel líneas en castellano y en valenciano, a qué idioma adscriben a los estudiantes cuyas familias no han votado.

Resultados por ciudades y comarcas

En las tres principales ciudades, como también era de esperar, el apoyo al valenciano ha sido menor que en el conjunto de las provincias de las cuales son capitales. En la ciudad de Valencia, el 63,8% ha elegido el castellano, y el 36,1% el valenciano. En Alicante, el 83% ha votado por el castellano, y el 17% por el valenciano. Y en Castellón, el 61,9% ha elegido el valenciano, y el 38,1% el castellano. Las comarcas donde más se ha votado a favor del valenciano han sido las de L'Alt Maestrat (94,7%) y Els Ports (93,2%), situadas ambas en el norte de Castellón. Las que más apoyo han mostrado hacia el castellano han sido La Vega Baja (95,3%), en el extremo sur de Alicante, y La Plana de Utiel-Requena (93%), en el interior de Valencia.

elPeriódico de Catalunya

Protestas en Mataró, Granollers y Terrassa contra el cierre de grupos en la escuela pública

Asociaciones de familias y sindicatos instan a la consellera, Esther Niubó, a aprovechar la caída de la natalidad para bajar ratios en lugar de suprimir líneas

El Departament defiende que la planificación no está cerrada -se trata de la "oferta inicial"- y que los cierres persiguen "combatir la segregación que provoca la sobreoferta"

Helena López. 07 MAR 2025

Ha sido esta una semana de movilizaciones contra el anunciado cierre de líneas en Infantil-3 y primero de ESO en Terrassa, Granollers y Mataró, mientras las familias coordinan nuevas acciones para los próximos días. La última manifestación fue este jueves en Mataró y terminó con una concentración frente al ayuntamiento para protestar contra la supresión de grupos de I-3 en las escuelas Camí del Mig y Rocafonda. El día antes, el miércoles, habían salido a la calle por lo mismo familias en Terrassa, y el martes, en Granollers, en una manifestación desde la escuela Joan Solans -una de las afectadas, que el curso próximo abrirá plazas de I-3 "solo para hermanos"- hasta la plaza de la Porxada.

También este jueves, horas antes de la protesta en la capital del Maresme, el sindicato Ustec -mayoritario en la escuela pública- convocó una rueda de prensa junto a las afas afectadas en la ciudad en la que criticaron que el Departament d'Educació i FP "se escude" en la bajada de la natalidad para anunciar el cierre de grupos de I-3 y 1º de ESO para el próximo curso. La portavoz del sindicato, Iolanda Segura, instó al Govern a aprovechar la situación para bajar ratios en lugar de "desmantelar" la escuela pública: "Ahora existe la oportunidad y es la medida por excelencia para garantizar una mejor calidad en la atención al alumnado".

Según las cifras presentadas por Ustec, el recorte de plazas en escuelas públicas el próximo curso alcanzará los 111 grupos: 43 en I-3 y 68 en 1º de ESO (son resultado de restar la oferta inicial para el próximo curso presentada hace unos días y la oferta final del curso pasado).

Fuentes del Departament responden que el cálculo comparable es el de la oferta inicial de un curso con el de la oferta inicial del anterior y el de la oferta final con el de la oferta final, "pero no mezclando conceptos, ya que la oferta final siempre es mayor que la inicial". Y es cierto que cada año se anuncian cierres que finalmente la presión social logra frenar; el año pasado sucedió con el Germanes Bertomeu, también en el barrio de Rocafonda de Mataró.

Haciendo la resta sin mezclar conceptos, es cierto que no salen 111, pero sí 83 grupos: 25 en I-3 y 58 grupos en 1º de la ESO (todos en escuelas públicas excepto dos grupos de infantil de la concertada, ya que la normativa vigente no permite al Departament cerrar líneas de la concertada en la planificación inicial).

Más de 6.400 alumnos menos

Unos cierres que según fuentes del Departament persiguen "combatir la segregación que provoca la sobreoferta". De hecho así lo expresó la propia consellera Esther Niubó en diciembre en el Parlament (el curso que viene habrá 1.252 alumnos menos en I-3 y 5.194 en primero de ESO).

Los centros afectados, en cambio, señalan lo contrario. "Cerrar una línea en I-3 en nuestra escuela supone incrementar la segregación y pone en riesgo la cohesión social de nuestra comunidad educativa, agravando de manera importante las desigualdades latentes de nuestra ciudad", advierten en un comunicado conjunto desde la escuela Rocafonda de Mataró, que entienden que el cierre de una línea pone freno al proceso iniciado por claustro y afa para diversificar el alumnado.

En paralelo, organizaciones como aFFaC, Rosa Sensat, FMRPC, USTEC·STEs (IAC), CGT Ensenyament, La Intersindical Educació, Sindicat d'Estudiants y Sindicat d'Estudiants dels Països Catalans entre otras han convocado una rueda de prensa unitaria para el próximo martes en la escuela Drassanes de Barcelona para presentar la creación de la Plataforma per la pública, una escola per a tothom, movimiento que se presenta como "un frente amplio y transversal con el objetivo de hacer un llamamiento a la comunidad educativa a trabajar de la mano para hacer frente a la emergencia educativa que vive el país".

En el caso concreto de Mataró, el gobierno local, que inicialmente había justificado el recorte por la bajada de la natalidad y la sobreoferta de plazas, en los últimos días, tras las protestas de la comunidad educativa ha pedido al Departament d'Educació i FP que mantenga a todos los grupos.



Próximos pasos tras la consulta de la lengua: planificación del curso, configuración de las aulas...

Jesús Lorda. Valencia. 08/03/2025

La consulta de la lengua terminaba el pasado martes arrojando un resultado dispar: mientras más del 70% de las familias de la provincia de Castellón optaron por el valenciano como lengua base para sus hijos a partir del próximo curso, en Alicante ganó el castellano con más del 65% de los votos. Por otro lado, la provincia de Valencia mostró un resultado más igualado, aunque con victoria del Valenciano, que contó con un respaldo cercano al 60% de los participantes. En el cómputo global, la diferencia entre ambas lenguas fue de apenas un punto: 50,5% para el valenciano y 49,5% para el castellano.

Una vez estudiados los resultados tanto de manera global como por centro y nivel educativo, llega el momento de empezar a planificar la actividad docente del próximo curso escolar en base a estas cifras. Una tarea que desde la Conselleria de Educación explican que ya se ha empezado a realizar, pero que se trata de un proceso que "llevará un tiempo" de completar. Cabe recordar que la consulta de la lengua base es el proceso mediante el cual las familias podían elegir el idioma (valenciano o castellano) que tendrá un mayor peso en la docencia de sus hijos a partir del próximo curso.

Una iniciativa no exenta de polémica que ha logrado una participación del 58,6%, lo que se traduce en que más del 40% de las 570.000 familias llamadas a votar se han abstenido de mostrar su preferencia por una u otra opción, lo que se traduce en que sus hijos serán adscritos de oficio por parte del centro educativo a una aula con valenciano o castellano como lengua base en función de las necesidades organizativas, tal y como dispone la orden que regula este proceso. Esta forma de proceder también se aplicará en aquellos alumnos cuyas familias hayan votado varias veces por lenguas distintas o en los que se haya "incurrido en falsedad o falta de acreditación" rellenando el apartado de circunstancias familiares durante el proceso de votación.

Dos situaciones según la zona de predominio lingüístico

Los resultados de la consulta de la lengua se tendrán en cuenta de dos maneras distintas a la hora de configurar las aulas para el próximo curso de dos maneras distintas, según se trate de una zona de predominio lingüístico castellano o valenciano.

En el caso de las zonas castellanohablantes, el castellano será por defecto la lengua base, aunque la norma señala que si existe una "demanda de alumnado suficiente para constituir una unidad" de valenciano, la



conselleria podrá habilitar alumnado, dotar de profesorado o acometer otras medidas "para satisfacer la demanda". "El resultado de la consulta, en ningún caso, podrá suponer una minoración del número de unidades, personal docente y recursos en los centros públicos", dispone la orden. La falta de concreción sobre qué es exactamente una "demanda suficiente" y de qué manera se puede cubrir la demanda fue criticada por el Consell Jurídic Consultiu de la Comunitat Valenciana.

Mientras que, en las localidades valencianohablantes, el número de unidades que habrá en cada centro y nivel educativo a partir del próximo curso las determinará el resultado de la votación de la consulta en función de una tabla prevista en la Ley de Libertad Educativa. Este documento considera como lengua A la que cuenta con un mayor porcentaje de votos en la consulta y divide el número de unidades que exista por cada nivel en función de los resultados. En caso de empate a votos entre valenciano y castellano, la lengua A sería el valenciano, al ser la de predominio en el territorio donde se establece el centro educativo.

La divergencia de la norma en la forma de proceder en cada una de las dos zonas de predominio lingüístico ha sido denunciada por parte de los sectores más críticos con la consulta, puesto que consideran que no concreta la manera de proceder en el caso de que exista demanda de valenciano en zonas castellanohablantes y no establece los mismos criterios para la preferencia del valenciano en zonas castellanohablantes que para la del castellano en zonas valencianohablantes.

En todo caso, desde la Conselleria de Educación abogan por estudiar la situación "caso a caso" si se trata de resultados "muy ajustados" con el fin de "compensar la diferencia" entre ambas lenguas, tal y como expresó este jueves el director general de Ordenación Educativa y Política Lingüística, Ignacio Martínez Arrúe. Entre las posibles formas de resolver la encrucijada apuntó a poner "recursos adicionales" u "otro tipo de medidas" en aquellos casos en los que sea necesario.

Por su parte, el conseller de Educación, José Antonio Rovira, aseguró que la idea del departamento que dirige es poder atender la totalidad de las preferencias de las familias, aunque aseveró: "El 98% o 99% va a poder elegir y ese pequeño porcentaje intentaremos, si podemos, solventarlo". El conseller, además, mostró la disposición a que se incrementen los recursos para satisfacer la demanda de las familias, de igual manera que venía explicando en las últimas semanas, pero deslizó: "Tampoco me digan qué recursos tenemos que poner porque no podemos valorar".

Tras ello, explicó que la distribución por porcentajes tras el resultado de la consulta es el "ajuste normal" a partir del cual se atenderán las situaciones concretas para llevar a cabo "un ajuste fino". En esta línea, defendió que la distribución por porcentajes es el "ajuste normal" y que, a partir de ahí, se atenderán las diferentes situaciones para llevar a cabo "un ajuste fino" con el que "tratar de llegar al máximo de posibilidades para poder atender la elección de las familias": "Ese ha sido el objetivo, que manden las familias y no la Administración", aseguró.

"Un caos organizativo y pedagógico"

Preguntado por la configuración del próximo curso escolar, el coordinador de Acción Sindical del sindicato STEPV, Marc Candela, cree que "será un caos organizativo y pedagógico". En este sentido, recuerda que, tras la consulta, los centros deben concretar el alumnado que se incluye en cada unidad educativa, lo que puede ser una "fuente de conflicto" para los propios centros en el caso de aquellas familias que no ejercieron su derecho a voto porque el sistema no recogía bien sus datos o porque encontraron el centro cerrado como consecuencia de las lluvias de la última semana. En este último punto cabe mencionar que la votación estaba prevista a través de medios electrónicos, aunque los centros debían disponer de un ordenador para votar en el caso de que hubiera personas que no contaran con un dispositivo con conexión a internet.

Candela recuerda que habrá estudiantes cuyas familias "habrán elegido una lengua, pero irán a otra" por falta de disponibilidad. Además, resalta que existen centros educativos en los que habrá unidades en valenciano o castellano en función de cada nivel educativo, lo que genera "caos" a nivel pedagógico: "El proyecto educativo que tenía cada centro salta por los aires salvo que el 100% de las familias hayan votado una misma lengua", remarca. Además, lamenta que la "sensación" en torno a este proceso ha sido la de "una competición" entre valenciano y castellano, algo que, a su juicio, "no beneficia a ninguna de las dos lenguas ni a su convivencia".

"El año que viene habrá menos clases en valenciano"

Por su parte, el secretario de Educación del PSPV y exsecretario autonómico de Educación en la Generalitat, Miguel Soler, denunció este viernes: "Ha ganado el número de familias que han votado al valenciano, pero la realidad es que el año que viene habrá menos clases en valenciano como consecuencia de la ley de falsa libertad educativa de Mazón". Soler consideró que "Mazón y Rovira han perdido su propósito, que era que ganara el castellano para poder decir que en los años anteriores se había impuesto otra lengua, algo que los resultados demuestran que es falso".

No obstante, lamentó que "independientemente del resultado de la consulta, la realidad es que todo el alumnado de la Comunitat Valenciana dará menos horas de valenciano el próximo curso": "Las zonas de

predominio lingüístico en castellano el próximo año solo darán en valenciano una asignatura, cuando ahora se está dando el 25% de las clases", ejemplificó el secretario de Educación de los socialistas valencianos.

europapress.es



Aumenta el porcentaje de chicas que eligen la rama de Ciencias en la última década: 45,6% en 2012-13 al 48,1% en 2022-23

El abandono temprano entre las mujeres es menor que entre los hombres (10% frente al 15,8%, según datos del 2024)

MADRID, 8 Mar. (EUROPA PRESS) - El porcentaje de chicas que eligen la rama de Ciencias en Bachillerato ha pasado en la última década de representar el 45,6% en el curso 2012-2013, al 48,1% en el curso 2022-2023, lo que ha supuesto que se haya pasado de 126.169 alumnas a 147.517.

Así se desprende del último informe 'Igualdad en Cifras' publicado este viernes por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes con motivo del Día Internacional de la Mujer, que se celebra este sábado 8 de marzo.

El porcentaje de alumnas de FP, tradicionalmente menor que el de alumnos, ha crecido en los últimos años.. En Grado Medio ha pasado del 43,9% en el curso 2012/2013 al 45,7% en el curso 2022/2023. El Grado Superior ha mantenido el nivel de hace una década, pero el número de alumnas ha pasado de 161.981 a 280.011. Además, el informe permite observar cómo la tasa de mujeres que obtiene el título de Técnico Superior es mayor que la de los hombres (un 37% por un 33,4%) y además ha crecido diez puntos en la última década. En Grado Medio de FP, las tasas son prácticamente coincidentes para mujeres, 27,7%, y para hombres, 27,8%.

Las familias profesionales donde más mujeres hay son Imagen Personal, Sanidad, Textil y Servicios Socioculturales y a la Comunidad. En las que menos, Instalación y Mantenimiento, Transporte, Electricidad y Electrónica, y Fabricación Mecánica.

El informe también recoge las cifras de alumnado matriculado en el sistema educativo durante el curso 2022-2023, donde destaca que en las enseñanzas postobligatorias de educación universitaria y en Bachillerato la presencia femenina es claramente mayoritaria.

En cuanto a la tasa de mujeres que consiguen el título de Graduado en ESO y de bachillerato, un año más vuelve a superar muy claramente a la de los hombres, siendo del 85,4% y del 63,2% respectivamente para ellas, y del 77,9% y del 48,5% para ellos. Asimismo, la tasa bruta de mujeres que supera la prueba de acceso a la universidad ha crecido en la última década, del 58,7% al 65%. En los hombres apenas ha subido un punto, del 43,6% al 44,3%.

El abandono temprano entre las mujeres también es menor que entre los hombres (10% frente al 15,8%, según datos del 2024) y ha ido disminuyendo en la última década: en 2014 eran del 18,1% y del 25,6%, respectivamente.

Respecto al profesorado, el informe vuelve a mostrar un sector mayoritariamente femenino, con un 67,2% de mujeres frente al 32,8% de hombres. Porcentajes que se disparan en las enseñanzas no universitarias y, particularmente, en la Educación Infantil y Primaria, donde las mujeres suponen el 97,4% y el 82,3% del total. Por el contrario, en enseñanzas universitarias sigue siendo mayor la presencia del hombre, aunque el porcentaje de mujeres ha subido medio punto comparado con el curso anterior, situándose en el 44,2%. Hace una década, este porcentaje era del 39,3%.

El porcentaje de mujeres en los equipos directivos de los centros sigue aumentando y ya se sitúa rozando el 69%. Así, el de directoras y secretarías es del 68,8% y el de jefas de estudio, del 68,6%. Hace una década estos porcentajes rondaban el 62% de media.

Atendiendo al empleo, sí se observa una situación desigual respecto a la mujer, que acumula tasas de empleo menores que los hombres (69% frente a 79,4%). Incluso entre quienes tienen estudios superiores, la tasa de empleo es cinco puntos mayor para los varones: 87% frente al 81,9%. Esto hace que la tasa de paro en las mujeres sea superior a la de los hombres en todos los tramos de edad y en todos los niveles de formación. A nivel salarial, además, la diferencia entre mujeres y hombres es de diez puntos, también en todos los tramos de edad y de formación. En el caso de las personas con estudios superiores, la diferencia es de casi 26 puntos, tomando como referencia el salario medio.

EL PAÍS





Vocaciones científicas sin distinción de género

Frente al descenso de jóvenes que optan por carreras científicas y tecnológicas, numerosos proyectos fomentan desde distintos ámbitos el interés por las disciplinas STEM

NACHO MENESES. Madrid - 08 MAR 2025

En Las Merindades, una comarca periférica situada al norte de Burgos, hay más de 360 núcleos de población en un paisaje modelado por la cordillera Cantábrica y el río Ebro. Su ubicación remota y una climatología especialmente adversa en invierno provocan una gran itinerancia del profesorado (una problemática aún más acentuada en las escuelas de menor dotación) y, como consecuencia, un menor número de vocaciones científicas. Pero allí hay también niñas involucradas en un proyecto internacional para construir un satélite lunar; jóvenes que diseñan cápsulas que se mandan a la estratosfera; niños de tres, cuatro y cinco años descubriendo la relación de las matemáticas con la naturaleza; y mucho más, gracias a la Escuela de Pequeñ@s Científic@s Espiciencia, una iniciativa surgida en el pueblo de Espinosa de los Monteros en 2010 y que trabaja con un centenar de alumnos entre tres y 20 años de edad.

La idea surgió del afán de Bárbara de Aymerich, química, profesora y edafóloga agrícola, cuando decidió trasladarse al entorno rural tras el nacimiento de Vega, su primera hija. Una necesidad “que se convirtió en una estrategia para paliar las diferencias que había entre los niños del ámbito urbano y el rural, donde el acercamiento a la ciencia era un poco más complejo”, explica por videoconferencia. Carencias que paliaron, primero, con una buena conexión a internet; y luego llegaron los laboratorios *online* y la participación en redes internacionales como Arciteco, de Clubes de Ciencias en Iberoamérica. Hasta hoy, 15 años en los que ha desarrollado cientos de proyectos de ciencia y tecnología basados en la investigación científica, el diseño ingenieril, la robótica y mucha ciencia ciudadana, “siempre con un interés social y vinculación al territorio, porque muchos de los recursos que utilizamos son locales”, añade.

“Este año estamos participando, junto a niñas de todo el mundo, en un proyecto que se llama Shakhthisat, una iniciativa impulsada por una doctora ingeniera en la India que ha compartido con niñas de 108 países de todo el mundo, y que consiste en el diseño y construcción de un satélite lunar”, cuenta Aymerich. Las niñas hacen una formación *online* con vídeos y actividades desde clase, y luego, en la India, en octubre, se elegirá el mejor prototipo, se construirá y se mandará a la luna.

Pero también trabajan con los más pequeños en un proyecto con los ganaderos de la zona, para que vean cómo influye la alimentación del ganado en la cantidad de proteínas, grasa y vitaminas que tenga luego la leche y la carne que se produce; y participan en *Toys from Trash*, “un proyecto superchulo que también surge de un profesor de la India con el que aprenden acerca de la ciencia y la tecnología que tienen los juguetes, y los construyen desde cosas que están en la basura”. Con la Universidad de Burgos, han mandado cuatro veces cápsulas a la estratosfera y, con la Junta de Castilla y León, han hecho otro proyecto con el que ver la ciencia y la tecnología que hay en los monumentos que tenemos.

Se trata, en la mayoría de los casos, de iniciativas propias dirigidas a ayudarles a no percibir el entorno en el que están, que parece tan alejado, como un factor limitante. Hacen talleres, salen al campo, visitan museos, participan en ferias y concursos científicos... Aunque, más allá de ser un semillero de vocaciones, para Aymerich lo más importante es conseguir una alfabetización científica y tecnológica, “que sepan lo que son y la conexión que tienen con su vida diaria”, sostiene. Una idea que, con la ayuda de la Fundación Margarita Salas, se ha extendido ahora a otras 15 subsees repartidas por toda España, además de dar formación en metodología STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por sus siglas en inglés) y aprendizaje por proyectos a muchos docentes.

Objetivo, superar la brecha de género

Apenas cinco años después del estallido de la pandemia de Covid, resulta de alguna manera paradójico que el número de vocaciones científicas en España esté en descenso: solo el 16,3 % de los adolescentes españoles de 15 años planea dedicarse profesionalmente a carreras STEM, y de ellos, solo el 4,2 % son chicas, de acuerdo con un estudio de la Universidad Camilo José Cela. En España, en 2022, quedaron sin cubrir más de 120.000 empleos dirigidos a expertos en nuevas tecnologías, según datos de la asociación DigitalES.

La brecha se acentúa en determinados ámbitos STEM como las Matemáticas (solo el 36 % de los matriculados universitarios en este campo son mujeres); Física (27 %); Telecomunicaciones (23 %) e Informática (13 %), y sobre todo en la Formación Profesional: el 52 % de los hombres que se gradúan están en ámbitos STEM, frente a solo al 7 % de las mujeres, según recoge el estudio *Mujeres en STEM: Desde la educación básica a la carrera laboral*, realizado por EsadeEcPol.

Una problemática que se origina ya en edades tempranas: “Ya a los seis años, las niñas empiezan a percibir las matemáticas como un “territorio masculino”. En 4º de Primaria las niñas tienen un 15 % menos de probabilidades de considerar esta asignatura como su favorita y cerca de un 9 % menos de verse a sí mismas como buenas en esta materia”, sostienen Lucía Cobrerros y Teresa Raigada, coautoras. Una diferencia que

achacan, entre otros, a factores socioculturales y de expectativas como los estereotipos y roles de género transmitidos desde el entorno familiar y educativo: “Los datos demuestran que en familias y culturas con normas de género más igualitarias, estas diferencias prácticamente desaparecen”.

Las chicas, añaden, tienden a subestimar sus capacidades en materias STEM, independientemente de sus notas reales; y también influyen otros aspectos como la falta de referentes femeninos en el ámbito matemático y las diferentes actitudes de chicos y chicas: los estudios muestran que ellos son más propensos a entornos competitivos (lo que predice una mayor predisposición a especializarse en matemáticas), mientras que ellas tienden a valorar más el impacto social de su trabajo futuro, lo que a su vez indica que “lo que realmente sucede es que, a lo mejor, desconocen esa aplicación práctica tan enorme que tienen [las disciplinas STEM]”, sugiere Aymerich.

Para revertir esta situación, las autoras del informe de EsadeEcPol sugieren medidas como “programas formativos específicos que aborden simultáneamente contenidos y autoconfianza, como actividades extraescolares y cursos de verano enfocados en STEM. Y también resultan eficaces las metodologías de enseñanza que enfatizan la colaboración y la resolución conjunta de problemas, así como una orientación académico-profesional que contrarreste activamente los estereotipos”. Es necesario recordar, además, que la brecha salarial en las ocupaciones STEM en España (del 10 % en favor de los hombres) es mucho menor que la general (que asciende al 20 %).

Referentes femeninos en STEM

Casiana Muñoz es uno de esos referentes femeninos en la ciencia que tanta falta hace ayudar a visibilizar. Esta física cordobesa, subdirectora del Instituto de Astrofísica de Canarias (IAC) ha sido recientemente reconocida con la Medalla de Andalucía de la Investigación, Ciencia y Salud, y da nombre a un instituto de Secundaria en la ciudad que le vio nacer. En Granada se licenció en Física, y al IAC llegó gracias a un programa de becas con el que hizo el doctorado. “La ciencia en España ha estado siempre maltratada porque no tenemos esa tradición. Seguramente es por educación, pero está claro que tenemos que empezar de mucho más atrás que otros países”, afirma, a la vez que lanza una reflexión: “La ciencia en general es un modo de tener una mente bien estructurada. Y estudiar, simplemente, un Bachillerato de Ciencias, aunque luego termines haciendo Literatura [en la universidad], te da unos recursos mentales nada despreciables”.

Muñoz está especializada en la física de la formación estelar violenta en las galaxias (*Starburst*, en inglés), un campo de estudio que hace referencia al brote casi simultáneo de un gran número de estrellas en un volumen relativamente pequeño del universo; si bien su investigación ahora está más dirigida al estudio de las galaxias enanas. “Se llaman así porque son mucho menos masivas que galaxias como la nuestra, la Vía Láctea. Tienen muy poca masa pero hay muchas de ellas, y en algunas de las que se encuentran cerca de nosotros, que podemos observar, ahora se forman estrellas muy peculiares, con un gas compuesto básicamente de hidrógeno y helio... Es parte de ese gas primordial de principios del universo, y significa que podemos estar viendo los efectos de lo que sería la web cósmica, que de alguna manera no se ha terminado de consumir”.

La científica lidera, además, el Grupo de Calidad del Cielo en el IAC, un trabajo que se centra en saber cómo es la atmósfera que está sobre un observatorio y cuantificarlo de un modo objetivo, algo que requiere numerosas técnicas y teorías. “Lo que hacemos es diseñar instrumentos o técnicas para medir la turbulencia de la atmósfera que, de alguna manera, limita la calidad de la imagen, y hacemos simulaciones de su evolución. El vapor de agua, por ejemplo, no es bueno porque absorbe la radiación y nos quita la luz en unas bandas del espectro electromagnético”, señala.

Para Muñoz, el compromiso con el fomento de las vocaciones científicas es innegociable, y acude siempre que la llaman la instituta cordobesa que lleva su nombre. “De hecho, cuando me notificaron la Medalla de Andalucía, estaba de camino al centro para dar una charla sobre el sol, que por cierto es la que más tiempo me ha llevado preparar porque nunca había hablado sobre ello”. En el centro habían preparado una exposición titulada El sol de nuestra infancia en la que, con el hilo de la poesía de Machado, presentaban trabajos de tecnología, física, biología y literatura. “Y yo les hablé del eclipse del año que viene, del asteroide que acabó con los dinosaurios, del que no va a acabar con nosotros y hasta de lo que significa la fusión nuclear dentro del núcleo del sol”.

Cuando se la pregunta por el motivo de la brecha de género en determinadas disciplinas STEM, Muñoz aventura otra posible explicación, que tiene que ver con el exceso de pragmatismo: “Cuando uno quiere estudiar Física, piensa en descubrir cosas; en Biología, encontrar secretos de cómo funciona el cuerpo; con Química, lo mismo... Elegir estas carreras implica una cierta capacidad para soñar (...) y, en mi opinión, las mujeres somos demasiado pragmáticas. Cuando voy a ver a los de Primero de Bachillerato, veo muchas chicas que son buenísimas y muy metódicas y disciplinadas. Y los chicos, a esa edad, tienen un punto de soñadores que me parece maravilloso. Me parece muy importante que las mujeres también sueñen a esas edades, porque mientras el pragmatismo femenino es un valor extraordinario, el pragmatismo extremo es muy limitante”.

Divulgación científica en redes

Cuando, en 2018, Patricia Heredia dio una charla sobre programación por bloques en su Huesca natal, acudieron cuatro niños y una niña de vocación clara y curiosidad infinita. Valeria Corrales contaba, por aquel entonces, con nueve años (hoy 16), y poco sospechaban ambas que de aquel encuentro surgiría ValPat



STEAM, un canal de divulgación científica que acumula ya 618 vídeos y 213.000 suscriptores. “Siempre decimos que la tecnología no tiene límites, pero básicamente tenemos vídeos de áreas como tecnología, programación [en entornos como Scratch o plataformas de código abierto como Arduino], inteligencia artificial, electrónica, robótica o diseño 3D” con los que enseñar, paso a paso, cómo realizar cada proyecto, señala Corrales. El objetivo, por supuesto, es divulgar, pero siempre haciéndolo de una manera divertida.

“Hay veces que buscamos algún proyecto en internet y lo modificamos para que sea más nuestro, o pensamos en un problema que tenemos y lo intentamos solucionar con tecnología”, añade. Recuerda aquel primer robot con forma de rana que programaron para que se moviera, o aquel que diseñaron con Lego, porque cuando ella era pequeña iba a una academia con su hermano y este no dejaba de pedirle agua. Así que construyeron uno que la vertiera en un vaso. Durante la pandemia, con el distanciamiento social, crearon un “robot voluntario” que, durante una campaña de recogida de alimentos, daba las gracias cada vez que una persona hacía una donación. Uno de sus últimos vídeos explica cómo usar la IA para mejorar su ortografía.

“Muchas veces piensas que las cosas impresionantes solo las pueden hacer los adultos, y nosotras queremos mostrar que no siempre es así. Así que enseñamos qué hacemos y cómo, con qué kit y en qué sitio, o con esta web de Scratch que es gratuita, y que si nos siguen podrán hacerlo de una forma divertida, como nosotras”, sostiene Heredia. También se encuentran, a veces, con padres que dudan acerca de poder enseñarles todo eso a sus hijos. “Queremos romper ese estereotipo y decirles a los padres que ellos, como adultos, se pueden sentar al lado de un niño, partiendo los dos de cero, y aprender a hacer este tipo de cosas”, añade.

La audiencia de ValPat, por lo tanto, no se limita a los jóvenes, sino que se dirige también a sus familias y, cada vez más, a los docentes, en especial en Latinoamérica, “que a veces nos piden consejos de cómo hacer determinados proyectos. Y todo eso te hace pensar que algo bien estás haciendo”. Corrales, que hoy cursa primero de Bachillerato (y que, claro, estudiará alguna disciplina STEM, aunque todavía no sabe cuál), cree que su participación en los vídeos puede ayudar a más niñas a desarrollar una vocación científica como la suya: “Los referentes cercanos son muy importantes. Creo que, si me ven a mí, igual se pueden sentir más reflejadas que si ven a la CEO de una empresa superimportante, porque si yo hago todos esos proyectos, ellas pueden pensar que también son capaces de hacerlos”.

EL DEBATE **OPINIÓN**

No interesa tanto la verdad, sino la realidad

La verdad pasa a ser caprichosa cuando pierde su contacto con la realidad, pero esto también puede pasar al hacer de la educación una defensa férrea de la misma verdad

José Víctor Orón 09/03/2025

Ciertamente hoy en educación encuentras de todo y para algunos el tema de la verdad no les resulta interesante e incluso lo ven como una molestia que coarta su libertad y, para otros es el reto central es la transmisión de la verdad. Tanto unos como otros podrían tener en común que ignoran que el punto de referencia no es la verdad, sino la realidad.

Impartiendo una formación con docentes pregunté cómo trataban los errores de los alumnos y un profesor comentó que el error es relativo. No entendí bien su respuesta. Como era profesor de dibujo técnico le pregunté: «¿qué pasa si les pides que dibujen la sombra de un objeto dado un foco de luz y un plano determinados un alumno dibuja la sombra en una dirección equivocada?». Me contesto que la sombra no tenía por qué estar equivocada porque el foco podría haber estado en otro sitio. Le dije que ciertamente el foco podía estar en muchos sitios, pero, que una vez fijado foco, objeto y plano sobre el que se proyecta la sombra, la sombra solo podía ser una. El profesor seguía diciendo que no tenía por qué ser así. A medida que avanzaba el diálogo me sentía cada vez más sin recursos. Al final le respondí: «No te preocupes. Este verano, cuando vayas a la playa, pon la toalla en un sitio y la sombrilla donde más te guste que ya verás que la toalla queda a la sombra».

La verdad pasa a ser caprichosa cuando pierde su contacto con la realidad, pero esto también puede pasar al hacer de la educación una defensa férrea de la misma verdad.

Aunque se considere la verdad desde la comprensión clásica (en ese caso la verdad es la adecuación del entendimiento a la realidad), también puede ocurrir que la verdad acabe siendo caprichosa o al menos dependiente de la voluntad lo que acabaría subjetivando la verdad. Esto ocurre cuando se ignora la complejidad del acto de conocer. Cuando la persona con su entendimiento se posiciona ante la cosa lo hace ya desde una perspectiva que podríamos llamar intencional. La pretensión de que existe un acercamiento neutral a la realidad es un mito. Spaemann ya comentó que al luchar contra la subjetividad en lugar de comprenderla solo lleva a cambiar una subjetividad por otra. Veámoslo con un ejemplo. Imagina que dos personas ven una mecedora y a las dos le preguntan: «¿Qué ves?». Una contesta que ve un objeto con un uso concreto y el otro dice que ve el lugar donde se sienta su abuelo por las tardes. Los dos dicen verdad, pero previo a la verdad

ambos han tenido que tomar un posicionamiento, uno conoce la mecedora en cuanto una cosa desligada de la relación, el otro la conoce en referencia a la relación interpersonal. No es más cierto una afirmación que otra. Ni más objetiva la primera que la segunda. Al primero habría que preguntarle ¿por qué quiere conocer las cosas en sí, cuando en verdad nada existe en sí? y al segundo habría que preguntarle ¿por qué centrarse en el vínculo relacional y no tanto en lo que algo aporta al vínculo?

Posicionarse férreamente en defender una verdad presupone defender férreamente una forma de posicionarse ante la realidad y eso es una cuestión subjetiva. La defensa férrea de la verdad lleva y presupone el subjetivismo y el relativismo.

La verdad tiene su sentido tanto en cuanto me ayuda a acercarme a la realidad. La importancia de la verdad no está en ella misma, sino por la referencia a la realidad a la que pretende remitir. Una verdad que no sirve a la realidad esclaviza la realidad y por tanto introduce en la locura. No necesitamos tanto conocer verdades, sino la realidad. Y a la realidad se llega coordinando las distintas verdades asociadas a cada posicionamiento. De ahí que es muy difícil que uno solo llegue a conocer la realidad y la conveniencia de la intersubjetividad. Cuanto más podamos profundizar en la intersubjetividad del conocimiento más podremos acercarnos a la realidad.

Poner el empeño en que el alumno sepa el libro o partes del libro de memoria es poner el acento en una verdad y no en la realidad, de dónde la verdad recibe su importancia. Aprender verdades sin más nos lleva a hacer el mismo ridículo como quien plantó la sombrilla en un lado de la playa y se tumbó en otro lado. No estoy negando la verdad que pueda contener el libro, sino que afirmo la imposibilidad de que un libro pueda contener todos los recursos para lograr un acceso que respete la complejidad de la realidad. De ahí surge también la necesidad de que en el ámbito educativo haya un docente que pueda aportar su subjetividad, evidenciar lo relativo de cada conocimiento, animar a profundizar y en el fondo despertar una agradable e ilusionante sorpresa al evidenciar que la realidad es más rica de lo que conocemos de ella y que nuestro conocimiento difícilmente puede aprender toda la realidad. Si los docentes no saben dialogar con los alumnos, difícilmente podrán ejercer su labor. No he encontrado docente que no sepa transmitir lo que él piensa, pero no podría decir lo mismo si nos preguntáramos por docentes que sepan dialogar con sus alumnos. Quizá conviene plantearnos, ¿Qué experiencias formativas promueven los directores para que los profesores sepan dialogar?

Toda verdad es relativa por el simple hecho de referirse a la realidad. La verdad es relativa a la realidad. La fuerza de la verdad la toma de la realidad a la que se refiere. Ciertamente, insisto, sin la verdad no podemos acceder a la realidad. La verdad tiene rango de medio imprescindible, pero no de finalidad. Mejor ayudar al alumno a que se contraste con la realidad y que aprenda a formular sus afirmaciones sobre la misma y evidencie su verdad o no por la referencia a la realidad, a que aprenda una serie de verdades. De esa forma el alumno no solo conocerá la realidad, sino que podrá someter a examen todo su mundo intencional sobre cómo se dispone ante la realidad.

La verdad no hace falta que sea defendida por el profesor, eso sería subjetivar la verdad. La verdad tiene que ser defendida por la realidad. Así pues, no tengas ningún miedo de someter a examen ninguna verdad. No tengamos ningún miedo a salir al encuentro de la realidad.

José Víctor Orón dirige Acompañando el Crecimiento y es responsable de la Unidad de Educación Médica de la Universidad Francisco de Vitoria



Guardianes de la lengua: "El debate no era 'castellano o valenciano', sino qué otro idioma podemos enseñar en la escuela"

Directores de distintas zonas lingüísticas reflexionan tras la consulta a los padres "la lengua sólo enriquece, cuantas más aprendan los niños mejor"

Gonzalo Sánchez. València 09 MAR 2025

"La lengua enriquece. El debate no era 'castellano o valenciano', sino qué lengua podemos añadir en la escuela para que los niños y niñas aprendan más". Asunción Beviá es directora del IES Lucentum, en Alicante, donde los padres han votado un 95 % castellano como lengua base, y David Salinas dirige el colegio Horta Major de Alcoi, donde los padres han votado un 90% en valenciano. Los dos están de acuerdo en una cosa: las lenguas están para unir a la gente, no para dividirla.

Ambos docentes trabajan en contextos muy distintos, como ha quedado claro tras la votación de la lengua base en la que han participado 340.000 familias valencianas. Beviá está en la zona en la que más se ha votado en castellano, y Salinas en la más 'provalenciano'.

Pese a las distintas idiosincrasias ninguno cree que la consulta fuera necesaria, y opinan que ha generado fricciones donde no las había. "Todo se ha politizado, y eso nos da mucha pena. Se han generado trincheras,



cuando nosotros intentamos inculcar valores a nuestros alumnos y enseñarles que las lenguas están para que se entienda la gente", explican ambos. "La lengua y la educación deberían ser innegociables", reivindican.

Guardar las lenguas

Según David, las familias se han movilizado al entender el colegio como uno de los últimos bastiones donde se sigue hablando y enseñando el valenciano. "Mi comarca es valencianoparlante, pero la realidad es que menos de un 20 % de mis estudiantes hablan valenciano en su casa con sus padres. Luego a nivel social el valenciano lo tiene muy crudo, de las 30 televisiones que tenemos disponibles, sólo una da la programación en valenciano, creo que las familias se han movilizado porque han visto peligrar la lengua si dejaba de darse como idioma troncal en el colegio", explica.

Asunción, aunque en una comarca castellanoparlante, también asume este papel como 'guardiana de las lenguas' para hacerse entender en la Comunitat Valenciana. "En nuestra zona hay muchas más reticencias, pero siempre trato de inculcar que es importante al menos conocer el valenciano porque convivimos todos en un mismo territorio", cuenta.

Problemas con el voto telemático

Ambos centros tienen comunidades migrantes muy importantes, que en un caso han votado por el castellano y en otro por el valenciano. Lo común a todas ellas es que han tenido muchos problemas a la hora de votar telemáticamente. "Si no es porque hemos dado atención presencial los 7 días y con tres ordenadores y docentes ayudando, muchísima menos gente habría votado", cuenta Asunción.

Para David, el no incluir la posibilidad de votar presencialmente ha sido muy negativo para las familias con menos recursos. "Hay un montón de personas que, o no tienen los medios o no sabían ni siquiera cómo registrarse en el sistema", explica Salinas.

De hecho, uno de los elementos que condicionó la votación fue el temporal de lluvia "en València y Castellón estuvieron tres días con las aulas cerradas y muchísima gente no pudo votar por eso, porque no sabía hacerlo sola y los centros no estaban abiertos", explica Salinas.

De hecho, comparan la participación de un 58 % de las familias con otros procesos de consulta como el de la jornada escolar, donde suelen votar un 70 %, y la razón principal, según ellos, es que no se haya permitido votar presencialmente y se haya hecho telemáticamente.

Desplegar el modelo

Los resultados de la consulta se han divulgado de manera muy pormenorizada, incluso curso a curso de cada centro, lo que ha permitido ver dónde se ha votado cada una de las lenguas, pero también ha alimentado la división y enfrentación en ciertas comarcas. Una de las lecturas del plebiscito es que las familias de la escuela pública han votado masivamente por el valenciano, en un 60 %, mientras que la concertada se ha inclinado por el castellano.

En muchos colegios el resultado de la consulta trastocará el proyecto educativo de centro (que es algo así como la idiosincrasia y la manera de enseñar), y en otros lo mantendrá. Sin embargo, en lo que coinciden los directores es que los resultados serán de difícil aplicación.

Ahora queda lo más difícil de todo el proceso; desplegar el modelo en las aulas como parte del arreglo escolar y la admisión para el año que viene. El reto es que todas las familias tengan satisfecha su petición de lengua, y Rovira ha remarcado que Conselleria se plantea incluso contratar refuerzos si hacen falta.

Por su parte, las familias no volverán a votar la lengua base de los centros, tan solo las de los menores que empiecen su etapa escolar a los 3 años, o en Bachillerato los próximos años. Este proceso se integrará en la admisión escolar, igual que si algún estudiante decide que quiere cambiar de lengua base y necesita moverse a otra aula u otro centro.

EL PAIS

Suspense general en atención a la salud mental

Se multiplican los protocolos y las guías de actuación para el profesorado, pero el sistema falla al derivar casos de alumnos que precisan seguimiento

ELENA HORRILLO. 09 MAR 2025

La preocupación por la salud mental lleva años permeando múltiples ámbitos de la sociedad, y las aulas no iban a ser menos. Especialmente si se tiene en cuenta que, según los datos, la salud mental de los menores no deja de empeorar. Casi la mitad de los jóvenes (48,9%) reconoce haber tenido ideaciones suicidas en algún momento de 2023, según el estudio *Salud mental y desigualdad de jóvenes en España*, de Fad Juventud. Además, casi el 60% ha experimentado problemas psicológicos en el último año y un 17,4% los sufren con frecuencia, una cifra que se ha triplicado desde 2017.

Los expertos consultados aseguran que, aunque los datos son preocupantes, ahora se diagnostica más y, especialmente los más jóvenes, tienen menos prejuicios a la hora de reconocer un problema de salud mental. Así lo demuestran también los resultados recogidos en el mismo informe citando la Base de Datos Clínicos de Atención Primaria del Ministerio de Sanidad, que señalan que la tasa de problemas psicológicos por cada 100.000 habitantes ha aumentado un 709% para el grupo de menores de 15 años.

“Esto hace 40 años era impensable. Había una sociedad muchísimo más prejuiciosa y estigmatizante, lo que dificultaba mucho el que la persona que tuviese problemas pudiese acceder a la atención especializada. Ahora está muchísimo más normalizado”, apunta Andoni Anseán, presidente de la Fundación Española para la Prevención del Suicidio, y director de dos másteres sobre salud mental en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

Anseán reconoce que las cosas han cambiado mucho y hace alusión a los protocolos educativos que se han ido implantando en los centros. En Madrid, la Unidad de convivencia y contra el acoso escolar recoge 11 protocolos con sus correspondientes guías de actuación: adicciones con o sin sustancias, grupos juveniles violentos, violencia (maltrato), violencia de género, agresión sexual, comportamiento suicida, autolesiones, acoso escolar, salud mental en centros educativos ordinarios y en centros de educación especial.

Acompañamiento vital

“Estos protocolos sirven para, una vez detectada una situación de riesgo, comunicarla a todos los agentes: profesores, familia, psicólogos, psiquiatras, servicios sociales. La intervención que hacemos en los institutos es de seguimiento, acompañamiento y coordinación con los especialistas”, explica María Rosa Rocha, presidenta de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (ADIMAD).

El desajuste, señalan los docentes, viene tras dar la voz de alarma. “Los protocolos funcionan, pero no ayudan a resolver la situación de los alumnos. Para eso se necesita una intervención mejor y más continuada en el tiempo, de los especialistas, psicólogos y psiquiatras”, sentencia Rocha. Uno de los ejemplos más evidentes es el del protocolo por comportamiento suicida. “La mayoría de las comunidades autónomas tienen un periodo de respuesta supercorto, en el caso de menores, de incluso tres días para poder acceder a la consulta de salud mental especializada. El problema no es la primera consulta, el problema son las siguientes”, expone Anseán, quien se lamenta de que el sistema sanitario no esté respondiendo, especialmente en casos tan graves. “Sabemos que para que un tratamiento psicológico funcione como mínimo tiene que ser una vez por semana”, subraya Benjamín Ballesteros, director técnico de Fundación ANAR.

“Nosotros detectamos que tan solo el 44% de los chicos y chicas que habían presentado conducta suicida tenía tratamiento psicológico”, apunta Ballesteros. Según sus datos, hasta 2022 la mayoría de llamadas que recibían en su línea de ayuda estaban relacionadas con problemas de violencia; sin embargo, como explica Ballesteros, a partir de ese momento la salud mental pasó a ser la primera consulta entre los menores: “Entre ellos destacan especialmente las ideas e intentos de suicidio que se sitúan, cuando son los propios menores los que hablan con nosotros, en un 20,1%”, advierte el experto.

Coordinadores de bienestar

Con la aprobación de la Ley de Protección a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPVI) en 2021 se hizo obligatoria la figura del coordinador de bienestar y protección en los centros escolares, cuyos requisitos y funciones quedan en manos de las diferentes regiones autonómicas. Según el estudio *La nueva figura del coordinador de bienestar y protección en los centros educativos: análisis comparado del desarrollo normativo en las diferentes comunidades autónomas*, esta nueva plaza ha recaído, en algunas de ellas, en el cargo —ya existente— de responsable de convivencia; en otras sustituyen uno por otro, y en tercera opción se opta por una persona del claustro o del equipo directivo. Aunque lo más llamativo es que, según este informe, solo Canarias, Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia, La Rioja y Asturias detallan alguna dotación horaria específica, y únicamente Canarias, Cataluña y Galicia contemplan un complemento económico por su desempeño.

“Es prácticamente un brindis al sol”, explica Ana Cobos, presidenta de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE), quien critica que una figura tan importante no tenga ni reducción horaria para poder dedicarse a ello, ni reconocimiento económico. “Deja en manos del profesorado al que se le asigne que se implique más o menos; ni se le ha pedido un requisito de formación cuando las funciones son claramente relacionadas con la psicopedagogía”, se queja Cobos. En muchos centros son los orientadores los que están tomando estas funciones a pesar de que el colectivo lleva años insistiendo en que sus ratios triplican las recomendaciones de la Unesco.

Desde los departamentos de orientación, a los que pertenece o con los que se compenetra este coordinador de bienestar, se resignan a convertirse muchas veces en psicólogos de sus alumnos. “Esta problemática sobrepasa lo que son los centros educativos. No podemos pedirles más responsabilidad de la que ya tienen”, expone Alonso Gutiérrez, secretario de Política Educativa de la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (FECCOO).



EL MUNDO

Parla adelanta la guerra del velo en las aulas: "Antes que quitarme el hiyab, me cambio de instituto"

La decisión de tres institutos de Madrid hace estallar de nuevo la polémica sobre el uso del velo en las aulas. Las alumnas lo defienden y 'amenazan' con dejar el centro si se lo prohíben

Angélica Reinosa. Domingo, 9 marzo 2025

«Es una falta de respeto». Esa es la frase que más se repite entre las adolescentes que llegan ataviadas con su mochila y su velo para asistir a clases en el instituto Narcís Monturiol, ubicado en Parla (Madrid). Son pasadas las ocho de la mañana y ellas, indignadas, dan su opinión sobre el hecho de que les quieran impedir usar el hiyab. Entretanto, el resto de sus compañeros se dirigen en tropel hacia las puertas. Apuran los últimos segundos antes de que suene la campana. Algunos tienen examen a primera hora y dan el último repaso a sus apuntes. Otros avanzan despreocupados porque sólo les espera una clase más.

Es el primer miércoles de marzo y ha pasado exactamente una semana desde que varias alumnas de éste y otros dos institutos bilingües del municipio (el Humanejos y el Nicolás Copérnico) se manifestaran, convocadas por el Sindicato de Estudiantes, en contra de que se quiera prohibir el uso de prendas sobre la cabeza durante el periodo lectivo.

Quienes protestaron no fueron jóvenes con gorras o sombreros, sino chicas musulmanas con sus melenas escondidas bajo el velo. Seguramente serían la envidia de mujeres en Irán o Afganistán, que morirían (en sentido figurado y literal) por manifestarse en sus países. Sólo que lo harían a favor de abolir el velo islámico y serían castigadas y/o asesinadas.

El pasado 26 de febrero, ellas gozaron de su derecho a manifestarse a la par que denunciaron que se estaba atentando contra su derecho de identidad y libertad de religión. Desataron así el debate público poco antes del Día de la Mujer. Las opiniones en España sobre el velo islámico, fundamentadas en distintas formas de interpretar el feminismo, no han faltado. Hay quienes están a favor, quienes están en contra y quienes prefieren mantenerse en un punto medio con un «sí, pero no». El PP y Vox valorarán una propuesta enviada por dos ciudadanas al Congreso para modificar la regulación del uso del hiyab en ámbitos educativos y del burka en espacios públicos.

Las profesoras y feministas Sonia Sierra y Elena Ramallo son las impulsoras de esta iniciativa que ya está vigente en otros países. Francia, por ejemplo, prohíbe el uso de símbolos religiosos, incluido el hiyab, dentro de las escuelas públicas. Elena Ramallo fue también una de las promotoras del manifiesto *En España, mujeres libres, mujeres sin velo*, difundido en redes sociales a principios de año. En él, denunciaron «las campañas del Ministerio de Igualdad de España que promueven y defienden el uso del velo».

A su vez, argumentaron que el velo «lejos de ser un accesorio inocuo, ha simbolizado históricamente la sumisión de la mujer a la religión y al hombre». También, que «es intolerable que este gobierno, mientras denuncia la imposición del velo en otros países, lo defienda en España bajo el pretexto de la diversidad cultural. Este doble rasero evidencia una hipocresía flagrante que no sólo traiciona el principio de coherencia, sino que también atenta contra los derechos de las mujeres, ya lleven velo o no».

PINGANILLOS DEBAJO DEL VELO

Claro que las estudiantes musulmanas de los tres institutos rechazan de plano la idea de desprenderse del velo. «Me parece que no está bien porque en ningún lado de la Constitución pone que se pueda prohibir esto, y aparte es un instituto donde hay todo tipo de religiones, donde tampoco importa si eres lesbiana o eres gay... Si yo soy muy musulmana, soy musulmana. Va en contra de mi libertad... No tiene ningún sentido», expresa una de ellas. «Se supone que España es laica y que nos podemos vestir como queramos. Que ahora, después de tantos años, nos vengán ahora con la excusa de que copiamos, me parece fatal», agrega una compañera.

Según las jóvenes, el principal motivo que les han dado para querer eliminar el velo es evitar que se copien en los exámenes. Alguna chica astuta aprovechó la invisibilidad de sus orejas bajo la tela para copiarse con un pinganillo. «Yo soy una persona afectada y me parece que no están justificadas las razones... Una de ellas es la gestión del tiempo. Nos dijeron que se tardaba mucho revisándonos las orejas antes de los exámenes, que es una normativa que ya está implementada, pues que nos sigan revisando un momento antes y ya está», sugiere otra adolescente con hiyab.

Desde la Consejería de Educación argumentaron que, dado que no existe ninguna normativa sobre el uso del velo a nivel educativo, los centros, «en ejercicio de su autonomía, pueden regular todo lo relacionado con la vestimenta de los alumnos en sus reglamentos de régimen interno, como impedir que utilicen prendas que cubran la cabeza, como gorras o pañuelos, durante el horario lectivo». Este suplemento intentó conocer los argumentos de los institutos, pero uno de ellos aseguró que no emitirían declaraciones a los medios.

Coral Latorre, secretaria general del Sindicato de Estudiantes, lideró la protesta rodeada de las musulmanas adolescentes. «Yo no llevo hiyab, soy profundamente atea, pero esta lucha también es de todas las que defendemos unas aulas libres de islamofobia, racismo y machismo», gritó al megáfono. «Si tan laicos son, que prohíban la religión católica», sugirió, y con ello desató la euforia de las jóvenes. «¡Queremos estudiar en libertad!», gritó para finalizar su discurso, y el resto lo repitió a coro como lema de protesta.

"HAY GENTE QUE LLEVA CRUCES"

Una semana después, las chicas esgrimen el mismo argumento de Latorre. «No sólo es algo que nos ponemos porque nosotras queremos, sino que para nosotras representa nuestra identidad. Al igual que hay gente que lleva cruces o se tatúa, pues nosotras llevamos el hiyab», dice una adolescente con el rostro enmarcado por el pañuelo. «Nos parece muy mal que se prohíba cuando no molesta a nadie, cuando hay muchos símbolos religiosos como cruces y otras cosas», señala otra.

En España hay más de 2,4 millones de musulmanes, según el *Estudio demográfico de la población musulmana*, elaborado con datos recogidos hasta el 31 de diciembre de 2023 por la Unión de Comunidades Islámicas de España (UCIDE) y por el Observatorio Andalusi. La mayoría, por no decir todos, rechazarían la idea de que una mujer no porte el velo y calificarían como «islamofóbico» o «racista» a quien ose pedirlo.

Esos son algunos de los adjetivos que han recibido mujeres como las escritoras Najat El Hachmi o Mimunt Hamido Yahia, mujeres que defienden un feminismo distinto al de personas como Coral Latorre. Ellas crecieron en familias musulmanas y hoy condenan el uso del velo porque legitima una «imposición misógina». «Te obligan a taparte por unas normas, no se nace con un pañuelo en la cabeza. El velo te lo ponen y te educan en normalizar lo que en realidad es una discriminación específica hacia la mujer», explicó El Hachmi en una entrevista para este periódico. Ella misma ha contado que aún le agradece a aquella profesora que le quitó el pañuelo de la cabeza en clase, cuando llegó desde Marruecos a Cataluña siendo una niña. Eso, según ha dicho, la empezó a liberar de la opresión.

También hay quienes consideran que no se puede buscar que las chicas sean libres mediante la imposición de quitarse el velo. Sobre todo, cuando sus padres están en medio. Así, por un lado, hay gente de acuerdo con que imponer el uso del velo a las mujeres es un acto machista; pero, por otro, critican que se pretenda crear conciencia en ellas mediante una prohibición. La feminista Khadija Amin, periodista afgana refugiada en España, continúa siendo musulmana, pero decidió desprenderse del velo. Comenta que sólo le gusta usarlo por el Ramadán. Ella en España tiene la libertad que no tendría en Afganistán para decidir si cubrir o no su cabello.

Khadija Amin es partidaria de no prohibir el hiyab en las aulas y dejar que las adolescentes «crezcan y decidan» si quieren seguir usándolo. «De momento es algo que para ellas es normal, pero poco a poco aprenden. Les tenemos que dar la oportunidad. Nadie las puede obligar, nadie les puede prohibir. Hay que enseñarles que ellas pueden decidir... Si ahora se les obliga a quitarse el velo, puede pasar que su padre las lleve a su país de origen. Entonces vamos a perder a esas niñas que merecen tener libertad y vivir en un país libre», dice para *Crónica*.

Además de la propuesta legislativa que valorarán el Partido Popular y Vox para impedir el uso del velo, existen otras puertas abiertas para prohibirlo en diferentes espacios. Silvia Orriols, alcaldesa de Ripoll (Gerona), planteó una modificación del reglamento para impedir el acceso a cualquier dependencia municipal con el hiyab.

Esta semana, la edil compartió en X (Twitter) un folleto difundido por el Ayuntamiento de Castellvell, gobernado por Esquerra Republicana, en el que invitaban a un evento para conmemorar el 8 de marzo. En él, tres de las ocho mujeres ilustradas figuraban con distintos tipos de pañuelos sobre la cabeza: un hiyab, una amiraq (que también cubre los hombros) y un niqab (que sólo deja ver los ojos).

A su vez, múltiples usuarios han debatido en redes sociales para defender o condenar el uso del velo entre mujeres, niñas y adolescentes en el país. De hecho, 24.000 personas han firmado una iniciativa ciudadana para prohibir el hiyab en las aulas españolas. La meta es de 50.000. La asociación Hazte Oír es quien organiza esta petición de firmas.

Los tres centros de Parla ya piensan en implementar la normativa el próximo año, pero parece ser que no verán el cabello de sus actuales alumnas musulmanas. «Antes que quitarme el hiyab, me cambio de instituto», asevera una de ellas, y no es la única. ¿Primará el derecho a la educación entre las niñas (y sus padres) que se nieguen a desprenderse del velo?

Radiografía de la situación de la educación en Catalunya en seis gráficos

Helena López. 10 MAR 2025 6:00

Las aulas catalanas llevan más de un año bajo los focos, tras los preocupantes resultados en el último informe PISA, hechos públicos en diciembre del 2023, que revelaban que Catalunya era la segunda comunidad (solo por detrás de Melilla) que más puntuación perdía en matemáticas respecto al último informe: 21 puntos menos (el equivalente a un curso académico). Una radiografía que, poniendo la lupa, mostraba la falta de equidad como uno de los grandes males del sistema. El alumnado migrante obtenía una media de 32,5 puntos menos en matemáticas respecto al no migrante (equivalente a algo más de un curso y medio), brecha que se reducía a 6,6 puntos si se eliminaba de la ecuación el efecto de la desigualdad económica. Unos datos a tener muy en cuenta en unas aulas con un 25% alumnado de origen migrante, distribuidos, además, de forma todavía desigual. Más allá de PISA, aquí van seis gráficos para entender dónde está Catalunya a nivel educativo recogidos en el Anuario 2024 del estado de la educación en Catalunya de la Fundació Bofill, dirigido por Margarita León y Bernat Albaigés.

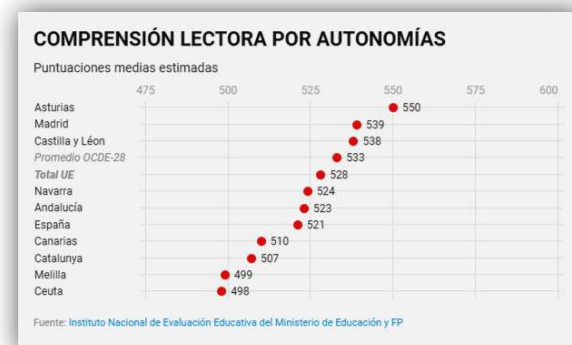
1. El alumnado catalán retrocede en lengua y matemáticas

Catalunya ha retrocedido casi un curso académico en catalán y matemáticas en una década teniendo en cuenta el histórico de los resultados de las pruebas de competencias básicas. Esta es una de las cifras que pone sobre la mesa el Anuario 2024 del estado de la educación en Catalunya de la Fundació Bofill. El trabajo apunta a que el declive de resultados empieza en 2015, se acentúa durante la pandemia y toca fondo con los resultados de las pruebas PISA de 2022. La misma tendencia se observa en las últimas pruebas PIRLS (2021) y TIMSS (2023), que muestran el incremento del porcentaje del alumnado con nivel bajo (de hasta un 30,4% en comprensión lectora y de un 42% en matemáticas).



2. Un curso por debajo de Asturias en comprensión lectora

La comprensión lectora de los estudiantes catalanes que cursaban cuarto de primaria en 2021 bajó 15 puntos respecto a los resultados de 2016, último estudio PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), y se situaba muy por debajo de la (ya mala) media española. Mientras el global de España obtenía una puntuación de 522 puntos (10 puntos por debajo del promedio de la OCDE, en 532), en Catalunya esta cifra bajaba hasta 507, solo por encima de Melilla (498) y Ceuta (496); y se situaba lo equivalente a un curso académico por debajo de Asturias (550).



3. Mejoran las cifras de abandono escolar temprano

La población de 18 a 24 años que ni estudia ni trabaja se ha reducido del 16,6% al 13,3%, igual que han mejorado las tasas de abandono escolar temprano, que han pasado del 19% al 14,8% en el periodo 2019-2023. Pero el abandono escolar temprano es un fenómeno especialmente desigual. Los jóvenes con menos nivel de renta abandonan 10 veces más que los jóvenes con más renta familiar (19,4% versus 1,9%); y los jóvenes de origen extranjero abandonan más del triple que los jóvenes de nacionalidad española (36,1% versus 10,6%), según los datos publicados en el último anuario de la Fundació Bofill a partir de la Encuesta de Condiciones de Vida-ECV e Idescat.

4. La segregación escolar se reduce 10 puntos en cinco años

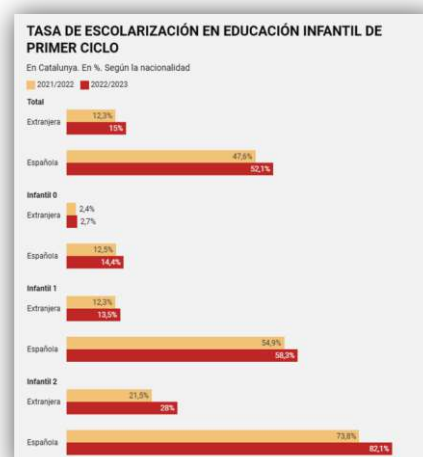
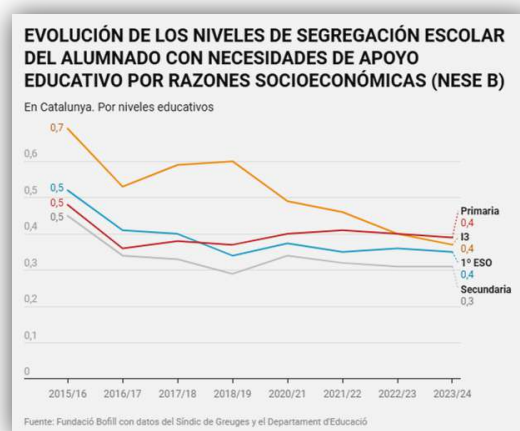
El curso 2018-2019 un 43% del alumnado extranjero se concentraba en centros segregados en primaria (un 35% en secundaria), mientras el curso 2023-2024 estos porcentajes se habían reducido hasta el 33% en primaria y el 28% en secundaria. Esta reducción de la segregación escolar está directamente relacionada al Pacto del 2019, que ha logrado mejoras evidentes pese a que un 17% de los centros educativos siguen concentrando mucho más de alumnado vulnerable del que le correspondería, según el último informe del Síndic (2024)

5. Persiste en déficit estructural en inversión

Catalunya dedica 5.465 euros por estudiante no universitario, algo por debajo de la media española (5.882 euros) y aún por debajo de los niveles de inversión de 2009, antes de los recortes. Catalunya dedica cerca de un 3% del PIB a la educación no universitaria (per debajo del 3,6% de la media española y del 3,8% de la europea). Pese a eso y aunque persiste el déficit estructural, el presupuesto de Educación en Catalunya ha crecido un 37% en 10 años.

6. Una de las tasas más altas de Europa en escolarización 0-2

Catalunya ha llegado a una de las tasas más altas de Europa en escolarización 0-2 (43,9%, en 2023), tras años de crecimiento sostenido (y el bache de la pandemia), muy por encima de la media europea (en el 16,7%), aunque por detrás de la media española (47,7%). En esta primera etapa educativa se observan también muchas diferencias. Mientras solo el 15% de los niños de origen migrante se escolarizan en el 0-2 esta cifra asciende al 52,1% en el alumnado de nacionalidad española.





ADiMAD

REVISTA DE PRENSA
13.03.2025

eldiario.es

La jueza impide a la Comunidad de Madrid personarse en el caso de prevaricación en FP que afecta al Gobierno de Ayuso

La magistrada ha rechazado que la Comunidad pueda personarse como acusación particular en el caso de las obras millonarias y facturas fraccionadas que se hicieron cuando Enrique Ossorio, hoy presidente de la Asamblea, era consejero de Educación. Hay al menos una decena de institutos en los que hubo presunta prevaricación

Raquel Ejerique. 10 de marzo de 2025

La jueza que instruye el escándalo de la FP –la construcción y reforma ilegal de institutos de secundaria bajo el anterior gobierno de Ayuso– ha impedido que la Comunidad de Madrid se presente como acusación particular en la investigación que está en marcha y debe dilucidar si existen suficientes indicios de delito como abrir un juicio oral.

En una providencia, a la que ha tenido acceso elDiario.es, la magistrada entiende que “no ha lugar” a que la administración esté en la instrucción como parte perjudicada en el posible caso de corrupción que nació dentro de la propia Comunidad de Madrid, concretamente de la Consejería de Educación entre los años 2021 y 2023, cuando Enrique Ossorio era consejero (hoy es presidente de la Asamblea de Madrid) y Rocío Albert era su mano derecha (hoy es consejera de Hacienda de Ayuso).

El primer caso de obras irregulares saltó en 2023, con un edificio de más de dos millones de euros que se hizo bajo el radar en Ciudad Escolar, que no se sacó a concurso y se dio a dedo a un constructor. Para que no saltaran las alarmas se fraccionó toda la obra en facturas de un máximo de 40.000 euros. Fue el propio constructor quien sacó el caso a la luz y alertó a la Consejería de la obra, ya que no le habían pagado casi la mitad de la misma. La jueza, como ya hizo la fiscalía, enmarca la investigación en un posible delito de prevaricación.

A partir de ese caso, elDiario.es ha publicado una decena de casos más, alguno de ellos también millonarios como la Escuela de Arte de Alcalá. En la lista también destaca el instituto de FP a distancia que Isabel Díaz Ayuso incluyó como medida estrella en su plan pospandemia y que inauguró personalmente. En un primer momento fue la propia Consejería de Educación (hoy con otro equipo al frente y dirigida por Emilio Vicianá), la que alertó a Fiscalía del caso de Ciudad Escolar, tras recibir burofaxes del empresario al que no se le había pagado. A partir de ahí, la Fiscalía recopiló casos y acabó pasando la investigación al juzgado de Instrucción 39 de Madrid, ya que Podemos presentó allí una denuncia que fue admitida a trámite y todo el caso se aglutinó en ese juzgado. Están personados también como acusación popular Más Madrid, Comisiones Obreras y el Partido Socialista. Como acusación, la Fiscalía y también como denunciante la Abogacía de la Comunidad de Madrid.

Sin embargo, la jueza ha desestimado que la propia Comunidad de Madrid sea parte acusadora. Educación ha mantenido siempre que se trata de un caso aislado cuya cúspide sitúa en un subdirector cesado de manera fulminante en marzo de 2023 a raíz del caso de Ciudad Escolar. También ha expedientado a directores de secundaria (que son profesores con cargo). Sin embargo, elDiario.es ha acreditado que en la Consejería se conocían las obras e incluso un director general opinó de la de Alcalá y pidió cambios en la refrigeración, pese a que no existía ningún expediente legal que la sostuviera. Los centros están situados en varias direcciones territoriales (cada una con responsables distintos) e incluso uno es de un centro de Formación, que nada tiene que ver con las competencias del subdirector cesado.

El informe de la Fiscalía sobre el escándalo apuntó a “una grosera y palmaria omisión del procedimiento” y el principal sospechoso según Educación, el subdirector cesado, dibujó en su declaración un procedimiento desde que se solicitan unas obras hasta que finalizan que implica a muchos departamentos y que incluso requiere la firma del consejero. En ese sentido, la Fiscalía recomendó no citar a los empleados públicos de los centros al entender que no eran las personas clave por el momento.

EL PAIS

Madrugar menos para rendir más en el instituto

Unos horarios más adaptados al ritmo biológico de los adolescentes mejoraría, según varios expertos, su desempeño académico

ADRIÁN CORDELLAT. 10 MAR 2025

Podría mejorar el rendimiento y los resultados académicos de los estudiantes si se adaptasen los horarios de entrada a los centros educativos a los ritmos biológicos de los adolescentes? ¿Podría influir cuándo se ponen determinadas clases, o los exámenes, en el desempeño escolar? ¿Podría mejorar esto, incluso, el comportamiento de los alumnos y facilitar el trabajo de los profesores? Desde el campo de la cronobiología llevan años planteándose estas preguntas y la respuesta a las mismas, basadas en la evidencia científica, parece clara: sí.

El doctor Gonzalo Pin, coordinador del Grupo de Sueño y Cronobiología de la Asociación Española de Pediatría (AEP), fue uno de los coordinadores del estudio europeo SHASTU (*Sleep Habits in Student's Performance*). En el mismo observaron que en la adolescencia, la capacidad de aprendizaje y la capacidad de mantener la atención es mínima entre las 8.00 y las 10.30. Esta capacidad se incrementa a partir de las 11.00, vuelve a disminuir antes de la hora de la comida y tiene un nuevo pico después de comer, a primera hora de la tarde. ¿Qué propusieron? Distribuir las asignaturas en función de este conocimiento, dando prioridad a asignaturas más físicas y creativas a primera hora de la mañana y dejando para los picos de concentración las asignaturas troncales. ¿El resultado? “Vimos cómo disminuían en un 50% los problemas de conducta dentro del aula, porque los chavales estaban más atentos, a la vez que aumentaba de media un punto el rendimiento escolar”, responde Pin.

Además, en el estudio plantearon otra hipótesis. Sabiendo que los ritmos biológicos de aprendizaje no solo tienen una variación a lo largo del día, sino también a lo largo de la semana, se preguntaron cuándo sería mejor poner los exámenes. La conclusión fue que a mitad de semana —miércoles o jueves— a partir de las once de la mañana. “A menudo se ponen los exámenes los lunes a primera hora de la mañana, porque se piensa que así los chavales tienen todo el fin de semana para estudiar, pero lo que sucede es que los adolescentes suelen padecer durante el fin de semana lo que se conoce como *jet lag* social, se acuestan y se levantan más tarde, así que el lunes a primera hora es el peor momento posible para examinarlos”, reflexiona Pin.

Este experto es consciente de que es imposible tener a un profesor de Educación Física disponible para que todos los cursos den esta asignatura a primera hora de la mañana, pero considera que sí es viable dedicar los primeros 10 minutos de clase a actividades como cantar, bailar, subir escaleras o correr alrededor del patio. “Esa pérdida de 10 minutos de clase correlaciona con un incremento en el rendimiento y en la eficiencia del aprendizaje, porque esta dosis de actividad física elimina los neurotransmisores del sueño y activan la serotonina y el cortisol”, explica el pediatra.

¿Y si entrasen más tarde...?

Hoy en día, en la mayoría de institutos de España el horario de entrada habitual está fijado a las ocho de la mañana. Esto, según Gonzalo Pin, “va contra natura de la evolución biológica” de los adolescentes. Su opinión la comparte María Ángeles Bonmatí, investigadora del Laboratorio de Cronobiología de la Universidad de Murcia, que recuerda que durante la adolescencia se produce un retraso en el reloj circadiano, lo que provoca que se retarde el inicio de la secreción de melatonina, la conocida como hormona del sueño. “Ese retraso hace que los chicos y chicas tengan todos sus horarios desplazados hacia la noche. Es decir, se duermen más tarde, pero luego la entrada a su centro escolar es más temprano, así que es muy habitual que arrastren un déficit de sueño que en última instancia impacta en su rendimiento académico”, desgrana Bonmatí.

Según datos relativos a España del estudio *HBSC 2022* de la OMS, en 2010 el 75% de los alumnos de entre 11 y 18 años dormía las horas recomendadas. En 2022 esa cifra había caído estrepitosamente hasta el 30%. Como señalan los expertos consultados, en estas cifras tiene mucho que ver el uso compulsivo de las pantallas por la noche. Para Gonzalo Pin, no obstante, el horario académico también tiene su impacto, ya que va en contra de los ritmos biológicos de los adolescentes. La prueba, según el pediatra, son los resultados de estudios llevados a cabo en países como Estados Unidos, Alemania o Israel, que han demostrado que retrasar entre 30 y 60 minutos el horario de entrada reduce la somnolencia y mejora el comportamiento y el rendimiento académico de los adolescentes. “En estudios realizados en Estados Unidos, por ejemplo, se ha visto que los chavales dedican al sueño aproximadamente el 88% del tiempo extra que ganan al retrasar la hora de inicio de las clases”, apunta Pin.

Bonmatí, por su parte, destaca la importancia de que, en todo caso, ese retraso no sea demasiado grande, ya que de ser así esto podría empeorar el problema que tienen muchos adolescentes para dormirse por la noche. “Hay expertos que señalan que esto sería como una pescadilla que se muerde la cola, ya que la regulación del ritmo de sueño-vigilia también influye las horas que llevamos despiertos, lo que se conoce como presión de sueño. Cuantas más horas llevemos despiertos, más propensión a dormir tendremos por la noche, así que si a estos adolescentes les retiramos la presión por madrugar es probable que tengan un horario todavía más vespertino”, reflexiona la investigadora, que sería partidaria de mantener el horario de entrada actual, pero dejando las primeras horas del día libres de asignaturas y materias más exigentes a nivel cognitivo.

Saturación de extraescolares

“Observamos que muchos adolescentes, sobre todo los de más alto nivel económico y sociocultural, están saturados de actividades. Y en muchos casos eso les implica no llegar a casa hasta más allá de las



nueve de la noche para luego ponerse a hacer deberes”, alerta Ángeles Bonmatí, investigadora de la Universidad de Murcia. Coincide el pediatra Gonzalo Pin, quien reclama especial cuidado con las actividades deportivas a última hora de la tarde. “Si un adolescente acaba de entrenar a las 21.30, va a tardar entre dos y tres horas en que todo ese nivel de excitación vuelva a una situación normal, lo que va a retrasar todavía más el inicio de secreción de melatonina”, advierte.

EL MUNDO

Las dos profesoras que piden prohibir por ley el velo musulmán en los colegios: "Las niñas no pueden ir cubiertas con el pretexto de la diversidad cultural"

Piden una norma estatal que regule el 'hiyab' en las escuelas y el 'burka' en los espacios públicos por considerarlos "símbolos de sumisión"

Olga R. Sanmartín. Lunes, 10 marzo 2025

Sonia Sierra, profesora de Lengua en un instituto de Barcelona, vive cerca del barrio de El Raval. Cada día suele cruzarse con dos o tres mujeres que van tapadas de arriba abajo. Con velo, mascarillas y guantes, completamente de negro haga frío o calor, sólo muestran sus ojos. Los hombres que las acompañan no llevan esas prendas. «A mediados de los años 90, yo daba clases de español para extranjeros a mujeres marroquíes y ninguna iba con *hiyab*. Ahora la situación ha cambiado a peor. Ningún precepto del islam obliga a llevar pañuelo; se trata, en realidad, de una imposición de la *sharia*, una visión radical del islam contraria a los derechos humanos», denuncia.

Sierra, ex diputada del Parlament de Catalunya por Ciudadanos, es una de las dos profesoras que reclaman una ley estatal que prohíba el pañuelo islámico o *hiyab* en los colegios e institutos y vete en todos los espacios públicos el *burka*, la túnica que oculta el cuerpo y la cabeza por completo a excepción de los ojos, velados por una rejilla.

La otra profesora es la jurista Elena Ramallo, activista nominada a varios premios humanitarios que se encuentra investigando en La Coruña los usos de la inteligencia artificial para la Justicia. Ambas se definen como feministas, sin apellidos ni etiquetas. «Entendemos el feminismo como la igualdad entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida», explica Ramallo. «Somos mujeres feministas que luchamos por derechos que tendrían que estar defendiendo los políticos». Ramallo y Sierra han llamado a las puertas de los partidos nacionales y autonómicos, consejerías y representantes del Gobierno y han logrado un respaldo desigual.

Escribieron a la ministra de Igualdad, Ana Redondo, y a la presidenta madrileña Isabel Díaz Ayuso, y hasta la fecha no han obtenido respuesta. Hoy se reunirán con una diputada nacional de Vox, mañana verán a una representante del PP de Catalunya y en los próximos días se entrevistarán con una delegación de diputados nacionales del PSOE y con un *conseller* de la Generalitat. «Estamos recibiendo mucho respaldo social de todos los colores y de todas las ideologías y también nos hace falta el de los partidos de Estado. El PP nacional nos ha dicho que no tenía hueco», lamentan.

Protesta en Parla

La guerra por el velo, en realidad, la inició a finales del pasado febrero el Sindicato de Estudiantes, cercano a Podemos, que lideró una protesta en la que participaron estudiantes musulmanas de tres institutos públicos de la localidad madrileña de Parla en contra de la prohibición de los equipos directivos de llevar *hiyab*. Con gritos como «No al racismo» y «Señor director, respeta mi fe, respeta mi elección», estas jóvenes acusaron a los institutos de fomentar «la islamofobia» y pidieron «libertad» en su vestimenta.

Ahora estas dos profesoras, curtidas en todo tipo de luchas en defensa de la igualdad, responden a esa movilización con una propuesta de modificación legal que ha hecho crecer la polémica y por la que han recibido todo tipo de insultos y amenazas en redes sociales. En ella dejan claro que tanto el *hiyab* como el *burka* «son símbolos de sumisión machista que atentan contra la libertad». «Pueden suponer una forma de coacción sobre las menores y un obstáculo para la integración en la sociedad. En un estado democrático liberal, no podemos aceptar que haya mujeres y niñas cubiertas con el pretexto de la diversidad cultural», advierten.

Actualmente, son los centros educativos, en el ámbito de sus competencias, los que tienen la potestad de regular en sus reglamentos internos todo lo relacionado con la forma de vestir de sus alumnos. En la Comunidad de Madrid, hay centros que prohíben llevar gorros, pañuelos o crucifijos por razones de convivencia. «No conozco ningún instituto de Catalunya en el que el *hiyab* esté prohibido. Silvia Orriols,

de Aliança Catalana, quiere vetarlo en los colegios de su localidad», precisa Sierra. «Los institutos que deciden ponerle freno al velo acaban recibiendo amenazas», apunta Ramallo.

Derechos fundamentales

Crean que la cuestión es suficientemente importante como para que no se deje en manos de cada centro. También piensan que hay margen para una ley estatal porque «se están violando derechos fundamentales». Ramallo asegura que el velo «vulnera el derecho a la igualdad, a la libertad y a la dignidad de las mujeres»: «Entra en choque con el artículo 14 de la Constitución porque el *hiyab* y el *burka* sólo se exigen a las mujeres, y se imponen por el hecho de ser mujeres, porque la mujer es impura y hay que cubrirla. Es invisibilizar a una persona por el hecho de ser mujer».

La propuesta de ley anima a seguir el ejemplo de Francia, que en 2004 aprobó una ley que prohíbe el uso de símbolos religiosos ostensibles en las escuelas públicas, incluyendo el *hiyab*, y que en 2023 prohibió en las aulas la *abaya*, una túnica que cubre todo el cuerpo salvo cabeza, cuello, manos y pies. También Austria vetó en 2019 el velo en las escuelas primarias, aunque su Tribunal Constitucional anuló la norma en 2020 alegando que violaba la igualdad y la libertad de pensamiento y religión.

La reivindicación de estas profesoras coincide con el polémico pacto por la inmigración entre Junts y el PSOE. Ambas lo rechazan y dicen que no sabía que iba a producirse y que una y otra cosa «no tienen que ver». «Lo que planteamos es una cuestión de libertad e igualdad de las mujeres y niñas», dice Elena, que añade que, «si a nivel mundial ha habido un viraje hacia la extrema derecha, ha sido porque la izquierda ha traspasado ciertos límites y hay temas que no ha sabido abordar».

EL DEBATE OPINIÓN

La reforma del profesorado

Tras la publicación, en enero de 2022, de un deficiente documento tentativo de 24 propuestas para un debate sobre la reforma de la profesión docente, se ha retomado la cuestión, otros tres años después, convocando a la tarea a sindicatos del profesorado y a responsables de las CC.AA.

Francisco López Rupérez. 11/03/2025

Con una parsimonia propia de la pereza de quien tiene que resolver un problema complejo, aunque decisivo, el Ministerio de Educación, el pasado mes de enero, dio un paso adelante imprescindible para el desarrollo de lo establecido en la Disposición Final Séptima de la ley educativa en vigor (Lomloe), ley que vio la luz en

diciembre del 2020. Dicha disposición final fijaba el plazo de un año para presentar una propuesta normativa que regulara, «entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente».

Tras la publicación, en enero de 2022, de un deficiente documento tentativo de 24 propuestas para un debate sobre la reforma de la profesión docente, se ha retomado la cuestión, otros tres años después, convocando a la tarea a sindicatos del profesorado y a responsables de las comunidades autónomas, en torno a las siguientes seis temáticas: «Marco de Competencias Profesionales Docentes», «Formación inicial del profesorado», «Sistemas selectivos e ingreso en la función docente», «Tutorización de prácticas e iniciación a la docencia», «Formación permanente del profesorado» y «Sistemas y procedimientos para el desarrollo profesional docente». Es preciso reconocer que esos epígrafes son pertinentes, aunque puedan desarrollarse después y articularse en modelos con un alto, bajo o nulo grado de acierto.

Aun cuando la actual oposición política del Partido Popular (PP) no haya formulado, hasta el momento, ninguna propuesta definida a este respecto tiene sin embargo a su disposición un modelo completo que en este nuevo contexto podría serle de utilidad, al menos como punto de partida.

En el mes de mayo de 2020, un grupo de trabajo liderado por el añorado Eugenio Nasarre y con la participación de Sandra Moneo, Xavier Gisbert y yo mismo, concluimos por encargo una ley de educación íntegra, con preámbulo, texto articulado y disposiciones adicionales, finales y derogatorias, y con vocación de constituirse en el texto alternativo que acompañara a la enmienda a la totalidad a la Lomloe por parte del PP. Es de justicia reconocer que ese equipo acumulaba, en su conjunto, una dilatada experiencia en política –pura y aplicada–, en la elaboración normativa, en el mundo internacional, en el ámbito académico y en el propio ejercicio de la profesión docente. Lo cierto es que aquel texto alternativo finalmente decayó, a consecuencia de la decisión política de presentar únicamente la enmienda a la totalidad, desnuda de ese completo texto legal de acompañamiento.

Habida cuenta de la importancia crucial de la reforma en ciernes, hemos considerado como una obligación cívica recuperar de dicho texto su «Título III. El Profesorado», y poner lo esencial de su contenido a disposición de todos, con la intención de alimentar los análisis y la deliberación pública. En dicho Título se considera al profesorado de la enseñanza de titularidad privada y al profesorado de la enseñanza pública en el ámbito escolar, de un modo en parte común y en parte diferenciado. La ordenación de ese tronco común, referido al



acceso a la profesión docente, corresponde al Estado –como sucede en España con el resto de las profesiones reguladas– sea cual fuere el posterior itinerario profesional que el profesor, una vez habilitado para la función docente, elija. Sin embargo, el ejercicio de la profesión no se regula para el primer grupo, apelando al principio de autonomía de los titulares; pero sí se hace para el segundo, mediante la fórmula del Estatuto.

El modelo para el acceso a la profesión docente trata de forma integrada las referidas temáticas de la «Formación inicial del profesorado», los «Sistemas selectivos e ingreso en la función docente», y la «Tutorización de prácticas e iniciación a la docencia», mediante una fórmula inspirada en el MIR sanitario, según la cual los candidatos ya graduados se someten a un proceso inicial de selección, acorde con las necesidades de profesorado del conjunto del sistema educativo español y mediante una prueba de ámbito nacional.

Una vez superado ese proceso, da comienzo una formación de postgrado profesionalizante que consta de una primera fase, consistente en un máster universitario de un año de duración, en Institutos Superiores de Formación del Profesorado constituidos al efecto, y una segunda fase de dos años como «docente en prácticas», reservada a aquellos candidatos que superen la primera. A lo largo de esta fase, las tareas del docente son objeto de seguimiento, orientación y evaluación por un tutor de formación, y percibiría por ellas la correspondiente retribución. La conclusión con éxito de este programa profesionalizante culmina con la obtención de un «Diploma de Aptitud Docente» que habilita para el ejercicio de la profesión, en el nivel educativo y con la especialidad que en cada caso correspondan. Esta asimilación entre Educación y Medicina responde a las expectativas de la sociedad española, tal y como encuestas sociológicas han puesto de manifiesto. Según este modelo, Gobierno central, Comunidades autónomas y Universidades se dan la mano para una cooperación leal y efectiva, respetuosa de sus respectivas competencias constitucionales y orientada a una mejora real de la calidad del sistema en su conjunto.

Como se ha adelantado más arriba, el texto aborda también la regulación de la función pública docente y, en particular, la «Carrera profesional docente» en la que se incorporan a un todo estructurado las temáticas relativas a la «Formación permanente del profesorado» y al «Sistema y procedimientos para el desarrollo profesional docente». Se recurre para ello a la aplicación del concepto de «Plan de carrera» como instrumento de gestión del talento docente: para asegurar la tensión hacia la mejora, para legitimar los incentivos y la promoción, para acercar a los mejores a la profesión y para evitar su abandono en beneficio de otras opciones más atractivas. Consiste en una previsión personalizada de evolución profesional, en los distintos grados y a través de diferentes itinerarios, en la cual la formación permanente y para la carrera profesional, la evaluación del desempeño, los incentivos y la promoción, se integran de un modo coherente. Se contempla en el modelo un desarrollo profesional que comporta tanto una movilidad horizontal en el desempeño de funciones docentes, como otra vertical para la realización de funciones alternativas en el sistema educativo: en los centros docentes o fuera de ellos.

El texto completo es mucho más amplio y detallado, como corresponde al rigor de su vocación legal, pero su filosofía y su propia concepción son, en ocasiones, compartidas no solo por otras profesiones de prestigio en España, sino también por modelos de países con sistemas educativos que son admirados internacionalmente por la calidad de sus resultados.

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

europapress.es

CCOO exige auditorías "inmediatas" en todos los centros de menores del Estado tras la muerte de una educadora en Badajoz

MADRID 11 Mar. (EUROPA PRESS) - Comisiones Obreras ha exigido que se lleven a cabo auditorías "inmediatas" en todos los centros de menores del Estado para verificar el cumplimiento de ratios de seguridad y de la normativa vigente, tras el asesinato de una educadora en el ejercicio de su labor en un piso de cumplimiento de medidas judiciales para menores en Badajoz.

Para el sindicato, este caso evidencia las "graves deficiencias" del sistema de protección juvenil y las políticas de licitación que "priorizan el ahorro económico sobre la seguridad" de los trabajadores y los menores.

Además, ha añadido que "debido a las exigencias de las licitaciones públicas a la baja, impulsadas por la Administración, los centros operan con plantillas mínimas, recursos insuficientes y protocolos de seguridad obsoletos". "Esta tragedia no es un accidente. Es el resultado de años de externalizar servicios sociales a empresas que ganan concursos prometiendo gastar menos, aunque eso signifique recortar en seguridad, formación y personal", ha subrayado la organización, que reclama que se investiguen las circunstancias de la

agresión mortal, así como las "posibles irregularidades" en la adjudicación del servicio y la supervisión del centro.

En este escenario, CCOO reclama también la "reversión de las externalizaciones de los servicios sociales, suspensión de las licitaciones a la baja y revisión de los pliegos para garantizar condiciones laborales dignas". Pide también "protocolos específicos de actuación ante situaciones de denuncias previas, así como un análisis exhaustivo y riguroso del perfil de los menores que son asignados en régimen semiabierto".

"Ante los indicios de que se han cometido irregularidades, CCOO exige que se depuren responsabilidades administrativas para que las personas que se han comportado de manera negligente en el ejercicio de sus funciones no queden impunes", ha recalcado.

Durante esta semana el sindicato convocará concentraciones por todo el Estado "en solidaridad" con la familia de la víctima y sus allegados, y "en repulsa por la agresión mortal". CCOO se ha puesto a disposición de la familia de la víctima para asesorarla en todo aquello que necesite.



Los diagnósticos de autismo se han cuadruplicado en diez años: "Muchas familias no se lo esperan"

Los expertos señalan que la mejora en la detección ha hecho aflorar muchos casos con un menor impacto que hace años no se consideraban autismo, especialmente entre colectivos históricamente menos analizados como los adultos en general y específicamente las mujeres

Daniel Sánchez Caballero, 11/03/2025 GUIR AL AUTOR/A

En la última década, los diagnósticos de autismo se han multiplicado por cuatro en España. A falta de una estadística específica sobre la prevalencia del autismo, el indicador más fiable son las matriculaciones en el sistema educativo, por donde pasan todos los niños. Y la evolución de este dato muestra cómo han subido los casos: en 12 años se ha pasado de 19.023 alumnos/as en todo el país en el curso 2011-2012 con lo que entonces se definía como "trastornos generalizados del desarrollo" a los 78.063 estudiantes que había en el curso 2022-2023, el último con datos en el Ministerio de Educación. Es una subida del 310,36%, cuatro veces más hoy que entonces.

Históricamente se consideraba que el autismo afectaba al 1% de la población; el CDC estadounidense (*Centers for Disease Control and Prevention*) trabaja ahora con una incidencia de un caso por cada 36 personas, tres veces más.

La primera pregunta sale sola: ¿hay más incidencia o es solo que ahora se detecta más? Fernando Martín, neuropediatra del Hospital Niño Jesús y coordinador del grupo de trastornos del neurodesarrollo de la Sociedad Española de Neurología Pediátrica (Senep) comenta que "la principal causa parece que es la mejora en el diagnóstico y la concienciación. Estamos diagnosticando más y estamos diagnosticando antes. También se ha ampliado lo que es el espectro. Se diagnostican más casos leves que antes, de lo que llamaríamos condición autista (pueden no llegar a tener tanta gravedad, aunque pueden tener repercusiones)" frente a lo que sería el Trastorno del Espectro Autista (TEA), un término que no agrada a muchos profesionales y familias por el estigma y porque, dicen algunas, no es un trastorno sino una condición.

María Verde Cagiao, psicóloga del área de investigación de Autismo España, coincide con Martín y explica que "los criterios diagnósticos han cambiado muchísimo, abarcan más variedad de perfiles de personas. Se ha flexibilizado la mirada profesional y clínica y hemos aprendido que también son autismo cosas que antes se decía que no lo eran". Ninguno de los dos menciona espontáneamente el incremento en la edad de tener hijos u otros "factores ambientales", como la contaminación, motivos con los que se especula en ocasiones y que, preguntada, Verde Cagiao no descarta, pero que por el momento al menos no tienen evidencia concluyente detrás.

La sorpresa de las familias

Esta nueva concepción del autismo, más amplia, sorprende a muchas familias, cuentan los profesionales. "Hay muchos mitos y una imagen social construida respecto al autismo que es bastante divergente de la realidad", explica Cagiao. "Muchas familias no se lo esperan, ni siquiera piensan que el autismo pueda ser una posibilidad, y cuando se les empieza a hablar de esto no les encaja. Es muy habitual que se sorprendan [cuando reciben el diagnóstico], sobre todo en aquellos casos en los que el desarrollo del niño marcha con aparente normalidad, o incluso hacen cosas por encima de la media de sus iguales. Te dicen cosas como: "Si mi hijo leía con dos años, ¿cómo puede haber algo problemático?"".

No fue el caso de Ana. Esta mujer observaba los comportamientos particulares que tenía su hijo desde que nació, lo que unido a la experiencia adquirida con la hija con autismo de su hermana, le hizo ver que algo no estaba bien del todo. "Era un niño muy poco reactivo ante los estímulos. Tampoco tenía angustia por separación cuando lo cogía quien fuera o, cuando empezó a crecer, tenía intereses muy restringidos. Se



obsesionó con el aspirador, por ejemplo, hasta el punto de que no lo podíamos sacar. Alineaba objetos, solo quería los de un color. Y no señalaba, lo que al pediatra le llamaba la atención”, recuerda. De ahí al centro de atención temprana, donde les diagnosticaron retraso madurativo con especiales problemas en la comunicación y el lenguaje cuando el pequeño apenas tenía 18 meses.

Además de a más niños, los diagnósticos más afinados están permitiendo en los últimos años identificar como personas con autismo a adultos y especialmente a más mujeres y niñas, que históricamente han tenido una menor incidencia (o se han detectado menos casos). Esto se debe, según la psicóloga Verde Cagiao, a varias razones, entre ellas que las niñas suelen tener mejores competencias para la comunicación y la interacción social y mostrar menos conductas repetitivas y tienen más probabilidades de camuflar o enmascarar sus diferencias para encajar con sus iguales.

Para todas estas personas y sus familias averiguar por fin qué les pasa o por qué perciben el mundo de manera diferente ha supuesto un alivio, según explica Martín y corroboran ellas mismas, aunque a la vez se generan nuevas incógnitas. “Me daba algo de temor que fuera autismo, porque era algo desconocido para mí y, a la vez, me aterraba que no lo fuera porque seguiría sin esas respuestas que tanto tiempo llevaba buscando”, explicaba Sonia en este reportaje sobre autismo en adultos.

Adultos en sus propias carnes o madres y padres que de repente tienen un hijo o hija con autismo experimentan a la vez el palo del diagnóstico y la alegría del fin de la incertidumbre. Ana lo explica así: “Tener el diagnóstico fue un alivio, porque cuando tienes un nombre ya puedes empezar a hacer cosas. Pero a la vez me vine muy abajo también porque estaba a punto de dar a la luz a mi segunda hija”, cuenta. Para su familia ampliada fue duro de digerir, “sobre todo para la gente mayor, porque antes solo se diagnosticaban los casos más graves”, relata.

Su experiencia es que hay mucho desconocimiento de lo que es la condición. “La mayoría de la gente piensa en un niño autista de *antes*, que eran los casos súper agudos. Y no lo entiende, menos aún el diagnóstico por debajo de los seis años. Es muy desgastante porque las discapacidades neurológicas o sensoriales, como no son muy visibles, hay que explicarlas mucho. Con un niño ciego no hay que explicar nada. Pero los niños autistas, como todo el mundo, cuando tienen que estallar lo hacen en su lugar seguro. Eso también hay que explicárselo a los demás para que sepan qué hacer y qué no. Si no te quiere dar un beso o no te está contestando no le llames sordo. Entiende que su cerebro está procesando otra cosa, no está siendo maleducado”, pide. También admite que no todo es negativo, que cada vez hay más concienciación y visibilización.

Hay recursos, pero no tantos

El aumento de los casos diagnosticados se deja notar en el sistema educativo. “Es en este contexto donde más [casos] se detectan a raíz de observar al niño en relación con sus compañeros. Se ve que algo chirría, que hay alguna dificultad que se puede no estar viendo en casa, donde tampoco tienen comparaciones que hacer”, explica Cagiao. Las escuelas, llegado el momento, también serán capaces de atender, siempre generalizando, al menos relativamente bien a los niños con autismo, según Ana Cobos, presidenta de la asociación de orientadoras Copoe; el problema viene antes.

El periplo escolar de una persona diagnosticada con autismo empieza con las evaluaciones psicopedagógicas que hacen los equipos de orientación y el consiguiente dictamen de escolarización. Este informe, que realizan funcionarios de la comunidad autónoma de turno, es la base por la que la administración decide si el alumno en cuestión puede acudir a un centro ordinario con refuerzos, a un aula específica (aulas TEA, se llaman en algunas comunidades autónomas) o a uno especial, decisión que debe solo ser una opción cuando el resto de posibilidades están agotadas.

Las aulas TEA –con un puñado de niños y profesores especialistas– o los refuerzos en clase tensionan al sistema, y aunque siempre todo es mejorable, Cobos sostiene que en general el sistema ordinario atiende bien al alumnado con autismo. “No estamos en el peor momento de la historia en la atención a las necesidades educativas especiales”, asegura.

El hijo de Ana acude a un aula TEA y la madre está encantada. “Es una maravilla. Son cinco niños en Infantil y parte de la jornada la pasa con los niños neurotípicos”, cuenta. Otra cosa son espacios como los comedores, donde “no hay recursos específicos”, admite, y aunque en el colegio lo intentan poner en un rincón para que no le afecte tanto el ambiente, la realidad es que “hay mucho ruido”.

Ana cuenta que aunque en general está satisfecha con la atención, hay ciertos recursos que según cómo los quiera una familia, debe pagárselos ella misma. “El sistema te ofrece cosas, aunque a veces lo hace de manera tardía o lenta. Pero estos chicos necesitan rutinas y es habitual que haya que recurrir a lo privado”. Lo mismo ocurre en algunos colegios con el asistente o “sombra”, una figura de apoyo (como un intérprete para un sordo) que es habitual que corra a cargo de asociaciones de personas afectadas.

Los cuestionados dictámenes de escolarización

De vuelta a las evaluaciones psicopedagógicas, es con ellas donde aparece el primer problema, sostiene Cobos. Los equipos de orientación son raquíticos. La recomendación internacional es que haya un profesional por cada 250 estudiantes, relata; en España 800 alumnos comparten orientador. ¿Resultado? “Hay colegios donde llega un orientador un día cada dos semanas”, denuncia Cobos. El retraso en los informes y, por tanto, en los futuros refuerzos, se cuenta en meses.

Además, muchos colectivos proinclusión cuestionan estos informes con fuerza porque tienen una excesiva orientación médica y no tanto educativa. Cagiao no llega a señalarlos como responsables de todos los males, pero sí cree que son mejorables. “Tiene que haber algún sistema para poder prescribir los apoyos que se ajusten mejor a cada niño”, concede, “pero seguramente no se está haciendo de la manera que sería ideal porque hay una mirada muy médica, de déficit, de centrarse mucho en competencias curriculares cuando el alumnado con autismo lo que más necesita casi siempre son apoyos para la parte no curricular (participación social, etc.)”, opina.

Pero de momento –porque también hay jueces que los están cuestionando– estos informes se mantienen, y en ellos se apoya la administración habitualmente para derivar a algunos niños a centros de educación especial. Muchas familias están peleando esta decisión porque les amparan tanto la ley educativa actual como, desde hace años, la convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad, que España tiene firmada y por tanto vigente, a nivel jurídico con más valor que una ley orgánica.

Así las familias están ganando. Ganan hasta el punto de que a base de repetir casos el Tribunal Supremo se ha acabado pronunciando: las administraciones educativas están obligadas a lograr la plena inclusión de los alumnos con discapacidad, la escolarización ha de hacerse sí o sí en un centro ordinario excepto en casos realmente excepcionales y debe mantenerse así, realizando las “modificaciones y adaptaciones (...) necesarias y adecuadas”, excepto si resultan una “carga desproporcionada o indebida”, que en ningún caso significa agotar las medidas disponibles sino las posibles.

Esta última parte la señalan expertos en estos procesos, como la Fundació Gerard, como fundamental. Las administraciones suelen hablar de lo disponible; la justicia alude a lo posible en un plan más teórico. A lo que podría ser.



Las claves de la nueva ley de alcohol y menores: prohibido en colegios, institutos, centros deportivos y residencias de estudiantes

El Gobierno aprueba la ley que restringe la venta, publicidad y consumo de alcohol en espacios con menores que podrán sustituir las multas en caso de infracción por la participación en programas de concienciación o rehabilitación

Andrea Salvador NTM. 11-03-25

El Consejo de Ministros ha aprobado un nuevo proyecto de ley destinado a prevenir el consumo de alcohol entre menores de edad. La normativa establece la prohibición de la venta y el consumo de bebidas alcohólicas en centros educativos, deportivos y de ocio donde haya una presencia mayoritaria de menores. Además, veta la publicidad y el patrocinio de bebidas alcohólicas en un radio de 150 metros de estos lugares.

Principales medidas de la ley

- Prohibición del alcohol en centros educativos y residencias

No se podrá vender ni consumir alcohol en colegios, institutos, instalaciones deportivas y centros de protección de menores. También estará prohibido en residencias de estudiantes que admitan menores de edad. Sin embargo, su consumo seguirá permitido en universidades.

- Publicidad restringida

Se prohíbe la publicidad de bebidas alcohólicas en la vía pública dentro de un radio de 150 metros de colegios, hospitales, parques y centros de ocio infantil. Se permite, no obstante, la publicidad de bebidas fermentadas con menos del 0,5 % de alcohol.

- Control del consumo

Las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad podrán realizar pruebas de alcoholemia en colegios e institutos a menores y mayores de edad en circunstancias específicas donde el consumo de alcohol esté prohibido.

- Sanciones alternativas



En caso de infracción por consumo de alcohol, los menores podrán sustituir las multas por la participación en programas de concienciación o rehabilitación.

- Límites a la venta

Se restringe la ubicación de establecimientos de venta de alcohol en las proximidades de centros educativos y de protección de menores. Además, las máquinas expendedoras de alcohol deberán contar con mecanismos de control para impedir su uso por menores.

- Registro en la historia clínica

En casos de atención en urgencias por intoxicación etílica, se incluirá un registro en la historia clínica del menor y se implicará a sus padres en el proceso de evaluación.

Una ley pionera para proteger a los menores

La ministra de Sanidad, Mónica García, ha destacado que esta "ley pionera" unifica las regulaciones autonómicas y municipales sobre el consumo de alcohol en menores y refuerza las medidas preventivas. Según la última Encuesta Estatal sobre Uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias (Estudes), el 75 % de los menores de entre 14 y 18 años ha consumido alcohol en el último año, y un 28 % lo ha hecho en forma de atracón. Además, el 93 % afirma que le resulta fácil acceder a bebidas alcohólicas.

García ha insistido en que "no existe una cantidad segura de alcohol que no implique un impacto negativo en la salud" y ha subrayado la importancia de desterrar la creencia de que el consumo moderado puede ser beneficioso. La ministra también ha asegurado que la normativa ha sido elaborada en diálogo con las comunidades autónomas y el sector, pero con el objetivo prioritario de proteger a los menores.

Entrada en vigor y próximos pasos

El texto legislativo, que ahora iniciará su tramitación parlamentaria, establece que la prohibición de la publicidad de alcohol en las inmediaciones de centros educativos entrará en vigor un año después de su publicación en el BOE. Con esta ley, el Gobierno busca reducir el acceso al alcohol entre menores, retrasar la edad de inicio en su consumo y minimizar sus efectos negativos en la salud de los adolescentes.

LA VANGUARDIA

Un instituto de Madrid expulsa a un niño TEA: “Seguimos sin alternativa escolar después de casi un mes”, denuncia el padre

Conchi Lafraya. Madrid. 11/03/2025

Feliciano T., padre de un niño de 13 años con autismo en el instituto madrileño San Isidoro de Sevilla, denuncia que su hijo que cursa primero de la ESO fue expulsado del centro educativo el pasado 17 de febrero, “tras sufrir un episodio de desregulación emocional”. Al parecer, explica Feliciano, “el chico, (cuyo nombre, la familia prefiere que se mantenga en el anonimato, al ser menor de edad) quería escuchar un sonido específico del móvil y al no dejarle sufrió una crisis”.

En este sentido, el centro educativo, continúa el padre, “llamó a la madre, que se presentó de forma inmediata, y se encontró con un profesor del aula TEA sentado encima del joven para inmovilizarle y reducirlo físicamente”.

Ante esa compleja situación, el profesor implicado -prosigue el progenitor- puso la correspondiente denuncia, puesto que la dirección del Instituto San Isidoro de Sevilla, ubicado en el centro de la capital, había llamado a la Policía y al Samur para resolver el conflicto. En su opinión, “no es la primera vez que el centro recurre a la policía en lugar de aplicar protocolos de intervención adecuados”.

La familia del joven destaca que “cuando llegaron los agentes, el menor estaba calmado, puesto que esos episodios suelen durar solo unos segundos”.

Pensamientos de muerte

El resultado es, según el padre, que “el niño fue expulsado del centro y desde entonces está en casa, sin recibir educación”. A lo que añade: “Nos conectamos al aula virtual para hacer los deberes y los mandamos por correo al instituto, pero esta situación ha provocado problemas en el niño”. Y continúa, “hasta tal punto, que el chico se culpabiliza y tuvimos que acudir a urgencias de un hospital puesto que tiene pensamientos de muerte...”

A juicio de Feliciano, “la Comunidad de Madrid no nos ha ofrecido ninguna alternativa escolar” definitiva hasta el momento.

Después de casi un mes, el inspector de la zona centro, del distrito 9, se reunió ayer martes con los progenitores para ofrecerles alguna solución. “Tenemos pocas esperanzas porque ya me avanzó el pasado lunes por teléfono que ninguna solución era buena”, comenta el padre a *La Vanguardia* antes del encuentro.

La primera opción que desde inspección ofrecieron al chico era que prosiguiese sus estudios en un colegio de educación especial. Se trataba de un centro concertado del barrio de La Elipa, pero “esa opción la hemos rechazado porque el nivel intelectual es muy bajo. La orientadora nos dijo que en ese centro educativo un niño de primero de secundaria tiene un nivel de segundo de primaria y nuestro hijo tiene un nivel acorde con su edad”, puntualiza Feliciano.

Ayer, el inspector propuso a la familia en el citado encuentro que el menor acuda a un centro ordinario público, en Moratalaz, pero que se encuentra a 45 minutos en transporte público de su domicilio habitual. “Ese centro tiene un acuerdo con el servicio de salud mental del Hospital Gregorio Marañón. Vamos a visitarlo, pero para un niño TEA tardar tanto tiempo en llegar a su centro educativo no es positivo”, critica Feliciano, puesto que el menor vive en el barrio de Malasaña con su madre, al estar los progenitores separados.

Se da la paradoja que el padre ha hablado posteriormente con el instituto IES Rey Pastor, al que le ha enviado la Consejería de Educación, y no tienen plaza en primero de ESO porque sobrepasan la ratio. “Sí que tienen una plaza en el aula TEA, pero allí no están todo el tiempo, sino que también tienen que ir a su aula de referencia ordinaria”, subraya Feliciano. Y añade: “La jefa de estudios estaba muy sorprendida de que desde inspección nos hayan ofrecido una plaza en dicho centro”, sentencia.

En cualquier caso, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid se tiene que poner en contacto con la familia para que puedan visitar el posible destino del joven.

La familia ha presentado una lista de 22 institutos ubicados en el centro de la capital, especializados en TEA, pero inspección les ha respondido “que no puede acceder a ninguno de ellos”. Se supone que por falta de plazas, puesto que en las aulas TEA de los colegios ordinarios no puede haber más de 5 alumnos en cada sesión. De igual forma, la consejería de Educación a través de inspección ha rechazado que se le implante “el servicio de atención educativa domiciliaria”, opción que también habían propuesto los familiares.

Ante las quejas de esta familia, *La Vanguardia* ha solicitado aclaraciones a la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades que dirige Emilio Viciano, y la única respuesta ha sido: “La inspección educativa está haciendo seguimiento del caso en contacto con la familia”. Este periódico, además, ha tratado de ponerse en contacto telefónico, en numerosas ocasiones, con el equipo directivo del Instituto San Isidoro de Sevilla, pero ha sido totalmente imposible.

El 85% de las familias sienten abandono

Según la asociación Autismo en España, “el 85% de las familias de niños con TEA sienten que las administraciones públicas les han abandonado”. De ahí, que el padre haga hincapié en que “la educación es un derecho y la Comunidad de Madrid debe garantizar que todos los niños, incluidos aquellos con autismo, puedan ejercerlo en igualdad de condiciones”.

elCorreoGallego.es

Récord de aportaciones a la futura Ley de Educación Digital: «Urge repensar el modelo»

La plataforma ‘Adolescencia sin smartphones’ se moviliza masivamente ante la norma que plantea la Xunta y esta confía en que la alta participación propicie un texto «solvente»

Susana López Carbia. Santiago 11 MAR 2025

La pasada medianoche concluía el plazo para presentar aportaciones a la futura Ley de Educación Digital que la Xunta aspira a tener aprobada en 2026. Días atrás, el propio conselleiro de Educación, Román Rodríguez, recurría a sus redes sociales para animar a la comunidad educativa a participar en el proceso de consultas, con vistas a poder elaborar una norma lo más «solvente» y «rigurosa» posible. Finalizado ese plazo, la cifra de aportaciones presentadas —en torno a 660 al cierre de esta edición— evidencia el interés que genera el debate sobre la creciente digitalización de las aulas.

Desde Educación valoran como «una muy buena noticia» que se hayan presentado tantas aportaciones. Recuerdan que la Consellería promovió encuentros con distintos actores de la comunidad educativa para explicarles en qué iba a consistir la futura Ley de Educación Digital y animarlos a incorporar propuestas. Todas esas aportaciones serán ahora «analizadas y valoradas» para «enriquecer» una normativa que, subrayan, será pionera en este ámbito a nivel estatal y europeo.

Padres y docentes movilizados

Sin embargo, una gran mayoría de esas propuestas defiende que es preciso frenar la creciente digitalización de la educación ante los efectos negativos que tiene sobre los menores. Y es que, a tenor de la información



recabada por la plataforma 'Adolescencia sin smartphones', son precisamente los progenitores que forman parte de este grupo —con 594 miembros en Telegram y 413 en WhatsApp— los que masivamente han realizado aportaciones a la futura ley. «Hemos visto una oportunidad para que se repiense el modelo que se está utilizando hoy en día. Urge un cambio», sostiene Isabel Álvarez, integrante de la plataforma, que presentó una aportación colectiva y elaboró un documento que pudiera servir de base para las propuestas realizadas a título individual.

El colectivo de madres y padres, en el que hay también numerosos docentes, cuestiona «la deriva» que se está viviendo en la educación en Galicia. «No entendemos por qué las aulas se están digitalizando a lo bestia», critica Álvarez, que pide a la Administración autonómica que tenga en cuenta las conclusiones de los últimos informes científicos sobre los riesgos que se derivan de la sobreexposición a las pantallas.

Así, parte de las aportaciones que ahora deberán analizar los técnicos de Educación plantean que la nueva Ley de Educación Digital se ciña a las recomendaciones de la Asociación Española de Pediatría (AEP), que desaconseja el uso de pantallas entre los 0 y los 6 años, pide limitar su utilización a menos de una hora diaria entre los 7 y los 12 años y subraya la conveniencia de retrasar lo máximo posible el primer smartphone entre los 13 y los 16 — instalando herramientas de control parental en caso de que el menor ya disponga de un dispositivo de este tipo—. «Frente a esto, lo que vemos es una sobreexposición a pantallas y a radiofrecuencias», asegura Isabel Álvarez. A modo de ejemplo, denuncia lo que está ocurriendo en los centros con la utilización de los teléfonos móviles para usos didácticos: «Se los piden hasta para repasar, es absurdo», afirma, al tiempo que recuerda la discriminación que eso supone hacia el alumnado que no cuenta con un dispositivo de este tipo.

'No' a los campamentos digitales

Otro reciente motivo de disgusto para el colectivo de madres y padres ha sido el anuncio de los campamentos digitales que la Xunta prepara para este verano. «Nos parece una aberración. Nadie los mete en verano en un aparcamiento de niños mirando una pantalla», protesta.

La plataforma 'Adolescencia sin smartphones' avanza que seguirá «con atención» el proceso de elaboración de la futura norma, que, entre otras cuestiones, regulará las comunicaciones digitales entre docentes y alumnos fuera del horario lectivo, la grabación de las clases o las conductas contrarias a la convivencia como el ciberacoso.

EL PAIS

El excargo regional investigado en el 'caso FP' señala la responsabilidad de la mano derecha de Ayuso, Enrique Ossorio

La investigación del presunto fraccionamiento de contratos para reformar centros educativos se acelera con tres declaraciones

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid. 12 mar 2025

El exsubdirector general regional de centros educativos de Formación Profesional (FP), Alfonso Mateos, investigado en el caso FP, ha declarado este miércoles en el juzgado número 39 de la plaza de Castilla que no tenía competencias para autorizar las obras realizadas en 2021, 2022 y 2023 que se investigan en la causa, y ha señalado a los altos cargos de la Consejería de Educación, que entonces dirigía Enrique Ossorio, actual presidente de la Asamblea de Madrid. Así lo transmiten a este diario dos fuentes conocedoras de la investigación sobre la presunta comisión de un delito de prevaricación administrativa a través del supuesto fraccionamiento ilegal en el Gobierno de Isabel Díaz Ayuso de más de tres millones de euros en contratos menores para otorgar a dedo la reforma de una docena de centros educativos. En la época investigada, Ossorio actuaba como *número dos* de la presidenta, y la actual consejera de Economía, Empleo y Hacienda, Rocío Albert, era viceconsejera de Educación.

“Los directores [de dos centros en los que se hicieron obras, que también han declarado este miércoles] y el exsubdirector general han manifestado que no tenían competencia para recibir el dinero ni para ejecutar ningún gasto en obras, que ejecutaban órdenes”, ha dicho a las puertas de los juzgados la letrada María Eugenia Alcántara, que representa a la Federación de Enseñanza del sindicato CC OO, personada como acusación popular.

“Sobre la autorización de gastos de obras se ha señalado al director general de infraestructuras, la directora de área territorial, los interventores tanto de la Consejería como la general, y el consejero, que son los que firman las autorizaciones de los expedientes”, ha seguido. “Para proseguir la investigación es necesario que comparezcan porque a ellos apuntan las declaraciones y el organigrama”.

Comisiones Obreras, por lo tanto, avanza su interés en solicitar la comparecencia como testigo de Ossorio, a la que podrían sumarse otras partes de un caso en el que están personados Podemos, Más Madrid y PSOE. El sindicato se ha implicado en esta causa bajo la tesis de que los directores de los centros ejecutaron órdenes de la Consejería de Educación y que, por tanto, no son responsables de la comisión del presunto delito de prevaricación administrativa que se investiga.

En ese sentido, Mateos ha declarado que la contratación se venía haciendo de esa forma “desde siempre” porque desde la Consejería le decían que no querían que los centros tuvieran un presupuesto ordinario demasiado grande, y que por tanto se trabajaba de esta manera.

Por su parte, los dos directores de centros de FP que han declarado este miércoles han sostenido que ellos no tenían nada que ver con las obras, porque todos esos asuntos les venían “de arriba”, según detallan dos fuentes conocedoras del caso.

La magistrada encargada de dilucidar si hay suficientes indicios como para abrir juicio oral por este caso, ya advirtió en noviembre de “la posible existencia de una infracción penal [prevaricación administrativa]” y la Fiscalía describió “una actuación administrativa claramente irregular y presuntamente delictiva” basada en la “grosera y palmaria omisión del procedimiento” aplicada por la consejería de Educación para poner en marcha enseñanzas extraordinarias de la rama sanitaria y adaptar centros educativos en 2021, 2022 y 2023.

En lugar de convocar concursos públicos para realizar esas obras, garantizando la libre concurrencia, supuestamente se acabaron fragmentando las reformas para ejecutarlas a través de contratos menores (que no pueden superar los 40.000 euros, más IVA) otorgados a dedo (principalmente al grupo Virelec).

Todo ocurrió así: el 18 de septiembre de 2023, dos centros educativos de la Comunidad de Madrid en el complejo ciudad escolar de San Fernando reciben sendos burofaxes enviados dos días antes. “Me pongo en contacto con usted siguiendo instrucciones precisas de quien me manda [el] “Grupo Virelec” a fin de requerirle formalmente las cantidades adeudadas por su institución (...) las cuales ascienden a día de hoy a 1.460.724,80”, se lee en las comunicaciones enviadas por orden de Navarro, al que la jueza no ha llamado a declarar, y por lo tanto no forma parte en estos momentos de la causa.

Con esas comunicaciones acaba de arrancar un escándalo que lleva a que la Comunidad de Madrid denuncie a un ejecutivo y dos funcionarios en abril de 2024, los mismos que han declarado este miércoles en la plaza de Castilla. “Sin guardar las formalidades legales en materia de contratación pública, o más bien apartándolas por completo, se ha procedido a realizar obras relevantes en centros públicos de enseñanza, permitiendo además su realización encubierta, camuflada por diferentes pagos fraccionados que impedirían a priori ver la entidad y trasfondo de las actuaciones”, se lee en un informe de diligencias de investigación preprocesal de la Fiscalía fechado en octubre. “En esta actuación irregular, el dinero procede de partidas presupuestarias previstas para gastos extraordinarios de los centros (no obras), utilizando en esta actuación irregular las cuentas de los centros educativos como cuentas de intermediación o puente”, se añade. “Las obras, al parecer, se habrían llevado a cabo, no existiendo, en principio y según los informes iniciales, perjuicio para la Administración en este punto”, se subraya. “Pero se eludió de forma evidente la normativa de contratos del sector público y los principios inspiradores de la misma, beneficiando a un entorno determinado”.

Noticias de Navarra

La falta de mujeres en el diseño de las IA refuerza los sesgos de género y la violencia machista digital

Al ser diseñadas principalmente por hombres, pueden no reflejar adecuadamente perspectivas femeninas en áreas clave como salud, seguridad y economía

Juan Miguel Ochoa de Olza NTM. 12-03-25

Son numerosas las organizaciones internacionales, universidades y asociaciones que denuncian y advierten que el desarrollo de la inteligencia artificial se encuentra mayoritariamente en manos de desarrolladores y diseñadores hombres. Según explican diversos expertos, es infrarrepresentación femenina puede hacer que se perpetúen estereotipos machistas y de esta manera abrir la puerta a nuevas formas de violencia digital contra las mujeres.

“La IA la están diseñando básicamente hombres blancos, con las consecuencias de falta de diversidad que eso implica”, advierte la subdirectora de la UNESCO Gabriela Ramos, en declaraciones recogidas por la agencia Efe y cuya institución ha cuantificado en menos del 20% el número de mujeres que trabajan en las grandes compañías de diseño y entrenamiento de los algoritmos y nuevas herramientas relacionadas con la inteligencia artificial.

Para Aura Fernández, profesora de Ciencias de la Computación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), el problema va un poco más allá a la diseñen más hombres, sino que estos no tengan una perspectiva de género a la hora de hacerlo. “La tecnología en general tiene a más profesionales masculinos y la IA no va a esperar a la igualdad. Los hombres también deberían velar por ella”, advierte. Y no se muestra muy optimista en un futuro próximo. Apunta que, teniendo en cuenta la revolución que significa la IA y el

peso que tendrá en el desarrollo y aprendizaje sobre el mundo de niños y adolescentes, resulta una "oportunidad perdida para la igualdad" que deberá compensarse con un refuerzo de la educación.

Sesgos de género en los algoritmos

Por su parte, Zynnia del Villar, directora de Ciencia de Datos del laboratorio de ideas Data-Pop Alliance, relacionado con la Universidad de Harvard y el MIT, explica que la falta de diversidad en los equipos que diseñan IA tiene impactos importantes en el presente y puede tener consecuencias "graves" en el futuro. Lo ejemplifica con el caso de Amazon, que "tuvo que retirar su sistema de reclutamiento basado en IA porque .. A ello une el ejemplo de asistentes virtuales como Siri o Alexa, que "han sido programados con respuestas sumisas ante comentarios sexistas, reforzando estereotipos de género".

Asimismo, Del Villar apunta que, al ser diseñadas mayormente por hombres, las inteligencias artificiales pueden no reflejar perspectivas femeninas en áreas clave como salud, seguridad y economía, sesgos que se quieren revertir desde hace años en el mundo *off-line*.

Un dibujo peligroso para las futuras generaciones

Desde la facultad de Psicología de la Universidad Abierta de Cataluña (UOC), Ferran Marsa recuerda el reciente golpe de realidad extendido por la investidura del presidente de EEUU, Donald Trump, y la fotografía de magnates tecnológicos que le acompañaban, todos hombres. "La IA es una tecnología actualmente de hombres para hombres, y eso es muy peligroso para los adultos y más aún para las futuras generaciones", ha explicado Marsa.

En ese sentido, la IA estaría "multiplicando la capacidad" de crear contenidos de violencia machista digital contra las mujeres, con ejemplos como los *deepfakes*, montajes fotográficos hiperrealistas que permiten poner un cuerpo desnudo a una imagen del rostro de una conocida, una forma de agresión que sufren especialmente adolescentes en los chats de alumnos.

En una búsqueda sencilla de "Mujeres en la IA", de hecho, no aparecen profesionales que desarrollan su carrera en esta tecnología, sino varias páginas de resultados en el buscador de programas generadores de imágenes de cuerpos femeninos. "Casi todo lo que tiene que ver con las mujeres en la IA tiene que ver con la cosificación y el sexo, con las consecuencias que eso conlleva", añade Marsa.

Europa, sola en la regulación de la IA

La eurodiputada de la Comisión de Mercado Interior y Protección al consumidor del Parlamento Europeo Laura Ballarín (PSOE) ha explicado a Efe que desde la Eurocámara existe "preocupación" ante una incorporación de la IA, como gran revolución del siglo, que siga manteniendo y ampliando "los sesgos de género que llevan acumulándose durante siglos de patriarcado".

Ballarín, que ha sufrido la persecución de la *machoesfera* y se encaró con los eurodiputados de extrema derecha al mostrarse tajante contra el magnate Elon Musk y su posible saludo nazi, ha recordado que "la UE está liderando el esfuerzo para regular el impacto de la IA en derechos humanos" con una normativa que incluye controles de transparencia, auditorías de sesgo y restricciones en sistemas de vigilancia masiva. Con todo, desde Data-Pop Alliance se muestran pesimistas sobre que la ola regulatoria de la IA vaya más allá de las fronteras comunitarias, pues China y EEUU se encuentran en plena batalla por dominar con sus herramientas de IA el mercado mundial.

europapress.es

El Congreso insta al Gobierno a modificar la LOSU para endurecer la creación de nuevas universidades

MADRID, 13 Mar. (EUROPA PRESS) - La Comisión de Ciencia, Innovación y Universidades ha aprobado una proposición no de ley de Sumar para modificar la Ley Orgánica del Sistema Universitario en el sentido de que, para la creación de nuevas universidades, resulte vinculante el informe preceptivo de la Conferencia General de Política Universitaria.

La iniciativa, que ha incluido una enmienda transaccional con los socialistas, ha salido adelante con los votos a favor de PSOE, Sumar, ERC, Junts y Podemos, la abstención del PNV y los votos en contra de Partido Popular y Vox.

Asimismo, la proposición no de ley pide al Ejecutivo dar cumplimiento al mandato de financiación del Sistema Universitario Público con el equivalente al 1% del PIB contenido en el artículo 55 de la Ley Orgánica del Sistema Universitario, "con la necesaria participación de las comunidades autónomas como administraciones competentes para el establecimiento de los planes plurianuales de financiación".

En el periodo 2020-2024, la Comunidad de Madrid, Canarias y Andalucía autorizaron la creación de tres universidades privadas a pesar de contar con un informe desfavorable de la Conferencia General de Política

Universitaria, presidida por el titular del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (actualmente Diana Morant). En concreto, las universidades autorizadas por estas comunidades autónomas a pesar del informe desfavorable fueron la Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología (UDIT) en Madrid, la Universidad Tecnológica Atlántico Mediterráneo en Málaga (UTAMED) y la Universidad Tecnológica de Canarias (TECH), según ha podido saber Europa Press.

En una respuesta parlamentaria registrada en el Congreso de los Diputados, el Gobierno detalla que las comunidades autónomas han autorizado nueve universidades privadas en los últimos cuatro años (2020-2024): cuatro en Andalucía, dos en la Comunidad de Madrid, una en Galicia, una en el País Vasco y una en Canarias.

No obstante, precisa que, de las nueve universidades privadas autorizadas en el periodo 2020-2024, la Conferencia General de Política Universitaria ha emitido un informe desfavorable para tres de ellas. Las nueve universidades privadas autorizadas en los últimos cuatro años por las comunidades autónomas fueron la Universidad Internacional de la Empresa, la Universidad Intercontinental de la Empresa, la Universidad Euneiz, UDIT, la Universidad CEU Fernando III, la Universidad Tecnológica Atlántico-Mediterráneo, la Universidad Tecnológica de Canarias, la Universidad Alfonso X el Sabio Mare Nostrum y la Universidad Europea de Andalucía.

EL PAIS

La inteligencia artificial llega a la escuela: luces y sombras

Profesores y alumnos se preparan para lidiar con la tecnología más disruptiva de la historia. Sus virtudes están claras, los eventuales problemas también.

ALBA ÁLVAREZ. 13 MAR 2025

La asociación sin ánimo de lucro Common Sense y OpenAI, pionera entre las compañías dedicadas al desarrollo de la inteligencia artificial, han lanzado un curso de formación gratuito para docentes con el objetivo de desmitificar la IA y convertirla en un instrumento asequible, sencillo y, sobre todo, útil en el universo de la enseñanza.

Muchos en España empiezan a tomar nota de este tipo de propuestas y de su impacto en el profesorado. “El reto está en conseguir que esta preparación sea la adecuada teniendo en cuenta diferentes variables; la rápida evolución de la propia IA, la comprensión de su potencial educativo, pero también de sus riesgos, y no solo eso, sino que estamos ante un escenario disruptivo de verdad. Al profesorado le está costando entender que no se trata de añadir una tecnología más a los procesos de enseñanza y aprendizaje como se ha hecho hasta ahora en las últimas décadas. En estos momentos, el cambio es mucho más profundo, porque las formas de enseñar y de aprender se verán transformadas sustancialmente”, apunta Lourdes Guàrdia, vicedecana de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Oberta de Cataluña (UOC).

“Soy optimista radical porque nos puede ayudar a personalizar aprendizajes, puede ser una buena alternativa para definir los distintos niveles de dificultad que puede tener un contenido. Con las ratios de alumno por docente que tenemos, por ejemplo, en Cataluña, y ahora que se han recortado las horas de los profesionales que se ocupan de las personas con necesidades especiales, imagínate que cada docente pudiera tener una suerte de asistente que le ofreciera un catálogo de alternativas, de distintas actividades, a la hora de abordar cualquier aprendizaje”, cuenta Liliana Arroyo, doctora en Sociología y especialista en innovación social digital de ESADE.

Arroyo y Guàrdia coinciden en que la metodología va a ser un elemento básico a la hora de determinar el éxito o el fracaso de la llegada de la IA al sector. “No debemos considerar que estas herramientas las usas desde que abres la libreta, pero ya hay estudios que nos dicen que estos sistemas pueden ser una buena herramienta para determinadas tareas. La IA puede servir para generar un espacio de discusión, ya que sabemos que la digestión de la información en clave individual requiere más esfuerzo mientras que en el aula aprendes de los demás y cuestionas tus propias creencias”, dice Arroyo. Y Guàrdia apunta: “No bastan cursos cortos, tiene que haber un acompañamiento continuo, investigación basada en la evidencia del impacto de esta formación y que vaya mucho más allá del uso instrumental y puntual de su uso educativo”.

Otro experto, Genís Roca, presidente de la Fundación puntCat y asesor de diversas empresas e instituciones en el ámbito digital, dice: “En lugar de evaluar un texto final, ahora podemos evaluar el tipo de conversación que tienes con artefactos como ChatGPT. Para evaluarte, en lugar de encargar un texto que explique cómo se formaron los continentes, ahora podemos encargar cómo ha sido la conversación que has tenido al respecto con una IA. Eso sí, hay que cambiar los métodos de evaluación”. Y añade: “Siempre ha habido profesores buenos y profesores malos, centros educativos más y menos preocupados por su metodología docente, sistemas de evaluación mejores y peores. Los buenos sabrán aprovechar todo este nuevo escenario para crecer y avanzar. Los malos lo usarán para trabajar menos”.



THE CONVERSATION

Cómo conseguir que más niñas quieran estudiar tecnología, matemáticas o ingeniería

Mariana Hernández Pérez. Personal docente e investigador del Departamento de Ingeniería Mecánica, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Eduardo Gregorio Quevedo Gutiérrez. Profesor en el Área de Didáctica de la Matemática, Departamento de Matemáticas, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

José Alexis Alonso Sánchez. Profesor en el Área de Didáctica y Organización Escolar, Departamento de Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Pedro Manuel Hernández Castellano, Profesor Titular de Universidad del Departamento de Ingeniería Mecánica, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

La brecha de género en las disciplinas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) sigue siendo un desafío global, especialmente entre estudiantes de secundaria. Aunque la igualdad de género ha avanzado significativamente en otras áreas, no ocurre así en el ámbito científico y tecnológico. Persisten estereotipos de género, barreras estructurales y percepciones que desmotivan a muchas niñas y jóvenes a considerar estas disciplinas como opciones de futuro.

Hemos querido investigar cuáles son las percepciones entre los estudiantes de secundaria en Canarias con una muestra representativa de 975 estudiantes.

De ellos, el 65 % de los varones muestra interés por materias STEM, frente al 47 % de las mujeres. La mitad de las estudiantes declara no desear vincular sus futuros estudios con estas áreas. Si bien podría parecer un dato positivo que casi la mitad de las alumnas muestre interés por disciplinas STEM, los números a nivel universitario revelan una realidad preocupante: en grados como Informática, menos del 13 % del alumnado son mujeres, lo que evidencia una drástica caída en la transición hacia estudios superiores en estas áreas.

Esta tendencia también se refleja en la Formación Profesional, donde solo el 7 % de las mujeres graduadas elige titulaciones STEM, frente al 52 % de los hombres, lo que subraya la necesidad de intervenir desde etapas tempranas para evitar la perpetuación de esta brecha de género.

Factores que contribuyen a la brecha de género

Diversos factores contribuyen a esta disparidad. Desde la infancia, los estereotipos de género comienzan a moldear las percepciones y aspiraciones de las niñas. Por ejemplo, los resultados del estudio muestran, a partir de uno de los ítems del cuestionario administrado, cómo las elecciones de juguetes, influenciadas por roles tradicionales, fomentan habilidades diferenciadas.

Así mismo, se observó que mientras que las niñas se inclinan por muñecas, rompecabezas y patinetes, los niños prefieren coches, balones y construcciones tipo Lego. Este sesgo temprano, reforzado por mensajes culturales y familiares, se traduce posteriormente en una falta de confianza en habilidades científicas o tecnológicas.

Percepción de la propia capacidad

La percepción de la capacidad personal también juega un papel clave. Muchas jóvenes experimentan el síndrome del impostor y el miedo al fracaso. Esto las lleva a subestimar sus competencias y a dudar de su lugar en carreras tradicionalmente masculinizadas.

Esta inseguridad se ve exacerbada por la ausencia de modelos femeninos en el ámbito STEM. Una gran mayoría de las encuestadas afirmó no conocer figuras cercanas en estas áreas. Cuando identificaron referentes, estos eran mayoritariamente históricos, como Marie Curie, Ada Lovelace, o Vera Rubin, dejando pocas referencias contemporáneas o locales que sirvan de inspiración tangible, al contrario de los masculinos, donde tenían mayor número de referentes tanto históricos como contemporáneos.

Entorno familiar y ejemplos

El entorno familiar y educativo también influye profundamente en las aspiraciones STEM de los estudiantes. Según los datos de nuestro trabajo, los estudiantes cuyos padres tienen niveles educativos superiores muestran una mayor predisposición hacia estas disciplinas. Además, el apoyo activo de las familias, en particular el de las madres, se identificó como un factor decisivo para que las jóvenes consideren carreras científicas.

Muchas estudiantes señalaron la falta de estímulo, tanto por parte de sus familias como de sus docentes. Este hecho pone de manifiesto la necesidad de crear redes de apoyo más sólidas dentro y fuera del aula. Sería

interesante, como ejemplo, un programa de mentoría donde mujeres científicas actuaran como mentoras de jóvenes estudiantes que muestren interés en carreras STEM, o bien actividades extraescolares en escuelas secundarias y universidades que involucren a empresas tecnológicas locales.

Predicar con el ejemplo

Una de las estrategias más prometedoras para animar a las niñas a dedicarse a carreras del área tecnológica es la incorporación activa de modelos femeninos en los entornos educativos. Profesionales locales, docentes y científicas pueden desempeñar un papel crucial al mostrar a las jóvenes que no solo son capaces de triunfar en estas áreas, sino que ya existen mujeres como ellas haciéndolo. Las intervenciones directas, como talleres prácticos, charlas motivacionales y seminarios, han demostrado ser especialmente eficaces para despertar el interés en STEM y fortalecer la confianza de las estudiantes.

Asimismo, resulta esencial fomentar experiencias prácticas desde edades tempranas. Los talleres experimentales no solo les permiten desarrollar habilidades técnicas, sino que también ayudan a las niñas a imaginarse a sí mismas en roles que tradicionalmente no se les han atribuido.

La capacitación del personal docente también es un pilar fundamental para reducir la brecha de género en STEM. El profesorado, como figura clave en el desarrollo académico del estudiantado, necesita herramientas y recursos que les permitan abordar los sesgos de género y fomentar un ambiente inclusivo en el aula. De manera similar, involucrar a las familias en este esfuerzo puede marcar la diferencia. Programas de sensibilización y talleres dirigidos a padres y madres pueden ayudar a dismantelar prejuicios y crear un entorno de apoyo que motive a las niñas a explorar carreras científicas.

Progreso futuro construido desde edades tempranas

Este estudio ha demostrado, en concordancia con otras investigaciones, que el interés por las disciplinas STEM no es inherente a un género, sino que se ve moldeado por múltiples factores sociales, culturales y educativos, como el mencionado miedo al fracaso, que pueden transformarse con el enfoque adecuado.

Reducir la brecha no solo beneficia a las niñas y jóvenes, sino que también enriquece la diversidad y la innovación en un campo que define el progreso de nuestra sociedad.

Por qué la frustración es necesaria y puede ser positiva para el aprendizaje

Anna Forés Miravalles. Profesora Facultad de Educación, Universitat de Barcelona

Observemos la siguiente escena: Adrián, de diez años, se sienta a hacer los deberes de matemáticas. Tras leer el enunciado del primer problema, se levanta enfadado y grita: “¡¡No entiendo nada!!”. Acto seguido, abandona la tarea y protesta a su madre, quien pacientemente se sienta con él y le explica lo que tiene que hacer. Es probable que, con más o menos esfuerzo y discusiones, ambos terminen de hacer la tarea. Pero ¿hay otra manera de ayudar a Adrián?

La frustración de Adrián es una emoción natural. ¿Quién no se ha sentido frustrado alguna vez ante una tarea que parece demasiado difícil o que nos exige demasiado esfuerzo o que no sale tan fácilmente como esperábamos?

Pero cualquier docente o padre sabe que tratar con un niño que tiene poca tolerancia a esta emoción puede ser un reto. Aprender a comprenderla y aceptarla es un elemento importante de la vida. Muchas veces vivimos la frustración como una emoción no deseada, pero desde la neuroeducación sabemos lo importante que es en el aprendizaje.

Conexión entre frustración y motivación

La frustración puede actuar como un catalizador para la motivación si se maneja adecuadamente. Según nos explica la neurociencia, emociones intensas como esta pueden aumentar los niveles de atención y enfoque, siempre que no sean excesivas. Este equilibrio es clave para mantener el interés en las tareas educativas. Si los estudiantes tienen mentalidad de crecimiento será más fácil que esto suceda.

La teoría de Carol Dweck sobre mentalidad fija y mentalidad de crecimiento destaca que las personas con una mentalidad de crecimiento ven la frustración como una oportunidad para aprender y mejorar. Este enfoque fomenta la perseverancia y reduce el impacto negativo de los fracasos en el aprendizaje.

Promover una mentalidad de crecimiento, tanto en la escuela como en casa, puede ser muy útil para muchas facetas de la vida, no solo para la etapa académica.

Frustración como parte del aprendizaje emocional

Desde la neuroeducación se sabe de la importancia de las emociones y el aprendizaje. Enseñar habilidades emocionales a estudiantes puede ayudarles a manejar mejor la frustración, promoviendo un entorno educativo más equilibrado, seguro y efectivo.



Porque como cualquier otra emoción, tiene su función para nuestra supervivencia. Saberla reconocer, gestionar y manejar es esencial para la vida.

Efectos en el sistema de recompensas

La frustración está relacionada con cambios en los mecanismos de reforzamiento del cerebro, particularmente en los niveles de dopamina. Cuando las expectativas no se cumplen, se produce una disminución del refuerzo positivo, lo que puede desmotivar al estudiante si no se gestiona adecuadamente.

Es útil transmitir la idea de que no siempre se van a cumplir las expectativas ni siempre se puede estar feliz y satisfecho. Muchos son los autores que nos recuerdan la presión de una sociedad de la *happycracia*, de la imposición de ser feliz que hace que la frustración esté más presente por no alcanzar ese ficticio nivel de satisfacción.

Relación frustración y el miedo

Neurobiológicamente, la frustración activa áreas cerebrales vinculadas al miedo. Esto puede generar respuestas evitativas hacia tareas asociadas con experiencias frustrantes previas, afectando negativamente la disposición al aprendizaje. Si tengo miedo a no realizar bien una tarea, intentaré evitarla. Y la frustración aparece precisamente por no haberlo ni intentado.

Si los estudiantes confían en sus capacidades es más fácil que puedan hacer frente a la frustración. La perseverancia, volver a intentarlo y aprender del proceso son básicos para afrontar esos miedos y conseguir hacer frente a la frustración.

El manejo adecuado de la frustración fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como la resolución de problemas y el pensamiento crítico: nos ayuda a tomar buenas decisiones y planificar ajustando expectativas, pues no nos influirá ni el miedo a equivocarnos ni el deseo de evitar una sensación desagradable, sino que sabremos que, aunque haya un momento desagradable en que nos sintamos angustiados, vamos a ser capaces de superarlo.

¿Cómo “construimos” tolerancia a la frustración?

En entornos educativos, diseñar actividades que incluyan niveles moderados de dificultad puede ayudar a los estudiantes a desarrollar tolerancia a la frustración, al permitir que los escolares salven obstáculos gradualmente. Las dificultades en la vida siempre estarán presentes, pero si han aprendido que son capaces de superar pequeños desafíos más adelante podrán enfrentarse a mayores retos.

Los educadores deben crear ambientes donde los estudiantes puedan experimentar frustraciones controladas pero manejables. Esto incluye brindar retroalimentación constructiva y fomentar una mentalidad resiliente que valore el esfuerzo por encima del resultado inmediato.

Aprender a vivir

La frustración es una emoción inevitable en el proceso de aprendizaje, pero su manejo adecuado puede convertirla en una herramienta poderosa para el desarrollo personal y académico. Desde la neurociencia, entender su impacto permite diseñar estrategias educativas más efectivas que potencien tanto las capacidades cognitivas como emocionales de los estudiantes. Aprender a superar retos graduales, a extraer lecciones del error y a autorregularse ayudará a trabajar la frustración y aprender de y con ella.

Si, en lugar de enfadarse porque de entrada no entiende el problema, ayudamos a Adrián no a resolverlo, sino a confiar en que releendo, dividiendo el planteamiento en partes más pequeñas, probando con diferentes estrategias, ese inmenso desafío inicial se convertirá en algo más manejable, Adrián aprenderá mucho más que matemáticas.

MAGISTERIO

El acoso escolar afecta a 256.000 menores: educadores y víctimas piden más coordinación

Unas jornadas en el Congreso en torno al acoso escolar con asociaciones como NACE, la Fundación ANAR, Save The Children, Unicef, padres y madres de menores víctimas de acoso escolar y expertos en salud mental sirve para subrayar la necesidad de dar prioridad al acoso escolar en la agenda política para que haya más recursos, más pedagogía en los centros educativos y mayor coordinación entre administraciones en cuanto a los protocolos.

REDACCIÓN Jueves, 6 de marzo de 2025

Las cifras de acoso escolar que aportan asociaciones y organizaciones de protección a los menores señalan que hay 256.000 víctimas menores, y mientras los familiares piden una ley específica para que el maltrato reiterado sea considerado delito, la Asociación de Fiscales recuerda que con los menores no hay responsabilidad penal.

«Con los menores de 14 años no hay intervención penal y se remite un informe al centro educativo para que intervenga», ha explicado la fiscal de menores Montserrat García durante unas jornadas en el Congreso en las que han participado asociaciones como NACE, la Fundación ANAR, Save The Children, Unicef, padres y madres de víctimas de acoso escolar y expertos en salud mental, entre otros.

Todos han coincidido en que es urgente dar prioridad al acoso escolar en la agenda política para que haya más recursos, más pedagogía en los centros educativos y mayor coordinación entre administraciones en cuanto a los protocolos.

El portavoz de la Fundación ANAR, Benjamín Ballesteros, pide un «protocolo básico estatal» mientras que José Manuel López, el presidente de Trencats -Asociación contra la violencia en las escuelas- y padre de Kira, adolescente que se quitó la vida con 15 años por acoso, ha recalcado que «debemos garantizar los mismos derechos a los menores en todas las comunidades autónomas». «La inacción mata y por eso queremos una ley específica que garantice los derechos de víctimas de acoso escolar y la reparación del daño», ha pedido José Manuel, que ha instado a una mayor coordinación entre ministerios. «Se lo debemos a los que no están aquí», ha incidido tras recordar a los políticos que «no hay profesional de salud mental ni experto que pueda cuantificar el dolor que se le hace a un niño cuando tiene acoso escolar».

Generar interés ante «este problema tan grave» y hacerlo visible, además de implementar la figura del coordinador de bienestar al cien por cien en todos los centros dándoles más formación y tiempo, son peticiones de Save The Children, mientras que la Fundación ANAR insiste en que la UNESCO recomienda que haya un orientador por cada 150 alumnos.

Familiares de víctimas se quejan de que los tiempos administrativos para que las inspecciones educativas respondan son «excesivamente lentos» y «al final las violencias en las escuelas quedan impunes». «¿Qué falla en los protocolos? El cien por cien de los afectados se sienten solos. ¿Por qué nadie ve nada? Esto es un fracaso absoluto de todas las instituciones», ha lamentado Miriam Al Adib, madre de una chica que fue acosada tras difundirse una imagen de ella desnuda falsificada con inteligencia artificial.

«Hemos normalizado el maltrato en los colegios, si los golpes no son constantes y reiterados no se aplica ningún protocolo, no están obligados», critica el padre de Kira, al tiempo que la presidenta de NACE, Carmen Cabestany, cree que los protocolos no funcionan «porque los administra el propio centro y es muy fácil

manipularlos». Cabestany advierte de que «no se quiere hablar de acoso escolar» en los claustros de las escuelas y pone el acento en la prevención y en la creación de un clima escolar seguro.

En este sentido, el portavoz de ANAR apuesta por continuar con un teléfono en cada centro para avisar de un caso de acoso o violencia: «Si hay un teléfono, el acosador se lo va pensar dos veces; es como tener una alarma en casa».

«El silencio es el mayor aliado del acoso» que tiene consecuencias en la salud mental a largo plazo, señala la jefa de servicio de psiquiatría y psicología clínica infantil del Hospital Universitario Niño Jesús, Montserrat Graell, que también ve clave un «cambio de cultura en las escuelas». Porque las guías y protocolos de los centros son solo el primer paso, incide Graell que avisa de que más de la mitad de los trastornos mentales empiezan en la infancia y la adolescencia, y las cifras de acoso actual «son un problema de salud pública».

Desde la Fiscalía de Menores, Montserrat García recuerda que el delito de acoso se penaliza en el Código Penal cuando hay una conducta dolosa, es decir que tiene que haber conciencia y voluntad, que no es lo mismo que la imprudencia, «que no está penada». «Y la mayoría de los comportamientos de los menores se integran en la imprudencia», puntualiza tras afirmar que actualmente hay más delitos por violencia escolar que hace 20 años y señalar que la Fiscalía de Menores solo actúa entre los 14 y los 18 años y lo hace bajo el principio de la «resocialización del menor. No imponemos penas sino medidas».

Las chicas toman posición en la FP y la brecha de género se reduce

Las chicas toman posición y fuerza en los grados medio y superior de Formación Profesional y representan ya más del 47% del alumnado, reduciendo así la brecha de género desde hace una década.

REDACCIÓN / EFE Lunes, 10 de marzo de 2025

La séptima edición del Informe 'Igualdad en cifras' 2025 refleja que hay cerca de 1,19 millones de estudiantes en FP, de los que más de 503.000 son mujeres, un avance que sobre todo se da en el ciclo superior donde el número de alumnas ha pasado de ser 162.000 hace diez años a 280.000 en la actualidad. En grado medio la representación femenina ha crecido 2 puntos, del 44 % en el curso 2012-13 al 46% en el curso 2022-23. Actualmente las cifras de chicos y chicas en FP media y superior son casi iguales y la brecha de género es de unos 37.000 chicos más en el ciclo medio y de 10.000 alumnos en ciclo superior.



El informe también señala que la tasa de mujeres que obtiene el título de técnico superior es mayor que la de los hombres (un 37% frente a un 33%). En grado medio se ha equiparado el número de mujeres y de hombres que obtienen su título, que se sitúa en el 28% para ambos sexos. Las familias profesionales donde más mujeres hay son Imagen Personal, Sanidad, Textil y Servicios Socioculturales y a la Comunidad, y las que menos, Instalación y Mantenimiento, Transporte, Electricidad y Electrónica, y Fabricación Mecánica.

Más chicas en Bachillerato tituladas

La presencia femenina también es mayor en bachillerato y el porcentaje de chicas que eligen la rama de Ciencias ha crecido hasta el 48 % del alumnado, dos puntos y medio más que en la última década. Se ha pasado de 126.169 alumnas a 147.517. Además, la tasa de mujeres que consiguen el título de graduado en ESO y bachiller supera con creces a la de los chicos, al ser del 85 % para ellas y del 63 % para ellos en la ESO, y del 78 % y del 48 % para bachillerato, respectivamente. Frente a la antigua selectividad, las chicas superan en mayor porcentaje la prueba de acceso a la universidad y en la última década ha crecido este avance hasta el 65%.

El abandono temprano entre las mujeres también es menor que entre los hombres (10% frente al 16%, según datos del 2024).

Más profesoras en colegios y más profesores en la universidad

Respecto al profesorado, el informe muestra un sector mayoritariamente femenino, con un 67% de mujeres frente al 33% de hombres, aunque en las enseñanzas no universitarias y, particularmente, en la Educación Infantil y Primaria, las mujeres suponen el 97% y el 82% del total. Por el contrario, en enseñanzas universitarias sigue siendo mayor la presencia del hombre, aunque el porcentaje de mujeres ha subido medio punto comparado con el curso anterior, situándose en el 44%.

Aumenta el bienestar emocional de los jóvenes y se mantiene la desafección política

Un informe de Unicef España refleja que 4 de cada 10 adolescentes, el 40,5% de los encuestados, valoran la situación política y económica de España como mala o muy mala.

REDACCIÓN. Martes, 11 de marzo de 2025

La economía sigue siendo la principal inquietud para el 18,2% de los niños y adolescentes de 11 a 18 años, seguida de la contaminación y el medio ambiente (13,6%) y la guerra (7,4%), según el cuarto *Barómetro de Opinión de la Infancia y la Adolescencia* realizado por Unicef España en colaboración con la Universidad de Sevilla. Estas cuestiones se mantienen respecto a la anterior edición del barómetro, publicado en 2023. En lo que respecta a las preocupaciones que, según los jóvenes encuestados, tiene la sociedad española en general, 6 de cada 10 creen que son la economía (34,7%), la situación política (14,2%) y la contaminación y el medio ambiente (10,5%).

“Es necesario escuchar a los niños y adolescentes para conocer sus verdaderas preocupaciones y poder dar respuesta a sus inquietudes y necesidades”, ha asegurado José María Vera, director ejecutivo de Unicef España. “Los resultados de esta edición nos alertan de la desafección política de nuestros jóvenes y de una preocupación recurrente por la economía. Además, hemos constatado una vez más que quienes se encuentran en un nivel socioeconómico más bajo y quienes no han nacido en España, muestran menores niveles de bienestar, algo en lo que debemos seguir trabajando para promover una mayor equidad y reducir la vulnerabilidad de muchos niños, niñas y adolescentes en nuestro país”.

El informe, presentado hoy en Madrid, refleja que 4 de cada 10 adolescentes, el 40,5% de los encuestados, valoran la situación política y económica de España como mala o muy mala, porcentaje que desciende hasta el 18,5% cuando se trata de su percepción a nivel local. Además, 2 de cada 3 chicos y chicas que puntúan la profesión de político con menos de un 5 sobre 10, consideran que la mayoría de los políticos son corruptos.

Cuando se les preguntó acerca de un listado de determinadas cuestiones sociales en concreto, los abusos sexuales a la infancia destacan como algo que preocupa bastante o mucho a 9 de cada 10 encuestados, igual que en las dos ediciones anteriores del estudio. Tras esta problemática se sitúan el terrorismo, las guerras y conflictos internacionales, el hambre y la pobreza en el mundo, y el acoso y ciberacoso escolar.

“Estas preocupaciones son un reflejo de la sociedad, y además encontramos diferencias de género que llaman la atención; por ejemplo, en la disminución de la preocupación por las desigualdades de género, el machismo y la violencia machista, que pasa de ser la primera preocupación en la primera edición del estudio, a la decimoquinta en la edición actual”, ha explicado Pilar Ramos, investigadora de la Universidad de Sevilla y coautora del informe. “En esta línea, se encuentra un claro aumento en los estereotipos de género, reflejado especialmente en los roles de género asociados a las profesiones. Por ejemplo, el porcentaje de chicos

varones que consideran que gestionar una empresa es un trabajo de hombres –no de mujeres– (18,6%) es casi cinco veces más que el porcentaje de chicas que lo piensa así (3,9%)”.

Para Ana, de 17 años, “conocer más sobre las preocupaciones de los jóvenes sobre España es fundamental, porque reflejan nuestro interés por el futuro y compromiso con el bienestar social y económico”, Además ha recordado que “las inquietudes muestran la capacidad crítica, a veces subestimada, de los jóvenes y además motivan el cambio y la innovación”.

El bienestar emocional de los niños, niñas y adolescentes en nuestro país ha mejorado respecto a la edición anterior del barómetro: 6 de cada 10 aseguran sentirse bien o en forma siempre o casi siempre, frente a menos de 4 de cada 10 en la edición anterior. Los factores que más felicidad les generan son sus aficiones, el descanso, la relación con su familia, sus amistades y sus mascotas, y el deporte; tener muchos seguidores en redes sociales o conseguir muchos likes no alcanzó los 5 puntos de media.

Entre las profesiones que más valoran están la de médico (que, en una puntuación del 0 al 10, recibió una media de 8,89 puntos), policía (8,14) y psicólogo (7,96); la profesión peor valorada, con 5,21 puntos, es la de político. Los chicos muestran más estereotipos de género en relación con profesiones: el porcentaje de chicos que selecciona que una profesión debe ser ejercida por hombres o por mujeres duplica al de chicas.

En cuanto a las instituciones, las que más confianza les generan son la universidad, la sanidad pública, los científicos y las ONG, mientras que a la cola se encuentran los partidos y representantes políticos, seguidos del Gobierno estatal y los representantes religiosos. A la hora de informarse sobre los temas de actualidad a diario, la televisión –como medio de información– y seguir a *influencers* –para conocer su opinión– son las dos opciones que más utilizan (28,5% y 27,7%, respectivamente).

Por primera vez, esta edición del barómetro incluye un estudio cualitativo. Este recoge los resultados obtenidos a través del trabajo de tres grupos de discusión de adolescentes en Barcelona, Sevilla y Bilbao, sobre participación en asuntos sociales y políticos, percepción y valoración de la política, y percepción y valoración de la salud mental. En lo relativo a la participación, en general ven el centro escolar y las redes sociales como dos espacios naturales en los que participar y mostrar sus opiniones, y en general creen que participar activamente en organizaciones y asociaciones tiene un impacto positivo en la sociedad. Respecto a la política, hay una falta de interés generalizada por parte de los adolescentes, aunque algunos creen que ese desinterés puede influir en el futuro de la sociedad.

En cuanto a la salud mental, es una de sus grandes preocupaciones y señalan la exigencia y presión –sobre todo por los estudios, y ejercida por los progenitores–, así como el uso inapropiado de la tecnología y las redes sociales, como los dos factores que más influyen en su salud mental.

Como ha recordado Martín, de 18 años, “el estudio pone de manifiesto la necesidad de escuchar y atender las preocupaciones de la infancia y la adolescencia para garantizar su bienestar y participación en la sociedad. Es una forma de que nuestras preocupaciones lleguen a las administraciones”.

Recomendaciones

Por ello, y ante estos resultados, Unicef recomienda:

- Garantizar un sistema periódico, amplio y oficial de recogida de opiniones de niños, niñas y adolescentes, para que estos datos se tengan en cuenta a la hora de tomar decisiones.
- Formar a los tomadores de decisiones para que promuevan la participación infantil y adolescente, y asegurar que esta participación se produzca, de manera que se tengan en cuenta las propuestas de los niños, niñas y adolescentes en los temas que les atañen.
- Desarrollar una política amigable con la infancia para ir reduciendo esa desafección política.
- Garantizar la participación activa de niños y adolescentes en procesos de calidad en centros educativos, entidades locales y asociaciones.
- Asegurar espacios libres de violencia para la infancia y la adolescencia, y desarrollar políticas de protección.

El covid revolucionó la Educación con menos alumnos por aula, ¿qué quedó tras la pandemia?

Cuando el 14 de marzo de hace cinco años se anunció el cierre total de colegios, institutos, universidades y centros educativos para prevenir el contagio del covid, empezó una auténtica revolución en la educación: clases online, bajada de ratios, menos repeticiones y un modelo de selectividad más flexible.

RUTH DEL MORAL. Miércoles, 12 de marzo de 2025

Pero también, mayor atención al bienestar del alumnado y una reflexión sobre el modelo educativo. A día de hoy, ¿qué ha quedado de todo aquello? Durante tres meses y ocho días, estudiantes y profesores se confinaron en sus casas y empezaron a aprender y a enseñar a través de tecnologías que les eran desconocidas. En unas horas se pasó de la educación presencial a la educación virtual; clases por videoconferencias y las tareas a través de plataformas. Una infraestructura que se ha mantenido en muchos



centros cinco años después. La prioridad era salvar el curso, sobre todo, el de los alumnos de segundo de Bachillerato, que se enfrentaban a la prueba de Acceso a la Universidad (entonces EBAU).

Medidas sin precedentes; algunas llegaron para quedarse

–Bajada de ratios: Si realmente hubo algo revolucionario fue la bajada de ratios a la mitad en 1º y 2º de la ESO. En Bachillerato los centros desdoblaron aulas con diferentes horarios y días de clase. «En algunos colegios las ratios bajaron hasta 13 alumnos», señala a Efe el secretario de enseñanza pública no universitaria de CCOO, Héctor Adsuar, que incide en que la pandemia «evidenció cómo calcular los recursos que necesita cada comunidad autónoma para bajar el alumnado por clase».

–Refuerzo de docentes, con 2.000 millones para gasto educativo: Se incorporaron 33.323 docentes. Medida que duró poco más de un año, porque al curso siguiente las comunidades autónomas los redujeron en 12.200 personas. Del total de profesorado contratado tras el primer año de confinamiento han permanecido 17.000 docentes en el curso 2022-23. Hubo autonomías, como Murcia, que eliminaron los refuerzos al 100%, en los dos cursos siguientes, otras como Madrid o Aragón rebajaron sus efectivos adicionales al 71%, mientras que Andalucía redujo los docentes de refuerzo al 59%, Cantabria y Navarra al 42% y Galicia al 35%.

–Una EBAU más fácil: se modificaron las fechas y el examen para hacerlo más optativo. Una fórmula que se ha mantenido durante cuatro años hasta este curso, en el que se estrena la nueva Prueba de Acceso (PAU) más competencial y con un solo modelo de ejercicio por asignatura.

–Programa PROA+ del Ministerio de Educación: La pandemia puso en marcha este programa que ayudó al alumnado con mayores dificultades de aprendizaje y que se mantiene con una dotación aproximada de 118 millones de euros desde su inversión inicial de 60 millones.

–Enfermeras escolares y coordinador de bienestar: una medida que se mantiene para ayudar a la salud física y mental del alumnado es la figura obligatoria de la enfermera escolar y del coordinador de bienestar en los centros públicos.

Instituciones privadas como el CEU crearon el programa Mentis, para «cuidar la salud mental del alumnado, su familia y el profesorado y su aplicación ha seguido incrementándose en los colegios», señala a Efe el director de CEU Sanchinarro, Carlos Ortiz, que también explica que las becas desde entonces han cogido impulso. «La pandemia puso en evidencia que los alumnos deben ocupar un rol prioritario y por ello les preguntamos qué cosas querían cambiar. Uno de los puntos críticos aludía a la fragilidad para conservar el bienestar emocional», inciden también fuentes de la Institución Educativa SEK que explican que pusieron en marcha el BeWell Center, de acompañamiento psicológico y que se mantiene.

–Menos repeticiones de curso: La mayoría de comunidades votaron a favor de que la repetición de curso fuera excepcional. Una recomendación de la entonces ministra de Educación, Isabel Celáa, que ha quedado plasmada actualmente en la nueva ley educativa (Lomloe).

–Clases online: Las clases virtuales hoy han desaparecido, aunque las tutorías on line se mantienen en algunos centros privados y los claustros de profesores en horario no lectivo también continúan en ciertos institutos públicos de Andalucía, señala el sindicato ANPE. «En la Universidad solo somos partidarios de virtualizar docencia de máster o títulos propios, no de grados oficiales», incide por otra parte el vicerrector de Estudios de la Autónoma de Madrid, Santiago Palacios.

–Jornada escolar continuada: Durante la pandemia se flexibilizaron los criterios de votación para modificar la jornada escolar en favor de la intensiva. Un cambio que solo duró un año pero que caló de forma favorable en muchos colegios.

–La vuelta al cole segura: entradas al cole por edades, mascarillas para los menores de 6 años, distancias de seguridad de 1,5 metros, gel hidroalcohólico a las puertas del cole, horarios de recreo diferenciados o ventilación frecuente en las aulas, fueron medidas que hoy son un recuerdo. «En algunos centros aún quedan botes de gel, incluso alfombrillas de limpieza de calzado», señala la presidenta de Concapa Ángela Melero a Efe tras recordar la compra de aparatos purificadores de aire «que limpiaban de virus determinadas clases dependiendo de los metros cuadrados y que hoy estarán en almacenes o reciclados en algún punto limpio».

Liderazgo femenino en educación: voces que tejen el futuro de la sociedad en el Día Internacional de la Mujer

Ana Verónica García. 7 marzo, 2025

Con motivo del Día Internacional de la Mujer, el sector educativo emerge como escenario clave para analizar los avances y desafíos del liderazgo femenino. Desde maestras y orientadoras hasta líderes institucionales y académicas, las mujeres han sido y continúan siendo agentes de cambio en la formación de las generaciones presentes y futuras. Desde aulas escolares hasta despachos universitarios, siete mujeres referentes comparten con ÉXITO EDUCATIVO su visión sobre cómo construir una educación más equitativa. A pesar de los avances logrados, los retos persisten, y la voz de estas líderes resuena como un llamamiento a la acción para consolidar un sistema educativo más inclusivo, equitativo y transformador.

En este reportaje, recogemos los testimonios de siete mujeres destacadas en el ámbito educativo, quienes comparten su visión sobre los desafíos, logros y aspiraciones que marcan su liderazgo. Sus palabras no solo inspiran, sino que también subrayan la importancia de seguir trabajando por una educación que valore y potencie el papel de las mujeres como motor de cambio.

Erradicar barreras internas: el síndrome del impostor

Pilar Ponce, presidenta del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, enfatiza la necesidad de abordar uno de los obstáculos más invisibles pero persistentes para muchas mujeres: el síndrome del impostor. “Si tuviera que decir algo urgente con lo que trabajaré por el Día Internacional de la Mujer, sería para erradicar el síndrome del impostor, para que las mujeres tengamos un autoconocimiento ajustado que nos permita romper cualquier tipo de barreras y, sobre todo, nos impulse a luchar por conseguir nuestros sueños”, afirma poniendo de manifiesto la importancia de fortalecer la confianza y el empoderamiento femenino desde edades tempranas, un objetivo que debe integrarse en las políticas educativas y prácticas pedagógicas.

Reconocimiento a las mujeres en la educación: una labor histórica y presente

Marta Lli, directora del Departamento de Psicología y Orientación Escolar del Colegio Alarcón y responsable de la sección Bienestar Docente de ÉXITO EDUCATIVO, destaca el papel fundamental que históricamente han desempeñado las mujeres en la educación. “Sois grandes referencias, gracias a vosotras queridas maestras y también, cómo no, psicólogas, pedagogas y orientadoras. Históricamente habéis formado a las generaciones del pasado y seguis comprometidas cuidando, formando y educando a los que construirán nuestra sociedad del mañana”, expresa. Su mensaje resalta el valor de una labor muchas veces invisibilizada, pero esencial para el desarrollo social y emocional de las comunidades educativas.

Mujeres que transforman realidades

Carmen Pellicer, presidenta de la Fundación Trilema, nos lleva hasta Guinea Ecuatorial para ilustrar cómo las mujeres están transformando realidades desde las aulas. Desde la Escuela Arcoiris, liderada por Sinforosa, Pellicer señala: “Si hay un sitio donde se puede tocar con la punta de los dedos cuál es la fuerza que cambia el mundo, que es la educación, es esto. Así que felicidades a todas las que dais la vida por la educación”. Este testimonio pone en evidencia cómo el liderazgo femenino no solo impacta en la formación académica, sino también en el tejido social de comunidades vulnerables.

Hacia un liderazgo compartido e inclusivo

Begoña Ladrón de Guevara, presidenta de COFAPA, profesora en la Universidad Villanueva y miembro del Consejo Editorial de ÉXITO EDUCATIVO, aboga por un enfoque colaborativo en el ámbito educativo. “Con la esperanza de que el 8 de marzo no se tenga que celebrar como tal, sino que lo que celebremos es el día de la educación, el día de las mujeres, el día de los hombres, el día en el que todos juntos hagamos equipo educativo”, señala. Su reflexión subraya la importancia de construir una educación basada en la cooperación entre géneros para alcanzar objetivos comunes.

Rompiendo techos de cristal en puestos directivos

Gemma Ruiz Varela, decana de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Música y Artes Escénicas de la Universidad Alfonso X El Sabio (UAX), resalta los avances logrados en términos de representación femenina en puestos directivos dentro del ámbito académico. Sin embargo, también subraya los retos pendientes: “Hubiera una mayor representación femenina en puestos directivos y de toma de decisiones. Porque sí que es verdad que la mujer está muy presente en el área académica, en el personal docente, pero los cargos de dirección y gestión siguen estando dominados por los hombres”. Además, Ruiz Varela aboga por incorporar la perspectiva de género en los currículos educativos y establecer protocolos efectivos contra la violencia de género en las instituciones.

Liderazgo basado en valores: una necesidad urgente

Pilar Tallón, vicepresidenta de la Asociación Nacional de Centros y Proveedores de E-Learning ANCYPEL, socia fundadora de PDCT Formación empresarial y de la escuela de negocios EINE Formación, y experta en formación empresarial y liderazgo consciente, defiende un modelo educativo centrado en las personas. “Estoy completamente convencida de lo que le falta al sector educativo es un auténtico liderazgo de servicio. Un liderazgo que ponga el foco en las personas, en su cuidado, en hacerlas brillar”, afirma. Su propuesta destaca valores como la empatía, la inclusión y el respeto como pilares fundamentales para un liderazgo transformador.



Celebrar el impacto del liderazgo femenino

Finalmente, Gisela Veritier, presidenta electa del Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración (CLADEA), celebra el impacto transformador del liderazgo femenino en las instituciones educativas. “Nuestra comunidad ha sido testigo de esa fuerza transformadora en el cual el rol femenino y el liderazgo femenino día a día impactan en las instituciones”, sostiene. No obstante, Veritier también reconoce que aún queda un largo camino por recorrer para maximizar este impacto.

Un llamamiento a la acción

Los testimonios aquí recogidos reflejan no solo los logros alcanzados por las mujeres en el ámbito educativo, sino también los desafíos estructurales y culturales que persisten. Desde erradicar barreras internas como el síndrome del impostor hasta garantizar una representación equitativa en puestos directivos y promover un liderazgo basado en valores humanos, estas líderes nos invitan a reflexionar sobre cómo podemos contribuir a construir un sistema educativo más justo e inclusivo.

En este Día Internacional de la Mujer, su mensaje es claro: celebrar los avances logrados no debe ser motivo para detenernos; al contrario, debe servir como impulso para continuar trabajando hacia una sociedad donde el liderazgo femenino no sea una excepción sino una norma. Porque cuando las mujeres lideran en educación, no solo transforman vidas individuales; transforman comunidades enteras y construyen un futuro más prometedor para todos.

La generación Z aprende distinto y no todos los docentes se han dado cuenta

José Luis Fernández. 11 marzo 2025

Un estudio de la doctora Margalida Capellà i Roig, profesora de la Universidad de las Islas Baleares, plantea la urgencia de adaptar la docencia a las facultades de Derecho a una nueva generación de alumnos, la llamada Generación Z, que aprende de forma diferente y con herramientas nuevas, como la inteligencia artificial.

La irrupción de la inteligencia artificial y las características de la generación Z han modificado radicalmente la forma en que los estudiantes de esta generación aprenden Derecho, y sitúa las facultades de Derecho ante el reto de adaptar la docencia al nuevo contexto, si pretenden seguir formando a futuros profesionales de este ámbito.

Éste es el punto de partida de un estudio publicado recientemente por la doctora Margalida Capellà i Roig, profesora de Derecho Internacional Público en la Facultad de Derecho de la Universidad de las Islas Baleares, en la *Revista de Educación y Derecho*.

El estudio parte de la preocupación entre el profesorado de la UIB y de numerosas universidades, no sólo españolas, por el cambio de actitud, nivel académico e interés que presentan los alumnos de las últimas promociones. La profesora explica que los estudiantes de la generación Z, nacidos entre finales de los años 90 y principios de 2010, y que ya han llegado a la Universidad, se caracterizan por su hiperconectividad y uso intensivo de la tecnología.

Esta hiperconectividad, aunque les proporciona una capacidad intuitiva para navegar por Internet y acceder a información, comporta también dificultades en la comprensión lectora, la concentración y la motivación.

Además, su forma de consumir información, a menudo de forma rápida y superficial, puede afectar negativamente a su aprendizaje del Derecho, que requiere una lectura atenta, estructurada y una reflexión crítica. Se trata de habilidades importantes tanto en el aprendizaje universitario como en el mercado laboral. La investigadora analiza los puntos débiles y fuertes de los estudiantes universitarios de la generación Z, explica cómo es su proceso de aprendizaje y especialmente por qué están desmotivados con el sistema tradicional.

Asimismo, el estudio aborda las repercusiones del uso que los estudiantes ya están haciendo de la inteligencia artificial, y el riesgo de que se simplifique el conocimiento de un sistema tan complejo como es el Derecho si su enseñanza no se realiza con sentido crítico.

El estudio concluye que para adaptarse a esta nueva realidad es esencial que las facultades de Derecho ajusten sus contenidos y objetivos docentes. La autora defiende la necesidad de fomentar una docencia que no sólo transmita conocimientos teóricos, sino que también desarrolle habilidades prácticas y críticas en los estudiantes. En definitiva, la clave está en enseñar a los futuros juristas a pensar como tales, y no a hacer lo mismo que los robots, utilizando tanto la tecnología como su propia capacidad de razonamiento y análisis crítico.

¿Puede el profesor acusar con certeza a un alumno de usar la IA? Aún no hay modo de saberlo

José Luis Fernández. 12 marzo 2025

La detección de textos generados por inteligencia artificial (IA) se ha convertido en una prioridad para sectores como la educación, los medios de comunicación y la protección de derechos de autor. Sin embargo, las herramientas utilizadas para esta tarea presentan un problema fundamental: la generación de falsos positivos, tal y como explica Álvaro Bayón, profesor del Máster en Divulgación Científica de la Universidad Isabel I en Pantreon.com, entidad con la que colabora habitualmente.

Algunas plataformas, como Turnitin o ZeroGPT, aseguran ser capaces de identificar contenido escrito por IA. No obstante, “su fiabilidad es cuestionable debido a la falta de transparencia en sus algoritmos y a las imprecisiones en sus resultados. El riesgo de que un texto genuino sea etiquetado erróneamente como generado por IA no es menor y puede acarrear consecuencias graves para estudiantes, profesionales y creadores de contenido”, argumenta el profesor Bayón en el comunicado difundido por la Isabel I.

Los detectores de IA no son una excepción a esta regla. Turnitin, una de las herramientas más utilizadas en entornos académicos, reconoce una tasa de falsos positivos del 1 %. A primera vista, esta cifra podría parecer baja. Sin embargo, si se toma como ejemplo un instituto con 500 estudiantes, en el que cada uno entrega 10 trabajos al año, el número de falsos positivos podría alcanzar los 50 textos. Este margen de error es suficiente para generar problemas en el ámbito educativo, ya que “alumnos que nunca han usado IA podrían ser acusados injustamente de hacer trampa”, subraya el profesor Bayón.

El caso de ZeroGPT es, considera este académico, “aún más preocupante”. Usuarios que han probado la herramienta han reportado que textos de su propia autoría, escritos antes del desarrollo de ChatGPT, han sido erróneamente identificados como generados por IA. En una de estas pruebas, seis de diez textos humanos fueron marcados como falsos positivos. La fiabilidad de esta herramienta quedó aún más en entredicho cuando se descubrió que incluso documentos históricos, como la Constitución de los Estados Unidos y el Génesis, fueron clasificados como generados por inteligencia artificial.

“Toda prueba de detección sin importar su contexto, conlleva un margen de error. En el caso de las herramientas de IA, los errores más comunes se presentan en forma de falsos positivos y falsos negativos”, señala el profesor Bayón. La sensibilidad de un sistema mide su capacidad de identificar correctamente los casos positivos, mientras que la especificidad evalúa su capacidad de reconocer correctamente los casos negativos.

Escribir en catalán, peor

Los errores en la identificación de textos generados por IA no afectan a todos los usuarios por igual. Algunos factores aumentan la probabilidad de que un texto legítimo sea considerado erróneamente como artificial. Uno de los principales problemas detectados es la barrera idiomática. Las personas que escriben en un segundo idioma tienen mayor riesgo de ser clasificadas con falsos positivos. En español, un estudiante cuya lengua materna sea el catalán podría ser más propenso a ser señalado por un detector que alguien criado en un entorno hispanohablante.

Otro factor que influye en estos errores es la neurodivergencia. Diversas investigaciones han señalado que las personas dentro del espectro autista tienen una mayor tendencia a generar textos que los detectores identifican como escritos por IA. Esto sugiere que los modelos utilizados por estas herramientas arrastran sesgos que pueden generar discriminación involuntaria.

Además, el estilo personal de un escritor también puede jugar en su contra. Los autores con un sello distintivo en su forma de escribir pueden ver sus textos identificados como generados por IA si su estilo se asemeja al de los modelos utilizados en el entrenamiento de estas herramientas. Un periodista con una larga trayectoria y numerosas publicaciones en línea tiene más probabilidades de ser detectado como IA que alguien con poca presencia en internet.

A todo ello se suma, el entorno en el que se escribe un texto, ya que puede influir en su detección. Las plataformas como Google Docs y Microsoft Word han integrado herramientas de asistencia basadas en IA. Si los textos escritos en estos editores son utilizados posteriormente para entrenar modelos de lenguaje, existe la posibilidad de que las herramientas de detección los marquen erróneamente como contenido generado por inteligencia artificial.

Los errores en la detección de IA pueden tener repercusiones graves, especialmente en el ámbito educativo. Si un estudiante es acusado de haber usado IA en su trabajo sin pruebas contundentes, su credibilidad y desempeño académico pueden verse afectados. La falta de transparencia en los algoritmos de detección dificulta la posibilidad de apelar una acusación basada únicamente en estas herramientas.

Turnitin reconoce en su documentación que «si no se reconoce la existencia de los falsos positivos, se producirá una interacción mucho más defensiva y confrontacional que podría, incluso, dañar las relaciones en el aula», matiza Álvaro Bayón. La confianza ciega en estos sistemas por parte de algunos docentes puede generar un ambiente de inseguridad e injusticia entre los estudiantes, advierte.



Algunos profesores han optado por estrategias alternativas para verificar la autoría de un texto. Una de ellas consiste en pedir al alumno que explique y defienda su trabajo sin leerlo. Si realmente ha sido escrito por él, será capaz de argumentar su contenido. Sin embargo, este método no siempre es aplicable y no soluciona el problema estructural de la falta de fiabilidad en los detectores de IA.

“A pesar de su evidente margen de error, estas herramientas se están utilizando como un criterio determinante en evaluaciones académicas y revisiones de contenido”, explica el profesor Bayón. Mientras los algoritmos sigan presentando errores y sesgos significativos, su implementación en entornos académicos y profesionales debe ser cuestionada. El profesor Bayón considera que, se corre el riesgo de confiar en sistemas imperfectos que pueden perjudicar a personas inocentes en nombre de una lucha contra el uso de inteligencia artificial que, irónicamente, depende de otra IA para su verificación.

Linchamento y muerte de Hipatia de Alejandría

Xavier Massó. 7 de marzo de 2025

Mientras paseaba por su Alejandría natal, Hipatia de Alejandría fue abordada por una turba de fanáticos cristianos instigados por el obispo Cirilo y lapidada hasta la muerte. Filósofa, lógica, matemática y astrónoma, Hipatia fue sin duda una de las mentes más brillantes de la tardoantigüedad.

La muerte de Hipatia marca simbólicamente el final de una era que había empezado mil años antes con los primeros filósofos y matemáticos jonios en la Grecia presocrática: Tales, Anaximandro, Anaxímenes, Pitágoras... que luego fructificó en la Academia y el Liceo atenienses, y cuyo epicentro cultural había sido en los últimos siete siglos la ciudad helenística de Alejandría, con el Museo y su Biblioteca.

En los tiempos de Hipatia, Alejandría estaba ya muy lejos de sus mejores momentos. Su biblioteca, que tal vez había llegado a acumular hasta medio millón de volúmenes manuscritos en el siglo I a.C., había sido objeto de varios saqueos en los últimos siglos. En el 273 por las tropas del emperador Aureliano, en el 297 por las de Diocleciano. Finalmente, en el 391, Teodosio había ordenado la destrucción de todo vestigio pagano...

Aun así, y gracias a la intercesión de algunos patriarcas cristianos, lo que quedaba de la antigua biblioteca y los restos de su comunidad de eruditos, fueron trasladados al templo del Serapeo, donde pese al recelo, cuando no abierta hostilidad, que suscitaba la pervivencia de una comunidad erudita de tradición pagana entre muchos cristianos, siguió funcionando de forma más o menos precaria. Muchos de los miembros de las élites gobernantes y de la jerarquía eclesiástica fueron instruidos por ellos. Sería el caso del obispo Sinesio de Cirene, el gramático Hesiquio de Alejandría, o prefecto imperial de Egipto, Orestes; todos ellos discípulos de Hipatia. Y esto, el cristianismo más radical y de amplia base popular no lo toleraba.

Hipatia había nacido probablemente hacia el año 355 –otras versiones hablan del 370– y era hija del astrónomo y matemático Teón. Habiéndose criado en lo que quedaba de la antigua comunidad de la Biblioteca, destacó muy pronto por su talento hasta convertirse en su miembro más conspicuo. Aunque se conoce muy poco de su vida, las disciplinas que cultivó la situarían en un neoplatonismo ecléctico e intelectualizado, en la tradición filosófica y científica de los clásicos, desde Platón y Aristóteles, hasta sus ilustres predecesores en la Biblioteca, como Eratóstenes o Tolomeo. Es la primera figura intelectual femenina, al menos en matemáticas y filosofía, de la que se tiene certeza histórica de su existencia. Se sabe que escribió sobre geometría, álgebra y astronomía, que mejoró el astrolabio y que diseñó un densímetro.

Pero corrían tiempos convulsos, y tampoco dentro del cristianismo había unanimidad, proliferando todo tipo de controversias teológicas con sus inevitables ramificaciones políticas. Había un cristianismo más intelectualizado, propio de las clases más cultas, que incorporaba la tradición intelectual pagana, frente a otros sectores más puristas y radicalizados, que consideraban dicha tradición una herencia a extirpar. Un cristiano demasiado culto podía ser fácilmente acusado de herejía por su «blandura» hacia los paganos. Tal era el caso del obispo Teófilo de Alejandría (f. 412), que había intentado contemporizar frente a las tensiones entre los distintos sectores cristianos, por un lado, y entre cristianos y paganos, por el otro.

A la muerte de Teófilo, la población cristiana eligió como nuevo patriarca a su sobrino Cirilo (370-444), un agitador conocido por su populismo, su intransigencia y su radicalidad, que implantó en la ciudad un régimen de persecución contra todos aquellos contrarios a su credo y prácticas, ora cristianos, ora paganos. El propio gobernador Orestes, cristiano y ex alumno de Hipatia, protestó ante el emperador. Entonces Cirilo llamó en su ayuda a «los 500 monjes», una horda de fanáticos que se convirtió en su guardia pretoriana personal y sembraron el terror en la ciudad. Son los que lincharon a Hipatia.

El obispo Cirilo prosiguió con sus hazañas hasta su muerte. Es considerado santo por las iglesias ortodoxa, copta y católica (por precongregación). En 1882, el Papa León XIII lo proclamó Doctor de la Iglesia.

Decía William Faulkner que se puede luchar contra la ignorancia, contra el fanatismo y contra la intolerancia... por separado, pero si vienen a la vez y se quiere salvar el pellejo, lo más aconsejable es poner los pies en polvorosa. Hipatia no lo hizo y lo pagó con su vida. Nos legó el testimonio de su digno ejemplo y hoy, desde aquí, le rendimos homenaje.

El Perfil de salida y el laberinto pedagógico **OPINIÓN**

¿Puede garantizarse el derecho a la educación en un sistema construido sobre la incertidumbre?

Miguel Ángel Tirado Ramos. 11 de marzo de 2025

El Perfil de salida, piedra angular de la LOMLOE, define el «desempeño competencial» que, según el legislador, debe moldear el pensamiento y la conducta del ciudadano del siglo XXI (1). En este marco normativo, docentes, alumnos y familias intentan orientarse en un entramado de criterios de evaluación, competencias específicas, descriptores operativos y competencias clave que configura un auténtico laberinto pedagógico.

En este contexto, obtener el título de Graduado ESO ya no depende de aprobar materias y demostrar conocimientos concretos, sino de alcanzar las competencias fijadas en el Perfil de salida (2). Sin embargo, este enfoque plantea dudas fundamentales: ¿cómo se evalúa realmente su logro? Y, sobre todo, ¿sobre qué fundamentos pedagógicos se ha construido un sistema tan complejo, más lleno de aspiraciones e intenciones que de aprendizajes?

El mecanismo parece sencillo: cada docente valora los criterios de evaluación establecidos en el currículo de su materia activando de este modo una red de conexiones entre elementos curriculares. De este modo, mediante la superación de un criterio el estudiante desarrolla una competencia específica, que a su vez le permite alcanzar descriptores operativos de distintas competencias clave del Perfil de salida. Del mismo modo que al pulsar un interruptor se enciende una luz gracias al cableado invisible que se canaliza por las paredes, la evaluación positiva de los criterios de evaluación ilumina el camino hacia el Perfil de salida del ciudadano del futuro.

Un ejemplo ilustra el funcionamiento de esta colosal estructura pedagógica. El profesor de educación física evalúa favorablemente que un alumno ha logrado el siguiente criterio:

“Participar en actividades físico-deportivas en entornos naturales terrestres o acuáticos, disfrutando del entorno de manera sostenible, minimizando el impacto ambiental que estas puedan producir, siendo conscientes de su huella ecológica, y desarrollando actuaciones intencionadas dirigidas a la conservación y mejora de las condiciones de los espacios en los que se desarrollen” (3).

Gracias a esta evaluación positiva, el estudiante desarrolla la competencia específica:

“Adoptar un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable aplicando medidas de seguridad individuales y colectivas en la práctica físico-deportiva según el entorno y desarrollando colaborativa y cooperativamente acciones de servicio a la comunidad vinculadas a la actividad física y al deporte, para contribuir activamente a la conservación del medio natural y urbano” (4).

A su vez, esta competencia específica *enciende* cuatro descriptores operativos de tres competencias clave diferentes del Perfil de salida: la Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM5), la Competencia ciudadana (CC4) y la Competencia emprendedora (CE1 y CE3). Como resultado de este proceso, el estudiante, por ejemplo:

“Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender” (CE3) (5).

Más allá de cuestionar el contenido de estos elementos, cabe preguntarse: ¿quién y cómo ha establecido la relación entre las competencias específicas y los descriptores operativos? ¿En qué investigación se ha basado para justificar dichas correlaciones? ¿O simplemente se han trazado al azar?

Para guiar al profesorado en este laberinto pedagógico, se introduce un instrumento clave: las situaciones de aprendizaje, un eufemismo del aprendizaje basado en proyectos, retos o problemas, con el que los docentes supuestamente lograrán las ansiadas competencias (6).

Sin embargo, falta un ingrediente: los saberes básicos que deben integrarse en estas situaciones. Resulta revelador el uso del lenguaje en este caso: aunque la LOMLOE establece en su artículo 6 que los contenidos forman parte del currículo, los decretos de enseñanzas mínimas sustituyen este término por «saberes básicos». El objetivo parece claro: eliminar la palabra «contenidos» de la terminología y la práctica docente para desplazar el foco hacia el desarrollo de competencias mediante situaciones de aprendizaje globalizadas, en lugar de centrarse en la enseñanza de conceptos, hechos o habilidades propios de cada área de conocimiento.



Es sorprendente que ninguno de estos conceptos —Perfil de salida, competencias clave, competencias específicas, descriptores operativos, saberes básicos ni situaciones de aprendizaje— aparezca en el texto de la propia LOMLOE. Esta estructura pedagógica piramidal no se desarrolla en la ley, sino en los reales decretos que regulan la educación básica. Es decir, el pilar sobre el que se sostiene el sistema educativo no está recogido en la ley que lo regula. Sería como si una ley de tráfico no mencionara las normas de circulación, los límites de velocidad o la obligatoriedad del cinturón de seguridad, dejando todo en manos de reglamentos posteriores que pudieran redefinir las reglas del juego según convenga.

En conclusión, nos encontramos ante una arquitectura normativa que, paradójicamente, se sostiene sobre una base que la propia ley no menciona. Un diseño curricular que, lejos de aportar claridad y rumbo, alimenta el desconcierto y la ambigüedad. Mientras tanto, el sistema avanza, con docentes obligados a adaptarse a una normativa difusa donde las aspiraciones políticas pesan más que las certezas pedagógicas.

Por todo ello, cabe preguntarse: ¿puede garantizarse el derecho a la educación en un sistema construido sobre la incertidumbre? ¿Cómo afecta esta ambigüedad a la equidad educativa? Y, más allá de competencias y descriptores, ¿hemos olvidado preguntarnos qué conocimientos esenciales debe transmitir la escuela en una sociedad democrática para formar ciudadanos con pensamiento crítico?

Referencias:

1. El artículo 11.2 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria determina que “El Perfil de salida (...) Constituye el referente último del desempeño competencial, tanto en la evaluación de las distintas etapas y modalidades de la formación básica, como para la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria”.
2. El artículo 17.1 Real Decreto 217/2022, establece que: “Obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria los alumnos y alumnas que, al terminar la Educación Secundaria Obligatoria, hayan adquirido, a juicio del equipo docente, las competencias clave establecidas en el Perfil de salida y alcanzado los objetivos de la etapa”.
3. Criterio de evaluación número 5.1 de Educación física, Cursos tercero a cuarto, Anexo II, Real Decreto 217/2022.
4. Competencia específica número 5 de Educación física, Cursos tercero a cuarto, Anexo II, Real Decreto 217/2022.
5. Descriptor operativo 3 de la Competencia emprendedora, Anexo I, Real Decreto 217/2022.
6. Las situaciones de aprendizaje, entendidas como aprendizaje basado en proyectos, retos o problemas, se describen en el anexo III de los reales decretos de enseñanzas mínimas, el cual carece de carácter básico y, por tanto, no es de obligado cumplimiento para las comunidades autónomas.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Las mujeres, infrarrepresentadas en las direcciones escolares

Las administraciones siguen sin ofrecer información desagregada sobre las peticiones de reducciones de jornada, excedencias o licencias para el cuidado de menores o personas dependientes

Pablo Gutiérrez de Álamo. 7 marzo 2025

Que las mujeres son mayoría en la docencia es una realidad en prácticamente todas las etapas educativas, salvo en la docencia universitaria y en las enseñanzas artísticas. En ambas están entre el 44 y el 46 % del personal docente.

Hay mucha diferencia, eso sí, dependiendo de las etapas. En infantil son el 97,5 % según los datos del Ministerio de Educación. Se trata de una etapa con unas condiciones laborales no especialmente buenas, en la que están sobrerrepresentadas las tituladas superiores en FP frente a las maestras, lo que supone una importante diferencia salarial.

Solo tres CCAA tienen el mismo porcentaje de mujeres docentes que directoras

El porcentaje va descendiendo lenta pero inexorablemente a lo largo de la educación obligatoria y postobligatoria. Son el 82,3 % en los centros de primaria; el 72,6 % en aquellos que imparten primaria y ESO; el 60 % en los institutos que ofrecen solo secundaria obligatoria, y casi el 68 % en los centros que tienen desde primaria hasta bachillerato y/o FP. Vuelven a ascender hasta ser ocho de cada 10 profesionales docentes en la educación especial.

Son tres cuartas partes de las plantillas de las escuelas oficiales de idiomas y el 64 % en la educación de adultos. Eso sí, solo llegan a ser el 5 % de las enseñanzas deportivas (el 15 % en la pública y el 2,5 en la privada).

Para Paula Sánchez, directiva en un colegio público madrileño, cree que una explicación clara de esta situación «tiene que ver con la identidad docente y el acceso a la profesión». Con esto quiere decir que las mujeres tienen un rol social femenino «ejercemos posiciones de cuidado, acompañamiento y protección». Nuestro acceso a la profesión está condicionado por esta visión feminizada de las capacidades de las mujeres».

El problema está en que, cuando las mujeres acceden a puestos directivos «nuestro rol cambia radicalmente a un rol más gestor y más administrativo. Nosotras no accedemos a la educación para ocupar espacios administrativos y gestores, sino que accedemos para extender nuestro compromiso con los cuidados y con la protección de los niños y las niñas».

Diferencias según etapa (y autonomía)

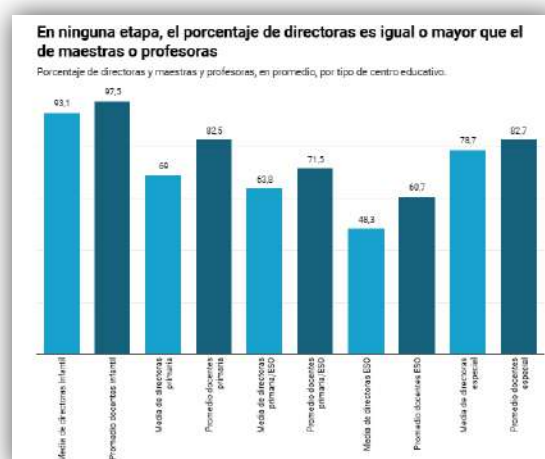
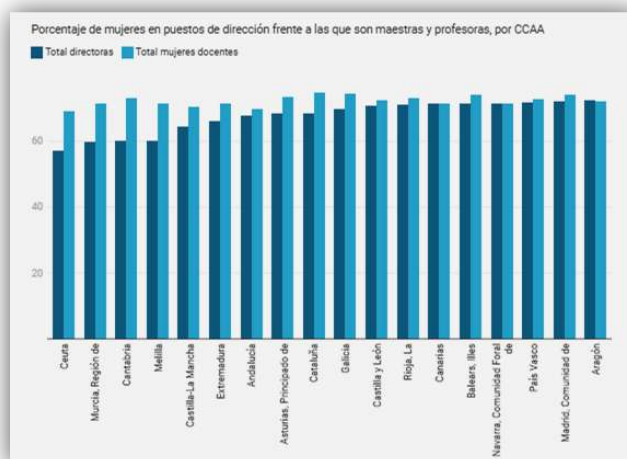
Existen otras diferencias internas que imponen diferencias entre hombres y mujeres. La más rápida de ver es la de quiénes ostenta la dirección de estos centros. Aunque ellas han ido aumentando su porcentaje en los últimos años de forma imparable, todavía se encuentran diferencias llamativas. Más cuando se observan las diferencias en las comunidades autónomas.

Si en las escuelas infantiles, el 97,5 % son maestras, el 93 % de las direcciones las ocupan ellas; este porcentaje no para de bajar. En primaria más de 8 de cada 10 son maestras, mientras que 7 de cada 10 de las direcciones están en sus manos. La diferencia es de 13,5 puntos porcentuales. En Ceuta de 30 puntos; en Melilla, de 29,4. Comunidades como Andalucía (24,7 puntos); Murcia (22), o Castilla-La Mancha (20,6) también destacan. En la otra punta, Navarra o País Vasco con 4,5 puntos porcentuales de diferencia.

En los centros de primaria y ESO también resaltan. De media hay un 71,5 % de mujeres dando clase frente al 64 % de direcciones ocupadas por ellas. Según los datos de Educación, en Melilla no hay ninguna mujer ostenta este cargo, a pesar de ser 7 de cada 10 docentes. En Cantabria, solo el 24 %. En La Rioja, el 23,6; el 19,6 en País Vasco. En la otra punta, Ceuta, en donde todas las direcciones recaen en ellas, siendo el 72 % de las docentes.

De nuevo, en los centros en los que solo se oferta la ESO, las diferencias son notables. La media de profesoras es del 61 %, frente al 48 % de las directoras. En este caso es Murcia la autonomía que *gana*, con solo el 24 % de direcciones, frente al 59 % de docentes mujeres. Le sigue La Rioja, con el 28 % de mujeres al frente de los centros (62 % de docentes), o Ceuta, con un 28,6 % de direcciones frente al 57,5 % de profesoras.

Cierta excepción se encuentra en los centros de educación especial. Las docentes en ellos suponen, de media, el 83 % de sus profesionales. Ellas ostentan el 79 % de las direcciones. Hay importantes diferencias territoriales: en Baleares estos cargos son para el 60 % de mujeres frente al 83 % de maestras. Al otro lado de la tabla, en Ceuta y La Rioja ellas dirigen todos los centros, mientras que, en ambos territorios, con el 86 % de sus docentes.





Otras diferencias laborales

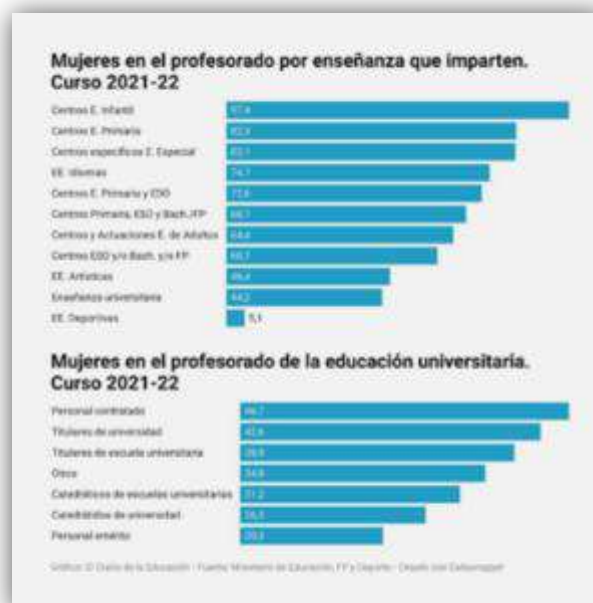
Estas diferencias, además del cargo, llevan aparejadas diferencias salariales de cierta importancia. A estas, habría que sumar las diferencias relacionadas con el tipo de jornada de trabajo. Aunque son relativamente pequeñas, están presentes.

Según los datos del Ministerio de Educación, las mujeres tienen algo más de parcialidad que los hombres en la educación pública. En el último curso con datos, el 22-23, el 9 % de las docentes tenían jornada parcial, frente al 8 de hombres. La tendencia en los últimos tres cursos ha sido hacia el aumento (muy leve) para ellas, y a la estabilidad en ellos. Eso sí, en lo referente a las jornadas no distribuidas, ellas salen peor paradas. Mientras que sus compañeros están en esa situación en el 0,1 % de los casos, ellas lo están en el 1,8 %.

La situación es diferente en el caso de la educación privada. Según estos mismos datos, son ellos quienes tienen una mayor parcialidad con un 28 % de los contratos frente al 24,4 % de sus compañeras. En los últimos cuatro cursos, para ambos grupos, la estabilidad ha sido la norma. De nuevo, los porcentajes de jornadas no distribuidas es la misma que en la pública, 0,1 frente a 1,7 % para ellos y ellas, respectivamente.

Según Héctor Adsuar, responsable de pública de la FECCOO, hay que tomar con precaución estos datos en tanto en cuanto lo más probable es que no contemplen las peticiones de reducciones de jornada, licencias o excedencias por cuidado de menores o personas dependientes.

Esta cifra es clave. Mientras que en el sector privado es conocida la gran diferencia entre hombres y mujeres a la hora de acceder a este tipo de prestaciones, en la Administración Pública el dato es desconocido.



Para este sindicalista, además, el hecho de que en la privada hay más jornadas parciales entre hombres que entre mujeres puede responder principalmente a que este tipo de jornadas no están mediadas por el factor género y sí por el interés del profesorado novel por entrar en el mercado de trabajo e ir ganando méritos. Las jornadas parciales son menos solicitadas que las completas y es más sencillo comenzar a trabajar en ellas.

En cualquier caso, y atendiendo a las cifras generales, las mujeres son las que más medias jornadas tiene y las que en mayor medida solicitan reducciones de jornada por cuidado de menores o personas dependientes. En el sector educativo, tanto público como privado no tiene por qué ser diferente la situación. Esto no solo impacta en menores salarios reales, sino en la cotización a la hora de llegar a la jubilación.

El Instituto Nacional de Estadística también ofrece alguna información relacionada con las diferencias salariales entre hombres y mujeres en el sector educativo. Aunque no se trata de un dato demasiado fino, ofrece una visión clara, hay diferencias importantes entre las ganancias de unos y otras.

De profesión: docente (pero no mucho)

Ma del Mar Sánchez Vera. Marzo 2025

La docencia, en contextos como la educación secundaria, la formación profesional y la universidad, a menudo, parece convertirse en un efecto colateral de una carrera profesional que originalmente se orientó hacia otros fines, como la investigación o el ejercicio de una profesión técnica. No deja de ser curioso, cuando no paradójico, que se nos contrate para enseñar pero no se nos prepare adecuadamente para ello. Teniendo en cuenta las tasas de abandono educativo que se dan en estas etapas, urge replantearnos la formación pedagógica inicial y continua del profesorado, para que no sea solo un requisito, sino una base imprescindible sobre la que construir una docencia de calidad que no deje a nadie atrás.

Ser docente es, en teoría, una elección personal y profesional. Sin embargo, en muchos casos, especialmente a partir de la educación secundaria, la docencia no es una elección inicial sobre la que construimos una identidad, sino una consecuencia de nuestra vida profesional que va orientada originalmente hacia otros fines. La mayoría de quienes llegan a las aulas de estos niveles lo hace con formación disciplinar especializada y una identidad planteada como químicos o químicas, filósofos o filosofas, biólogos o biólogas... e incluso como investigadores e investigadoras, pero no necesariamente como docentes. Esto no tiene por qué ser

necesariamente malo. Es evidente que estos niveles requieren de un dominio disciplinar muy importante, y deberíamos tener la posibilidad de reorientar nuestra vida hacia la docencia en nuestra trayectoria profesional, pero también es cierto que la ausencia de un sistema de formación eficaz para los que deciden dedicarse a la profesión docente influye en la forma en que se aborda la enseñanza, ya que muchos llegan a las aulas sin una formación pedagógica sólida.

En educación secundaria y formación profesional se ha intentado abordar este tema planteando el CAP y el posterior Máster de Secundaria que, aunque representa una mejora significativa respecto al modelo anterior, sigue siendo claramente insuficiente y es muy cuestionado. En el ámbito universitario, la situación es más compleja aún, ya que se accede a la profesión docente, básicamente, por disponer de un gran curriculum investigador, y aunque es cierto que se hacen esfuerzos cada vez mayores por valorar la docencia (la LOSU ha incorporado la necesidad de formar a ayudantes doctores), sigue sin recibir la atención y el reconocimiento que merece.

La identidad profesional docente se construye a partir de los conocimientos, las creencias, los valores y las actitudes que sustentan nuestra práctica diaria. Y es algo extremadamente complejo que influye directamente en la manera en la que enseñamos. Todos hemos pasado por la escuela y eso ha causado en nosotros una serie de visiones y actitudes sobre lo que es enseñar y lo que es aprender. Nuestra experiencia como estudiantes moldea nuestra concepción sobre lo que debe ser la educación. Frente a esto, algunos docentes logran desarrollar un sentido de pertenencia a la comunidad educativa y consolidan una identidad docente clara. Reconocen la valía de la didáctica y se preocupan por mejorar y actualizar su conocimiento pedagógico y disciplinar. Pero sabemos que existen otros que entienden la docencia como una tarea secundaria, y que asumen que las clases son básicamente un medio para transmitir contenidos disciplinares, sin considerar que enseñar requiere del desarrollo de habilidades específicas que van más allá del dominio del contenido.

Para tratar de explicar mejor esta idea, voy a hacer uso de un ejemplo histórico. Durante la Segunda Guerra Mundial, un grupo de técnicos trataba de reforzar la estructura de los aviones para evitar sufrir muchas pérdidas. Empezaron a revisar los aviones que volvían de la batalla, prestando atención a los lugares en los que llevaban impactos de bala. De este modo, elaboraron un mapa en el que se podía ver dónde estaba la mayor cantidad de disparos (que era en las alas) y se propuso reforzar esa zona. Sin embargo, el matemático Abraham Wald indicó que la solución era totalmente la contraria: había que reforzar las partes que no mostraban impactos. ¿Por qué? Porque los aviones que recibían disparos en el motor o la cabina no regresaban. Los que sí volvían eran los “supervivientes”. En el análisis no se había tenido en cuenta que los que recibían disparos en esas zonas, no volvían porque eran derribados. Era un análisis sesgado. Esta es la famosa historia del sesgo del superviviente: la tendencia a centrarnos en la información que vemos (los aviones que regresan) e ignorar la que no vemos (los que fueron derribados). Esto se aplica en muchos contextos diferentes. En el mundo empresarial, por ejemplo, tener en cuenta el sesgo del superviviente implica que en una encuesta debemos recoger la opinión no solo de nuestros clientes, sino también de los que no lo son.

Y, ¿qué tiene que ver esto con la docencia? Mucho más de lo que parece. Los docentes, con más o menos dificultades, somos casos de “éxito” del sistema educativo: hemos superado todas las etapas y nos hemos titulado, convirtiéndonos en docentes de un sistema del que fuimos estudiantes. Somos los aviones que vuelven de la batalla. Y de este modo, llegamos a las aulas con nuestra cabeza llena de conocimientos sobre nuestra disciplina, pero también con las huellas de cómo nos enseñaron a nosotros. Y, por lo tanto, aplicamos las mismas maneras de enseñar que vivimos como estudiantes porque, al fin y al cabo, “funcionaron” para nosotros. Así que, en cierto modo validamos el sistema (si yo he llegado hasta aquí, tan malo no será) y consciente o inconscientemente reproducimos el modelo educativo que hemos vivido. No estamos teniendo en cuenta los que no llegaron. Y esto es importante, porque no podemos olvidar que, aunque los números respecto al abandono escolar han mejorado poco a poco, seguimos teniendo una de las tasas más elevadas de la Unión Europea en secundaria. En FP es también preocupante (sobre todo en las titulaciones de formación básica), y en el contexto universitario, 2 de cada 10 estudiantes universitarios abandonan sus estudios. Hay muchos aviones que no vuelven. Sin embargo, desde nuestro sesgo del superviviente asumimos que no se esforzaron lo suficiente y planteamos un mapa de disparos en el avión que no está bien definido, porque no tiene en cuenta a todos. No vemos los aviones que son derribados en la batalla.

Si sumamos esto a la ausencia de un planteamiento serio acerca de la formación inicial y continua docente, tenemos el escenario perfecto para que la docencia se convierta en una tarea a la que no se le da valía y quede desconectada de las necesidades reales de los estudiantes que tenemos en las aulas. Es importante entender que la educación es una disciplina científica. Forma parte del campo de las Ciencias Sociales y, entre otras muchas cosas, en la educación investigamos acerca de cómo las personas aprenden y desarrollan competencias, así como los factores sociales, culturales, económicos, políticos, psicológicos y pedagógicos que influyen en estos procesos. Dominar el contenido disciplinar es solo una de las patas de la mesa, una muy importante, pero no puede mantenerse el trabajo docente solo con ella. Resulta preocupante que haya que defender la idea de que un docente debe contar con conocimientos sobre educación. Es necesario reconocer que la docencia es una profesión en sí misma, que requiere no solo conocimiento disciplinar, sino también de



formación pedagógica. El sistema debería ser capaz de plantear un modelo eficaz que forme, ayude y acompañe a quien quiere dedicarse a la docencia.

Soy consciente de que generalizar no es justo. Existen experiencias positivas en la formación inicial y continua del colectivo docente, así como numerosas iniciativas que buscan transformar el sistema y que inciden en la importancia de la formación pedagógica. Sin embargo, también es importante reconocer que, a pesar de los continuos cambios sociales y legislativos, la escuela actual guarda muchas similitudes con la que nosotros vivimos en su momento. La resistencia al cambio de las instituciones educativas es algo sobre lo que se investiga y trabaja en educación, y el colectivo docente tiene un peso fundamental en esta circunstancia. Y esto es algo que no se da solo en Secundaria o en las Facultades universitarias, el desarrollo profesional docente es una tarea pendiente en todas las etapas educativas. No hay etapas buenas o malas, lo que hay es una necesidad clara de configurar un adecuado planteamiento de formación inicial y continua de los docentes para que la pedagogía no sea un valor añadido u opcional, sino una parte fundamental de su preparación y desarrollo profesional. No podemos conformarnos con valorar solo a los aviones que regresan de la batalla, también debemos proteger a aquellos que están en riesgo de caer. Debemos dejar de ver la docencia como una consecuencia inevitable del trabajo académico y empezar a valorarla como lo que es: una de las profesiones más importantes y transformadoras que existen.

Debe ser parte de nuestra identidad. Somos docentes.

Ma del Mar Sánchez Vera. Profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia

Trump despide a la mitad del Departamento de Educación

La secretaria del Departamento, Linda McMahon, ejecutiva del World Wrestling Entertainment (la lucha libre americana), tiene previsto publicar la orden para el desmantelamiento de dicho departamento

Pablo Gutiérrez de Álamo. 12 marzo 2025

Una de las promesas electorales de Donald Trump fue la de desmantelar el Departamento de Educación. Aunque para hacer esto necesita el beneplácito del Congreso de los Estados Unidos, hasta ahora, el presidente ha conseguido deshacerse de la mitad de la plantilla.

Si hace unas semanas, casi 600 trabajadores se acogieron a la posibilidad de dejar sus puestos de manera voluntaria y gratificada, el martes pasado se anunció el despido de 1.300 empleados de dicho Departamento que, hasta la llegada del republicano, contaba con poco más de 4.000 trabajadoras y trabajadores.

El Departamento se dedica fundamentalmente al reparto de fondos federales entre los estados de la Unión en forma de subvenciones y ayudas financieras a escuelas, estudiantes y universidades. Entre sus trabajos también está la promoción de la equidad, la supervisión del cumplimiento de las leyes educativas en los estados o la financiación de proyectos para escuelas con alumnado de bajos ingresos o con discapacidad.

En una entrevista en Fox News, la secretaria de Educación, Linda McMahon, ha asegurado que se trata del primer paso para el desmantelamiento del departamento que ella misma dirige. Defienden la medida en la eliminación de la burocracia innecesaria y en devolver a los estados la gestión directa de todo lo relativo a la educación. O casi.

McMahon, además, está preparando la orden para solicitar al Congreso norteamericano el cierre completo del Departamento que solo se podrá conseguir en la Cámara legislativa. La mayoría que tiene el partido Republicano hace pensar en que será fácil este cierre finalmente.

La secretaria de Educación fue nombrada el pasado 3 de marzo y el mandato que recibió del presidente Trump fue el guión que ayer mismo comenzó a interpretar y que, se espera, llegue al Congreso en los próximos días.

McMahon fue la directora ejecutiva de la empresa WWE, World Wrestling Entertainment, dedicada a la promoción de la lucha libre. La compañía la fundó en tiempos su abuelo y desde entonces ha estado en la familia. En la anterior administración Trump, esta mujer de 76 años y multimillonaria, fue la responsable de la Administración de Pequeñas Empresas hasta 2019.

La propuesta de desmantelamiento del Departamento de Educación norteamericano no es nueva, pero el antecedente más reciente se encuentra en un think tank llamado The Heritage Foundation que hace un año hizo público un documento de 900 páginas bajo el título Project 2025 en el que proponía una ingente cantidad de medidas. Entre ellas, la eliminación y el reparto entre los estados y otras agencias gubernamentales de sus trabajos.

The Heritage Foundation ha tenido mucha y diferente relación con la anterior administración Trump (2017-2021), aunque, al ver cómo se desarrollan estos primeros meses de a segunda, dicha relación es más estrecha aún. La fundación ha reclamado desde hace años la eliminación del Departamento de Educación en aras a la descentralización de esta cartera y sus responsabilidades, así como para el adelgazamiento del Gobierno central.

Cuadernos de Pedagogía / **ESCUELA**

De la comba al smartphone: evolución de la infancia femenina en España desde los años 70 hasta hoy

Un recorrido por los cambios en educación, juegos y expectativas sociales de las niñas españolas en las últimas cinco décadas.

Noelia García Palomares. 7-03-2025

La infancia de las niñas en España ha experimentado transformaciones significativas desde la década de 1970 hasta la actualidad. Estos cambios se reflejan en aspectos como la educación, las actividades lúdicas y las expectativas sociales. Este reportaje analiza estas evoluciones, contrastando las experiencias de mujeres que crecieron en los años 70 con las de las niñas de hoy.

En los años 70, la educación en España estaba marcada por una estructura tradicional y, en muchos casos, segregada por sexos. Las niñas asistían a colegios femeninos donde se les enseñaban materias consideradas apropiadas para su género, como labores domésticas y manualidades. La formación técnica y científica era menos accesible para ellas, limitando sus oportunidades profesionales futuras.

Con el paso de las décadas, la coeducación se convirtió en la norma, promoviendo la igualdad de oportunidades entre niños y niñas. Sin embargo, aún persisten desafíos. Por ejemplo, en 2025, el Ayuntamiento de Almería premió a la directora de un colegio que segrega por sexos, generando controversia y debates sobre la igualdad de género en la educación.

Beatriz Bacaicoa, jefa del Departamento de Ciencias en el Colegio Europeo de Madrid, reflexiona sobre la evolución de los roles de género, el impacto de la educación y los retos que aún enfrentan las niñas y mujeres en la sociedad actual.

En su opinión, «el papel de la mujer estaba mucho más definido por roles familiares y domésticos, y la educación formal no les ofrecía las mismas oportunidades que a los niños». Asegura que, en cambio, las niñas de hoy en día disfrutan de un panorama más amplio. Gracias a décadas de lucha por la igualdad de género, las niñas ahora tienen acceso a una educación diversa y a oportunidades profesionales sin precedentes. «Hoy en día, las niñas tienen una voz activa en la sociedad, y sus recursos para desarrollar su autonomía y proyectos personales se han multiplicado», comenta Bacaicoa.

La conversación avanza hacia el cambio en el papel de la mujer en la sociedad. En los años 70, las mujeres se enfrentaban a una sociedad donde los roles de género estaban rígidamente definidos. Bacaicoa explica que, a pesar de los avances, el cambio ha sido paulatino pero significativo. «En ese entonces, las mujeres estaban limitadas en sus opciones sociales y profesionales. Hoy, gracias a los esfuerzos colectivos por la igualdad, las mujeres tienen una presencia mucho más visible en todos los sectores», asegura. Aunque reconoce que persisten ciertos desafíos, la Jefa del Departamento destaca los logros alcanzados, especialmente las políticas públicas que han favorecido una mayor equidad de género.

Uno de los temas más importantes que Bacaicoa aborda es el impacto de la educación en la evolución de los roles de género. En su opinión, la educación ha jugado un papel crucial en transformar las expectativas sobre las niñas. En los años 70, las expectativas eran limitadas y los estereotipos de género influían incluso en el ámbito educativo. Sin embargo, gracias a políticas educativas inclusivas, las niñas han empezado a visualizarse en roles antes vedados. «Hoy, los currículos incluyen perspectivas de género, se promueve el pensamiento crítico y se ofrecen talleres específicos para fomentar la autonomía de las niñas», explica.

No obstante, Bacaicoa reconoce que, a pesar de estos avances, las niñas y adolescentes siguen enfrentando desafíos importantes en su desarrollo. La presión social relacionada con la imagen corporal y los estereotipos de género siguen siendo barreras que afectan la autoestima y el rendimiento académico de muchas de ellas. En particular, en áreas como las ciencias, la tecnología, la ingeniería, el arte y las matemáticas (STEAM), las niñas todavía están subrepresentadas. «A pesar de las políticas de igualdad, existen sesgos sutiles en los procesos de enseñanza y evaluación que limitan la participación activa de las niñas en estos campos», agrega.

Según Bacaicoa, los estereotipos de género siguen siendo una de las principales barreras para que las niñas se interesen en áreas como la tecnología y las ciencias. «La sociedad sigue asociando estas áreas con los chicos y eso limita las opciones de las niñas», explica. Para contrarrestar estos estereotipos, sugiere que las políticas educativas deben fomentar la curiosidad de las niñas desde la educación primaria, ofreciendo actividades extracurriculares inclusivas y visibilizando a mujeres científicas y tecnólogas como modelos a seguir.

Otro tema crucial que Bacaicoa aborda es la representación femenina en sectores tecnológicos y el liderazgo en el desarrollo de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial. «Para evitar la perpetuación de sesgos de género en el desarrollo de tecnologías, es fundamental que las niñas reciban educación en



programación e inteligencia artificial desde edades tempranas», subraya. En su opinión, las políticas educativas deben ser más inclusivas y garantizar que las mujeres tengan acceso a roles de liderazgo en la tecnología.

Asimismo, Bacaicoa señala que se necesitan cambios estructurales y culturales. «Es crucial implementar programas de mentoría, políticas de igualdad salarial y establecer cuotas de género para asegurar una representación equilibrada en cargos de liderazgo», afirma. Además, añade que la mentalidad cultural debe cambiar para fomentar una visión inclusiva que valore la diversidad y las perspectivas femeninas.

Juegos y ocio: del aire libre a la era digital

Las niñas de los años 70 disfrutaban de juegos al aire libre que fomentaban la socialización y la actividad física. Actividades como saltar a la comba, la rayuela y el escondite eran comunes en plazas y parques. Estos juegos no requerían equipamientos sofisticados y promovían la creatividad y la interacción directa.

En contraste, las niñas de la década de 2020 en adelante han crecido en un entorno dominado por la tecnología. El uso de dispositivos electrónicos, como tablets y smartphones, es común desde edades tempranas. Plataformas como YouTube y aplicaciones de juegos digitales han reemplazado en gran medida a las actividades tradicionales. Si bien estas herramientas ofrecen oportunidades educativas, también plantean desafíos en términos de sedentarismo y reducción de la interacción social física.

Expectativas y roles de género: avances y retos pendientes

En los años 70, las expectativas para las niñas estaban claramente definidas por roles de género tradicionales. Se esperaba que asumieran roles domésticos y se dedicaran a profesiones consideradas femeninas, como la enseñanza o la enfermería. La representación femenina en campos como la ingeniería o la ciencia era mínima.

Hoy en día, aunque se han logrado avances significativos en la igualdad de género, persisten estereotipos que influyen en las decisiones académicas y profesionales de las niñas. La brecha de género en carreras STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) sigue siendo un desafío. Además, la sexualización temprana de las niñas a través de ciertos juguetes y medios de comunicación continúa siendo una preocupación. Según el Instituto de la Mujer, el 11% de los anuncios de juguetes sexualiza a las niñas, perpetuando estereotipos de género.

¿Cómo se vivía siendo niña en los '70?

Hablamos con algunas mujeres que vivieron esta época y nos cuentan su experiencia:

María Fernández, de 58 años, es profesora jubilada y activista por la educación inclusiva. Nació en 1966 en Madrid, donde aún reside. Creció en un barrio obrero en una familia numerosa y recuerda su infancia con nostalgia, aunque reconoce las limitaciones que las niñas tenían en aquella época.

«Nuestra infancia era muy distinta a la de ahora. Jugábamos en la calle a la comba, al escondite, a las chapas o con muñecas. No teníamos tantos juguetes como ahora, así que inventábamos juegos con lo que encontrábamos. Recuerdo que las niñas solíamos jugar a “mamás y papás”, mientras que los niños jugaban más al fútbol o con coches. Era como si desde pequeñas ya nos estuvieran diciendo qué rol debíamos tener cuando fuéramos mayores», comenta María.

La escuela también reflejaba esas diferencias de género. María recuerda que, aunque niños y niñas compartían aula, había asignaturas y expectativas diferenciadas. “Las niñas teníamos clase de costura y economía doméstica, mientras que los niños aprendían carpintería. A nosotras nos enseñaban a ser buenas esposas y madres. Los niños, en cambio, parecían estar destinados a ser los que trabajaran fuera de casa”, explica. Aunque algunas maestras alentaban a sus alumnas a estudiar, la mayoría de las niñas asumían que su futuro pasaba por casarse y formar una familia.

“Recuerdo que mi madre me decía: ‘Lo más importante es que aprendas a cocinar y a llevar una casa, porque una mujer sin marido no tiene futuro’. La idea de que una mujer pudiera vivir independiente o tener una carrera era casi impensable”, relata María. En su entorno, pocas mujeres trabajaban fuera de casa, y las que lo hacían solían ser maestras, enfermeras o secretarías.

En cuanto a referentes femeninos, María recuerda a sus maestras y algunas mujeres de la televisión, aunque la mayoría de los modelos que veía reforzaban los estereotipos de género. “Veíamos a Rocío Dúrcal en el cine, a Marisol en la televisión... siempre eran chicas dulces, obedientes, que encontraban la felicidad en el amor y la familia. No había muchas figuras femeninas que rompieran con ese molde”.

La tecnología, por supuesto, era muy distinta a la actual. María recuerda que su familia tenía un solo televisor en casa, en blanco y negro, y que los teléfonos eran fijos, sin posibilidad de privacidad. “Para llamar a alguien, tenías que hacerlo desde el salón, donde todos escuchaban. No había móviles ni internet. La información nos llegaba por el boca a boca o a través de los libros y la radio”.

Respecto a la publicidad y los mensajes sobre el rol de la mujer, María menciona los anuncios en revistas y televisión. “Nos vendían la idea de la mujer perfecta: una esposa dedicada, madre amorosa y ama de casa impecable. Los anuncios de detergentes siempre mostraban a mujeres felices fregando los platos, y los de electrodomésticos hablaban de ‘facilitar el trabajo de la mujer’, como si ese fuera su único deber en la vida”.

A pesar de todo, reconoce que algunas mujeres ya empezaban a cuestionar esos roles. “Mi tía era de las pocas mujeres que trabajaba en una oficina y siempre nos decía que las mujeres tenían derecho a elegir su destino. En su momento, no entendía del todo lo que quería decir, pero con los años me di cuenta de lo importante que era esa enseñanza”.

Hoy, mirando atrás, María se sorprende de cuánto ha cambiado la sociedad, aunque también cree que aún quedan retos por superar. “Las niñas de hoy tienen más oportunidades, pero todavía hay estereotipos que pesan sobre ellas. Lo bueno es que ahora pueden soñar con ser lo que quieran y no solo con lo que la sociedad les impone”, concluye.

También hablamos con Teresa Gutiérrez, 62 años, ama de casa y abuela. Nació en Sevilla y vive en Dos Hermanas. Teresa recuerda su infancia en los años 70 con cariño, pero también con la sensación de que las niñas tenían menos libertad que los niños. “Yo crecí en un pueblo pequeño y la vida era muy sencilla. No había tantas distracciones como ahora, jugábamos con muñecas de cartón, hacíamos vestidos para ellas con retales de tela y nos encantaba jugar a las casitas. Pero mientras los niños podían correr por todas partes y subirse a los árboles, nosotras teníamos que estar más ‘controladas’”, comenta.

En su familia, la educación no era una prioridad para las niñas. “Mis padres solo dejaron que estudiara hasta los 14 años. Decían que, con saber leer, escribir y hacer cuentas ya era suficiente, porque mi destino era casarme y cuidar de mi familia. Mi hermano sí pudo seguir estudiando, porque él tenía que ‘sacar adelante la casa’. En aquel entonces, nadie veía raro que las niñas dejaran de estudiar temprano”.

En cuanto a los referentes femeninos, Teresa cuenta que las figuras más influyentes en su vida fueron su madre y su abuela. “Las mujeres en mi familia trabajaban de sol a sol en la casa y en el campo, pero siempre en un segundo plano. No había muchas mujeres en la política ni en puestos importantes. Si acaso, veíamos a artistas como Lola Flores, pero siempre desde un papel más ligado al espectáculo que a la independencia”.

Sobre la publicidad y los mensajes de la época, Teresa recuerda anuncios que hoy serían impensables. “En la tele salían muchas marcas de maquillaje o productos de limpieza que nos hacían ver que ser buena mujer significaba estar guapa y tener la casa reluciente. Había uno de cigarrillos que decía algo así como ‘Porque ella también se lo merece’, como si fumar fuera un premio para la mujer moderna. Ahora veo que nos vendían una imagen muy limitada de lo que podíamos ser”.

Teresa cree que hoy las niñas tienen más oportunidades, pero también nuevos desafíos. “Antes nos limitaban de una manera, pero ahora las niñas crecen con mucha presión de verse perfectas en redes sociales. Mi nieta de 12 años ya se preocupa por si su ropa está de moda. A veces pienso que, en nuestra época, aunque teníamos menos libertades, también éramos más inocentes y felices”, reflexiona.

Otra mirada la aporta Claudia Ramírez, 47 años, socióloga especializada en estudios de género. Nació en Buenos Aires y reside en Barcelona. Para Claudia, la comparación entre la infancia de los años 70 y la actual es un reflejo de los cambios sociales en torno al género. “Si analizamos cómo se criaban las niñas en los años 70, vemos que la educación y la cultura reforzaban mucho la idea de que la mujer debía ser sumisa, cuidadora y dependiente del hombre. La escuela tenía libros de texto donde las mamás siempre aparecían cocinando y los papás, trabajando. Era un mensaje constante”.

Otro aspecto que resalta es la influencia de los medios de comunicación. “Las niñas de los años 70 crecieron con modelos de mujer que se reducían a dos estereotipos: la madre perfecta o la mujer objeto. Las revistas y la televisión reforzaban la idea de que la felicidad de una mujer dependía de su belleza y de su capacidad para casarse bien”.

Sin embargo, Claudia también reconoce que hubo cambios importantes en esa década. “En los años 70 empezó a haber movimientos feministas más visibles que luchaban por la educación de las mujeres y su derecho a decidir sobre su vida. Aunque a nivel cultural todavía pesaban mucho los roles tradicionales, la semilla del cambio ya estaba ahí”.

Sobre la actualidad, Claudia destaca que, aunque se han logrado avances, aún hay desafíos. “Las niñas de hoy tienen más referentes femeninos en la ciencia, la política y el deporte, y pueden imaginarse en más roles que antes. Pero también siguen enfrentando desigualdades y nuevas presiones, especialmente a través de las redes sociales y la hipersexualización desde edades tempranas”, concluye.

En contraste, también hemos hablado con chicas jóvenes para que nos cuenten su visión:

Paula, 10 años, alumna de un colegio en Madrid. En el colegio, no siente grandes diferencias entre niños y niñas, aunque ha notado algunas cosas. “Los profes nos tratan igual, pero en el recreo a veces los niños ocupan casi todo el patio para jugar al fútbol y las niñas nos quedamos en un rincón. Algunas profesoras ya han dicho que eso hay que cambiarlo”.

Sobre los referentes femeninos, Paula menciona a su profesora de ciencias y a algunas famosas. “Me gusta mucho Marie Curie, porque nos contaron en clase que descubrió cosas muy importantes aunque en su época no la tomaban en serio por ser mujer. También me gustan Aitana y algunas youtubers que hacen vídeos de manualidades”.

Lucía, 14 años, estudiante en un IES en Ciudad Real. Lucía se considera una chica muy conectada con el mundo digital. “Paso mucho tiempo en TikTok y en Instagram, porque es donde están mis amigos y donde te



enteras de todo. También juego a videojuegos, pero siento que hay juegos que parecen más pensados para niños”.

Sobre las expectativas de género, Lucía siente que hay una presión grande, sobre todo en redes sociales. “Las chicas tenemos que estar siempre guapas y arregladas. Si subes una foto sin maquillaje, te pueden decir que pareces enferma. Y si subes algo más arreglada, te dicen que buscas atención. Es como si nunca pudiéramos hacer algo sin que nos juzguen”.

Sofía, 17 años, estudiante de Bachillerato en un IES en Madrid. “Ser adolescente hoy es complicado porque tenemos mucha información, pero también mucha presión. Hay más libertad para decidir qué queremos hacer en el futuro, pero al mismo tiempo sentimos que tenemos que ser perfectas en todo”, reflexiona Sofía.

En su colegio, nota cambios en comparación con generaciones anteriores. “Antes, la mayoría de las chicas querían estudiar carreras típicamente femeninas, como magisterio o enfermería. Ahora, en mi grupo hay varias que quieren ser ingenieras, programadoras o científicas. Pero todavía hay prejuicios. Cuando dije que quería estudiar informática, algunos me dijeron que ‘eso es más de chicos’”.

Persisten las desigualdades de género en la empleabilidad y salarios de los recién graduados

Un informe de la Fundación CYD, publicado esta semana, revela que la presencia de mujeres en las titulaciones con mayor inserción laboral sigue siendo minoritaria, especialmente en Ingenierías e Informática, donde representan solo el 18,3% y 11,9% del alumnado, respectivamente. En contraste, están sobrerrepresentadas en estudios con peores indicadores de empleabilidad, como Protocolo y Eventos, Otras Lenguas Extranjeras o Historia del Arte.

La brecha salarial también persiste: en las titulaciones con mejor inserción, las mujeres ganan 1.180 euros menos al año que los hombres, y en las de menor empleabilidad, la diferencia se amplía a 2.409 euros. Además, las mujeres tienen menos contratos indefinidos y más empleos a tiempo parcial, aunque en algunas carreras superan a los hombres en afiliación y acceso a empleos cualificados.

El informe subraya la necesidad de abordar estos desafíos mediante la promoción de referentes femeninos en STEM y la lucha contra los estereotipos de género desde la educación temprana.