

EL PAÍS

FRANCISCO RUIZ ANTÓN \ DIRECTOR DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE GOOGLE ESPAÑA Y PORTUGAL

“Los jóvenes no tienen las competencias digitales que está demanda el mercado laboral”

Este experto afirma que hay un centenar de profesiones relacionadas con la tecnología en las que se necesita formar a más alumnos

SUSANA PÉREZ DE PABLOS 27 FEB 2015

Francisco Ruiz Antón tiene muchos datos en la cabeza. Las cifras que reflejan el porqué de la transformación que está produciendo la tecnología en todos los sectores. “En estos momentos hay 2.800 millones de personas conectadas a Internet en el mundo, nunca en la historia semejante volumen de personas han estado conectadas de manera instantánea como lo están ahora y tampoco ha habido nunca tantos centros de conocimiento interconectados. Hay 1.300 millones de usuarios de Facebook y se suben 300 horas de vídeo a Youtube por minuto. La posibilidad que se tiene de acceder al conocimiento desde cualquier sitio con un dispositivo es una maravilla”.

El director de Políticas Públicas y Relaciones Institucionales de Google España y Portugal ha participado en la XXIX Semana de la Educación de la Fundación Santillana, que concluyó ayer en Madrid. También intervinieron en la última jornada el director del Centro para la Investigación e Innovación de la OCDE, Dirk Van Damme; el experto en el sistema educativo sueco Jan Hylén, y el presidente del Consejo Escolar del Estado, Francisco López Rupérez.

Pregunta. ¿Cree que puede llegar a tener el campo de la formación digital un impacto económico notable?

Respuesta. Sí. De hecho, un informe que encargamos a Boston Consulting Group revela que el impacto de Internet en la economía española es de 26.600 millones de euros, el 2,7% del PIB. Y este estudio destaca cuatro palancas en España: infraestructuras, internacionalización de las empresas, impulso del comercio electrónico y precisamente educación y formación digital. La revolución tecnológica está transformando muchísimos sectores económicos, como el del entretenimiento, la música, el consumo... Y todo esto tiene un impacto económico, pero ya no podemos decir que hay una economía tradicional y otra digital, toda la economía se está transformando en digital.

P. ¿Se detectan en el mercado carencias en la formación digital de los jóvenes?

R. Los jóvenes no tienen las competencias digitales que está demandando el mercado laboral. La UE ha advertido que de ahora a 2020 habrá 900.000 puestos de trabajo vinculados al ámbito de la economía digital que no se podrán cubrir porque no hay profesionales con las habilidades necesarias para hacerlo. Esto es un drama si tenemos en cuenta las cifras de desempleo juvenil en España, del 55%.

P. ¿Cuáles son esos perfiles que no puede cubrir el mercado?

R. Nosotros hicimos un análisis con diversas fuentes y nos han salido cien perfiles de lo más variado. De esos, escogimos cuatro que nos parecían los más destacables. El *marketing* digital, por ejemplo, es, sin duda, lo más demandado. También la analítica de datos, el comercio electrónico, la productividad en la nube y el desarrollo de aplicaciones para móviles.

P. Ustedes montaron el proyecto Actívate para dar formación de este tipo, ¿hay jóvenes interesados en estos nuevos campos?

R. Muchísimos. Hemos montado Actívate solo en España con la idea precisamente de ofrecer formación en estos campos, pero también les enseñamos cómo pueden encontrar ofertas de empleo y cómo ser emprendedores. Es para jóvenes desempleados y tiene una parte *online* y otra *offline*. Esta segunda es para titulados porque hemos llegado a un acuerdo con 21 universidades públicas situadas en 25 ciudades españolas y en cada centro educativo hemos dado 40 horas de formación a egresados. Lanzamos así un curso sobre *marketing* digital en marzo de 2014 y ya han pasado por él 30.000 jóvenes. Y en la parte *online* hicimos el mismo curso en forma de MOOC (un curso masivo y abierto de formación *online*) y pusimos en marcha tres más: de analítica de datos, es decir, para aprender a gestionar los datos que recogen las empresas; de comercio electrónico y de productividad en la nube. Después realizamos otro de desarrollo de aplicaciones para móvil. En

estos cinco MOOC hemos tenido 152.000 registrados, que sumados a los 30.000 del primer curso son una gran cantidad de jóvenes formados. Y hoy por hoy son más de 200.000 los inscritos.

P. ¿Cuántos han concluido los cursos y han recibido un título que lo acredite?

R. Hemos dado ya 35.000 certificaciones por haber completado los cursos *online*.

P. Google ha elegido España además para montar Campus Madrid. ¿Cómo será?

R. Campus Madrid es uno de los seis campus que va a crear Google en el mundo. Será un lugar en el que los jóvenes españoles podrán desarrollar sus iniciativas en un espacio de trabajo en común, con tareas coordinadas por mentores, etcétera. Lo inauguramos el próximo junio.

P. ¿Cree que los MOOCS pueden suponer el principio de otra forma de aprendizaje?

R. Los MOOCS son solo un ejemplo de por dónde va a ir la educación superior del futuro para que cada estudiante se cree su currículum y escoja los profesores que quiera de la universidad que más le guste del mundo. No lo digo yo, lo dijo el presidente de la Universidad de Stanford, John Hennessy, ya hace dos años. Aseguraba que está habiendo un *tsunami* en el mundo de la educación, planteaba que los MOOCS pueden ser una revolución y advertía a las universidades que o se preparaban para esta nueva situación o las iban a barrer del mapa.

P. Pero en la actualidad las iniciativas en las que se usa de una manera sistemática la tecnología en la educación no dejan de ser experiencias dispersas, en un lado u otro del mundo; pero el modelo global no ha cambiado, la forma de enseñar.

R. La revolución que las tecnologías han provocado en determinados sectores aún no se ha completado en el mundo educativo, que no es una empresa, pero no deja de ser otro sector de actividad. Yo creo que el modelo va a cambiar mucho más de lo que imaginamos ahora.

P. ¿En qué otros campos ven ustedes desde su empresa que se necesitan más profesionales?

R. Sin duda, en la programación. Programadores e ingenieros informáticos son profesiones muy demandadas y, en cambio, ha habido empresas en España que se han tenido que traer a estos profesionales de otros países. Hay que fomentar en los niños desde pequeños el interés por la programación, sobre todo en las mujeres. Hay muy pocas que se dediquen a las áreas tecnológicas. Nosotros, en Google, hemos comprometido 40 millones de dólares (35, de euros) a nivel global en desarrollar proyectos para fomentar que las niñas a partir de los 12 años tengan interés por la programación.

P. ¿Por qué, en concreto, para la programación?

R. Porque hay un desequilibrio brutal en este campo entre hombres y mujeres y porque hay una bolsa de empleo enorme. Aquí, en la sede de Google de Madrid, hicimos un taller muy básico con niños para que aprendieran lo que es programar y el resultado fue increíble, se fueron pensando que lo que habían hecho era un juego. Se encuentran comodísimos en ese entorno, tienen una increíble intuición para entender esos códigos y hacer algo con ellos. Es algo que hay que impulsar claramente.

MUNDIARIO

PRIMER PERIÓDICO GLOBAL DE ANÁLISIS Y OPINIÓN

España: Estado de la Educación = Estado de la Nación

La sesión parlamentaria del 24 y 25 de febrero, ha sido pródiga en mensajes educativos, más allá de las leves menciones explícitas que el estado del sistema educativo ha producido.

MANUEL MENOR 28.02.2015

Si el estado de la nación dependiera de la preocupación directamente mostrada por los asuntos educativos, pronto cabría decir cualquier cosa, incluso que estábamos en estado de coma. La representación de los actores principales en el gran escenario de la Carrera de San Jerónimo no incluyó prácticamente referencia alguna, salvo un desplante del personaje antagónico (Pedro Sánchez) que, muy en su papel, acumuló así algo más de tragedia a la enumeración de reiterados despropósitos de estos años pasados. El protagonista de la pieza (Mariano Rajoy), para sostener en su parlamento la atención de comparsas y público del *atrezzo*, no había cesado en entonar laudes a su propia dirección de escena en todo ese tiempo. A decir verdad, tan larga era la

serie de asuntos que afearle al ensimismado actor principal, que la mención a lo educativo por parte del primerizo oponente a su estilo de hacer quedó entreverada con muchas otras en un impaciente listado de *Cuaderno de quejas*, como una más que –si los hados fueran propicios-, ya se vería de cambiar. Supuestamente, el primero a remover sería el ministro del ramo (Wert), que al ser aludido puso cara de falso asombro –similar a las que, en aquel tramo crítico, fueron poniendo otros colegas del reparto entre displicentes e irónicos- por lo que debieron estimar desconsideración a sus afanes. Y también habrían de modificarse medidas y gestos, hasta derogar planes enteros de estos años. Esta especie de “*damnatio memoriae*” muy a la romana -o, sin ir tan lejos, muy asentada en la tradicional manera de atender a los problemas educativos en este país-, venía a dar cumplimiento, de momento verbal, a la promesa hecha en el curso pasado por el quejoso coro oponente (PSOE) cuando, después de ver cómo se aprobaba la reciente LOMCE, se conjuró con otras voces sociales para finiquitarla tan pronto como fuera posible. A decir verdad, por tanto, no puede decirse que en razón de lo abiertamente dicho por los de momento principales actores de la solemne representación en el Parlamento, nos hayamos aclarado acerca del estado de la Educación, es decir, de cómo funciona actualmente este sistema. Más bien nos hemos quedado en blanco y, si de ello dependiera, el diagnóstico del estado de la nación sería muy endeble.

Un silencio sonoro

Cabe entender, sin embargo, que -como en la música- también el silencio cuenta y mucho. Esta casi absoluta falta de mención forma parte de una larga partitura sinfónica con la que guarda gran coherencia. Este silencio en los últimos compases de legislatura permite interpretar la discordancia del joven antagonista frente a los sonidos emitidos por el actor principal y su coro (PP). Y también ayuda a comprender el seguidismo explícito de este conjunto -en este y otros muchos escenarios de representación (en el Parlamento estatal y en las Asambleas autonómicas)-, hacia músicas que se han empeñado en tocar mientras han podido y que, además, les gustaría seguir tocando en solitario aunque nadie más osara arrimarse a sus destemplados modos de hacerlo. Ahí están, y bien recientes, sus refinados desacordes respecto a la Universidad: el compás 3x2 les gusta más que el 4x1). O que las canciones universitarias tal como se cantan actualmente les resulten “insostenibles”, como ha dicho una de las compositoras elegidas para esta ópera algo tragicómica, Montserrat Gomendio, al parecer especialista en otro tiempo en primates. Pintoresca al invocar ahora los costes ambientales que podrían acabar con la diversidad universitaria, sus reiterados desvelos en este sentido han venido suscitando en la calle muy otras estruendosas melodías de conjuntos musicales replicantes. La sintonía con las nuevas melodías establecidas respecto a becas y tasas les resultaba tan clásica y antigua como si quisiera imponer los sonos de la última glaciación. A Wert, Gomendio y sus maestros cantores no les importa que estas otras músicas callejeras quieran contrarrestar las suyas del pasado victorioso, tan impolutas y selectas. Las han ninguneado este 25 y 26 de febrero, cuando los más jóvenes cantaron bajo sus ventanas de la calle de Alcalá desgarradas protestas frente a la reactiva sostenibilidad de lo prehistórico. En marzo, en la siguiente convocatoria de discordancias juveniles, es muy probable que vuelvan a repetir similar autismo, defensivo de la exclusiva de sus melodías. Quieren seguir tocando ellos solos porque su música es la mejor y que las otras músicas se cansen de no alcanzar protagonismo. De este modo, pues, el silencio casi absoluto con que no se habló de educación estos días pasados ha sido muy sonoro, amén de profundamente discordante con lo que suena en la calle: ni el libreto ni las melodías son acordes.

Sonada ha sido igualmente, y no precisamente indicativa de “buena educación”, la estentórea algarabía que mostraron las distintas orquestas y coros presentes en la Cámara baja. Nada edificante para la ciudadanía ha sido el alboroto mostrado cuando los oradores principales se intercambiaban los solos de reglamento: difícil debió ser oírse cuando cada cual a su estilo trataba de rebajar los *impromptus* rotundos del otro. Ni en los recitados coincidían y provocaban estridencias en los coros contrarios. Al margen de las normas de buena conducta, los desplantes y descalificaciones abundaron y esa especie de bordón dejó un ejemplo poco edificante al resto de la ciudadanía. Un desagradable desconcierto, plagado de reproches, abundante en ruidos distorsionadores, distractores artilugios electrónicos y desabridas entonaciones con deje tabernario. Sobrado estuvo, asimismo, de afán porque no se empañara un relato argumental melodramático con final feliz, el de un país que, al parecer, viniera de un duro trance crítico pero que ya estaba en fase de total recuperación, con futuro brillante gracias a excelsos timoneles.

Los músicos de Bremen

Por lo visto y oído estos días pasados, la Educación como tal no ha merecido excesiva atención como no fuera para ratificar que debería derogarse lo que se había hecho estos años –sin que se sepa bien hasta donde deba llegar tal alternativa-. Han destacado más las formas de debate elegidas, proclives a traspasar rápidamente la linde del buen civismo a poco que se rozara el honroso orgullo de los hablantes. Unos por tener poco que perder, y otros por pánico a excesivas reticencias de los insatisfechos con sus solistas programas. La sensación didáctica que han dejado tras la desconcertada representación de los pasados 24 y 25 es que, si el estado de la nación se midiera exclusivamente por lo que pareció mostrarse en torno a la Educación, la situación sería

muy preocupante. La serena racionalidad serena apareció poco en la escena y sólo a trozos fue posible relacionar lo acaecido en el escenario con lo que realmente estuviera sucediendo en el país, bastante cercano a lo dramático en demasiados aspectos.

Al final, el debate –entre musical y paremiológico- pareció resolverse entre *El flautista de Hamelin* y *Los músicos de Bremen*: los Hermanos Grimm estarían contentos por el persistente interés que siguen teniendo sus recopilaciones de cuentos. Lo de estos días en el Congreso recuerda en exceso a intérpretes candidatos a lo primero, entusiasmados, cada uno, por arrastrar tras sí tan sólo a los suyos, y poco consuelo produce que el CIS haya calificado un poco mejor al debutante antagonista. Los ciudadanos de a pie parece que estén optando significativamente por cambiar y –ante el persistente riesgo de silencio a sus problemas- moverse para que puedan ser escuchadas decentemente músicas más consoladoras. De momento, algo del miedo a la soledad en que *los músicos de Bremen* dejaron a su ciudad ya pudo percibirse en los concertistas del Congreso, y no meramente de soslayo. Hasta noviembre o diciembre es muy posible que siga creciendo esta tendencia catártica y que, a su compás, pueda oírse mejor qué se necesite en Educación para que el estado de la nación sea más sano y que todos los ciudadanos tengan visibilidad en su Estado. Ahora mismo, a punto de entrar en marzo, los retos para hablar y cantar más claro y directo sobre lo que interesa de verdad -y no tan sólo a los más privilegiados-, ya se mueven intensamente en las ondas y en las redes, fuera del hemisferio. Aunque poco se sabe todavía acerca de si la retórica en torno a la excelencia de la Educación acabará encontrando al fin una sostenibilidad sintáctica más democrática.

europapress.es

El norte de España tiene mayor nivel de estudios y productividad que el sur

MADRID, 28 Feb. (EUROPA PRESS) –

Las diferencias educativas entre la población de las comunidades autónomas españolas provocan que aquellas con un menor nivel de "capital humano" tengan un nivel de productividad en torno a un 30% por debajo de las regiones donde este parámetro es mayor, y una cifra de paro que "duplica" a estas últimas, según un estudio publicado por BBVA Research.

En esta línea, los autores del informe, los investigadores de la Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA) Ángel de la Fuente y Rafael Doménech, subrayan que las diferencias entre regiones dentro del país son "muy relevantes", pese a que señalan que, entre 1960 y 2011 (periodo que analiza el estudio), el incremento del número medio de años de educación de la población adulta ha sido de casi el 110%.

Así, sobre la media española del 100%, regiones como la Comunidad de Madrid (111,2%), País Vasco (105,2%) Navarra (104%), Cataluña (101,7%) y Cantabria (101,1%) se sitúan por encima de la media de años normalizados de escolarización, frente a Extremadura (87,8%), Ceuta y Melilla (90,6%), Murcia (93,1), Andalucía (93,4%) y Galicia (93,9%), que son las regiones donde la población estudia una media de años menor.

"Las diferencias educativas entre las distintas regiones son importantes y persistentes pero muestran una clara tendencia a ir reduciéndose --indican los responsables del estudio-- En términos del coeficiente de variación de los años medios de formación normalizados, las disparidades educativas se han reducido en un 52% entre 1960 y 2011"

RELACIÓN CON LA RENTA Y EL EMPLEO DE LA POBLACIÓN

En lo referente a la relación de los años de estudios con las tasas de renta y empleo de la población de las distintas comunidades autónomas, el informe destaca una "elevada correlación". Así, la tasa de desempleo de las regiones donde el índice de años de estudios normalizados era mayor en 2011, la tasa de desempleo era también menor que en el resto de territorios: En Madrid, por debajo de un 17%; en País Vasco, por debajo del 13%; en Navarra, de un 13%; en Cataluña, ligeramente por encima del 19%; y en Cantabria, ligeramente por encima del 15%.

Por el contrario, entre las que figuran a la cola en el índice de años de escolarización, las tasas de desempleo eran, por lo general, más altas: en Extremadura, de algo más de un 25%; en Murcia, del 25%; en Andalucía, de más del 30%; y en Galicia, como excepción, de un poco más del 17%.

Además, en términos de PIB por número de horas trabajadas, País Vasco, Navarra y Madrid, seguidas

de Cataluña, La Rioja y Aragón eran las regiones donde este índice era más alto, todas ellas por encima de la media estatal; mientras que Extremadura, Murcia, Galicia, Andalucía, Castilla-La Mancha y Canarias se situaban en los niveles más bajos, con una diferencia entre País Vasco (la primera) y Murcia (la última) de en torno al 30%.

Para Doménech y De la Fuente, "los resultados ponen de manifiesto no solo la importancia de las diferencias regionales en años de escolarización sino también el elevado contenido informativo de la variable de capital humano".

Por otra parte, pese a la "dramática" mejora de las condiciones educativas de la población española, dicha mejora es "menos llamativa" en relación al nivel de las poblaciones de otros países, según explica el documento que recoge el estudio.

"En 1960 (el inicio del periodo que analiza la investigación), el 15% de la población adulta española no sabía leer ni escribir, el 94% no había ido más allá de la escuela primaria y menos de un 3% tenía algún tipo de formación superior --recuerda-- Medio siglo más tarde, el analfabetismo prácticamente había desaparecido, más de un 70% de la población tenía al menos algún tipo de educación secundaria y en torno a un 20% había accedido a la educación superior".

Sin embargo, los niveles de formación de los países del entorno de España y de los que forman la OCDE también han crecido rápidamente, por lo que la mejoría española "no ha servido para sacarla de las últimas posiciones entre los países de su entorno".



DATOS OFICIALES DEL CURSO 2012 - 2013

Los estudiantes de FP aumentan más en la pública pero hay más oferta privada

ADELA MOLINA. MADRID 02/03/2015

En el **curso 2012 - 2013** había matriculados en Formación Profesional presencial **617.686 alumnos**, según los últimos datos oficiales publicados por el Ministerio de Educación. El número de estudiantes aumentó más en los centros públicos un 6,1% que en los privados donde subió un 5 y medio.

En números absolutos los matriculados en la enseñanza pública se incrementaron en 27.259 y en la privada en 7.487. Sin embargo el número de centros privados de FP subió más del doble que los públicos un 4,8 frente a un 2,3. Hubo 48 centros públicos más y 42 privados. Es decir **hay más demanda de enseñanza pública pero se aumenta más la oferta privada**. Una paradoja en palabras de Francisco García Secretario general de la federación de enseñanza de Comisiones Obreras que cree que el Gobierno manda un **mensaje contradictorio**. "Por un lado (el Gobierno) pone énfasis en lo importantes que son los estudios de Formación Profesional, que es cierto que antes de la crisis se ponía de manifiesto que tenían unas tasas de empleabilidad muy altas y sin embargo no dota de plazas suficientes al sistema y deja fuera de la FP a muchos estudiantes. Yo creo que el Gobierno dice una cosa y hace otra".

A esto hay que sumar el **mayor recorte de profesorado de los centros públicos** que ha hecho que el número medio de alumnos sea mayor en los centros públicos que en los privados, una tendencia que se acentúa en el curso 2012- 2013

Las últimas cifras publicadas por el Ministerio de Educación revelan también una **clara división entre hombres y mujeres**, según el tipo de estudios. Ellas son aplastante mayoría en imagen personal : más del 90% por ciento en grado medio y superior. También son muchas más, en torno al 80%, en Servicios socioculturales, Sanidad y administración y gestión. Ellos rozan el 100% en Instalación y mantenimiento, Transporte, Fabricación mecánica y electricidad y electrónica.

EL PAÍS

Los científicos critican el “intrusismo” del nuevo currículo de Religión

Educación evaluará que los alumnos “comprendan el origen divino del cosmos”

PILAR ÁLVAREZ. 2 MAR 2015

Entre las cuestiones por las que se evaluará a un alumno de bachillerato está la siguiente: “Reconoce con asombro y se esfuerza por comprender el origen divino del cosmos y distingue que no proviene del caos y el azar”. El planteamiento se incluye en el último currículo de Religión católica, recientemente aprobado. El revuelo por el temario publicado en el BOE, que incluye afirmaciones como “la incapacidad de la persona para alcanzar por sí misma la felicidad”, ha llegado al Congreso de los Diputados, donde partidos de la oposición reclaman al Gobierno explicaciones por el contenido.

EL PAÍS ha pedido a científicos, filósofos, docentes y expertos en Religión que analicen el contenido del currículo y valoren cuestiones como la que hace referencia al origen divino del cosmos o la inclusión en el temario de los casos de Galileo Galilei o Miguel Servet, sobre los que se pide a los estudiantes que justifiquen “las causas y consecuencias de dichos conflictos”.

“La Iglesia es una parte interesada y no es el mejor juez para explicar la vida de Servet en el aula porque no se puede asegurar un tratamiento independiente en una asignatura confesional”, considera José Manuel Sánchez Ron, catedrático de Historia de la Ciencia en el Departamento de Física Teórica de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Cree que hay “parcialidad” en los enfoques. “Nada justifica desde el punto de vista de la ciencia el hablar de que el cosmos tiene un origen divino, es una postura claramente creacionista que puede llevar a conflicto a los alumnos”.

“Me parece un error, bastante increíble a estas alturas, seguir recurriendo a los misterios inexplicados para reconocer el origen divino de los mismos. La afirmación del BOE no tiene base científica”, ahonda el físico teórico de la UAM, Alberto Casas. Respecto a la inclusión de Servet o Galilei considera que del texto “no se desprende una voluntad de aceptar los trágicos errores de la Iglesia, oponiéndose al conocimiento científico, sino más bien un afán por relativizarlos. ¿Qué diríamos si un texto de historia buscara las razones justificadas de los crímenes del nazismo?”. El también miembro del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) rechaza la referencia a “científicos cristianos” en otro de los apartados porque “poner el acento en su confesión religiosa es desvirtuar el carácter universal de la ciencia”.

El nuevo texto adapta la asignatura a la última reforma educativa, la Lomce. Sustituye al currículo que se aprobó bajo la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2007. De uno a otro, se han perdido las referencias explícitas a otras religiones (“El proyecto de Dios sobre el hombre según el judaísmo, el cristianismo y el islam”, incluía el viejo currículo de tercero de Secundaria) o a cuestiones como el aborto o la eutanasia. La oración en las aulas está presente en ambos textos.

La Conferencia Episcopal elabora íntegramente el currículo desde los acuerdos de España con la Santa Sede firmados en 1979. En eso no ha habido variación de una ley orgánica a otra. Lo que sí hace la Lomce es recuperarla como asignatura cuya nota cuenta tanto para la media final como para optar a una beca. La última reforma educativa, impulsada por el ministerio que dirige José Ignacio Wert, eliminó Educación para la Ciudadanía. Los alumnos deben elegir ahora entre Religión y la optativa de Valores Sociales y Cívicos.

El ministerio revisó el currículo “para ver que se ajusta a los requerimientos técnicos de los elementos curriculares”, según un portavoz de Educación, y para asegurar que “no contemple contenidos contrarios a nuestro ordenamiento constitucional y legal”. La Conferencia Episcopal se ha quejado recientemente del “maltrato” que, en su opinión, recibe la asignatura, con distintos horarios en las diferentes comunidades autónomas.

“La fe no es una cuestión mágica, fe y ciencia son compatibles”, defiende César Nombela, catedrático de Microbiología de la Complutense y ex presidente del CSIC. “Como científico y creyente, no tengo miedo a conocer”, añade. “El estudiante de Religión católica puede ser instruido en los errores que se han cometido en el seno de la Iglesia”, señala el catedrático. “La ciencia ha explicado que el cosmos tuvo un origen hace casi 14.000 millones de años con el Big Bang, la fe no tiene nada que oponer a esa explicación científica, pero se pueden incluir las creencias para intentar entender qué hubo antes de todo”. El profesor de Religión, Jesús Losada, comparte que son elementos pertinentes en este currículo, pero critica que en la evaluación se solicite a los estudiantes que reconozcan “con asombro” ese origen divino: “No es respetuoso con el alumno, que puede admirar o no admirar, se pide algo que no es fácilmente evaluable”.

“El problema es la existencia misma de una asignatura confesional organizada por el obispado,

con profesores elegidos por los obispos y pagados por el Estado”, sostiene el filósofo Fernando Savater, autor de *Ética para Amador*. Savater ni siquiera entra a valorar los contenidos y critica que Valores Sociales sea una alternativa a Religión en un país aconfesional. El filósofo traslada este asunto al debate político: “Un demócrata no debería votar a un partido que se empeñe en mantener el concordato con la Santa Sede”.

“La única solución posible es no hacer caso al acuerdo [con la Santa Sede]”, defiende Dionisio Llamazares, catedrático emérito de Derecho Eclesiástico del Estado en la Complutense y ex director general de Asuntos Religiosos entre 1991 y 1993, cuando presidía el Gobierno Felipe González. “Es una enseñanza confesional que intenta hacer proselitismo, no enseñar”. Lamenta que la última reforma educativa haya recuperado el carácter evaluable de la Religión. “Lo que ha hecho la Lomce ha sido ceder a las presiones de la Iglesia”.

“Más catequesis que docencia”

Jesús Losada lleva 30 años dando clases de Religión católica. El nuevo currículo “tiene un planteamiento excesivamente confesional” y supone un “retroceso” respecto al anterior, dice el también presidente de la Federación Estatal de Profesores de Enseñanza Religiosa (FEPER). El temario “confunde docencia con catequesis, da un salto que no había en la LOE”. Losada defiende una asignatura “más consensuada y común con la sociedad, este currículo reactiva la guerra de religión en el aula”. Pero asegura que su tarea docente no cambiará mucho. “Evaluaré sobre los conocimientos, no voy a entrar en sus convicciones, porque la tarea del profesor es suscitar preguntas y sugerir respuestas”.

europapress.es

A FINALES DE MARZO

Profesores y estudiantes protestarán contra los grados de tres años

MADRID, 3 Mar. (EUROPA PRESS) -

Los sindicatos CC.OO., UGT y CSI-F y las organizaciones estudiantiles Sindicato de Estudiantes (SE), Estudiantes en Movimiento (EeM) y Federación de Asociaciones de Estudiantes Progresistas (FAEST) convocarán previsiblemente una huelga para finales de marzo contra el decreto aprobado por el Gobierno el pasado mes de enero y que permitirá crear grados de tres años.

Todas ellas han convocado una rueda de prensa conjunta este miércoles para detallar los actos de protesta que llevarán a cabo.

El SE ha indicado que la movilización será una huelga en Institutos y Universidad, tal como anunció la semana pasada tras la huelga de 48 horas y las más de 40 manifestaciones que realizó en varios puntos de España contra la misma medida.

La organización estudiantil, que contó en la convocatoria con el apoyo de los sindicatos, amenazó con realizar una nueva jornada de protesta en marzo, con otras organizaciones y sindicatos del sector educativo en caso de que el Ejecutivo no retirara la medida, cosa que finalmente no ha ocurrido.

El presidente de CSIF, Francisco Olivares, ha indicado que el anuncio de este miércoles será “previsiblemente” una huelga de toda la comunidad universitaria que tendría lugar a finales de este mes, aunque ha puntualizado que los sindicatos se encuentran actualmente “trabajando” en la forma que adoptará la protesta, dado que esta debe acordarse con todas las organizaciones implicadas. “Lo importante es que nos hemos puesto de acuerdo toda la comunidad universitaria, ha asegurado.

En este sentido, Olivares ha explicado que la oposición del sindicato al Decreto de ordenación de los estudios universitarios se basa en que, a juicio de CSI-F, “vacía de contenido” la universidad pública, al desplazar una parte mayor de la formación a los niveles de máster.

Para los convocantes de la protesta, tanto la norma aprobada el pasado 30 de enero como los dos proyectos de Decreto que se encuentran actualmente en tramitación (para modificar los requisitos de creación de centros universitarios privados y los criterios de acceso a la función docente) son “reformas encubiertas” que está llevando a cabo el Gobierno y que tendrá “graves consecuencias” para la universidad, sus estudiantes y las plantillas de trabajadores.

El PSOE exige en el Senado elevar la inversión Políticas Educativas al 7% del PIB en ocho años

MADRID, 4 Mar. (EUROPA PRESS) –

El Grupo Socialista en el Senado ha registrado este lunes una moción en la que exige al Ejecutivo que derogue "el Decreto de recortes" (como denomina al Decreto 14/2012 de medidas de racionalización del gasto público en Educación) y se comprometa a elevar la inversión gubernamental en políticas de educación al 7% del PIB en el plazo de ocho años.

El texto, que se someterá a votación en el Pleno del Senado de la semana que viene, señala que las reformas y políticas emprendidas por el Gobierno en el área de Educación y, particularmente, las que lleva a cabo ahora en el sistema universitario van en una línea "coherente con el compromiso que España expresó en el Programa Nacional de Reformas, de reducir el gasto educativo total sobre el PIB hasta un 3,9% al finalizar el año 2015".

Según el portavoz del PSOE en materia de Educación y responsable de la iniciativa, el senador Vicente Álvarez Areces, en España "se ha estado reduciendo el gasto educativo público respecto al PIB en los últimos años" y ha exigido al Gobierno que rectifique sus políticas en materia de Educación y "permita la renovación de las plantillas y la promoción de los profesores en las universidades públicas".

En esta línea, la moción insta al Gobierno a "recuperar la noción de beca como derecho sin dificultar el acceso y mantenimiento de las mismas por los estudiantes" y a restablecer la horquilla de tasas de precios públicos de los estudios de grado "en los niveles anteriores al Decreto 14/2012". Asimismo, incide en que las decisiones del Ejecutivo en materia de Educación debe hacerse "en estrecho diálogo y colaboración con las Comunidades Autónomas y con las Universidades".

Con respecto a esto, Álvarez Areces considera que las declaraciones de la secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Montserrat Gomendio, en la que definía el sistema universitario español como "la ecuación imposible" en términos económicos y apuntaba a la necesidad de un cambio en el modelo de financiación; "han causado un gran malestar en el ámbito universitario e inquietud en muchas familias".

"No es cierto que los precios de nuestras matriculas sean de los más bajos de Europa y que la tasa de acceso a la Universidad en España está por debajo de la media de la Unión Europea --ha asegurado el senador socialista-- Lo único que pretenden estas medidas y su declaración de intenciones es aumentar el sesgo clasista de nuestro sistema universitario y reducir el número de alumnos, fundamentalmente utilizando las restricciones en materia de becas, y aplicando recortes".

Los nuevos empleos serán para los más cualificados

MADRID, 4 Mar. (EUROPA PRESS) -

Cerca del 60% de las ofertas laborales de la próxima década serán para quienes tengan una educación superior por lo que la educación universitaria aumentará en 13 puntos porcentuales la probabilidad de trabajar de un joven respecto a otro que sólo cuenta con estudios obligatorios dentro de una década, según el informe de Fundación BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie) presentado este miércoles en Madrid.

El informe --que lleva por título 'La formación y el empleo de los jóvenes españoles. Trayectoria reciente y escenarios futuros-- ha sido elaborado por los investigadores del Ivie Lorenzo Serrano y Ángel Soler, ambos profesores de la Universitat de València, y analiza los problemas laborales de los jóvenes de 16 a 34 años durante las tres últimas crisis, el papel de la formación en su resolución y las perspectivas de empleo para la próxima década.

Así, el documento vaticina que, en la próxima década, las probabilidades de empleo se concentrarán en los jóvenes más cualificados por su nivel formal de estudios y de competencias adquiridas, mientras que los niveles formativos más bajos quedarán fuera del mercado laboral. En este punto, alerta de que la necesidad de iniciativas públicas y privadas mucho más potentes que las actuales para mejorar la empleabilidad de los jóvenes escasamente cualificados, que se enfrentan a elevados riesgos de exclusión laboral.

De este modo, detalla que los jóvenes con estudios postobligatorios (desde bachillerato y formación profesional hasta universitarios) tienen una probabilidad mayor de estar ocupados, con una ventaja de 10,7 puntos porcentuales frente a los que poseen estudios primarios o secundarios obligatorios, que se eleva hasta 12,9 puntos porcentuales para los universitarios.

Por ello, la relevancia de la calidad de la formación para la empleabilidad se acentuará durante la próxima década, un periodo en el que las oportunidades de empleo se concentrarán en los más cualificados y apenas

habrá trabajo para quienes solo completen la educación obligatoria (un 2,2%). Por el contrario, algo más de la mitad de las ofertas (58,4%) serán para quienes tengan educación superior, universitaria o profesional.

APROVECHAMIENTO EDUCATIVO

Los autores determinan que, además de los años de formación, tienen una elevada importancia las competencias entendidas como destrezas y conocimientos efectivamente adquiridos ya que un buen aprovechamiento educativo aumenta la probabilidad de inserción laboral en otros 13 puntos porcentuales adicionales, tanto como poseer estudios superiores.

Entre las recomendaciones, abogan por reducir el fracaso escolar, así como disminuir las todavía elevadas tasas de abandono temprano de las enseñanzas, y aumentar las competencias adquiridas para lograr que España abandone la cola de las comparaciones internacionales en este ámbito.

A su juicio, la empleabilidad y el tipo de ocupación dependen de las competencias y no solo de tener un diploma. Así, indican que una parte importante de la sobrecualificación de los universitarios es aparente porque en bastantes casos sus competencias son menores de las que deberían poseer por su nivel de estudios: uno de cada dos jóvenes teóricamente sobrecualificados (ocupados en puestos que no requieren estudios superiores) tienen un nivel bajo o medio-bajo de competencias, frente a quienes poseen el nivel más alto de competencias que ocupan puestos de trabajo adecuados y apenas padecen sobrecualificación.

Según el informe, el desajuste entre nivel educativo y competencias que padecen muchos jóvenes españoles cuando abandonan el sistema educativo "puede y debe intentar corregirse también mediante la formación continua" aunque se constata que "existen debilidades en la oferta existente y se requieren cambios decididos", tanto en la toma de conciencia de jóvenes y familias, como de las empresas y del sector público.

El estudio también hace hincapié en la importancia de ofrecer formación a los parados, sobre todo a los menos preparados, pues el desempleo representa una pérdida de oportunidades de adquirir capital humano en el puesto de trabajo y a través de la experiencia laboral, por lo que aboga por ofrecer formación dual (que combina la vuelta a las aulas y las prácticas en empresas), mediante políticas activas de empleo "más ambiciosas" que las actuales, que incluyan el asesoramiento personalizado a los desempleados.

LA RESPUESTA DE LOS JOVENES

En respuesta a la crisis, los jóvenes han optado por continuar la formación, buscar oportunidades de empleo en otros lugares y emprender. Los autores analizan también las respuestas pasivas frente al desempleo y señalan que, entre los jóvenes que ni estudian ni trabajan, son una minoría los que no buscan empleo, con un 7% de personas de 18 a 24 años, aunque si se excluyen los que perciben prestaciones por incapacidad o prejubilación, realizan trabajo de voluntariado o labores del hogar, el porcentaje se reduce al 1,5%, unos 50.000 jóvenes.

Sobre los 'ni-ni' que buscan trabajo y no lo encuentran, más del 60% carece de estudios postobligatorios y, sin embargo, no realiza ningún tipo de formación (más de 300.000 jóvenes menores de 25 años).

En cualquier caso, el estudio augura que durante la próxima década los jóvenes españoles van a tener más oportunidades de trabajo por una cuestión demográfica, al combinarse el relevo generacional con una disminución del número de personas menores de 35 años, junto con una elevada cifra de jubilaciones que hará que los puestos de trabajo a cubrir (8,9 millones en el escenario base) superen el empleo neto creado (1,2 millones).

En este punto, reitera que el aumento neto del empleo se va a concentrar en los puestos de trabajo que exigen mayor cualificación (directores y gerentes, técnicos y profesionales científicos e intelectuales, o técnicos y profesionales de apoyo) que, en gran medida, responden a las características de los titulados con estudios universitarios o formación profesional superior.

SECTORES CON MAS FUTURO

La previsión es que el 73% del empleo neto creado sea de este tipo, a pesar de que los ajustes derivados del control del déficit público pueden afectar al empleo de los profesionales de la sanidad y la educación. Entre las ocupaciones que más aumentarían destacan los técnicos y profesionales de apoyo, con un crecimiento medio anual del 2,6% y absoluto de hasta 779.000 empleos.

También se esperan aumentos netos en los empleos administrativos (145.000), especialmente los orientados al trato con clientes (con un incremento de 395.000), mientras los puramente administrativos descenderán (-250.000) debido a la creciente automatización de esas tareas.

Por sectores de actividad, se prevé una terciarización adicional del empleo, con un peso progresivamente mayor de los servicios privados. La evolución de la industria y la construcción estará más condicionada por la situación cíclica, mientras que, previsiblemente, continuará la tendencia a la reducción del empleo del sector primario y el sector público.

En sanidad y educación, las previsiones de creación de empleo son negativas, pero se corresponden con un escenario de graves dificultades financieras de las administraciones públicas españolas, por lo que la situación podría cambiar sustancialmente de cara a 2025.

europapress.es

La brecha de género en España ha aumentado en Matemáticas y en Lectura

Gomendio atribuye la deriva a la falta de evaluaciones como las que contempla la LOMCE

MADRID, 5 (EUROPA PRESS)

La brecha de género en España ha aumentado de 2003 a 2012 en Matemáticas (a favor de los chicos) y en Lectura (a favor de las chicas), según ha indicado la secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Montserrat Gomendio, durante la presentación del último informe de la OCDE en la que ha participado el secretario general adjunto de esta organización, Stefan Kapferer.

El documento, titulado 'El ABC de la desigualdad de género en educación' y hecho público simultáneamente en Berlín, Tokio, Washington, Londres, París y Madrid, muestra a partir de datos de PISA 2012 y otros estudios, muestra en España que en Lectura las chicas obtienen mejores resultados, 502.5 puntos, frente a los 473.8 de los chicos. En Ciencias, los resultados son similares entre ambos sexos: las chicas obtienen 497.7 puntos y los chicos 500. Pero en Matemáticas, las diferencias se acentúan a favor de los chicos: ellas obtienen 476 puntos frente a los 492.4 puntos de los chicos.

Desde el punto de vista temporal, el informe indica que en España los resultados en lectura empeoraron entre 2000 y 2012, aunque de forma mucho más significativa para ellos (que bajan 7 puntos de calificación frente a 2 puntos de ellas). En matemáticas, la brecha ha aumentado más, debido a que ellos han mejorado dos puntos en los resultados de 2012 respecto a los de 2000 y ellas han empeorado 5, hasta producir una diferencia de 16 puntos. En las pruebas de ciencias, mejoraron de forma similar sus resultados de 2000 sin una diferencia significativa entre los resultados de chicos y chicas, según el informe.

"LAMENTABLE"

Gomendio ha calificado como "lamentable" la deriva hacia una mayor brecha de género en los estudios y ha subrayado que esta se produce básicamente entre los estudiantes (chicos y chicas) que se sitúan en la franja de peor rendimiento de ambos grupos.

Además, ha recordado que esto se produce en un marco en el que los estudiantes españoles obtienen resultados "significativamente" peores que la mayoría de los demás países. De hecho, ha explicado que la ausencia de desigualdades en estas competencias, en las que el rendimiento tanto de chicos como de chicas es "aún peor" que en el resto de competencias, se debe a que cuando se realizaron los test de PISA estas "no estaban integradas" en el sistema educativo español.

SE DEBE A LA FALTA DE EVALUACIONES

A su juicio, dicha evolución ha sido posible debido a que "no existía ningún tipo de control" o evaluación que permitiera detectar de forma temprana las deficiencias o retrasos en el aprendizaje de los alumnos, para actuar en consecuencia. Por ello, ha defendido las evaluaciones externas de la LOMCE, que empiezan a implantarse desde este curso en 3º de Primaria y lo harán en otros niveles en los cursos superiores, como una "herramienta eficaz" para identificar los problemas y tomar las medidas necesarias para solventarlos. Además, ha asegurado que el programa de becas para que egresados universitarios con buen expediente académico realicen apoyo escolar en colegios contribuirá a mejorar el rendimiento de los alumnos con "dificultades especiales" en el aprendizaje y, así, reducir además la brecha de género.

NO SE TOMARÁN MEDIDAS ESPECÍFICAS

La secretaria de Estado ha rechazado tomar medidas específicas para combatir la diferencia de rendimiento entre chicos y chicas en las escuelas porque, según ha asegurado, la reducción de la brecha de género pasa por "mejorar el rendimiento de todos los alumnos" independientemente de si son chicos o chicas y de otros factores

como el origen familiar o la situación socioeconómica.

"Los datos indican que cuando los alumnos tienen un buen rendimiento académico no hay brecha de género --ha apuntado-- Los sistemas educativos que obtienen mejores calificaciones en PISA son también aquellos en los que la brecha de género es menor".

PADRES Y PROFESORES SON TAMBIÉN RESPONSABLES

En todo caso, tanto Gomendio como Kapferer han subrayado que, por un lado "no están claras" las causas de la brecha de género en España, pero que, en todo caso "la sociedad en su conjunto es responsable de ello y no solamente el Gobierno". En este punto, Kapferer ha puesto el acento sobre los factores educativos de las familias y de los profesores como ámbitos que "con toda seguridad tienen una gran importancia" en las causas de la desigualdad. "Es ser muy cerrado de mente pensar que la brecha de género es una responsabilidad que debe resolver el Gobierno", ha asegurado. Para el secretario general adjunto de la OCDE esto es "una buena noticia" porque "significa que se puede resolver sin gastar grandes cantidades de dinero y en un corto periodo de tiempo". "Basándonos en los datos, es algo que en un corto periodo de tiempo se puede solucionar", ha reiterado.

Así, ha apuntado a que el informe contiene casos de "buenas prácticas" que se han empleado en doce países de la OCDE para reducir la desigualdad en el rendimiento académico de chicos y chicas desde "distintos enfoques", con resultados positivos. Según ha explicado, "lo que hay que hacer es que padres y profesores corrijan sus sesgos de género a la hora de educar".

En el caso de los padres, ha subrayado que "las expectativas que los hijos reciben en casa son seguramente un factor muy importante" y ha señalado que las expectativas de estudiar una carrera de ciencias de las chicas cuyas madres trabajan fuera de casa es mayor, de acuerdo con las estadísticas.

Asimismo, ha subrayado la importancia de que los padres regulen las actividades a las que se dedican sus hijos cuando no están en la escuela, dado que la diferente dedicación a los deberes (los chicos dedican una hora menos de media) y la mayor tendencia de estos a los videojuegos, determinan sus peores resultados en lectura.

Para los profesores y escuelas, han incidido en la importancia de apoyar a los chicos y chicas de forma especial en los casos en que existe un retraso académico o dificultad en alguna materia y, especialmente, de que los docentes eliminen los posibles sesgos de género a la hora de evaluar a sus alumnos. Además, Kapferer ha apuntado también al papel de las empresas de los sectores de ciencias como actores capaces de motivar y atraer a las estudiantes a su sector.

EL PAÍS

La brecha de género crece entre los estudiantes españoles

Ellas son mejores en lectura y ellos en matemáticas, según PISA. Las chicas aspiran a llegar más lejos en su vida profesional que los chicos

PILAR ÁLVAREZ Madrid 5 MAR 2015

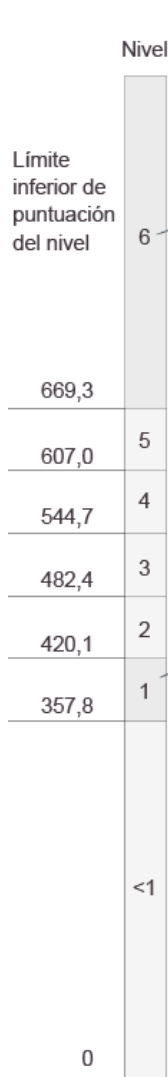
La brecha de género ha crecido en las aulas en la última década. Las chicas españolas han empeorado sus resultados en matemáticas en [la prueba PISA](#) y los alumnos varones han bajado en la prueba de lectura. Esta es una de las conclusiones del último informe de la OCDE *El ABC de la desigualdad de género en educación* que analiza los resultados de los exámenes realizados a alumnos de 15 años.

El último trabajo de la OCDE, que analiza por primera vez educación y género con estadísticas de 2000 a 2012, saca distintas conclusiones. En España, la brecha se acrecienta, las chicas son mejores en clase y repiten curso con menos frecuencia. En líneas generales, que las alumnas tienen mejores expectativas sobre su futuro profesional (excepto en las carreras más técnicas) pero afrontan con más nerviosismo su día a día. Los cuestionarios de PISA detectan en ellas más "ansiedad" frente a las matemáticas, por ejemplo, que en el caso de los chicos y detectan que se sienten más inseguras.

En todos los países que participaron en la prueba de 2012, las chicas superan a los chicos en lectura. La puntuación media de diferencia (38 puntos) es equivalente a un año de clase. Las matemáticas se les dan mejor a los alumnos en 38 de los países con una media de 11 puntos más (equivalente a unos tres meses de clase). En ciencias, según el informe, la diferencia es muy pequeña.

LA BRECHA DE GÉNERO EN PISA

► Clasificación

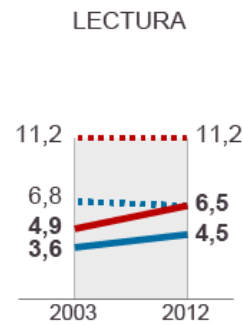
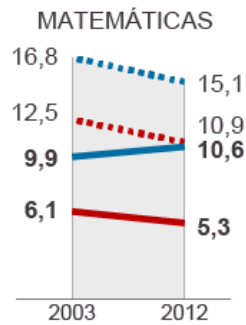


► Resultados en los niveles

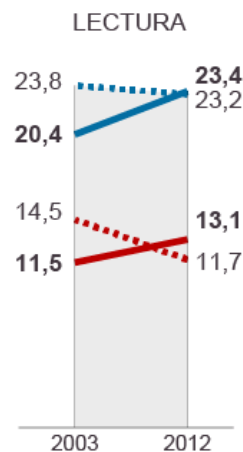
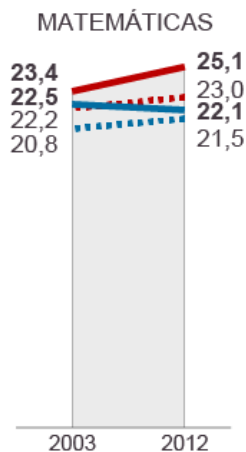
% de examinados que se encuentran en el nivel

— Chicos España — Chicas España
⋯ Chicos OCDE ⋯ Chicas OCDE

NIVEL 6 (MEJOR PUNTUACIÓN)



NIVEL 1 (PEOR PUNTUACIÓN)



Fuentes: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y OCDE.

EL PAÍS

Con los distintos datos, el informe considera que “la brecha de género en rendimiento académico no se encuentra determinada por diferencias innatas de capacidad”. “Es posible cerrar esta brecha y no resulta muy caro”, ha señalado Stefan Kapferer, secretario general adjunto de la OCDE en la presentación del estudio, que ha compartido con la secretaria de Estado de Educación, Montserrat Gomendio.

Recomendaciones

El informe recomienda a los padres dar el mismo apoyo a sus hijos que a sus hijas en relación con su trabajo escolar o sus aspiraciones profesionales. “Cuando las madres trabajan tiene un impacto positivo sobre el rendimiento de sus hijos, pero sobre todo sobre el de sus hijas”, ha explicado Gomendio, que asegura que no han podido determinar la razón.

Se pide a los profesores que eviten “el posible sesgo de género” al dar las notas a sus alumnos y reclama el respaldo de los gobiernos. España, con una brecha de género en aumento, no ha diseñado medidas concretas para solventar este asunto. Preguntada a este respecto en tres ocasiones durante su comparecencia, Gomendio ha admitido que no existe “una medida específica para resolver ese problema puntual”. Pero defiende distintos cambios incluidos en la reforma educativa (la Lomce). Entre otros, las evaluaciones externas (la primera se hace este curso en tercero de primaria), que pueden detectar de forma “precoz” problemas en los alumnos. Y un nuevo programa de Educación que prevé 22 millones de euros para que egresados universitarios con los mejores expedientes acudan como refuerzo a las aulas. Este último aspecto ha sido muy criticado por los

sindicatos educativos, que acusan al ministerio de "sustituir docentes con becarios".

Expectativas

Los alumnos que hacen PISA (cerca de medio millón en la última edición de 2012) respondieron a la pregunta de qué trabajo esperan ocupar a los 30 años y hasta qué nivel educativo confían en llegar. Para llegar a la conclusión de que las chicas son más ambiciosas con su futuro, los técnicos de la OCDE sistematizaron las respuestas abiertas en una clasificación internacional (ISEI) que determina el prestigio social de determinadas ocupaciones.

Así, en porcentaje de estudiantes que prevén trabajar como directores o profesionales, las mujeres destacan en todos los países, excepto Alemania —donde están equiparados— o Suiza, donde los chicos están por delante.

El informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) incluye una gráfica, con datos de 2006, en la que se observa que, de media, cerca del 60% de las chicas prevén un puesto así frente a un poco menos de la mitad de los chicos. En España, la brecha es mayor, entre el 70% y poco más del 50%. Según Gomendio, en el caso de España se cumple otro tópico. Las mujeres tienden más a las carreras de Ciencias de la Salud y ellos a Ingeniería o Informática.

A la cabeza de esa tabla de chicas que aspiran a grandes futuros profes profesionales están Jordania, Turquía, México o Colombia. Pero el informe sobre género también recoge los resultados de las llamadas encuestas de habilidades de adultos de 2012. Y la realidad rebaja la expectativa. En 2000, según el trabajo, el 34% de los chicos y el 41% de las chicas esperaban trabajar como directores o profesionales a sus 30. En 2012, solo el 21% de los hombres de 24 a 35 años y el 23% de las mujeres de las mismas edades ocupaban esos puestos.

Gomendio rechaza que la educación por sexos mejore el rendimiento

Las chicas aspiran a llegar más lejos en sus estudios que los chicos

PILAR ÁLVAREZ Madrid 5 MAR 2015

Cerca de 170 colegios españoles separan por sexos. Es una opción minoritaria en España promovida normalmente por órdenes religiosas que defienden, entre otros argumentos, que los chicos y las chicas aprenden mejor separados porque se puede atender mejor "su diversidad". Estos centros, en algunos casos, son concertados y están financiados con fondos públicos. En comunidades autónomas, como Andalucía, han provocado conflictos judiciales que llegaron hasta el Tribunal Supremo y que la última reforma educativa, la Lomce, disolvió al incluir que la educación diferenciada por sexos no podrá implicar "en ningún caso" una "desventaja (...) a la hora de suscribir conciertos".

La secretaria de Estado de Educación, Montserrat Gomendio, es la *número dos* del Ministerio de Educación que ha impulsado esta reforma educativa y su respaldo a la financiación de centros que separan por sexos. Este jueves, Gomendio ha señalado que la elección de las familias "no está basada en ninguna evidencia científica sobre mayor o menor rendimiento". La secretaria de Estado ha presentado el informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) *El ABC de la desigualdad de género en educación* con el secretario general adjunto de este organismo, Stefan Kapferer.

Con los datos del trabajo, que analiza resultados y encuestas de los distintos informes PISA desde que comenzó la prueba a alumnos de 15 años en 2000, Educación ha constatado que la brecha de género en España ha aumentado de 2003 a 2012 en Matemáticas (a favor de los chicos) y en Lectura (de las chicas).

Preguntado sobre si el modelo de la también llamada educación diferenciada puede ser una solución a esta brecha, el secretario adjunto de la OCDE ha señalado: "Es difícil dar una recomendación, pero nuestra experiencia común en casi todo estos países [65 naciones participan en PISA] es que ha terminado la época de la educación segregada". Según Kapferer, "tenemos una educación común para varios géneros y es muy difícil para mí volver atrás en este desarrollo".

Informe completo en:

http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/PISA-2012--Informe-de-Genero.html

ESCUELA

La educación es cosa de mujeres

Pablo G. del Álamo

La educación, desde siempre, ha sido una profesión “de” mujeres. Son la práctica totalidad de las maestras de Educación Infantil, también son la inmensa mayoría de quienes trabajan en la Educación Primaria y son mayoría (algo más del 50%) en la Secundaria. A partir de ahí, en la Secundaria postobligatoria, las estadísticas cambian, de manera que los hombres son mayoría en el Bachillerato, en la Formación Profesional y en la Universidad.

Pero ahí no acaban las diferencias. Quitando los porcentajes de Infantil, en donde la práctica totalidad de las direcciones están ocupadas por mujeres, esta proporción cambia ya a partir de Primaria: el porcentaje de directoras no representa en la misma medida al de maestras. Esto, por supuesto, también ocurre en Secundaria, y a partir de ahí, hasta la Universidad.

Las diferencias no solo están en las cifras, números y porcentajes de ocupación de las mujeres, también están en las áreas de conocimiento por las que optan las niñas, las jóvenes y las mujeres a la hora de elegir sus carreras. Dominan en las humanidades y en ciertas áreas sanitarias. Los hombres, por el contrario, son clara mayoría en áreas técnicas y científicas. Aunque hay porcentajes que ya las chicas empiezan a igualar.

Entretenerse en las cifras es un ejercicio interesante y sorprendente si nunca se ha hecho, pero con él solo cubrimos la mitad o menos del camino. Por delante tenemos las causas posibles de estas diferencias y, tras esto, qué medidas pueden realizarse.

Entre las causas

Socialización y corresponsabilidad aparecen cada vez que hablamos con alguna mujer alrededor de estos temas. Hemos querido hacerlo con mujeres públicamente comprometidas con el feminismo y la igualdad, y con perfiles docentes más cercanos a la vida del aula. Curiosamente, o no tanto, las razones que nos dan son coincidentes.

La pregunta clave, más allá de por qué la educación es una profesión feminizada, es por qué esas mujeres no dominan en la misma proporción las direcciones o las jefaturas de estudio. Es muy probable que quien lea estas líneas tenga la respuesta en la cabeza, pero da la sensación de que es una cuestión que se explicita poco: las dobles o triples jornadas.

“Si quieres dirigir el centro tienes que replantearte muchas cosas y, aunque conozco directoras que tienen un horario muy similar al resto de la plantilla, sigue siendo un puesto de responsabilidad que, llegado el caso, debe asumir desfases horarios y resolver conflictos que duran más allá de las 25 (ahora 30) horas de permanencia en el centro”. Esto es lo que nos cuenta Lola Urbano, directora desde septiembre y articulista de ESCUELA.

“Si hubiera tareas compartidas en igualdad real, no el típico ‘qué bueno es, cómo me ayuda’, otro gallo nos cantarían”, continúa.

En la misma línea lo ve Luz Martínez Ten, secretaria de Políticas Sociales de FETE-UGT y referente del feminismo. Las maestras “muchas veces delegan en hombres que, aunque sean padres, no sienten la corresponsabilidad de la misma manera y priorizan el espacio público frente al privado”.

Para su homóloga en la Federación de Enseñanza de CCOO, Carmen Heredero, las políticas de conciliación son una medida, de entre varias, imprescindible para el cambio de la situación, “pero para las mujeres y los hombres; si no, van contra las mujeres”. Se refiere, por ejemplo, al retraso, hoy por hoy indefinido, de la ampliación del permiso de paternidad desde el 13+2 días actual, hasta uno equiparable a las 16 semanas de las madres. Heredero lo tiene claro: “Se prefiere a los hombres porque piden menos permisos”.

Marina Subirats, socióloga experta en mujer y en educación, además de ex directora del Instituto de la Mujer, asegura que aparte de otras cuestiones hay un elemento objetivo: “El trabajo doméstico, de cuidados. Repercute en las mujeres ampliamente a la hora de ascender. Hay dudas por tener hijos. Porque las exigencias laborales son mayores”.

Pero, además de las razones relacionadas con la dificultad sobre la conciliación de la vida personal y laboral, hay motivos más sutiles y seguramente más discutidos, para explicar por qué las mujeres “prefieren” no dirigir.

“Las mujeres somos más estudiosas; por socialización somos más normativas y continuistas, o sea, más disciplinadas, pero cuando tenemos que dar pasos hacia puestos de poder, nos retraemos, por miedo a ser visibles, a identificarnos, por el esfuerzo, porque estás renunciando a muchas cosas”, asegura Martínez Ten.

Para Carmen Heredero, hay una necesidad de “empoderamiento de las mujeres, que ganen en

autoestima, en sentirse capaces, que pueden. [Las mujeres] No se presentan a veces porque se sienten menos capaces. No se atreven”.

Lola Urbano lo describe así: “A las mujeres nos educan para servir, cuidar, aceptar, tolerar, aguantar... Nadie nos dice que salgamos a comernos el mundo. Hay desmotivación, falta de ambición”.

“En el sistema educativo, hay hábitos que invisibilizan a las chicas, que las convierten en el segundo sexo, las hacen inseguras, no muy convencidas”, dice Subirats, respecto a sus capacidades a la hora de realizar determinadas labores. Para ella, las jóvenes están mucho más preparadas, son “valientes”, pero “cuando les proponen un trabajo, responden no saber”. “Las mujeres no pelean por subir”, asegura.

Y esta falta de motivación, de dar el salto a la jefatura, lo resumen de una forma muy similar tanto Urbano como Heredero. Para la primera, “nadie nos dice al nacer: nena, tú vales mucho”. “No es difícil comprender que la inseguridad y la falta de autoestima gobierne nuestro ADN”. Para Heredero, hace falta decirle a las niñas y a las jóvenes “chica, tú vales mucho”.

“¿Qué les pasa a las niñas? ¿Por qué eligen carreras, profesiones que están más devaluadas? –se pregunta Martínez Ten–. Porque en su proyección no hay un empoderamiento, no hay un tú puedes, un acompañamiento”.

A esto se suma lo que la propia Luz Martínez apunta: “Una mujer ambiciosa está mal vista, una que se postula, también. Sigue siendo una mujer castigada socialmente por su ambición”. “Para nosotras, cualquier movimiento tiene un sobrecoste que no tiene para un compañero en las mismas circunstancias”, añade. Las mujeres que deciden apostar por el ámbito laboral a partir de determinado punto “van a tener que superar obstáculos y situaciones que tienen un coste importante”.

Qué hacer

Esta es la clave fundamental para las expertas. “Hay que intervenir desde que la criatura nace –afirma Subirats–. A los 3 años ya están adquiridos tanto el género como la jerarquía que se establece” entre uno y otro. Para la socióloga, la mejor manera de atajar esta situación, así como la violencia de género, es incidir en la coeducación. Con ella se “refuerza a las niñas aquello que está inhibido y se refuerzan otras cosas. En el caso de los niños se trata de desmontar su construcción como ‘guerreros’, así como el desprecio a lo femenino, incidiendo en la empatía, en los cuidados”.

Además de trabajar en un mayor empoderamiento de las niñas y las jóvenes, hay una necesidad de que la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, haga mucho más hincapié que hasta ahora en estos temas.

Milagros Sáinz, investigadora de la UOC, y Sara García-Cuesta, de la Universidad de La Laguna, escribieron, entre otros, el artículo ¿Qué espera el profesorado de Secundaria del alumnado? Expectativas y estereotipos de género sobre las asignaturas de ciencias, tecnología, informática y lengua en España. En dicho texto, ambas autoras hablan de los prejuicios de los y las docentes en torno a las capacidades de chicas y chicos. Escriben que: “El profesorado sostiene opiniones vinculadas a los roles y estereotipos de género respecto a los rendimientos diferenciales que expone el Informe PISA, así como sobre las capacidades de los alumnos y alumnas en comprensión lectora, matemáticas y ciencias”.

Aseguran que: “En este sentido, las expectativas que tiene el profesorado sobre sus estudiantes se convierten en profecías autocumplidas, porque alumnas y alumnos terminan haciendo realidad las expectativas que se albergan sobre ellos/as”.

Tal vez sea este el motivo por el que se insiste tanto en una mayor y mejor formación del profesorado. Como dice Subirats, “es indispensable”, y que se haga en las escuelas, no solo en la inicial, para vean estas diferenciaciones que se hacen entre alumnas y alumnos “porque no lo ven”. Asegura la socióloga que en las aulas “se habla más a los chicos que a las chicas”, una idea que también recogen Sáinz y García-Cuesta en el artículo sobre su investigación con profesorado de Secundaria.

Luz Martínez también habla de incidir más en ofrecer más referentes femeninos. “En el sistema educativo nos faltan referentes de mujeres, que los hay, pero no se visibilizan”.

Carmen Heredero es de la misma opinión e insiste en la importancia de la formación permanente en centros “según las necesidades que se tengan, con intercambio de experiencias entre centros, con los alumnos y sobre proyectos reales. Para que revierta en la educación del grupo”.

Pero, además de esta necesidad de aumentar una formación inicial y permanente que las expertas entienden como inexistentes, cabrían algunas otras acciones. Martínez Ten menciona la posibilidad de organizar acompañamientos a las maestras y profesoras, como se hace en otros ámbitos como la empresa privada. Destaca un trabajo realizado junto a Rosa Escapa para la Generalitat de Catalunya: Estrategias de liderazgo para mujeres directivas, en el que se habla de estos acompañamientos que, a modo de tutorización,

unas directivas realizaban junto a otras mujeres, para ofrecerles asesoramiento y consejo en el momento de acceder a cargos de dirección en las empresas.

Martínez Ten también insiste en la importancia de la creación de redes de mujeres, como elemento indispensable para que puedan alcanzar otras categorías profesionales. Ella piensa en este sentido más en los niveles universitarios, donde asegura que las mujeres lo tienen más difícil, al haber redes de las que “las mujeres estamos excluidas” y que, como dice Subirats: “no nos ven aunque estemos delante”.

Además, habría que incidir en los planes de igualdad como una forma de visibilizar las dificultades a las que las mujeres especialmente han de enfrentarse y que frenan sus carreras. Unos planes que deben poder encontrar las barreras y proponer medidas igualitarias que asuma la organización escolar. Para Martínez Ten estos frenos “incumben a toda la sociedad”, en la medida en que las visiones y opiniones de las mujeres se pierden en el camino.

Algunos temas se quedan fuera de estas páginas. No por falta de importancia, sí de espacio. Entre ellos, y muy relacionados, los diferentes resultados académicos entre chicas y chicos; el mayor porcentaje de titulación de ellas o las diferencias en cuanto al estilo de dirección de hombres y mujeres, algo también polémico según quien lo vea.

En cualquier caso, como afirma Luz Martínez Ten, el tema que debería ser la clave es: “Más allá de la feminización, la cosa es ¿por qué la feminización está devaluada? Cuando estás poniendo lo más importante, tus hijos, en manos de las maestras”.

Una profesión feminizada

Aunque es sencillo justificar por qué la educación, sobre todo en las etapas iniciales, es una profesión claramente feminizada, hay algunas cuestiones más de fondo que cabe mencionar. Como aseguran las expertas, la educación es una de las primeras profesiones a las que pudieron acceder las mujeres, uno de sus primeros caminos de estudio y de desarrollo profesional.

Las maestras, como recuerda Luz Martínez, eran las “madres sociales” allá en tiempos de Carlos III. Esta es, al parecer, una de las claves de ciertas situaciones. La asimilación de la docencia a valores relacionados con los cuidados.

La pregunta que queda en el aire es ¿por qué una profesión, sea la docente u otra, en la que hay muchas mujeres, se devalúa? Si no lo cree, no hay más que ver la situación de las maestras en Infantil en comparación con la Universidad. Los convenios colectivos son muy duros; los horarios, los salarios excesivamente bajos, la inversión de las administraciones públicas, prácticamente nula, y todo ello, teniendo en cuenta que en los últimos años se hace mucho hincapié desde ámbitos muy diferentes, en la necesidad y relevancia de una educación relevante y de calidad en la primera infancia para cambiar situaciones de desigualdad, abandono y fracaso en años posteriores.

Otra pregunta, ¿por qué es más importante la Universidad que el 0-6?

Datos

Cuando hablamos de la infrarrepresentación de las mujeres en determinados cargos en la educación, no solo hablamos de la dirección de centros, de la jefatura de estudios o de las secretarías, que también. No hablamos del número de catedráticas, que también.

Se pueden tener en cuenta además, como hace el documento Mujeres en cargos de representación del sistema educativo II, incluso las mujeres que se encuentran en el Consejo Escolar del Estado o las que están a la cabeza de los sindicatos estatales de enseñanza (a pesar del peso específico de las mujeres en la sindicación).

Los datos de dicho trabajo no son especialmente de actualidad, puesto que el informe se elaboró en 2011 y algunos de los datos que contiene son del curso 2009-2010. Desde entonces sus responsables, el Cniie y el Instituto de la Mujer no han actualizado la información. Algo que ya destaca per se. En cualquier caso, es posible bucear en otras fuentes como Las cifras de la Educación en España, cuya última edición es de 2014 con datos del curso 2011-2012.

En este último texto se recoge que las mujeres suponen casi el 71% de todo el profesorado, repartidas de la siguiente manera: 97,5% en centros de Infantil; 80,2% en los de Primaria; 72,5% en centros de Primaria y ESO; el 56% de ESO y Bachillerato-FP; el 67,5% en los que reúnen desde Primaria hasta Secundaria postobligatoria; y el 81,6% en centros de Educación Especial. La variación entre centros públicos y privados es mínima. En lo que se refiere a la enseñanza universitaria, tan solo suponen el 38,6% del total.

En lo que respecta a las directoras, en el mismo orden del párrafo anterior, los porcentajes serían los siguientes: 92,8%, 57,3%, 55,1%, 33,4%, 46,8% y 68,9%. En todos los casos (menos en Infantil) hay una gran diferencia en

puntos porcentuales entre el número de mujeres docentes y el de directoras. Algo parecido ocurre con las secretarías y las jefas de estudio.

Otros sectores

Aquí hemos de volver al Mujeres en cargos de representación para ver los datos de 2009-2010. En el Consejo Escolar del Estado, en aquel curso, el 35,19% de quienes integraban este organismo eran mujeres. En lo que se refiere a los consejos escolares autonómicos, las cifras no son mucho mejores. De hecho, en algunos casos son mucho peores. Extremadura por ejemplo tenía un 20% de mujeres; Galicia algo menos del 21%, Navarra un 22,6% y La Rioja un 24,14%. Tan solo Andalucía superaba la mitad de sus integrantes, con un 58,3% de consejeras.

Otros datos que recoge el informe son los del porcentaje de mujeres y hombres en la inspección educativa, en donde el 32% eran mujeres en 2010, algo menos que las que estaban en la Alta Inspección, que suponían el 38%.

En las universidades, al menos en el curso 2010-2011, las cifras también son alarmantes. Del total de docentes, el 37,2% eran mujeres. Del total de cátedras, solo el 18% estaba en manos de alguna mujer y, si hablamos de rectoras, estas suponían el 13,5% del total.

El Ministerio no es una excepción en este sentido. Monserrat Gomendio es la única mujer entre los más altos puestos del Departamento. La Secretaría General de Universidades, la Secretaría de Estado de Cultura, el Consejo Superior de Deportes y la Subsecretaría de Educación, Cultura y Deporte están ocupadas por hombres, al igual que el Gabinete del Ministro y, por supuesto, la cartera ministerial.

Comunidad de Madrid FETE-UGT alerta sobre la situación de la Formación Profesional

L.S.V.

Un grave desconocimiento de la Formación Profesional y una total ausencia de planificación de la oferta y de la red de centros. Eso es lo que se trasluce tras las reformas planteadas por el Ejecutivo sobre el modelo de FP, según el secretario general de FETE-UGT en Madrid, Eduardo Sabina, durante su reciente comparecencia ante la Comisión de Educación de la Asamblea de la Comunidad.

Sabina criticó la disminución de la inversión experimentada a través del incremento en las ratios de alumnado y de la reducción de la plantilla del profesorado, y mediante la mengua de enseñanzas curriculares y la cesión de una parte del proceso formativo a empresas que, según precisó, reciben financiación indirecta, pues de otro modo no asumirían el proceso. A ese panorama incorporó también la supresión de la gratuidad en los ciclos formativos de Grado Superior y la ausencia de evaluación, tanto de las nuevas modalidades de FP como de la inserción laboral que se produce con ellas.

Eduardo Sabina habló de caos en la implantación de la Formación Profesional Básica y recordó que la Consejería de Educación sacó su norma específica seis meses y medio después de la publicación de la normativa estatal en el BOE, y a solo una semana de que las clases comenzaran.

También habló de los problemas generados por la orden de regulación de la FP Básica enviada al Consejo Escolar, que, según se temió, se publicará cuando se haya realizado la segunda evaluación del curso. “La norma para evaluar al alumnado sale después de haberlo hecho”, apuntó el sindicato, que denuncia que se prevén solo dos horas a la semana para los tutores de grupo que realizan el seguimiento del alumnado de prácticas de empresa, tiempo que considera “muy insuficiente”.

El responsable de FETE-UGT Madrid dijo que, pese a que el Departamento que dirige Lucía Figar no proporciona los datos de matriculación en FPB, su organización calcula que se han perdido 90 grupos respecto a los de PCPI existentes el año anterior. Con todo, asegura que los cambios introducidos han empeorado las condiciones para el alumnado, toda vez que se ha elevado la ratio hasta 30 alumnos por aula, la matriculación no es flexible, el alumnado de FPB no puede titular en ESO y la promoción a ciclos formativos de Grado Medio se realiza en términos de concurrencia competitiva.

Eduardo Sabina dirigió igualmente las críticas hacia la disminución del horario escolar en los ciclos formativos de Grado Medio, a los que se les ha aumentado enormemente el tiempo de formación en centros de trabajo. Esto, a su juicio, los convierte en una “FP low cost”, en la que se pierde el 40,64% del horario escolar, se incrementa en un 274,59% la FCT y se mantiene al alumnado trabajando en empresas sin retribución alguna, con la consiguiente explotación laboral. “Este modelo”, adujo, “sigue creciendo sin criterio alguno y sin evaluación de sus resultados”.

También se refirió a asuntos como la falta de desarrollo de la Red madrileña de Centros Integrados de FP o la escasez de pruebas para la acreditación de competencias en las cualificaciones del catálogo estatal.

Sobre la FP Dual denunció la ausencia de evaluación sobre su implantación y añadió que “no sabemos en este momento si la inserción laboral es mejor o peor que con los ciclos no duales”, toda vez que las informaciones de los centros sostienen que tendría más efecto sobre esa inserción la evolución del mercado laboral que la implantación del modelo dual.

La Comisión de Educación también contó con la participación de CCOO, que pidió la retirada de las instrucciones de la Consejería que niegan a entidades colaboradoras la posibilidad de realizar cursos a distancia, y dejan a la discrecionalidad de la Dirección de Mejora de la Calidad la autorización de seminarios y grupos de trabajo en centros educativos.

Su secretaria general, Isabel Galvín, subrayó que este veto resulta inexplicable en la era de la información y de la comunicación, además de un “absoluto desprecio” a otra de las demandas del profesorado para formarse en TIC y en lenguas extranjeras. En esta modalidad, CCOO recuerda que ha formado a cerca de 800 docentes.

Este sindicato también considera difícil de explicar por qué los seminarios y grupos de trabajo podrán autorizarse con carácter excepcional, dado que se trataban de modalidades de formación presencial muy demandadas que se realizaban en el propio centro, y que tenían como objetivo la investigación, la experimentación o la elaboración de materiales y propuestas de actuación didáctica.

Castilla y León Convocará 441 plazas al Cuerpo de Profesores de Secundaria y otros cuerpos

Francisco Asensio

Faltaba concretar la cifra exacta de plazas. De las 300 posibles e iniciales que manejaba la Consejería en septiembre, la cuantía fue subiendo hasta 400 hace unos días, a falta de cerrar las jubilaciones que estaban en marcha. Finalmente, serán 441 plazas del Cuerpo de Profesores de Secundaria y otros cuerpos las que convocará Castilla y León este año.

El director general de Recursos Humanos, Jesús Hurtado, presentó a los representantes de las organizaciones sindicales, en la Mesa Sectorial de Educación, tanto el número final de plazas como su distribución por especialidades para la Oferta de Empleo Público correspondiente al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y otros cuerpos prevista para junio. Tras el aumento de la tasa de reposición por parte del Ministerio de Hacienda al 50% recogido en el anteproyecto de Ley de Presupuestos para 2015, se van a convocar 441 plazas divididas en 19 especialidades, correspondientes a las OEP de 2014 y 2015.

La propuesta de especialidades que la Consejería entregó a los representantes sindicales se divide en 12 especialidades para el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y siete para otros cuerpos, con un total de 391 plazas. A estas plazas, hay que añadir las 50 de la Oferta de Empleo Público de 2014. Así, la distribución total de 441 plazas de las especialidades a las que se podrán presentar los docentes son Lengua Castellana y Literatura, 71 plazas; Geografía e Historia, 65; Matemáticas, 45; Física y Química, 15; Biología y Geología, 25; Inglés, 87; Francés, 10; Educación Física, 15; Orientación Educativa, 33; Análisis y Química Industrial, seis plazas; Hostelería y Turismo, 15; y Organización y Procesos de Mantenimiento de Vehículos, seis plazas.

Por su parte, en el Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional se convocarán las especialidades de Cocina y Pastelería, 12 plazas; y de Mantenimiento de vehículos, cinco plazas; en el de escuelas oficiales de idiomas, Inglés, 12 plazas, y Alemán, cinco plazas; en el de Música y Artes Escénicas, Trompa, cinco plazas y Viola, cuatro; y, finalmente, en el de Artes Plásticas y Diseño, Dibujo Artístico y Color, cinco plazas.

Pruebas en todas las provincias

Como es habitual, las pruebas comenzarán a finales de junio, una vez acabado el curso actual. Este año se celebrarán en las nueve provincias de la Comunidad, de manera que los opositores estarán en todas las capitales de la región, a diferencia de otras convocatorias en las que las pruebas se han celebrado solo en algunas provincias.

Así, para Francés y Trompa la provincia de celebración es Ávila; en Inglés (para oposiciones de cuerpos de profesores de Secundaria y Formación Profesional) el lugar elegido es Burgos; Lengua Castellana y Literatura y Viola, en León; Biología y Geología y Mantenimiento de Vehículos, en Palencia; Matemática y Análisis y Química Industrial, en Salamanca; Educación Física y Dibujo Artístico y Color, en Segovia; Física y Química y Hostelería y Turismo, en Soria; Geografía e Historia, Orientación Educativa y Alemán, en Valladolid; y Organización y Procesos de Mantenimiento de Vehículos y Cocina y Pastelería, en Zamora.

Oferta escasa e insuficiente

Las reacciones de los sindicatos no se hicieron esperar. Apenas unos minutos después de conocer la cifra, los comunicados de unos y otros se sucedieron. Si bien, todos coincidieron en calificar la cifra de “escasa e insuficiente”.

Así, el sindicato mayoritario STECyL reivindica el fin de la tasa de reposición y reclama la “urgencia” de forjar un acuerdo por el empleo público docente “estable, suficiente y de calidad” en la región. De esta forma, añade, se podría elaborar un programa plurianual de convocatorias “amplias y negociadas”, que permitan dar estabilidad al profesorado interino. En la misma línea se manifestó CSI-F, que afirmó que esta convocatoria “debe ser la primera de otras, hasta sumar unas 3.000 nuevas plazas”, que son las que cree necesarias para “terminar con la elevada interinidad”. Por su parte, FETE-UGT apuntó que las 441 plazas convocadas son el resultado de las 783 plazas de personal docente eliminadas, por lo que también las que se podían haber ofertado de haber conseguido el cien por cien de la tasa de reposición.

Ante estas afirmaciones, el consejero Mateos dijo que entiende las opiniones de los sindicatos e incluso las comparte, pero aseguró que han ido “al máximo” de plazas que les permite la Ley, porque confían en el “empleo estable del profesorado”. Al tiempo, añadió que siempre han sido contrarios a la tasa de reposición y que en Castilla y León ya ha llegado el momento de eliminarla, porque perjudica al propio sistema educativo de la Comunidad.

Evolución de las convocatorias

Desde 2000, año en que la Junta de Castilla y León asumió las competencias en materia educativa, la Consejería sigue apostando por un empleo público estable y de calidad. De esta forma, ha convocado periódicamente estas oposiciones, salvo en 2012 y 2014 al haberse autorizado una tasa de reposición muy baja –el 10 %–, correspondiendo a los años impares la convocatoria de plazas del Cuerpo de Maestros y a los pares la del resto de cuerpos, con un total de 9.745 plazas hasta la fecha. Así, en 2000 se convocaron 395 plazas; en 2001, 375; en 2002, 750; en 2003, 1.352; en 2004, 1.344; en 2005, 942; en 2006, 563; en 2007, 975; en 2008, 737; en 2009, 1.100; en 2010, 526; en 2011, 510; y, finalmente en 2013 se convocaron 176.

Catalunya USTEC revalida su liderazgo en la enseñanza pública

Mónica Bergós

El sindicato USTEC-STEs ha revalidado su liderazgo como fuerza mayoritaria en la enseñanza pública. En las elecciones sindicales celebradas el pasado 26 de febrero en Cataluña consiguió una amplia victoria y mejora posiciones con respecto a los comicios de 2011. Los resultados arrojan que esta central sindical ha conseguido 150 delegados (del total de 344), lo que supone diez más de los que tenía. Esta cifra equivale al 43,6% del apoyo (cuando en 2011 había obtenido el 40,2%).

La línea de USTEC-STEs se caracteriza por su posición dura contra las políticas del Departamento de Enseñanza de la Generalitat y sus campañas de oposición no solo a la reforma educativa de Wert, (como el resto de sindicatos catalanes) sino también a la LEC (Ley de Educación de Cataluña). En un comunicado, el sindicato ha interpretado los resultados como la prueba de que el profesorado respalda esta posición beligerante con la norma catalana que, entre otras medidas, ha convertido con el llamado Decreto de Plantillas al director de los centros en jefe de personal y le ha otorgado la posibilidad de escoger a una parte de su plantilla de docentes, una decisión que ha sido duramente criticada por el sindicato.

La central sindical también ha sido muy crítica con la pérdida de democracia de los centros que ha introducido la Lomce (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) que ha restado poder a los consejos escolares. “Nuestra lucha por fortalecer la democracia en los centros educativos ha quedado completamente legitimada. El profesorado quiere que su participación en la toma de decisiones en los centros educativos pueda ser real”, valora en un comunicado, donde también ha reconocido que los docentes tienen una “posición totalmente contraria a la LEC”. USTEC-STEs defiende el diseño de una nueva ley educativa que ponga en mayor valor a la enseñanza pública, y también forma parte de la campaña de apoyo a la Iniciativa Legislativa Popular (ILP) por la elaboración de una nueva norma.

En tanto, CCOO se mantiene en segunda posición, aunque pierde apoyo electoral. Pasa de los 105 delegados conseguidos en 2011 a los 93. Logra un 27% de respaldo, un porcentaje similar al que tenía ocho años atrás, y que había conseguido mejorar en 2011, con un 30,1%. A la espera de una valoración más sosegada, Manel Pulido, secretario de Acción Sindical de la Federación de Enseñanza de CCOO en Cataluña, dijo que la

abstención ha perjudicado a este sindicato. La baja participación (solo ha votado un 35,06% de una plantilla de 72.566 docentes, un punto menos que en 2011) se ha notado especialmente en el llamado cinturón rojo, las poblaciones limítrofes con Barcelona, donde CCOO solía obtener un mayor apoyo.

La tercera fuerza sindical continúa siendo ASPEPC, que también ha perdido delegados, y ha pasado de 47 a 38, con un 11% de la representación. Por el contrario CGT gana adeptos y escala hasta la cuarta posición, con 28 delegados, diez más que los que tenía. UGT pierde ese cuarto puesto y desciende hasta la quinta posición, aunque se mantiene en el número de delegados, con 24. AMPE consigue 6 delegados, CSI-F tres, y USOC dos.