

el Periódico

¿Qué estudian las mujeres?

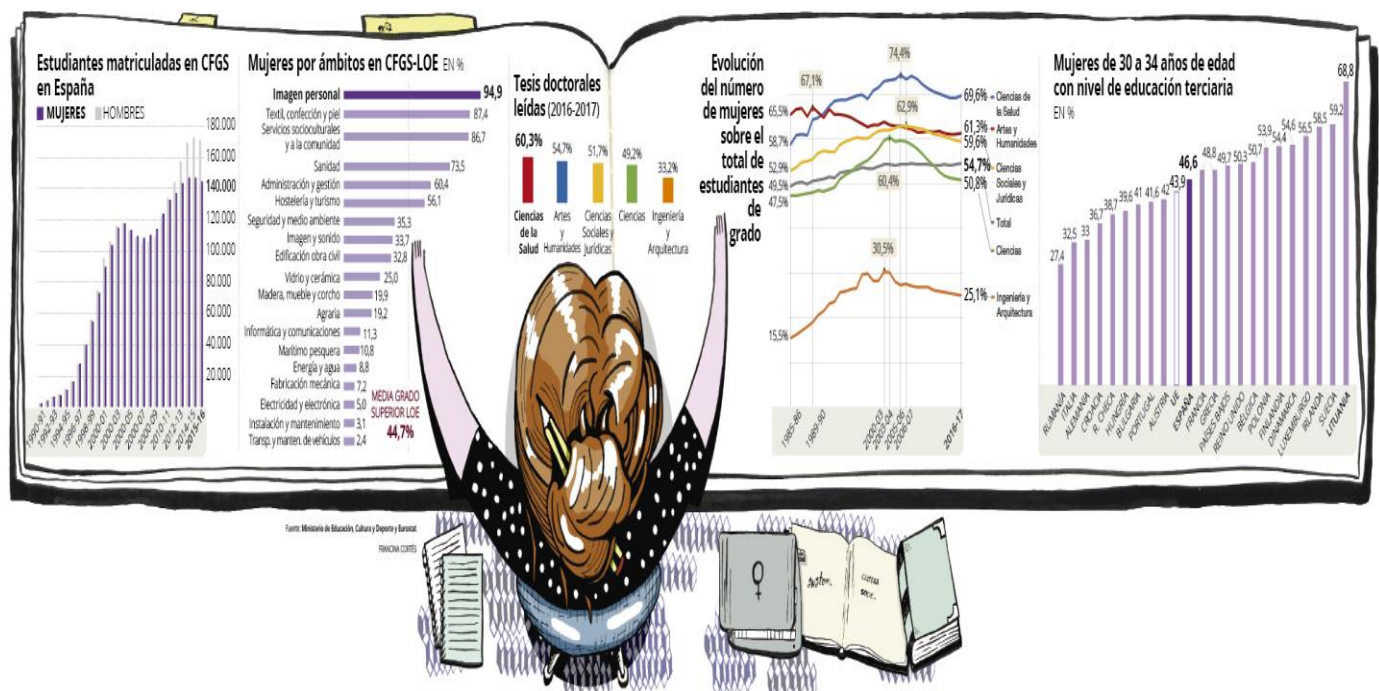
El porcentaje de féminas con estudios superiores es ya del 47%, muy superior al 32% de los hombres. Ellas muestran más interés por formarse, porque el mercado laboral las trata peor que a los varones
 VERA SACRISTÁN. BARNA 27/05/2018

En las últimas décadas, el acceso de la población a los estudios terciarios, esto es, a la universidad y a los ciclos formativos de grado superior, ha crecido de forma notable en España. Mientras en 1987, el 16% de la población española de entre 30 y 34 años de edad había finalizado estudios terciarios, en el 2017, el porcentaje superaba el 41%. Pero si hace 30 años, la tasa de titulación terciaria de los varones (18%) era superior a la de las mujeres (15%), hoy la de las mujeres (47%) supera ampliamente a la de los varones (32%). En resumen, ellas estudian bastante más. Esta evolución ha tenido lugar, en mayor o menor medida, en todos los países europeos y sitúa a España en niveles semejantes a la media europea, aunque ligeramente inferior en varones y algo superior en mujeres.

Sin embargo, se produce un sesgo en el tipo de estudios que emprenden las mujeres. Sigue habiendo menos mujeres que varones entre el alumnado de ciclos formativos de grado superior. Tan solo el 11,8% de las mujeres de entre 30 y 34 años tienen esos estudios, frente al 13,4% de los varones. En cambio, la proporción de mujeres entre los universitarios no ha cesado de crecer. Hoy, casi el 36% de las mujeres de esa franja de edad ha completado estudios universitarios, frente a poco más del 21% de los varones.

La diferencia es muy significativa, e indica un claro interés de las mujeres por formarse, superior al de los varones. Y por hacerlo en el contexto de unos estudios menos directamente orientados al ejercicio inmediato de un empleo. Quizás sea esta una reacción frente a un mercado laboral que trata a las mujeres peor que a los varones, tanto en las franjas más bajas de la escala laboral como en las más altas.

Por otro lado, entre la población con estudios terciarios -sean estos universitarios o de formación profesional-, las diferencias entre los ámbitos de estudio de mujeres y varones son muy notables. En ciclos formativos, las mujeres constituyen el 95% del total de estudiantes en Imagen Personal, y más del 85% en Textil, Confección y Piel y en Servicios Socioculturales y a la Comunidad, mientras que no alcanzan el 5% en Transporte y Mantenimiento de Vehículos, y en Instalación y Mantenimiento, por citar solo algunos casos extremos.



Pocas ingenieras y arquitectas

En lo relativo a los estudios universitarios, destacan dos hechos. El más evidente y conocido es la gran proporción de mujeres que realizan estudios de Ciencias de la Salud y, aunque en menor medida, de Artes y Humanidades y de Ciencias Sociales y Jurídicas. Solo en Ciencias se da un cierto equilibrio entre mujeres y varones, mientras que en Ingeniería y Arquitectura el porcentaje de mujeres estudiantes es muy bajo, incluso

inferior al de varones en Ciencias de la Salud, que ya es decir. Al analizar las titulaciones universitarias en detalle, estas diferencias se magnifican. Las mujeres constituyen más del 90% del estudiantado en Educación Infantil y en Logopedia, mientras que no superan el 15% en Ingeniería Mecánica y en Ingeniería Eléctrica.

El segundo hecho que llama la atención es que las mujeres parecen sentir la necesidad de alcanzar niveles universitarios más avanzados (doctorado) cuanto más masculinizado es su ámbito de estudio. Esto es particularmente destacable en Ingeniería y Arquitectura, donde el porcentaje de tesis doctorales obtenidas por mujeres es muy superior al porcentaje de mujeres estudiantes de grado y de máster. Se vuelve a constatar, pues, que las mujeres tienden a obtener un nivel de estudios más alto cuanto más sesgado y difícil perciben su entorno.

Mejores notas que los chicos

Este sesgo femenino en cuanto al nivel de exigencia está presente también en otros aspectos de sus estudios. Por ejemplo, el curso pasado más del 58% de las mujeres accedió a la universidad con una nota entre 8 y 14, frente a menos del 50% de los varones. En cambio, menos del 10% de las mujeres accedió con una nota inferior a 6, frente a casi el 14% de los varones. Asimismo, se sabe que el origen social de las estudiantes universitarias es algo inferior al de sus compañeros varones. Ello podría indicar que las mujeres de clases más desfavorecidas deben demostrar más su valía para alcanzar estudios universitarios.

Así las cosas, actualmente las mujeres realizan un mayor esfuerzo por estudiar, en un contexto social desfavorable. En unos años, cuando las jóvenes de hoy alcancen su madurez profesional, quizás veamos revertirse el orden de las cosas.

La autora de este artículo forma parte de la "Red de Científicas Comunicadoras".

europapress.es

Ciudadanos quiere que el rendimiento del alumnado no influya en la cuantía fija de las becas

MADRID, 27 May. (EUROPA PRESS) –

Ciudadanos quiere cambiar el procedimiento de asignación de becas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, para que la parte fija de estas ayudas no dependa de "criterios académicos más allá de los de promoción", ni tampoco del rendimiento del alumno, ya sea universitario o no.

La formación 'naranja' defiende que la parte variable de la beca sí se conceda en función de los resultados obtenidos por el estudiante durante el curso. Sin embargo, considera que vincular este rendimiento a la parte fija de la cuantía --además de los criterios de renta familiar-- genera "una duplicidad en el establecimiento de resultados", así como problemas de "planificación financiera".

"La parte de la beca obtenida al comienzo del curso, cuando se realizaba el desembolso, supone sólo un pequeño porcentaje del total de la beca", advierte Ciudadanos.

Para modificar esta situación, los de Albert Rivera han registrado en el Congreso una proposición no de ley, recogida por Europa Press, en la que instan al Ejecutivo a modificar los reales decretos que regulan este procedimiento de asignación de ayudas.

MÁS EQUIDAD Y ESTABILIDAD

En el texto, la formación recuerda que son asociaciones de alumnos, como la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE), y de ayuda a la infancia, como Save The Children, las que "desde hace años llevan reivindicando la eliminación" de este criterio de rendimiento en la parte fija. El objetivo: "Mejorar la equidad del sistema y dar una mayor estabilidad a los alumnos becados".

Pero, además, Ciudadanos reclama un cambio en el sistema de gestión de las ayudas para que la primera convocatoria de becas "se publique el primer trimestre del curso" y para que "la asignación y el ingreso se efectúen con la mayor brevedad posible".

Del mismo modo, propone introducir nuevos componentes de las becas orientados a reducir el abandono escolar temprano y convertir el Observatorio de Becas en un Observatorio de equidad para que, de forma independiente, pueda evaluar y hacer propuestas en relación al conjunto de la equidad del sistema.



Selectividad - PAU 2018: fechas de los exámenes EBAU por Comunidades Autónomas

ABC. Madrid 28/05/2018

Aragón, Madrid o Comunidad Valenciana son algunas de las regiones en las que los alumnos de segundo de Bachillerato se enfrentarán antes a los exámenes de la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), que desde el curso pasado sustituye a la selectividad. Así, los exámenes comenzarán los próximos 5, 6 y 7 de junio. Tres días en los que los pupilos tendrán que poner a prueba sus conocimientos para poder acceder, o no, al grado universitario que hayan elegido.

Todas las comunidades autónomas tendrán que celebrar los exámenes de convocatoria ordinaria antes de este 15 de junio. Así, las últimas en realizarlos serán Andalucía, Cataluña y Galicia que los llevarán a cabo el 12, 13 y 14 de junio. Tras la prueba, llegan los nervios, ya que las ansiadas calificaciones pueden hacerse esperar hasta el día 29 de junio, plazo máximo que se establece para que salgan publicadas.

Si a la primera, los estudiantes no consiguen superar la prueba, tienen una segunda oportunidad, una convocatoria extraordinaria que se tendrá que llevar a cabo antes del día 15 de septiembre y las notas tendrán que salir publicadas antes del día 23. No obstante, cada vez son más las comunidades que deciden llevar a cabo la segunda convocatoria en los meses de junio o julio, como ejemplo Castilla y León, Madrid o Extremadura, en tal caso el plazo máximo para la prueba es el 13 de julio y las notas deben salir publicadas antes del día 22.

En lo que se refiere a las pruebas, el 70 % de los contenidos de cada una de ellas es común para toda España, mientras que el 30 restante lo pueden completar las comunidades. La evaluación se considera superada con una media de 4 o más, al igual que pasaba con la selectividad.

COMUNIDAD	JUNIO	EXTRAORDINARIA
ANDALUCÍA	12, 13, 14	11, 12, 13 Sept.
ARAGÓN	5, 6, 7	11, 12, 13 Sept.
ASTURIAS	5, 6, 7	3, 4, 5 Julio
ILLES BALEARS	10, 11, 12	9, 10, 11 Sept.
CANTABRIA	8, 11, 12	11, 12, 13 Sept.
CASTILLA LA MANCHA	4, 5, 6	2, 3, 4 Julio
CASTILLA Y LEÓN	5, 6, 7	4, 5, 6 Julio
CANARIAS	6, 7, 8	4, 5, 6 Julio
CATALUNYA	12, 13, 14	4, 5, 6 Sept.
EUSKADI	6, 7, 8	4, 5, 6 Julio
EXTREMADURA	5, 6, 7	3, 4, 5 Julio
GALICIA	12, 13, 14	12, 13, 14 Sept.
C. MADRID	5, 6, 7	3, 4, 5 Julio
R. MURCIA	8, 11, 12	12, 13, 14 Sept.
C. F. NAVARRA	5, 6, 7	27, 28, 29 Junio
LA RIOJA	6, 7, 8	4, 5, 6 Julio
PAIS VALENCIANO	5, 6, 7	3, 4, 5 Julio

europapress.es

Méndez de Vigo arma que la nanciación no era el problema del Pacto Educativo: "Siempre hubieran pedido más"

MADRID, 29 May. (EUROPA PRESS) –

El ministro de Educación, Cultura y Deporte, Íñigo Méndez de Vigo, ha asegurado que la financiación no era problema para que los diferentes grupos parlamentarios pudieran alcanzar un Pacto Educativo, y ha criticado las "excusas" utilizadas por PSOE y Unidos Podemos para dar la "espantada" y abandonar el acuerdo el pasado mes de marzo.

"La financiación no era el tema", ha declarado Méndez de Vigo durante su comparecencia ante la Comisión de Educación y Deporte del Congreso, donde ha defendido su postura de hablar sobre la financiación del Pacto al final de las negociaciones. "Es lo más operativo, porque si no, los señores de Unidos Podemos habrían pedido más", ha dicho en referencia a la petición de aumentar la inversión en educación por parte de socialistas y 'morados'. "Es la realidad", ha desvelado Méndez de Vigo para recordar que cuando el PSOE reclamó aumentar la inversión en educación al 5% del PIB, Unidos Podemos pidió entonces que alcanzara el 7%. "Porque ustedes nunca han creído en el Pacto Educativo", les ha reprochado a los diputados del grupo confederal durante la Comisión celebrada este martes.

De este modo, el ministro de Educación ha dirigido la responsabilidad del fracaso del Pacto a los grupos de la oposición que abandonaron la negociación, y lo ha hecho reiterando que él confía en que todavía existe la posibilidad de alcanzarlo. "Lo sigo creyendo y no creo que sea insalvable", ha dicho Méndez de Vigo al final de la comparecencia, en la que también ha rechazado la idea de que el año de infructuosas negociaciones entre los grupos hayan sido tiempo perdido. "Yo no estoy en política para perder el tiempo --ha proclamado--. Creo en el Pacto, me lo he creído y he percibido que había ganas de Pacto, y he hecho lo posible", ha respondido a los grupos de la Comisión de Educación y Deportes, admitiendo que él puede tener parte de responsabilidad en que no se haya alcanzado el Pacto. "Pero toda no", ha apostillado acusando a PSOE y Unidos Podemos de ser "incapaces" de lograr un acuerdo con el resto de formaciones.

En ese sentido, Méndez de Vigo ha asegurado que ambos partidos "no se creen que vayan a gobernar algún día España" porque de otra manera, según el ministro, no insistirían en fijar una cifra rígida de financiación en educación como condición para cualquier acuerdo. "Cuando dicen que es para garantizar esa inversión en el futuro, es que no tienen demasiada confianza en que vayan a gobernar, porque si no ya lo cambiarían ustedes", ha dicho.

PERRO DEL HORTELANO

Méndez de Vigo también ha acusado a los socialistas de actuar como "el perro del hortelano" por haber abandonado la subcomisión del Pacto Educativo, pero evitando hacerlo formalmente para impedir que Partido Popular y Ciudadanos, que fueron las dos formaciones que permanecieron hasta el final, pudieran elevar un documento con conclusiones. "No hemos dado ninguna espantada", ha defendido la portavoz de Educación del PSOE, Luz Martínez Seijo.

En su opinión, el abandono de los socialistas, que reclamaban aumentar la inversión en educación al 5% para seguir negociando, era "una condición de dignidad", según Martínez Seijo, armando que no renuncia "a la posibilidad de alcanzar un Pacto Educativo". "Está tiquismiquis", ha respondido después el ministro a la portavoz socialista. "Si yo estuviera en la bancada del PSOE, sería más modesto a la hora de criticar a los demás", ha añadido Méndez de Vigo, aclarando que la idea de crear esta subcomisión en el Congreso nació del acuerdo entre PSOE y Ciudadanos, y ha defendido que fueran los diputados quienes trabajaran por el Pacto sin la figura del ministro. "Que un diputado diga, "qué pena que no haya venido el ministro para decirnos qué hacer", eso es de ser campeón de los parlamentarios", ha ironizado Méndez de Vigo respondiendo al portavoz de Educación de Unidos Podemos, Javier Sánchez, que le había reprochado que llevara "medio año" sin comparecer en la Comisión y lo hiciera ahora que "el Pacto ha naufragado".

DEFENSA DE SU GESTIÓN

"Desde que asumí estas competencias me comprometí a dialogar y buscar puntos de acuerdo, y sigo en esa actitud", ha dicho el ministro al principio de su comparecencia, en la que ha reivindicado las cifras de la educación en España y el aumento de la inversión, ha asegurado, durante los gobiernos de Mariano Rajoy. "Hemos incrementado 5.000 millones de euros en el último quinquenio en inversión educativa, pasando a los 49.418 euros en 2017", ha dicho respondiendo a la petición de información del Grupo Parlamentario Socialista sobre financiación en educación.

Los socialistas también habían solicitado que el ministro detallará las intenciones del Gobierno con las próximas convocatorias de becas, y Méndez de Vigo ha recordado el anuncio realizado la pasada semana de bajar la nota del 5,5 a 5 para acceder a una beca general de matrícula universitaria.

Además, ha detallado las medidas incluidas en el decreto de los recortes en educación aprobado en 2012 que ya han sido revertidas, como el aumento de los ratios por aula, la sustitución de profesores a partir de ausencias superiores a diez días lectivos, o la reducción del precio de las matrículas universitarias. "La vida se entiende desde atrás, y no se puede hablar de financiación en educación sin mencionar la grave crisis que se encontró este Gobierno en 2011", ha recordado Méndez de Vigo.

EL PAIS

Cataluña, la comunidad con la tasa de empleo de recién licenciados más alta

Canarias es la región con la empleabilidad más baja entre sus graduados

JULIO NÚÑEZ. Madrid. 30 MAY 2018

Cataluña encabeza el ranking de las comunidades autónomas con la tasa de empleo más alta para los universitarios que se acaban de licenciar en sus universidades. Un porcentaje del 82% frente al 66,9% de Canarias, la región con la empleabilidad más baja entre sus graduados, según el último informe de la fundación del BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas(Ivie) presentado este miércoles. El estudio analiza y cuantifica la contribución de las universidades españolas a la empleabilidad de sus titulados y destaca factores que favorecen el aumento de las posibilidades para que los postuniversitarios encuentren un empleo, como el tipo de titulación, la universidad, la comunidad autónoma o el entorno económico.

La variable que más determina la posibilidad de encontrar un trabajo continúa siendo el tipo de titulación cursada, con diferencias de hasta 46,7 puntos porcentuales. Las carreras de las ramas de Ciencias de la Salud e Ingenierías son las que tienen la tasa de empleabilidad más elevadas, y algunas como Medicina e Ingeniería Electrónica alcanzan el pleno empleo. Por el contrario, los graduados en estudios de las ramas de Arte y Humanidades tienen menos probabilidades de encontrar trabajo; en algunas carreras como Filología francesa la tasa de empleo es del 50,6%. “La primera recomendación es que la titulación hay que elegirla reflexivamente. Aunque sea vocacional, parece recomendable estar informado sobre las salidas laborables que ofrece”, ha comentado Francisco Pérez, uno de los autores de la monografía.

En cuanto a la tasa de las carreras del ámbito de las Humanidades, los expertos han sugerido que existe la posibilidad de abrir las opciones de trabajo de estos estudiantes en actividades diferentes después de haber cursado un máster y cuando las universidades españolas incrementen la oferta para cursar estudios de ramas diferentes. “Es común en EE UU encontrarse a estudiantes que cursan paralelamente estudios de Ingeniería y de literatura”, ha puntualizado el director de la Fundación BBVA, Rafael Pardo.

En España, el porcentaje de jóvenes empleados con titulaciones superiores (universitarios y de formación superior) es más bajo que la media europea, un 76,6% frente a un 84,9%. Además, el porcentaje de ocupados sobrecualificados es superior que en Europa, un 36,9% frente al 22,9%. El investigador y coautor del informe Lorenzo Serrano ha explicado que, además del tipo de titulación y de la universidad cursada, la inserción depende de otros factores como los contactos sociales del titulado y su nivel de idiomas, entre otros. “Es importante cuando alguien ha estado realizando prácticas cuando estaba estudiando en la universidad y luego ha podido continuar en la misma empresa”, ha comentado Serrano.

La importancia del entorno

Además de elegir estudios que preparan para profesiones altamente demandadas, el perfil de los graduados con mayores opciones para encontrar trabajo también se ve condicionado si los han cursado en universidades especializadas con un profesorado cualificado y si están ubicadas en áreas económicas más dinámicas, donde el entorno ofrece más oportunidades. “Hay que tener en cuenta que la universidad elegida influye e importa. Elegir una universidad porque está cerca en lugar de aquellas que favorecen la inserción tendrá consecuencias”, ha explicado Pérez.

El estudio destaca también la importancia de que las instituciones universitarias consideren la empleabilidad como un objetivo estratégico y promuevan actividades para fomentar la inserción laboral, como la movilidad entre sus estudiantes, orientación durante los estudios, jornadas de puertas abiertas, prácticas extracurriculares, bolsas de trabajo y acciones de Networking (eventos para construir una red de contactos con el fin de generar oportunidades laborales), aunque solo el 27% de las instituciones analizadas promueve este tipo de actividades. “En el estudio hemos identificado una media de 23 actuaciones de empleabilidad en las universidades”, ha comentado Pérez, que ha destacado que aunque la mayoría de los centros universitarios ofrecen estos servicios, no lo hacen de manera heterogénea en todos ellos.

Los autores del documento han señalado que realizar estancias fuera de la universidad de origen, tanto en España como en el extranjero, es una de las actuaciones a tener en cuenta para fomentar la empleabilidad y que mejorar la inserción laboral. “Para una universidad localizada en un entorno económico desfavorable, transmitir a sus estudiantes que moviéndose pueden aumentar la inserción laboral es importante, y favorecer esa movilidad también lo es”, ha afirmado Pérez.

Hay una estrecha relación entre las universidades que promueven servicios para mejorar la empleabilidad con las que ocupan las primeras posiciones en los rankings de las mejores instituciones en materia docente e investigadora, según el informe. En España las universidades más activas en empleabilidad son la Universidad de Valencia, la Politécnica de Valencia y la Politécnica de Madrid.

europapress.es

El paro de Artes y Humanidades casi triplica al de los universitarios de Ciencias de la Salud, según un estudio

MADRID, 30 (EUROPA PRESS)

Los universitarios de la rama de estudios de Artes y Humanidades tiene un porcentaje de desempleo que casi duplica al de los titulados en Ingeniería y Arquitectura, y es casi tres veces superior al de Ciencias de la Salud, según un estudio de la Fundación BBVA e Ivie presentado este miércoles 30 de mayo en Madrid.

En concreto, el desempleo entre universitarios de Artes y Humanidades se situaba en el 13,1% en 2017, frente al 7,5% de Ingeniería y Arquitectura y el 5,3% de Ciencias de la Salud. Después de Artes y Humanidades, las

ramas de estudios con más desempleo son Ciencias (11,4%) y Ciencias Sociales y Jurídicas (9,9%), que superan también el 8,8% de paro de la población española con estudios universitarios.

Más allá de las ramas de estudios, la diferencia de empleo entre titulaciones universitarias alcanza hasta 47,4 puntos porcentuales en algunos casos. Por ejemplo, Ingeniería Electrónica o Medicina tienen porcentajes de casi pleno empleo, con un 98% y 97,7% respectivamente. Casi el doble que la titulación de Filología Francesa, donde sus titulados con trabajo suponen el 50,6% del total.

Aunque la tasa de paro entre los universitarios es menor a la del resto de la población activa, el estudio 'Itinerarios de inserción laboral y factores determinantes de la empleabilidad' señala que el porcentaje de desempleo se eleva hasta el 14,7% entre los titulados menores de 35 años. Además, un 22,4% de los titulados universitarios trabajan ocupando puestos para los que no se requiere su cualificación, mientras un 21,4% no tiene un empleo estable.

DIFERENCIAS TERRITORIALES

Por otra parte, el estudio de la Fundación BBVA e Ivie señala que la Universidad de Valencia, la Politécnica de Valencia y la Politécnica de Madrid son las tres universidades españolas más activas en la empleabilidad de sus titulados. Estas universidades son las que logran una mejor puntuación en una decena de ámbitos de actuación dirigidos a que sus alumnos logren un puesto de trabajo acorde a sus estudios y capacitación. En concreto, la Universidad de Valencia alcanza un 82,2, la Politécnica de esta ciudad un 78,8 y la Politécnica de Madrid un 76,8. Por detrás aparecen universidades como Deusto, Pompeu Fabra o Autónoma de Barcelona.

"Una vez más comprobamos que el sistema universitario no es homogéneo", ha armado Francisco Pérez, profesor de la Universidad de Valencia y director del estudio, subrayando las diferencias entre las universidades españolas en sus actuaciones para facilitar que sus titulados encuentren trabajo. Además de la universidad y la titulación, los autores del estudio también han destacado las "grandes diferencias territoriales", según el profesor Lorenzo Serrano, entre las tasas de empleo en las diferentes comunidades autónomas españolas. De este modo, mientras el 82,8% de los egresados universitarios de Cataluña tienen trabajo, en Canarias el porcentaje es del 66,9%.

La diferencia es mayor cuando se analiza el número de universitarios en ocupaciones altamente cualificadas. Mientras en Navarra representan el 84,7%, nuevamente en Canarias son el 66,6%.

Las tasas de paro de titulados universitarios van del 11% de Cataluña al 26,1 de Andalucía, y Galicia es la región en la que los egresados tardan más tiempo para encontrar un trabajo: en concreto, uno de cada tres (el 32,9%) tarda más de 12 meses, mientras en Cataluña solo el 13,3% supera este plazo.

¿CÓMO MEJORAR LA EMPLEABILIDAD?

Para los autores del estudio, existen algunas claves que definen al universitario con más posibilidades de encontrar empleo. Como ha detallado el profesor Lorenzo Serrano, son estudiantes que se preparan para profesiones muy demandadas que se forman en universidades con profesorado muy cualificado donde adquieren capacidades transversales y estudian en el extranjero.

Además, estudian en zonas dinámicas económicamente y reciben el apoyo de redes sociales como la familia o la que existen en las propias universidades. Sin embargo, como apunta el informe de la Fundación BBVA e Ivie, las universidades tienen "un papel importante en la empleabilidad", ha apuntado Francisco Pérez.

En ese sentido, el director del estudio señala que las universidades que mejor impulsan la empleabilidad de sus estudiantes la consideran un objetivo estratégico, poseen una oferta docente que atiende a la empleabilidad de las titulaciones, promueven la movilidad entre sus estudiantes, se preocupan por la calidad de su profesorado e invierten en capital relacional con su entorno, mediante la colaboración con empresas en instituciones en formación, investigación y transferencia.

Resultados medios de inserción de los egresados universitarios. Comunidades autónomas en las que se ha estudiado. (Porcentajes)

	Tasa de empleo	Tasa de paro	Búsqueda de empleo mayor a 12 meses	Jornada a tiempo completo	Universitarios en ocupaciones altamente cualificadas	Quintil salarial 4º y 5º
Andalucía	67,5	26,1	30,5	73	74	34,3
Aragón	80,9	12,8	23,6	76,1	75,8	40,1
P. de Asturias	70,8	21,9	30,9	77,2	73,7	38,1
Illes Balears	81,1	12,6	18,9	76,6	73,9	38,9
Canarias	66,9	23,6	30,7	72,7	66,6	31,1
Cantabria	73,8	21,2	28,4	76,9	75,6	39,5
Castilla y León	73,4	20,2	28,5	72,1	77,3	39,4
Castilla-La Mancha	70,2	24	28,5	74,5	75,1	41,2
Cataluña	82,8	11	13,3	75,6	79,7	47,9
Comunitat Valenciana	73,3	20,2	25,4	75,1	74,6	34
Extremadura	69,1	25,2	32,5	76,3	70,5	29,8
Galicia	72,5	21,4	32,9	78,3	76,2	31,8
C. de Madrid	80,7	13,6	17,4	81,1	83,6	51,3
R. de Murcia	72,3	20	23,9	75,1	73,3	34,9
C. F. de Navarra	78,4	14,4	19,6	80,8	84,7	50,6
País Vasco	78,5	16	23,9	75,3	79,8	46,8
La Rioja	80,4	11,5	19,4	75,5	68,3	41,7
España	75,6	18	23	76,5	77,6	42,3

■ Más favorable ■ Más desfavorable

Fuente: Encuesta de inserción laboral de titulados universitarios 2016. INE

europapress.es

CANAE reclama bajar las "altas tasas" de las pruebas de acceso a la universidad que empiezan la semana que viene

MADRID, 31 May. (EUROPA PRESS) –

La Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE) ha reclamado este jueves una bajada de las "altas tasas" que conlleva la realización de la prueba de acceso a la universidad, que darán comienzo la semana que viene. Asimismo, la organización ha destacado la diferencia territorial que, desde su punto de vista, "existe actualmente en su coste y la discriminación que esto supone para muchos estudiantes".

En este sentido, la organización estudiantil ha asegurado que el coste de esta prueba termina suponiendo una vulneración de "la no discriminación y la igualdad efectiva en la permanencia en el sistema educativo". Del mismo modo, los estudiantes creen que no existen "mecanismos de ayuda" para aquellos estudiantes con menos recursos económicos y que esto está provocando "grandes problemas" para muchas familias a la hora de afrontar el pago.

CANAE también ha destacado que el precio de la prueba puede ser hasta tres veces mayor dependiendo de dónde viva el estudiante, por lo que considera que se produce un "agravio comparativo" y solicita a las comunidades autónomas mecanismos para compensar dichas desigualdades. Finalmente, el presidente de la organización, Carles López, ha anunciado que presentarán diversas mociones en parlamentos autonómicos para revertir la situación, y ha añadido que "los poderes públicos deben fomentar y facilitar la permanencia en el sistema educativo" y eliminar las "trabas" que lo dificultan.

eldiario.es

Despedir a los profesores interinos antes de las vacaciones de verano es contrario al derecho de la UE, según la abogada general

El caso fue denunciado por dos profesores de Castilla-La Mancha que recibieron una carta de despido en junio de 2012 tras haber dado clase en el curso 2011/2012

La Abogada General alemana, Julianne Kokott, afirma que los presupuestos de 2012 en esta región, con Cospedal de presidenta, pretendían "eludir" acuerdos educativos anteriores

Las sentencias del tribunal de Luxemburgo siguen en un 90% las recomendaciones del abogado general

Marina Estévez Torreblanca. 31/05/2018

Como ya ha hecho en varias ocasiones, la justicia europea podría estar preparando un tirón de orejas al sistema de función pública española por discriminar en su trato a los trabajadores interinos. Una de las abogadas generales de la UE ha recomendado al Tribunal de Justicia que considere contraria al derecho de la Unión la práctica de despedir a los profesores interinos al final del periodo lectivo, antes de las vacaciones. Decenas de miles de profesores van al paro cada verano, poniendo en evidencia la docencia estacional. En un 90% de las ocasiones, las opiniones de los abogados generales se respetan cuando se dictan las sentencias.

El caso se remite por parte del Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha, referido a dos profesores interinos que decidieron denunciar a la Consejería de Educación tras recibir una carta a finales de junio de 2012 informándoles de la resolución de su contrato, tras haber dado clase en el curso escolar 2011/2012. Hasta ese año los funcionarios interinos habían sido mantenidos en su puesto hasta el inicio del año escolar siguiente, y habían podido disfrutar del periodo de vacaciones proporcional (y no obligatoriamente de una compensación financiera que en todo caso será reducida en proporción).

Las autoridades educativas alegaron que habían desaparecido la necesidad y la urgencia que habían justificado que se recurriese temporalmente a sus servicios, y los dos fueron cesados con carácter inmediato.

Los profesores interinos consideran que la resolución de sus contratos es abusiva, y alegan tener los mismos derechos que los funcionarios de carrera al haber realizado las mismas tareas.

En sus conclusiones presentadas este jueves, la Abogada General alemana, Julianne Kokott, que se había pronunciado en el pasado a favor del colectivo de interinos, propone al Tribunal de Justicia de Luxemburgo que, en su futura sentencia, declare opuesto al derecho de la Unión Europea a la "práctica

nacional conforme a la cual los docentes nombrados en calidad de funcionarios interinos, en el sentido del Derecho español, para todo un curso escolar son cesados al finalizar el período lectivo, mientras que la relación de servicio de los trabajadores fijos comparables a estos efectos se mantiene, no quedando tampoco en suspenso".

Considera, por varias razones, que la finalización del período lectivo no puede suponer una razón objetiva para el trato desfavorable sufrido por los funcionarios interinos. La abogada general señala además que la práctica española adolece de falta de transparencia en un doble sentido: por una parte, el cese de los funcionarios interinos al comienzo de las vacaciones de verano contraviene un acuerdo de 10 de marzo de 1994, alcanzado entre la Dirección General de Personal y Servicios del Ministerio español de Educación y Ciencia y el sindicato ANPE, y aplicable también en la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

El referido acuerdo establecía que los funcionarios interinos debían ser mantenidos en sus puestos durante el verano si a 30 de junio hubieran prestado servicios durante al menos cinco meses y medio.

En cambio, según la Abogado General, la Ley 5/2012, de 12 de julio, de Presupuestos Generales de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha para 2012, aprobados por la hoy ministra de Defensa María Dolores de Cospedal cuando presidía esa comunidad, "pretende eludir dicho acuerdo, compensando simplemente a los funcionarios interinos en el momento de su cese, de forma proporcional, por un máximo de veintidós días de vacaciones, en lugar de permitirles que sigan percibiendo su sueldo durante el período sin docencia".

Por otra parte, la Abogada General destaca que, según el Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha, la práctica de cesar a los profesores interinos al finalizar el período lectivo no se aplica de manera uniforme. "Así pues, en lugar de basarse en criterios objetivos y transparentes, las autoridades educativas pueden decidir en cada caso concreto de forma en cierto modo arbitraria si un funcionario interino es cesado o no".

ESCUELA

El pacto educativo o el pacto financiero **EDITORIAL**

Pese a que los Presupuestos del Estado dejan a la educación 100 millones más, su peso sobre el PIB sigue retrocediendo y granjeándose las críticas de buena parte de la oposición. El pacto educativo parece, además, condenado al fracaso. Al menos en esta legislatura de gran fragmentación política.

El ministro de Educación, Cultura y Deporte, Íñigo Méndez de Vigo, ha defendido esta semana en el Congreso que la financiación no era el problema para que los diferentes grupos parlamentarios pudieran alcanzar un Pacto Educativo, y ha criticado las «excusas» utilizadas por PSOE y Unidos Podemos para abandonar el acuerdo el pasado mes de marzo. «Es la realidad, porque si no, los señores de Unidos Podemos habrían pedido más», ha dicho en referencia a la petición de aumentar la inversión en educación por parte de socialistas y «morados». «Es la realidad», ha desvelado Méndez de Vigo para recordar que cuando el PSOE reclamó aumentar la inversión en educación al 5% del PIB, Unidos Podemos pidió entonces que alcanzara el 7%. «Porque ustedes nunca han creído en el Pacto Educativo», les ha reprochado.

España tiene margen de mejora en materia de internacionalización, en materia educativa y en la implantación de la formación dual, donde nuestro país se encuentra rezagado en comparación con socios europeos como Alemania.

El presidente Rajoy también ha reiterado recientemente que 2018 es el año en que más becas se han concedido, y ha recalcado que el Ejecutivo pretende «dotar con más recursos a los alumnos con un rendimiento más alto». No obstante, el ministro de Educación, anunció la semana pasada en el Senado que el Gobierno bajará de 5,5 a 5 la nota media para lograr una beca.

A España le falta su gran reforma de calado, la educativa, que es realmente la única transformación económica estructural con virtualidad para mejorar el acervo productivo.

Una dirección escolar necesitada de identidad profesional

ANTONIO BOLÍVAR .Catedrático de la Universidad de Granada

Sin LOMCE y con ella, en España la dirección escolar languidece, como muestra la reiterada falta de candidatos. El tema permanece dejado a su suerte, entretenidos en las puntuaciones de cada apartado, en la composición de las Comisiones de Selección o en el número de páginas (incluidas o no la portada) del Proyecto de Dirección. Más relevante que eso es por qué no tenemos candidatos o por qué en otros muchos, con un solo candidato, no hay nada que elegir o seleccionar. Como si no importara, cuando existe un consenso en la investigación internacional en que es el segundo factor más relevante, tras la enseñanza en el aula, para la mejora y calidad educativa. Más relevante aún en contextos desfavorecidos o vulnerables.

Pero, después de más de treinta años, ya no podemos esperar de una nueva normativa que la resituara en el lugar que debiera tener. Por eso, las Asociaciones Profesionales de Directivos (FEDADI, FEDEIP y FEAE), sin



creer ya en nuevas normativas salvadoras, han decidido elaborar su propio *Marco Español para la Buena Dirección*, del que dimos cuenta en una colaboración (Escuela, marzo 2017).

La dirección escolar en España está necesitada de una identidad profesional, asumida por los que la ejercen, y reconocida por el profesorado y por la comunidad escolar, como defendemos en el próximo Monográfico de Cuadernos de Pedagogía. Algunos de los males que la aquejan tienen que ver con su «indefinición actual», que podemos diagnosticar como un déficit de «identidad profesional». En la práctica, como nos comentaba una madre: «para mí es el profesor de mi hija que, al mismo tiempo, es el director cuando no está en el aula». A dicha «doble identidad» (docente/director) se le unen otras duplicidades: gestor con función administrativista o líder pedagógico de la escuela, representante de la Administración o de los compañeros que lo han elegido, «primus inter pares» o director profesional. Entre el representante de la Administración (central o autonómica) y el elegido por el conjunto del profesorado, queda poco espacio propio para la profesionalidad.

Dichas discontinuidades y ambivalencias son fuente de un extendido «malestar identitario» que se refleja en la escasez de candidatos a la dirección y en las dificultades para el ejercicio del liderazgo pedagógico. Si bien, como se ha destacado, es bueno que la dirección esté cercana a los problemas de la docencia (y un modo es ejercerla simultáneamente), a diferencia del contexto anglosajón donde la dirección escolar es una función independiente de la docencia; también son múltiples los problemas que la situación actual acarrea. No en vano, Cataluña en el Decreto sobre la Dirección de 2010 crea la figura del «directivo profesional docente», como una vía de salida entre la docencia y la necesaria profesionalidad de la dirección. En cualquier caso, no podemos cerrar los ojos ante el problema, o esperar vanamente, tras treinta años, a ver si se presentan más candidatos. Las expectativas suscitadas por una cultura de la participación no se han correspondido con la realidad, justamente por las dificultades e indefinición que conlleva su ejercicio.

Estar o ejercer la dirección escolar es una cosa bien distinta de sentirse director o directora. Roles e identidades, en el caso español, no se identifican. La identidad profesional se refiere a cómo se contemplan a sí mismos y la imagen de sí mismos que presentan y/o reconocen los demás; mientras que el rol es el papel concreto que ocupa en un momento. En fin, el carácter provisional de la dirección, con ida y vuelta a la docencia; el peso de las tareas administrativas y de gestión, falta de autonomía en decisiones curriculares, escasa capacidad para supervisar la labor docente de su profesorado, etc.; nos configuran institucionalmente una identidad profesional débil, inestable, híbrida y escasamente reconocida, que deberá lidiar en cada momento y contexto para equilibrar demandas dispares de los compañeros, padres y administración. No obstante, esta es una cara del asunto. La otra es que hay directivos que se han ganado una identidad profesional fuerte gracias a un ejercicio continuado de liderazgo, que no viene dado institucionalmente sino conquistado por su capacidad de liderar la organización.

Según estamos constatando en un Proyecto de Investigación, las prácticas de liderazgo exitosas dependen, en gran medida, de fuertes identidades directivas. Reivindicar una identidad profesional para la dirección en España requiere de una profesionalización, pero esto no se vincula -como suele ser habitual- con funcionarización, lo que burocratizaría el tema y lo aleja del ejercicio del liderazgo. Se trata de garantizar que se afronta la dirección con un respaldo formativo o práctica profesional adecuados y, sobre todo, en un contexto y marco que posibilite tomar decisiones propias, basadas en la profesionalidad.

el diario de la educación

El desembarco de PISA en las escuelas

En 2013-2014, con Wert al frente del Ministerio, España fue pionera presentándose a 'PISA for schools' junto con el Reino Unido y EEUU. Analizamos con la ayuda de diferentes expertos la utilidad (o no) de esta prueba de la OCDE.

Saray Marqués

La semana pasada la Asociación de Colegios Privados e Independientes (CICAE) presentaba ante la prensa sus resultados en PISA para centros educativos o *PISA for schools*, (PfS) una prueba a la que se presentaron 20 de sus 50 colegios. Los titulares emulaban la terminología que ha popularizado la OCDE: «Los colegios de CICAE, por encima de Singapur, Japón o Canadá» o «Incluso teniendo en cuenta las correcciones del Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC), los colegios de CICAE se sitúan por delante de la media de España y de la OCDE».

PfS, la hermana pequeña de PISA, nace en el curso 2013-2014, y desde la primera edición España, entonces con José Ignacio Wert al frente del Ministerio de Educación, decide presentarse, junto con el Reino Unido y EEUU -en la actualidad hay otros ocho países más-.

Quienes reciben de los resultados de esta prueba no son los responsables de las políticas educativas, sino las direcciones de los centros, las personas al frente de cadenas de centros privados o congregaciones religiosas, el profesorado, los padres, los alumnos y los encargados de las administraciones educativas regionales y locales. La prueba es anual, pero los centros, que han de pagar por ella -en España, a cargo de 2E Estudios, Evaluaciones e Investigación, cuesta unos 3.700 euros + IVA (21%)- pueden decidir si presentarse todos los años o hacerlo cada cierto tiempo. 225 centros se han presentado de momento en nuestro país, tanto públicos -el Ministerio ha presentado a sus centros de territorio MECD, Ceuta y Melilla, por ejemplo- como privados y concertados. En la última edición han sido 45. De ellos, 40 privados y concertados y cinco públicos.

“PFS surge por la propia demanda de las escuelas, para las que la comparación entre países se quedaba corta, 10 años después del primer PISA. Y la OCDE crea otro instrumento, pero con un marco teórico idéntico al de PISA, para medir en el nivel escuela”, relata Chi Sum Tse, del departamento de PFS en la OCDE. “Su fin en este caso es la mejora, no la comparación, pues los datos de cada escuela pertenecen a cada escuela y lo realmente útil es poder comparar una escuela año a año”, añade.

Desde la OCDE ofrecen la prueba, que da lugar a un informe -en el que, en el caso de un grupo de escuelas, cada una puede ver su posición en relación con el resto de escuelas, que figuran con una clave- como un primer paso, y se invita a los participantes a encuentros para compartir buenas prácticas y a plataformas *online* en abierto con el fin de que “las escuelas de los diferentes países aprendan unas de otras”.

“Es más que una evaluación, es un acompañamiento para la mejora”, señala Chi Sum Tse, que describe cómo la labor de 2E Estudios, Evaluaciones e Investigación, además de administrar la prueba, es entregar el informe y explicar qué significan los datos. ¿Es lícito que se empleen estos datos con fines de *marketing*? “En términos legales, en España la escuela tiene libertad de hacerlo, pero es muy importante que la escuela o la cadena de escuelas publiquen el informe en su integridad [algo que CICAIE ha hecho], que sean transparentes”, aclara.

El sesgo

¿Es útil PFS? Los expertos en evaluación se mueven entre el entusiasmo y el escepticismo. Así, Daniel Santín, profesor de Economía Aplicada de la Universidad Complutense de Madrid, muestra una pega inicial: el sesgo que supone que sea una prueba voluntaria y de pago -de hecho, la OCDE está trabajando para digitalizarla y así poder llegar a más colegios, con una versión *low cost*-. “Creo que si un centro decide participar es porque está muy motivado para mejorar y convencido, además, de que va a obtener un buen resultado, comparable con la media de su comunidad, de su país, de la UE... El *ranking* no le interesa a nadie cuando tiene la posibilidad de quedar el último”, advierte Santín, partidario de que, si se recurre a ella, se haga con el fin de que la escuela, de compararse, lo haga consigo misma a lo largo del tiempo.

Los analistas ven legítimo que cadenas como CICAIE participen en la prueba para comprobar si realmente el rendimiento que obtienen sus centros es el que deberían lograr, si la fama es merecida porque lo están haciendo bien desde el punto de vista educativo o si viene dada porque son colegios de alto *standing*, que escolarizan a la clase alta. Si son eficaces, en definitiva.

“PFS da a conocer a cada centro educativo su nivel socioeconómico y cultural mediante el ISEC: el contexto habitual en el que se desenvuelve la vida de sus alumnos, proporcionando a cada centro los datos obtenidos teniendo en cuenta este efecto sobre los resultados y la posibilidad de comparar los datos antes y después de descontar dicho efecto. El resultado obtenido por encima de lo que cabría esperar según el ISEC del centro es el valor añadido que aporta el centro en la instrucción y formación de sus alumnos”, ilustra Carmen Tovar, directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

La mirada micro

“Yo veo ambas pruebas como complementarias”, considera Jorge Calero, catedrático de Economía Aplicada de la Universidad de Barcelona. “PISA va dirigido a los responsables de las políticas educativas y a los investigadores. PFS aporta información de utilidad para el centro. Reducir PISA a un *ranking* de países resulta empobrecedor, pues esta nos ha permitido avanzar en el conocimiento de los sistemas, hoy sabemos algunos factores determinantes para que los chicos lo hagan bien o mal, la influencia del nivel sociocultural y económico de las familias, el origen migratorio, por ejemplo... Aunque queda lo que en estadística se denomina residuo, una parte de diferencias de resultados entre centros, entre países y entre alumnos sin explicar. Esta parte se puede abordar mucho mejor con PFS, que nos ofrece una mirada micro acerca de cómo se organizan los recursos y los equipos, y cómo puede ser que un centro con alumnos muy similares en un entorno muy similar, con los factores que conocemos como determinantes muy similares, funcione mejor o peor”.

Carmen Tovar explica cómo no son extrañas las sorpresas en PFS, los centros educativos que atienden a alumnado desfavorecido y obtienen un buen resultado y el caso contrario: “Aunque el nivel socioeconómico es un predictor importante del rendimiento, por suerte no es el único. Un ambiente escolar estable con alumnos motivados, implicados y seguros contribuye a obtener mejores resultados de aprendizaje. Además, los estudiantes tienden a tener mejor rendimiento cuando las clases tienen un adecuado clima de disciplina, cuando las relaciones entre alumnos y profesores son afables y cuando estos últimos proporcionan apoyo a los alumnos. Asimismo, los resultados señalan la importancia de la motivación de los alumnos entendida como el sentido e importancia que conceden a las materias que estudian y la influencia que tienen en sus propias vidas, así como la importancia de la confianza en la propia eficacia. Si se trabajan estos factores tanto desde el centro escolar como desde la familia se puede conseguir que haya un mayor porcentaje de alumnos resilientes, es decir, alumnos que obtienen buenos resultados académicos a pesar de proceder de entornos desfavorecidos”.



En los mapas elaborados por algunas compañías religiosas con redes de colegios en España son habituales esos centros milagro, centros como el SAFA de Alcalá la Real (Jaén), de la Compañía de Jesús. Aunque no lo haya publicitado, registra una gran ganancia, muestra una gran eficiencia según los parámetros de PfS.

Para quienes defienden PfS incluso por delante de PISA en función de esta información valiosa que devuelve, las diferencias entre centros (e intercentros) son las realmente relevantes. En términos de equidad, España no queda precisamente mal parada. Es mayor la diferencia intracentros que intercentros, pero el sistema se muestra relativamente homogéneo. Países como Alemania u Holanda cuentan con diferencias mucho mayores entre sus escuelas, y España se alinea con Finlandia, Noruega o Suecia en lo que a distancia entre centros se refiere. “En todos los países de la OCDE la brecha entre centros educativos es superior a la brecha entre países. Según PISA 2015 la variación en las puntuaciones obtenidas por los alumnos se debe, entre otros factores, en un 10% a las diferencias entre países y en un 28% a las diferencias entre centros educativos. Esto en todos los países de la OCDE, y PfS ha puesto de manifiesto que existe una gran diversidad en los resultados de los centros de España, tanto académicos como de entorno de aprendizaje escolar”, prosigue Tovar.

¿Y, entonces, PISA?

Centros por encima de la media de Finlandia y otros por debajo de la media de México conviven en España. Y es ahí donde debería ponerse el foco, según quienes apuestan por PfS frente a PISA, ya que el *ranking* internacional resultante cada tres años no suele ofrecer sorpresas y dado que desde 2000 el gran descubrimiento de PISA es que la variable socioeconómica y cultural de la familia y el entorno es fundamental y tiene un efecto multiplicador.

“PISA se mantiene porque la OCDE vive de las cuotas de las naciones que participan, por eso convence a los Gobiernos de que es útil para ellos, y por eso sigue empeñada en comparar países, para mantener la financiación del proyecto, mientras PfS avanza de forma paralela pero muy despacio, porque no la pagan los Gobiernos”, inciden estas mismas voces, las más entusiastas de esta prueba, y que consideran que, desde 2000, las distintas ediciones de PISA podrían resolverse con el mismo título: “España, donde se le espera en función de lo que invierte en educación”. Y de subtítulo: “Con menos del 4% del PIB, el que corresponde a los países que menos dedican a esta partida, y tras 20 años en esta misma línea, no se prevé que los resultados vayan a mejorar en el futuro”.

¿Neuropedagogía, neuroeducación? ¿Moda o realidad?

Bienvenida sea toda disciplina y toda obra que aporte conocimientos para mejorar la educación de la humanidad y no si sólo lo hacen para mejorar las entradas presupuestarias de los autores o de las empresas.

Francesc Imbernon

No dudamos de que la neurociencia puede convertirse en una herramienta imprescindible para mejorar el proceso de aprendizaje. Pero tenemos que tener cuidado porque, muchas veces, se intentan banalizar sus propuestas ya sea para aumentar las ventas de textos, como para captar incautos con propuestas no científicas. Lo digo porque va apareciendo una nueva terminología basada en el prefijo neuro. En un rápido análisis de búsqueda de fuentes de información electrónicas y programas de divulgación, encontramos hoy varios términos como neuroeducación, neurodidáctica, neuroformación y neuropedagogía en el campo educativo, pero también neurocultura, neuromarketing, neuroeconomía, neurofilosofía, neurolingüística, neuropolítica, neurohistoria, neurogastronomía, neuroestética, neuroarte, y muchas más neuro.

O sea, poner el prefijo neuro a toda temática para llamar la atención o darle más importancia al que se propone. Por supuesto que por poner el prefijo no cambiará el contenido semántico de la disciplina. Cuando una ciencia avanza tenemos que estar atentos a las modas pasajeras, a las injerencias propagandistas y a los aprovechados que utilizan las palabras sin contenido para obtener, mediante estrategias de seducción, beneficios privados. Y esto puede pasar con la neuroeducación. Y la educación y la formación son siempre un mercado muy goloso y las modas llaman mucho la atención.

No niego que los descubrimientos y aportaciones científicas de la neurociencia pueden tener implicaciones para la teoría y la práctica educativa. Estas aportaciones nos pueden ofrecer explicaciones nuevas que permitan profundizar en el conocimiento sobre las condiciones bajo las cuales el aprendizaje puede ser más efectivo. Esto permitiría fundamentar el diseño de estrategias educativas, no convencionales, dirigidas a atender las diferentes dimensiones educativas y el desarrollo de la personalidad. También confirmaría muchas prácticas pedagógicas que se han ido realizando en aplicación de la investigación pedagógica y, como toda disciplina que trabaja con seres humanos, mediante la observación y la experiencia.

Y puedo ir más allá, diciendo que las aportaciones de las neurociencias pueden constituirse en un futuro en una reestructuración y una nueva perspectiva de las humanidades y las ciencias sociales en general y en las Ciencias de la Educación en particular. Como un revulsivo que haga repensar muchas de las prácticas educativas y sociales que estamos realizando.

Pero sería necesario no descubrir la pólvora o la gaseosa. Está bien que las disciplinas neurocientíficas nos confirmen ciertas prácticas que desde hace tiempos hacemos en la educación y nadie hacía caso de su efectividad, pero ahora necesitamos que estas disciplinas, no únicamente nos reafirmen, sino que tendrían que ofrecer explicaciones nuevas que permitan profundizar en el conocimiento sobre las condiciones bajo las cuales el aprendizaje puede ser más efectivo y evitar el fracaso, producto de procesos educativos equivocados o que no son los más adecuados y que se practican en la educación desde hace siglos. Si estas disciplinas se dedican al aprendizaje cerebral nos tendrían que hacer reflexionar sobre la mejora de la pedagogía y también de la pedagogía equivocada o de la pedagogía inútil, producto más de la intuición y la transmisión que de la investigación.

Y antes hablaba de no descubrir el que ya está descubierto. Cuando uno se introduce en la neurociencia se da cuenta que tampoco los educadores lo han hecho tan mal en muchos aspectos. La Pedagogía hace tiempo que sabe que los posibles efectos de la experiencia educativa sobre el desarrollo personal del alumnado están fuertemente condicionados, entre otros factores, por su competencia cognitiva general o por su nivel de desarrollo operativo. Y que los estadios de desarrollo intelectual, con fluctuaciones en los márgenes de edad, son bastante generalizables en su orden de aparición. A cada uno de los estadios de desarrollo corresponde una forma de organización mental, una estructura intelectual, que se traduce en unas determinadas posibilidades de razonamiento y de aprendizaje a partir de la experiencia.

Y, hoy en día, mediante la neurociencia, se nos dice que el cerebro nace con una herencia genética, pero que se hace con la experiencia epigenética y que es plástico (parece que la plasticidad es una de las características más excelentes del cerebro humano para posibilitar el aprendizaje). Se adapta a las situaciones cambiantes y a los desafíos de la existencia, pero, al mismo tiempo, da forma a nuestra vida a escoger nuevas conductas, experiencias, emociones y vivencias. Y confirma el que siempre hemos ido observando y comprobando en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hace tiempo sabemos y aplicamos que el que le pasa a la infancia o adolescencia no es únicamente el que se ve de su comportamiento, sino el que le rodea que le provoca este comportamiento. La Pedagogía le ha ido diciendo atención a la diversidad e inclusión, sin dejar de banda la importancia del contexto en la educación de los seres humanos. Cuando en la Pedagogía del siglo XX entró como ideas fuerza la diversidad y el contexto, hubo un cambio paradigmático de la forma de ver los procesos educativos. Y en esto se está todavía actualmente.

Nos dicen que la anatomía del cerebro es inmensamente compleja, y todavía no se conocen bien las estructuras y las interconexiones de sus numerosas partes. Y esto pasa también en los procesos educativos que también son muy complejos y más en la realidad del siglo XXI, donde los cambios sociales han sido vertiginosos. Bienvenida sea toda disciplina y toda obra que aporte conocimientos para mejorar la educación de la humanidad y no si sólo lo hacen para mejorar las entradas presupuestarias de los autores o de las empresas.