

europapress.es

EN EL FORO DIÁLOGOS LOYOLA

El ex ministro Ángel Gabilondo ve la educación "un tema de Estado" que exige "estabilidad y un pacto político y social"

SEVILLA, 15 Ene. (EUROPA PRESS) -

El catedrático de Metafísica, ex rector de la Universidad Autónoma de Madrid y ex ministro de Educación Ángel Gabilondo, ponente invitado a la primera cita del foro Diálogos Loyola en el año 2015, ha analizado el futuro de la educación en una conferencia organizada por la Universidad Loyola Andalucía y CaixaBank que se ha desarrollado en el Pabellón de Marruecos de la Isla de la Cartuja en Sevilla, ha considera la educación "un tema de Estado" que exige "estabilidad y un pacto político y social"

Durante su intervención, Gabilondo ha asegurado que, al respecto, se requiere "estabilidad de objetivos, estabilidad presupuestaria y financiera, estabilidad legislativa y normativa y estabilidad personal y de equipos para abordar el desafío, lo que exigiría un pacto social y político por la educación". En este sentido, ha subrayado la necesidad de contar con toda la comunidad educativa, así como con estudiantes y sus familias "como verdaderos agentes de cambio".

Asimismo, ha señalado que el reto de la educación pasa por "garantizarla con un sistema inclusivo y de la calidad", a lo que ha añadido que "es necesario definir en qué consiste esa calidad, con una lectura que no se limite al análisis de resultados". Para el ex ministro, es preciso vincular la educación a una tarea civilizatoria y de cultura, "a una formación integral, que no solo preconice los valores, sino una adecuada escala de los mismos: conocimiento, competencias y valores han de ir unidos"

Al respecto, Gabilondo ha afirmado que para ello es preciso establecer "modelos de financiación transparente, equitativa y suficiente, con recursos, con oportunidad y con rendición de cuentas, vinculados por tanto a una evaluación para mejorar". Igualmente, ha destacado la necesidad de "vincular la educación a una nueva concepción de la economía, al desarrollo social y territorial, a la empleabilidad --que no se reduce al empleo-- y al despliegue de una acción que permita una vida digna y justa", y ha reiterado que "la educación es siempre una forma de vida, no es un mero acopio de conocimientos, ni un simple adiestramiento profesional, se trata de formar ciudadanos activos y libres".

Finalmente, el catedrático ha afirmado que el profesorado, y su preparación, su selección y su formación permanente, su reconocimiento social y su apoyo son "una prioridad que determinará el futuro, como ya lo hace con el presente". El rector de la Universidad Loyola Andalucía, Gabriel Pérez Alcalá, ha presentado a Ángel Gabilondo acompañado del presidente de la Fundación Universidad Loyola Andalucía, Ildfonso Camacho SJ; y del director territorial de La Caixa en Andalucía Occidental, Rafael Herrador. El acto ha estado dirigido por el 'dircom' de la universidad y director del Foro Diálogos, Francisco Bocero.

EL PAÍS

El Consejo de Estado afea a Wert las prisas en su gran plan universitario

Educación prevé permitir que los campus impartan grados de tres años de forma voluntaria a partir de septiembre

PILAR ÁLVAREZ Madrid 16 ENE 2015

Una vez más el problema es el tiempo. El Consejo de Estado ha emitido un dictamen sobre el gran plan del Ministerio de Educación para las universidades españolas —que supone abrir la posibilidad de que implanten voluntariamente grados de tres años frente a los actuales de cuatro— en el que le afea que la reforma tiene "un plazo muy breve" y pide que se amplíe para permitir "una adaptación más coordinadas por las Universidades al

nuevo sistema”.

La misma semana en la que seis comunidades autónomas —las tres gobernadas por el PSOE (Andalucía, Canarias y Asturias), Cataluña (CiU), País Vasco (PNV) y Navarra (UPN)— han reclamado una moratoria para implantar la reforma educativa en secundaria y bachillerato, el órgano consultivo considera que el gran cambio que el equipo de José Ignacio Wert plantea en los campus necesita un horizonte mayor que el próximo septiembre, cuando el ministerio prevé que empiecen las modificaciones.

El ministro anunció el 24 de junio que su departamento estudia que, de forma “optativa” y “selectiva”, las universidades puedan ofertar grados de tres años más dos años de máster frente a los cuatro años más uno actualmente en vigor. “Para muchos, la fórmula elegida por España supone un freno para la internacionalización de las universidades considerable”, dijo el ministro. Su propuesta cuenta fundamentalmente con el apoyo de los rectores catalanes y el rechazo de la conferencia general que los aglutina (la CRUE).

El Consejo de Estado valora en el dictamen fechado el 15 de enero, al que ha tenido acceso EL PAÍS, que la falta de estabilidad en la regulación “no parece beneficiar a la consecución de una educación de calidad en España”. El ministerio argumenta que en los países “de nuestro entorno” es más habitual el grado de tres años y considera que esta modificación facilitará la internacionalización de los estudiantes españoles al homogeneizar el modelo.

El informe del Consejo de Estado, preceptivo pero no vinculante, analiza un borrador real decreto que modifica otros dos previos. El real decreto 1393/2007, que regula las enseñanzas universitarias oficiales, y el 99/2011 que regula las de doctorado. Además de los plazos, estas son las principales objeciones que pone al proyecto del ministerio:

- **Convivencia con las licenciaturas.** La reforma “tiene una especial relevancia y consecuencias de gran calado en el sistema universitario español. En tal sentido, téngase en cuenta que todavía en algunas universidades están conviviendo los dos sistemas”. España implantó el Plan Bolonia de forma generalizada en 2010, por lo que en 2014 se graduaron las primeras promociones. Este modelo sustituye por grados las antiguas licenciaturas, ingenierías y diplomaturas, de las que aún quedan alumnos en los campus. El Consejo subraya además que el propio ministerio indicaba en su expediente “que es prematuro establecer un diagnóstico sobre los resultados y rendimiento del sistema 4+1 [cuatro años de grado y uno de máster]”.
- **Un acuerdo general.** “Una falta de estabilidad en la regulación de las enseñanzas durante los últimos años no parece beneficiar a la consecución de una educación de calidad en España”, prosigue el dictamen. Para el órgano consultivo resultaría “muy deseable que se tratara de alcanzar un acuerdo general de las fuerzas políticas y sociales a fin de buscar un texto que pueda dar mayor estabilidad al sistema”. El real decreto fue revisado en la Conferencia Sectorial de política universitaria, en la que participan todas las comunidades autónomas con el ministerio. Se mostraron conformes “con carácter general”, señala el documento. Murcia y Madrid, ambas gobernadas por el PP, alertaron de que la convivencia de los dos modelos “va a generar problemas e incertidumbres de cara a la internacionalización de las Universidades”. También recoge objeciones de distintos rectores y colegios profesionales sobre la confusión de la convivencia de los dos modelos o el coste que pueden suponer. Y refleja el visto bueno de las universidades catalanas Pompeu Fabra o Barcelona. Esta última plantea dudas, no obstante, “acerca de la oportunidad del momento”.
- **Mismo título, distinta duración.** “Llama también la atención que la flexibilidad que introduce la norma y que, a juicio del ministerio, constituye un camino para conseguir mayor eficiencia en el sistema, sin embargo, puede generar disfunciones”, añade el Consejo. Entre otras, que un título tenga distinta duración en una universidad y en otra. “Convendría valorar si sería más adecuado que el mismo título tuviera en todas las universidades la misma duración”, recomienda el organismo. “Parece difícil alcanzar tal homogeneización cuando dentro de nuestro propio país podría darse el caso, con la redacción del proyecto, de que un mismo título tuviera una duración diferente en una universidad y otra”.
- **Las profesiones reguladas.** Los títulos que habilitan para actividades profesionales reguladas (arquitectos, enfermeros, dentistas, fisioterapeutas...) tendrán un plan de estudios que “se regirá por la normativa sectorial que sea de aplicación”, según el borrador del ministerio. El Consejo de Estado considera que no es suficiente porque “no en todas las normas sectoriales se establece expresamente la duración” y reclama al Ejecutivo que regule mejor este punto. También solicita una aclaración para que se fijen los criterios sobre lo que ocurrirá con los alumnos que “no habiendo superado el grado en sus términos actuales (240 créditos) sí que han superado 180 créditos”.

europapress.es

¿Tienen mejores salarios aquellos con estudios superiores?

MADRID, 18 Ene.2015

Una carrera (o dos), un máster, un doctorado... ¿sirve de algo? En términos monetarios, al menos, parece que sí. Según un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), aquellos con estudios universitarios o superiores tienen mejores sueldos que sus compañeros con menores cualificaciones. Eso sí, no es igual en cada uno de los 34 países que agrupan esta organización, pues no en todos la diferencia entre los sueldos mayores y los menores es el mismo, y esto depende de una serie de factores, como el contexto socio-económico del lugar en concreto.

Según este informe, Brasil, Chile, Hungría, Turquía y Estados Unidos son los países donde sale más rentable una carrera. De hecho, en Brasil,

Turquía y Estados Unidos, aquellos con estudios 'menores' pueden llegar a cobrar hasta un 65 por ciento menos que los que tienen una titulación superior.

En el caso de Brasil y Chile, la diferencia entre unos y otros tiene una explicación, y es que tan sólo un 20 por ciento de sus trabajadores tienen titulaciones superiores: en aquellos países en los que hay insuficientes universitarios para reemplazar a los jubilados o para responder a la mayor demanda del mercado, a los que sí tienen el nivel suficiente se les 'premia' con mejores sueldos y más beneficios. Ocurre lo contrario en donde el número de licenciados es muy alto y, por lo tanto, no hay problemas para hacer frente a la demanda del mercado. Así, Nueva Zelanda, Suecia y Dinamarca son los países en los que se observan menores diferencias entre los sueldos de unos trabajadores y otros según su nivel de estudios. Con todo, los porcentajes de universitarios se están incrementando en todos los países de la OCDE, algo que, a juicio de los autores de este informe, tiene consecuencias positivas tanto para los individuos como para las sociedades.

¿CÓMO HA AFECTADO LA CRISIS ECONÓMICA?

En general, este informe explica que la crisis económica ha 'beneficiado' a aquellos con estudios terciarios, y se basan en un dato en concreto: en 2008, los universitarios cobraban un 53 por ciento más que aquellos con estudios inferiores, mientras que en 2012 este porcentaje ascendió hasta el 55 por ciento.

Por países, en Austria e Irlanda los datos muestran cómo el sueldo de los que tienen estudios superiores se ha incrementado un 10 por ciento entre 2008 y 2012, mientras que en la República Checa y Eslovaquia estos han pasado a cobrar un cinco por ciento menos. La crisis también ha afectado a aquellos con estudios secundarios, pero esta vez de forma negativa. Según el estudio, en 2008 aquellos sin estudios superiores cobraban un 22 por ciento menos que los que sí tenían este nivel, un porcentaje que pasó a ser un 24 por ciento menor en 2012.

¿HAY DIFERENCIAS EN CUANTO AL SEXO DE LOS TRABAJADORES?

Lo cierto es que, según este informe, el mayor nivel de estudios no ha ayudado a eliminar las diferencias de sueldo entre hombres y mujeres. Es más, ésta es más notoria entre la población con estudios terciarios. En general, aquellas mujeres con cualificaciones superiores cobran un 73 por ciento de lo que reciben los hombres con el mismo nivel de estudios por el mismo trabajo, mientras que el porcentaje es del 77 por ciento en el caso de mujeres con estudios secundarios altos. Las diferencias de sueldo son mayores en Chile, Hungría e Italia, donde el sueldo de mujeres con estudios universitarios puede llegar a ser el 65 por ciento de lo que perciben los hombres con idéntico nivel. Aún así, el informe llama a entender estos datos con "precaución" ya que, según explica, estas diferencias pueden explicarse parcialmente porque la mujer está menos representada en algunos campos como la ingeniería o la construcción, donde se perciben grandes sueldos.

MAYORES ESTUDIOS, GARANTÍA DE MEJORES SUELDOS

Aquellos que no tengan estudios superiores "no pueden esperar" que su sueldo aumente sustancialmente conforme pasan los años, algo que sí ocurre en el caso de los que tienen estudios terciarios. De hecho, una persona de entre 55 y 64 años con estudios superiores puede llegar a cobrar un 76 por ciento más que otra de la misma edad con un nivel de instrucción inferior. El informe asegura que un nivel educativo mayor no sólo proporciona un mejor inicio en el mundo laboral, sino que tiene consecuencias positivas a largo plazo.

Finalmente, este estudio también llama la atención sobre un último concepto: parece más importante tener estudios superiores a mejores habilidades. Entre dos personas que tienen las mismas competencias, la

que tiene estudios terciarios puede llegar a cobrar el doble que aquella con un nivel secundario. "El mayor beneficio de los estudios sobre las habilidades probablemente es el factor que hace que la sociedad aún no reconozca a las competencias tan fácil como a las cualificaciones", concluye el informe

europapress.es

El Consejo de Estado pide a Educación posponer la flexibilización de los grados universitarios

MADRID, 19 Ene. (EUROPA PRESS) -

El Consejo de Estado ha pedido al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que aplase la reforma del ordenamiento de los estudios universitarios que permitiría a los centros españoles ofertar grados de tres y cuatro años en todas aquellas carreras que no forman parte de profesiones reguladas.

El dictamen del Consejo sobre el actual borrador del Decreto de ordenamiento de los estudios universitarios, al que ha tenido acceso Europa Press, recuerda también que el sistema de grados de cuatro años más uno de master terminó de implantarse de forma generalizada en 2010 y las primeras generaciones se graduaron en 2014. Además, señala que todavía no se ha extinguido el plan antiguo (licenciatura) en la mayoría de universidades.

"La falta de estabilidad en la regulación de las enseñanzas durante los últimos años no parece beneficiar a la consecución de una educación de calidad en España --indica el informe-- siendo muy deseable que se tratara de alcanzar un acuerdo generador de las fuerzas políticas y sociales a fin de buscar un texto que pueda dar mayor estabilidad al sistema".

Por otra parte, advierte de las posibles "disfunciones" que, a juicio del consejo, podrían producirse en el sistema educativo si las mismas carreras tuvieran distinta duración y número de créditos según la facultad en que se imparten. De hecho, considera que la falta de homogeneidad en este sentido en el propio territorio español dificultaría a su vez la homogeneidad con el resto de países del entorno.

El informe señala también ámbitos en los que el Consejo de Estado considera que el actual borrador precisa de un mayor desarrollo. Así, entre otros puntos, subraya la necesidad de aclarar qué ocurriría con los alumnos que no sean capaces de superar los 240 créditos de los actuales grados, pero que sí hayan aprobado los 180 que, como mínimo, tendrían las futuras titulaciones universitarias.

"Convendría aclarar --reza el documento-- que la transición de los Grados de 240 créditos a 180 créditos exige una adaptación a fin de establecer los criterios sobre como aplicará el Real Decreto proyectado para todos aquellos alumnos".

En lo referente a las profesiones reguladas, el documento apunta a la necesidad de un mayor desarrollo y critica que en algunos casos se haga referencia a las normativas sectoriales de cada profesión, en algunas de las cuales "no se establece expresamente la duración" de los estudios, como es el caso de los abogados y psicólogos.

Subraya también que el texto propuesto por el Gobierno no hace referencia a la necesidad de que en la distribución de las materias en los nuevos grados (en una horquilla entre los 180 y los 240 créditos) primen las competencias consideradas como básicas para cada ámbito profesional y recuerda que este es el criterio que establecen las Agencias de Evaluación para el reconocimiento de las titulaciones. "En la redacción actual no se hace alusión alguna a esta cuestión", señala el informe.

Asimismo, pide que se defina el número de créditos convalidables de unos grados a otros que no tengan el número máximo o mínimo de créditos (180 o 240) sino una cantidad intermedia, ya que en el actual texto únicamente se hace referencia a estas dos posibilidades, aunque se establece que ambas forman "una horquilla".

En cualquier caso, si finalmente se decidiera continuar con la medida, el informe del Consejo de Estado pide al Gobierno que lo haga con un margen temporal de adaptación "mas largo" que el previsto por Educación, para septiembre de este año.

EL PAÍS Ellas tienen más estudios y ellos, más trabajo

Un estudio de la OCDE constata que la brecha de género se agranda en países con grandes diferencias de salarios y poca oferta de guarderías

PILAR ÁLVAREZ Madrid 19 ENE 2015

La historia se repite en casi todos los países de la OCDE, incluido España. Hay más mujeres con estudios superiores entre la población de jóvenes de 25 a 34 años de edad, pero hay más hombres que obtienen un trabajo con ese nivel de titulación mientras ellas acaban engrosando más a menudo las listas del paro. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lo refleja en su último estudio, presentado este lunes, en el que subraya que esa diferencia entre la preparación académica y el empleo está estrechamente relacionada con la escasez de servicios para atender a los hijos, como las guarderías, o las deferencias habituales de salarios entre hombres y mujeres.

El informe *Panorama de la Educación*, presentado ayer, analiza la relación entre el empleo y los indicadores de rendimiento educativo. En el estudio se incluyen los datos educativos de 34 países de la OCDE y de otros invitados —Brasil, Rusia, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Letonia, Arabia Saudí y Sudáfrica— con datos de distintos años hasta el primer cuatrimestre de 2014 en algunos casos. Solo en Holanda hay trabajando tantas mujeres de 25 a 34 años cualificadas como hombres, según la tabla. Y del, otro lado, solo en México y Turquía el porcentaje de alumnos con estudios superiores (universitarios y FP) sobrepasa al de alumnas.

España se sitúa en la parte baja de la tabla por detrás de la media de la OCDE (ver cuadro), principalmente porque sigue teniendo un nivel de desempleo de los más altos aunque la proporción de mujeres con un elevado nivel de formación supera la media.

En general, según la OCDE, solo el 66% de las mujeres están empleadas en comparación con el 80% de los hombres. Y la horquilla crece conforme se rebaja el nivel de preparación educativa. La diferencia ronda los 20 puntos porcentuales en el caso de estudios primarios —65% para hombres y 45% para mujeres—; sobre 15 puntos entre hombres y mujeres hasta la educación terciaria (80%, ellos frente al 66% de mujeres) y 10 puntos entre mujeres y hombres con estudios superiores (88% frente a 79%, respectivamente).

El organismo subraya que las diferencias de género relacionadas con el mercado laboral “podrían ser el resultado de que hay más mujeres que se quedan fuera de la fuerza de trabajo, probablemente debido a los papeles tradicionales en lo que respecta a la unidad familiar”. Pone como ejemplo a las madres que se quedan en casa tras dar a luz (frente a los varones) especialmente “especialmente en países con amplias brechas salariales y con una oferta de servicios limitada para el cuidado de los niños”.

En España, el salario medio anual femenino representa el 76,1% del masculino, según recoge la última encuesta anual de estructura salarial (del INE) publicada en junio de 2014 pero con datos de 2012. En salario anual la diferencia es de 6.145 euros —entre los 25.682 de ellos y los 19.537 de ellas— pero supera los 9.000 euros en puestos de gerencia y se queda en 5.149 en el caso de técnicos y profesionales científicos e intelectuales.

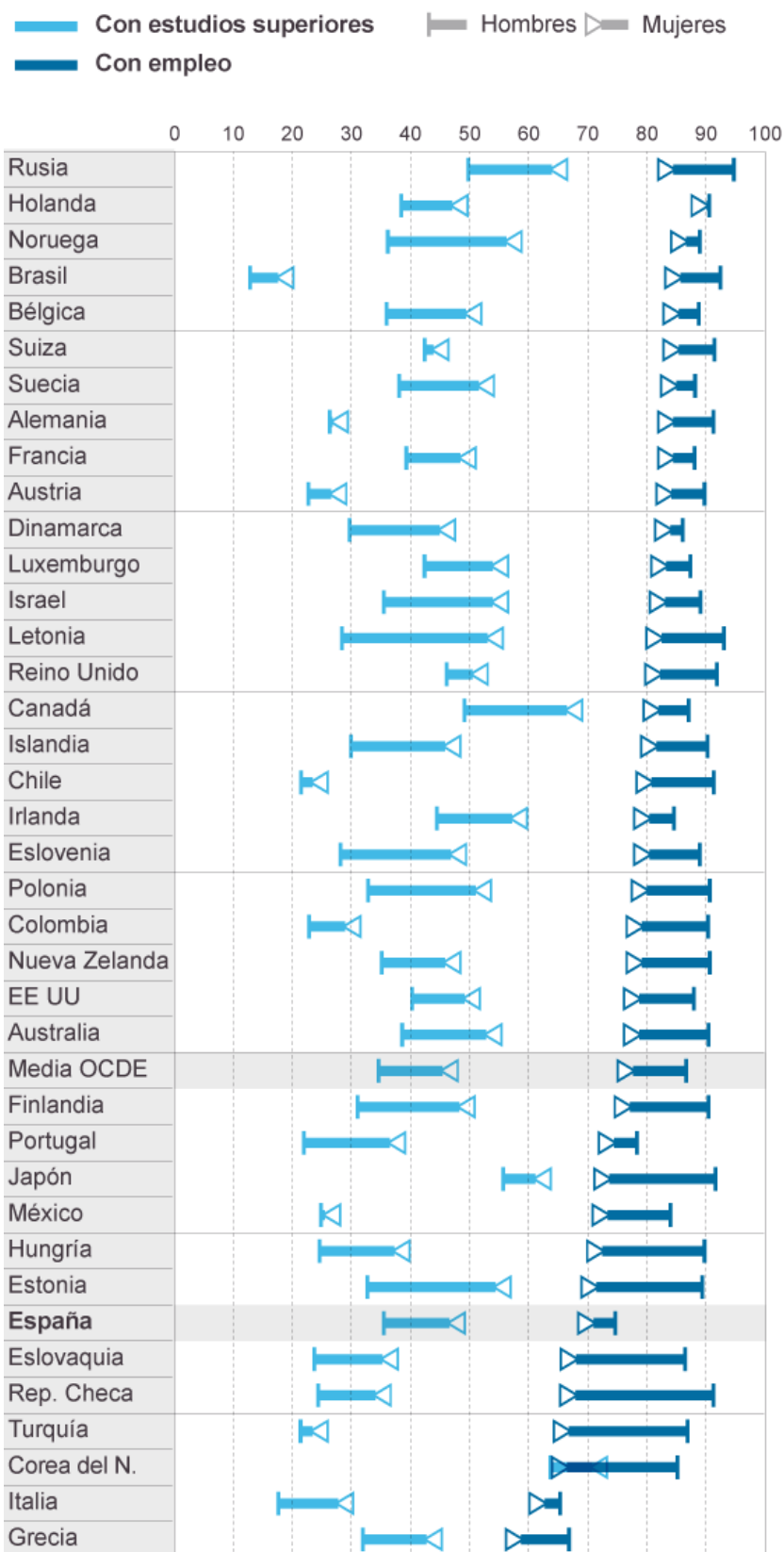
En España la escuela infantil no es ni obligatoria ni gratuita en la primera etapa, que comprende de los cero a los tres años del menor. El Gobierno central impulsó un plan en 2008 para crear las 300.000 plazas que se había calculado que estaban sin cubrir entonces. El proyecto se interrumpió a mitad de camino por la crisis y por los recortes cuando solo había creado 71.000 plazas.

Más allá de esta diferencia de género, el informe de la OCDE coincide con otros estudios internacionales en que los ciudadanos con mayor cualificación tienen las mejores tasas de empleo y menos riesgo de quedarse en el paro. La media es del 83% con estudios superiores, el 73% con bachillerato (o los equivalentes en los distintos países) y un 55% para las personas con formación básica.

España, con Grecia y la República Checa, engrosa el grupo de países con mayores niveles de desempleo para adultos con estudios básicos (por encima del 25%). También está en cabeza entre aquellos con estudios superiores, en este caso solo junto con Grecia (ambos por encima del 15%). El informe subraya que el desempleo golpea más a los más jóvenes; se da en niveles más altos entre personas de 25 a 34 años de edad que entre quienes tienen entre 55 y 64 años.

FORMACIÓN SUPERIOR Y EMPLEO, POR SEXOS

Población entre 25 y 34 años de edad. Año 2013. En %



Fuente: OCDE.

EL PAÍS

EL MUNDO

Informe de la OCDE sobre políticas educativas

Crece un 3% la desigualdad en el rendimiento de los alumnos entre 2003 y 2012

- Los españoles tienen una media inferior de éxito educativo en la enseñanza secundaria
- Recuerda que España tiene también la tasa de desempleo más alta de la OCDE

EUROPA PRESS Madrid 20/01/2015

La **OCDE** ha alertado de un aumento del 3% en la diferencia del rendimiento de sus alumnos en función de su origen socioeconómico. Según el último informe sobre políticas educativas de la organización internacional, entre 2003 y 2012 la variación de resultados en las evaluaciones externas se acentuó hasta alcanzar el 15,8%.

Además, el mismo estudio señala que el factor socioeconómico de los estudiantes influye también en la tasa de abandono escolar, con un índice "alto" para aquéllos con una situación económica más difícil. En conjunto, los estudiantes españoles tienen una media inferior de éxito educativo en la enseñanza secundaria a la del resto de países de la OCDE.

Pese a todo, señala una mejoría en las capacidades matemáticas y de comprensión lectora de la población de 16 a 24 años frente a la media de la población adulta, aunque recuerda que ambas se encuentran por debajo de la media de los adultos de los demás países de la organización.

Adicionalmente, recuerda que **España** tiene también la tasa de desempleo más alta de la OCDE y subraya que el paro afecta en una proporción mayor a quienes tienen un índice educativo bajo que en la mayoría de los demás países. "La proporción de jóvenes que ni estudiaban ni trabajaban en 2012 también está por encima de la media", destaca el documento.

Por todo ello, el informe incide especialmente en la conveniencia de sustituir medidas que podrían estar "obstaculizando" la igualdad de los estudiantes, "como la repetición de curso".

Asimismo, propone reforzar la enseñanza de las competencias consideradas "básicas" y lograr "un mejor encaje" entre las necesidades del mercado laboral, desde una perspectiva de calidad, y la identificación de educación y preparación profesional como herramientas para combatir el abandono escolar y el desempleo juvenil.

Escaso nivel de autonomía

En el marco de los centros de estudios señala el escaso nivel de autonomía de las escuelas en la definición de los currículos. Aun así, señala, como otros factores destacables del sistema, la formación universitaria de los profesores, el índice de alumnos por docente, menor que la media, y la "competitividad" salarial de los profesores "en comparación con profesionales con la misma cualificación".

Además, considera que los profesores "tienen acceso" a métodos de desarrollo profesional, pero subraya que es "poco frecuente" que sean evaluados, en comparación con los docentes de otros países.

En este sentido, destaca como retos la mejora de los objetivos de desarrollo (tanto en su preparación inicial como continua) de los profesores para hacerlos más específicos y la mejora de la autonomía de los centros. Asimismo, pone el acento sobre la necesidad de mejorar los sistemas de acogida e integración de estudiantes inmigrantes para hacer frente al aumento de la proporción de éstos en el sistema educativo.

Por último, desde la perspectiva del sistema educativo, señala que el gasto educativo español continúa por encima de la media, pese a que se ha visto reducido por los recortes del gasto público (máxime teniendo en cuenta que la aportación de fondos privados a las instituciones educativas es menor que, por lo general, los demás países de la OCDE).

En este sentido, el informe sitúa los retos en el ámbito de la mejora de la calidad de la educación y la adquisición de competencias, para lo que considera "particularmente importante" la atención a los

colectivos más desfavorecidos para reducir la desigualdad.

Además, señala que el país "podría beneficiarse" y lograr "mayor impacto" de la inversión en educación si se hicieran converger las políticas educativas de las comunidades autónomas y sus prioridades con las de la política educativa estatal.

Suspensos por la crisis

- La situación económica ahonda en el fracaso escolar y la homogeneización de la escuela
- Matemáticas, escritura y ciencias, asignaturas pendientes de nuestro sistema

CARLOS FRESNEDA Londres 20/01/2015

Pese a las reformas emprendidas en los tres últimos años, **España** sigue suspendiendo notoriamente en Educación y acumulando asignaturas pendientes, según el último informe de **Panorama de la Política Educativa de la Organización para la Cooperación y Desarrollo (OCDE)**, que reconoce, sin embargo, algunos progresos desde la puesta en marcha de la **Ley para la Mejora de la Calidad Educativa**.

"Del 2010 al 2014 han sucedido muchas cosas en España, pero estamos aún esperando a que las políticas puestas en marcha se traduzcan en resultados", reconoce **Andreas Schleicher**, director de **Educación y Habilidades** de la OCDE, que nos recuerda cuál es nuestro auténtico talón de Aquiles...

"El sistema educativo español es muy uniforme: todos aprenden exactamente lo mismo y al mismo tiempo. No se atiende a la individualidad del estudiante y se le da muy pocas opciones, lo que contribuye seguramente al abandono escolar prematuro. Hay que cambiar esa mentalidad, aunque eso requerirá un esfuerzo especial por parte de los profesores y llevará necesariamente tiempo".

La otra gran laguna del sistema español, en opinión del investigador y estadístico alemán, es "el bache entre lo que se enseña en las universidades y las necesidades reales que existen en la sociedad".

"Mucha gente abandona prematuramente la escuela porque siente que lo que le están enseñando no es relevante en el mundo de hoy", recalca Schleicher. "El problema de fondo es cómo conseguir que la educación sea relevante y construir los vínculos necesarios entre lo que se enseña en las aulas y el mundo en el que nos movemos".

Ese problema, cada vez más común en la mayoría de las sociedades occidentales, es especialmente agudo en España "porque hasta bien recientemente no se ha potenciado la **Formación Profesional** ni existían puentes entre el sistema de aprendizaje y los lugares de trabajo, como los cursos de capacitación técnica y vocacional".

"El resultado es una generación de *ninis* [jóvenes que ni estudian ni trabajan] que ha perdido la motivación por el aprendizaje y a quienes les resulta muy difícil engancharse al mundo laboral", asegura Schleicher. "Se ha gastado inútilmente mucho dinero en cursillos de preparación para desempleados, cuando la clave es llegar antes a esta población".

Nuestro país ocupa el antepenúltimo lugar de los 34 países miembros en la proporción de *ninis* con un notorio 26,8%, superado sólo por Grecia (28,5%) y por **Turquía** (31,3%) y seguido de cerca por Italia y México.

Pese a la existencia de problemas estructurales que van más allá de la Educación, existe una correlación entre el nivel de desempleo juvenil (por encima del 50%, casi el doble que la media de la Unión Europea) y la falta de preparación de las jóvenes generaciones para responder a las necesidades del mercado laboral o responder a las tendencias del futuro.

"La base educativa es la mejor de las garantías para el éxito en el futuro", insiste Schleicher, que suele poner a **Finlandia** y a **Corea del Sur** como referentes. "Y eso empieza con una revalorización de la tarea de los profesores, que tienen que ser considerados como una pieza clave en el futuro de nuestra sociedad".

En el ranking de OCDE, España vuelve a figurar entre los cuatro colistas por la "valoración" que los propios profesores creen que tienen en sus respectivos países. Tan sólo en **Eslovaquia**, Francia y **Suecia** los profesores se sienten peor "valorados" que en nuestro país.

Insiste también Schleicher en la necesidad de subir en nuestro país "el listón de la calidad educativa en **Primaria** y **Secundaria**", y romper el mito de la **Universidad** como fábrica de parados. "En los países donde hay una mayor proporción de titulados, el paro es menor. Y ésta es una lección que deberíamos tener muy clara en el momento en que construimos los cimientos de los futuros estudiantes... Siempre y cuando tengan claro que lo que están aprendiendo es relevante".

España sigue puntuando por debajo de la media en **Matemáticas**, **Lectura** y **Ciencias** en los exámenes del **Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA)**. La evaluación general de la

escuela secundaria está también por debajo de la media de la OCDE, al igual que la inscripción en Formación Profesional, pese a los recientes esfuerzos por potenciar las alternativas de los estudiantes a partir de los 15 años.

La crisis ha hecho estragos, como en la mayoría de los países occidentales. A pesar de los recortes, que han afectado sobre todo a la proporción de alumnos por clase y a las plantillas docentes, el gasto medio por estudiante es mayor a la media de los 34, aunque el sistema adolece de falta de fuentes de financiación privada como las que existen en otros países.

El Programa para la Reducción del Abandono Temprano de la Educación y Formación del 2008 ha tenido tan sólo un "pequeño impacto", según el informe, que destaca también el bache educativo que existe con los inmigrantes.

"El sistema de repetición de cursos tiene el potencial de dificultar la igualdad de oportunidades y puede contribuir al abandono escolar", según el diagnóstico para España contenido en el Panorama de las Políticas Educativas del 2015. "El abandono escolar y las elevadas cifras de paro juvenil requieren esfuerzos especiales para consolidar las habilidades básicas y centrarse en la calidad de la educación, combinada con programas de capacitación técnica y vocacional para facilitar el acceso al mercado laboral".

El informe recalca también la necesidad de dar una mayor autonomía a las escuelas y al profesorado, así como un esfuerzo especial para apoyar a la población de inmigrantes y a los alumnos desaventajados. Según la OCDE, las instituciones deberían fijarse unas metas muy claras de mejora de los estándares educativos nacionales y crear un hoja de ruta específica para llegar a ellos en un plazo razonable de tiempo.



El número de Erasmus bajó un 0,7% en 2012-13 tras cinco años de subidas

Efe. Madrid. 20/01/2015

El número de estudiantes que participaron en el programa de movilidad Erasmus en el curso 2012-13 bajó un 0,7 por ciento respecto al anterior y supuso un primer descenso tras consecutivas subidas desde 2007, según los últimos datos estadísticos publicados por el Ministerio de Educación. El programa Erasmus en el curso 2012-13 contó en España en el citado curso con 39.249 beneficiarios frente a los 39.545 del 2011-12.

En concreto, disminuyó un 0,8% el número de Erasmus universitarios (sumaron un total de 35.819), que representaron el 91,2% del total de estas moviidades; los Erasmus de Formación Profesional (2.772) bajaron un 2,7% y solo subieron los pertenecientes a las enseñanzas artísticas (667), con un incremento del 11,2%. En el curso 2012-13, las mayores bajadas de alumnos de Erasmus se detectaron entre los de Castilla-La Mancha (-36,3%), Canarias (-19,6%) y La Rioja (-12,1%), mientras que las mayores subidas se registraron en Baleares (34,1%) y Asturias (23,4%). Los destinos más elegidos fueron Italia, Alemania, Francia y el Reino Unido.

En cuanto a la evolución de la financiación, el programa Erasmus del curso 2012-13 contó en España con 105,7 millones de euros frente a los 133,8 millones del curso anterior. Del total del presupuesto, 40,8 millones fueron aportados por la Comisión Europea (supone un 13,06% de crecimiento respecto al dinero facilitado en el curso 2011-12) y 64,9 millones por otras fuentes, entre las que destaca el Ministerio de Educación, que dio 37,4 millones (-40,51% respecto al curso 2011-12); y las comunidades autónomas, que concedieron 15,2 millones (-28,50%).

Además, durante el curso 2012-13, un total de 40.202 estudiantes de otros países llegaron a España para seguir el programa Erasmus, de los que 31.592 era para estudiar y 8.610 para hacer prácticas. Por otra parte, según datos provisionales dados por el Gobierno al PSOE en una respuesta parlamentaria hace unos meses, los beneficiarios de Erasmus (desde 2014 se denomina Erasmus +) en el curso 2013-2014 fueron 44.268, habiendo aumentado en todas las comunidades menos en Baleares.

Por comunidades, el número de estudiantes andaluces que obtuvieron la beca Erasmus + fue de 8.466 (-1,8%), seguidos por los madrileños, con 7.582 (-2,7%). El resto de comunidades quedó así: Aragón, 1.114 (2%);

Asturias; 808 (23,4%); Baleares, 342 (34,1%); Canarias, 934 (-19,6%); Cantabria, 357 (-4%); Castilla y León, 2.430 (-8,5%); Castilla-La Mancha, 557 (-36,3%); Cataluña, 5.289 (11,7%), Extremadura, 572 (-11,6%); Galicia, 2.046 (9,8%); La Rioja, 123 (-12,1%); Murcia, 1.094 (-4,1%); Navarra, 596 (12,5%); País Vasco, 2.380 (7,1%); Comunidad Valenciana, 4.475 (-5,1%); y no presenciales, 84 (25,4%).

El Confidencial

EL DIARIO DE LOS LECTORES INFLUYENTES

Por qué hay que enseñar valores éticos en la escuela

José Antonio Marina / 20.01.2015

Cinco días después de los asesinatos terroristas, la ministra de educación francesa se reunió con los principales agentes educativos para ver qué había hecho mal la escuela y cómo ser más eficiente en transmitir los **valores democráticos**. Al final, el Gobierno francés ha decidido introducir en todos los niveles educativos una asignatura de educación moral. En *Le Point* encuentro un reportaje sobre el mismo tema, insistiendo en la dificultad que tienen los profesores para tratar temas éticos, y en *Le Nouvel Observateur*, el viejo revolucionario **Régis Debray** insiste en que “el desierto de valores en que vivimos saca a relucir los cuchillos”. La enseñanza de la **moral** se había suspendido en Francia a finales de los 70. Pero ya en 2011, el entonces ministro de educación implantó un curso de “moral fundada en las ideas de humanidad y razón”. En 2013, el siguiente ministro afirmó que la renovación de la escuela exigía la introducción de una asignatura de ética (moral laica) en todos los niveles. Iba a introducirse en el próximo curso. El pasado julio, el Conseil Supérieur de Programmes presentó las directrices de esta asignatura en su informe, que puede verse en *Projet d'enseignement moral et civique*.

En España, el asunto se despachó hace unos años con un debate de ínfimo nivel contra la “**Educación para la Ciudadanía**”. Las críticas venían de una negativa religiosa a aceptar una ética laica, de la insistencia en que la educación moral era cosa de los padres, o de una postura escéptica que afirma que no hay nada que enseñar en estos temas. El hecho de que una religión puede ser perseguida por otra religión pone de manifiesto la necesidad de acogerse a **principios éticos superiores** y comunes a ambas. Que la familia no es suficiente se prueba con la evidencia de que no se trata de que aprendan la moral familiar, sino una ética común. Y contra el escepticismo basta decir que el escéptico apela a los principios éticos universales cuando se siente en peligro.

Ahora que estamos diseñando las “destrezas del siglo XXI” para ver qué hábitos debemos fomentar en nuestros niños y adolescentes, conviene tener en cuenta que tener *ideas claras* y hábitos firmes en el terreno ético son más importantes para nuestro futuro que los avances tecnológicos, científicos o políticos. Incluso la democracia es una “institución suicida” si no se enmarca en principios éticos, como señaló el gran filósofo del derecho **Garzón Valdés**. De hecho, los pedagogos más avanzados insisten en esta línea. **Michael Fullan**, de quien ya les he hablado, en el proyecto “New Pedagogies for Deep Learning”, incluye el “emprendimiento ético”. El informe del National Research Council de EEUU de 2012 –*Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*– añade las competencias éticas. **Howard Gardner**, el premiado iniciador de las inteligencias múltiples, en su libro *Las cinco mentes del futuro* incluye la inteligencia ética. **Guy Claxton** y el movimiento “Building Learning Power” van por el mismo camino.

La ética como bote salvavidas

Es un tipo de enseñanza que no se puede improvisar. De hecho, el Gobierno francés ha previsto que debe tomar parte en la **formación del profesorado**, y que los inspectores pedagógicos deben proporcionar a los docentes herramientas didácticas para su puesta en práctica. Además, los expertos advierten que es necesario integrar dos tradiciones francesas.

En 1792, **Condorcet** afirmó que “la primera condición de toda enseñanza es enseñar verdades”. Dos siglos después, **Edgar Morin** en su discurso en la UNESCO sostuvo que era necesario también “enseñar la incertidumbre”. Esto supone que la escuela acepte una “**cultura del conflicto**” que prepare a los alumnos para el mundo real. Pero la ética se define, precisamente, como “el conjunto de las mejores soluciones que ha inventado la inteligencia humana para resolver los inevitables conflictos que la convivencia humana provoca”. No es un conjunto de coacciones, es un bote salvavidas. Interpretarla como un conjunto de buenas soluciones nos permite poder comparar unas morales con otras. ¿Qué es mejor solución, la igualdad de todos los seres humanos o la diferencia en castas? ¿Es mejor el “derecho de la fuerza” o la “fuerza del derecho”? ¿Es bueno tener garantías procesales, controlar al poder político, admitir una función social de la propiedad, o lo contrario?

Con frecuencia se levanta la objeción de que la ética no se puede enseñar. La historia lo desmiente. Todas las culturas han transmitido sus morales. Y nosotros también estamos transmitiendo una. Lo que ocurre es que no parece la adecuada a la vista de su incapacidad para resolver **conflictos crónicos**. Los objetores tienen razón al decir que la ética no es un conocimiento, es un modo de actuar basado en el conocimiento. Como ya dijo el venerable **Aristóteles**, "lo importante no es saber lo que es bueno, sino hacerlo". Este problema se ha intentado resolver de varias maneras. Por ejemplo, en Estados Unidos y otros países, introduciendo en la escuela programas de "**aprendizaje-servicio**", en los que los alumnos deben participar en actividades de interés social. En nuestras leyes educativas se ha fomentado la participación activa, pero se ha pecado de ingenuidad al pensar que basta participar para aprender. Un ejemplo. El Tribunal Supremo acaba de ratificar el derecho a no ir a clase de los alumnos, a partir de tercer curso de la ESO, si lo han decidido colectivamente, y sin necesidad de la **autorización parental**. En efecto, la LOE lo aceptaba "a fin de estimular el ejercicio efectivo de la participación de los alumnos en los centros educativos y facilitar su derecho de reunión" y la LOMCE adolece de una ingenuidad pedagógica inexplicable. Toda competencia se aprende mediante el ejercicio, pero no todo ejercicio desarrolla una competencia. El debate es imprescindible para el **pensamiento crítico**, pero no todo debate produce pensamiento crítico. Para aprender a tomar decisiones, como es la de faltar a clase para apoyar una causa, se debe tener en cuenta que al hacerlo hay que atenerse a las consecuencias. En este caso, que tendrán que estudiar más otro día, por ejemplo.

Creo que conviene repensar la enseñanza de la ética en nuestro sistema educativo. "¡Es urgente!", ese es el mensaje de París. La solución que la LOMCE ha impuesto me parece mala. Ha reintroducido la "educación de la ciudadanía" en todos los cursos (es decir, más que en la anterior ley), pero presentándola como **alternativa a la religión**. Por motivos que los dramáticos sucesos de París y de otros muchos lugares ponen de manifiesto, la religión no puede sustituir a la ética. Otra cosa es que, dentro de la educación ética se deba considerar, estudiar, valorar el **fenómeno religioso** que ha acompañado a la humanidad a lo largo de toda su evolución. Pero esto quedará para otro día. No quiero abusar de la paciencia del lector.

europapress.es

Díaz acuerda con directores medidas para paliar efectos de la Lomce

La presidenta se ha reunido con representantes de directores de centros públicos de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato

SEVILLA, 20 Ene. (EUROPA PRESS) - La presidenta de la Junta, Susana Díaz, se ha reunido con representantes de la Asociación andaluza de directores y directoras de centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Residencias Escolares (Asadipre) y con miembros de la Asociación de Directores y Directoras de Institutos de Andalucía (Adián) para analizar la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Lomce) y buscar juntos medidas para paliar los efectos negativos de su aplicación en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato.

Durante la reunión, la presidenta ha informado de que el Gobierno andaluz quiere contar con todos los sectores implicados en la educación para realizar un diagnóstico, lo más completo posible, de la situación de la enseñanza, así como de las dificultades en las que el Gobierno central ha situado tanto a las comunidades autónomas como a los centros educativos. El consejero de Educación, Cultura y Deporte, Luciano Alonso, ha explicado tras la reunión, que se va a poner en marcha un proceso de adaptación a la Lomce similar al que se ha desarrollado con la educación Primaria. "Desde el consenso y la participación abordamos la adaptación de la Lomce para mantener un sistema educativo público equitativo, que garantice la igualdad de oportunidades", ha destacado Alonso.

La Junta ha pedido al Ministerio de Educación que posponga la entrada en vigor del decreto de Secundaria y Bachillerato, que fue aprobado el pasado 3 de enero, hasta que cuente con todas las garantías y seguridad necesaria para la comunidad educativa. El citado decreto deja a las comunidades y a los centros educativos un máximo de siete meses para hacer el desarrollo normativo y para aplicar estas enseñanzas, sin tener en cuenta que afecta a la escolarización, a la planificación, a las plantillas o a los libros de texto, procesos todos que concluyen en torno al mes de mayo.

Por su parte, la presidenta de Adian, Amparo García, ha señalado que además de la aplicación de la Lomce en Secundaria y Bachillerato, se ha hablado de temas ya históricos y otros como la bajada de los presupuestos en el ámbito educativo. La respuesta de la Consejería ha sido "positiva", afirma, toda vez que apunta que la presidenta "quería conocer bien la realidad de los centros educativos a través de los directores", un encuentro que ha prometido "será periódico".

Asimismo, García explica que en esta reunión se les ha comunicado que la implantación de la Lomce "llega tarde", que "va a costar mucho y que tienen poco tiempo", ante lo que, añade, "hemos pedido que se nos ayude con medias que faciliten esta implantación y palién un poco sus consecuencias". Así, desde la Administración "están pensando en dar unas instrucciones que faciliten la aplicación de cara al curso que viene y llevar a cabo mesas de trabajo para llegar al consenso".

El presidente de Asadipre, José Manuel Sixto, ha apuntado que se han hecho varias propuestas sobre el tema presupuestario "como la equidad con el plan de familias". Del mismo modo, se ha hablado de la aplicación de la Lomce que empezó a funcionar el 1 de septiembre en Primaria y que supone "un reto en el aspecto de la formación del profesorado". Además, "hemos puesto en valor que se trata de una ley que se ha desarrollado en Andalucía con muchísimos compañeros y no es un proyecto teórico lanzado solo desde la Consejería", así como "su carga de pedagogía con el tema de cómo se va a evaluar, y que las evaluaciones no van a estandarizar centros". Por último, asegura que "se ha hablado mucho de la escuela pública, y defendemos que no se prime la supresión de unidades en la misma sino que se mantenga porque es la que da equidad".

ENCUENTROS CON LOS DISTINTOS SECTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Esta reunión forma parte de la ronda de encuentros de la Administración con los distintos sectores de la comunidad educativa andaluza con el objetivo de dar seguridad a los centros y, sobre todo, hacerlo desde la participación y el diálogo para seguir ofreciendo un modelo educativo basado en la inclusión y en la calidad para todos. En este sentido, se ha mantenido contactos con representantes de la Confederación andaluza de asociaciones de madres y padres del alumnado por la educación pública (Codapa), Confederación andaluza de asociaciones de madres y padres del alumnado (Confedampa), Asociación de inspectores (Adide), Asociación andaluza de docentes de Economía en Secundaria (Aades), Asociación andaluza de Filosofía (AAFI), Asociación del profesorado de Tecnología de Andalucía (APTA), Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física (Colef), Sociedad Andaluza de Educación Matemática (Thales), Asociación de profesorado de Geografía e Historia de Bachillerato (Hespérides) Asociación de profesores de Dibujo de Andalucía (Aprodián), Asociación de profesores de Español (Elio Antonio de Nebrija) y Asociación profesional de orientadores en Andalucía (Apoan). El equipo directivo de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte también se ha reunido en mesa sectorial con los representantes de los sindicatos CSIF, CCOO, UGT-FETE, Ustea y ANPE. Además, está previsto un encuentro para el próximo viernes con la enseñanza concertada.

EL PAÍS

Los directores de centros andaluces piden formación para aplicar la LOMCE

La educación secundaria seguirá el modelo de implantación de la primaria
Los directores de institutos ven "poco tiempo" para aplicar la LOMCE

ÁNGELES LUCAS Sevilla 20 ENE 2015

Bajo la tesis de paliar los efectos que la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) pueda ocasionar en Andalucía, Administración, sindicatos y asociaciones vinculadas a la enseñanza procuran consensuar medidas. La norma, que ya se aplica en tres cursos de primaria y 1º de Formación Profesional Básica (FPB), aterriza el próximo curso en secundaria y bachillerato por lo que los directores de institutos de Andalucía se enfrentarán a otra forma de organización de las asignaturas y un nuevo diseño del currículo. "Hemos pedido medidas que faciliten la implantación de la ley y están pensando en dar instrucciones que nos ayuden en su aplicación para el curso que viene", ha adelantado Amparo García, presidenta de la Asociación de Directores de Instituto de Andalucía, tras una reunión mantenida este martes en Sevilla con la presidenta de la Junta, Susana Díaz.

"Necesitaremos formación del personal para aplicar la ley, que es importante que la hagamos entre nosotros", ha añadido José Manuel Sixto, presidente de la asociación de directores de centros de primaria Asadipre, que también se ha reunido con Díaz. Ellos ya han comenzado a implantar con medidas transitorias esta ley, que no cuenta con presupuesto del Gobierno central.

"La respuesta ha sido positiva, Díaz se ha comprometido a reunirse periódicamente con nosotros y además vamos a redactar entre toda la comunidad educativa los currículos en mesas de trabajo, por lo que el modelo estará consensuado", ha detallado García, que considera que cuentan con "muy poco tiempo" para elaborar las nuevas directrices tras el decreto publicado por el Ministerio de Educación el pasado 3 de enero. El consejero de

Educación, Luciano Alonso, que también ha participado en las reuniones, pidió la semana pasada junto a otros cinco Gobiernos autonómicos una moratoria de la aplicación al ministro, pero la solicitud fue denegada.

“Andalucía no va a prescindir en la educación de los principios básicos de inclusión, equidad y calidad”, ha destacado Alonso. “La comunidad educativa nos ha pedido participación activa en la aplicación de la ley y que repitamos el mismo modelo paliativo que hemos aplicado en primaria”, ha añadido Alonso, que este lunes se reunió con la mesa sectorial de Educación y con los profesores que pueden verse afectados por los cambios de asignaturas, padres, inspectores y orientadores.

El decreto que lanzará el Gobierno andaluz para la implantación de la ley prevé el 54% del horario para materias troncales e incluye la formación artística, Educación para la Ciudadanía y el segundo idioma extranjero como asignaturas específicas.

 **madridiario.es**

Educación elimina los seminarios y la formación a distancia impartidos por entidades

CCOO y ANPE han denunciado que las nuevas instrucciones de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, publicadas este martes, suprimen las actividades formativas de seminarios, grupos de trabajo y cursos a distancia impartido por entidades colaboradoras. Educación niega que haya suprimido la oferta online de formación al profesorado y asegura que ha establecido unas nuevas instrucciones para garantizar que la oferta que imparten las entidades colaboradoras tienen los mismos estándares de calidad que la ofrecida por la Consejería.

2015-01-20 **MDO**

Esta nueva regulación deja a las entidades colaboradoras solo la posibilidad de realizar cursos presenciales, modalidad que requiere un presupuesto que la Consejería de Educación ha eliminado, según explica el sindicato. La única opción para poner los cursos en funcionamiento es el cobro al profesorado, algo que CCOO no comparte al considerar que es un derecho básico de los trabajadores y trabajadoras.

CCOO ha considerado que es inexplicable la supresión de los **seminarios** de los planes de formación de las entidades colaboradoras, al tratarse de una "modalidad de formación presencial muy demandada por el profesorado" y sin coste para la Consejería de Educación. El curso pasado CCOO realizó 65 seminarios, una formación que tenía entre sus objetivos se encuentran la investigación, la experimentación, la elaboración de materiales y de propuestas de actuación pedagógica.

"La supresión de estos seminarios expresa el rechazo de la Consejería a los objetivos anteriormente expresados y a que el profesorado se pueda formar", ha asegurado el sindicato, que critica que la Consejería "no tenga oferta propia suficiente en sus centros de formación y recorte significativamente la oferta de las entidades colaboradoras". De hecho, CCOO recuerda que **la Comunidad redujo de unos 60 a 5 el número de centros propios de formación del profesorado.**

Estas instrucciones suprimen la modalidad de cursos a distancia y aumentan el mínimo de horas presenciales en los cursos impartidos por las entidades colaboradoras, algo que sucede tras la polémica por los **cursos de formación on-line** y el **anuncio de paralizar las subvenciones para los mismos.** "La eliminación de los cursos a distancia es absolutamente inexplicable en la era de la información y la comunicación además de suponer el absoluto desprecio a otra de las demandas del profesorado", ha indicado el sindicato. Solo en los dos últimos años CCOO ha formado con esta modalidad a 800 profesores y profesoras.

Además, en lo relativo a los requisitos y trámites se introducen medidas dedicadas a la fiscalización por parte de la Administración de las características de los ponentes y los contenidos de los cursos. "En su totalidad, son medidas destinadas a establecer un control ideológico y de las características de la formación", ha criticado el sindicato.

La Consejería de Educación ha negado que haya suprimido la oferta online de formación al profesorado y asegura que sí ha establecido unas nuevas instrucciones para garantizar que la oferta que imparten las entidades colaboradoras tienen los mismos estándares de calidad que la ofrecida de manera

directa el departamento que dirige Lucía Figar, potenciando la modalidad presencial por ser más demandadas por los docentes.

Fuentes del departamento detallan que se han establecido en las nuevas instrucciones unos "parámetros que garanticen que toda la oferta formativa impartida por las entidades colaboradoras cuenta con los mismos estándares y controles de calidad que la formación que ofrece directamente la propia Consejería". Recalcan que para garantizar que estos parámetros de calidad se cumplen, "se potencia la formación presencial, que es más demandada por los docentes". "En cualquier caso, los docentes podrán seguir contando con una oferta formativa amplia y variada y sometida a estrictos estándares de calidad", han subrayado desde Educación.

europapress.es

El gasto público por alumno en las universidades se redujo un 16,5% los últimos 4 años, según CC.OO

Castilla-La Mancha y Murcia, donde más se reduce el presupuesto, Cataluña y Madrid en términos absolutos

MADRID, 21 Ene. (EUROPA PRESS) -

El gasto público por alumno en las universidades públicas se ha reducido una media del 16,5% los últimos cuatro años, a consecuencia del recorte en los presupuestos de las universidades, el aumento de las tasas académicas en algunas comunidades autónomas y la reducción del presupuesto para becas durante este periodo, según un estudio sobre la 'Evolución de los presupuestos de las Universidades Públicas 2010-2014' de CC.OO.

Tal y como explica sindicato, teniendo en cuenta la evolución del IPC entre diciembre de 2009 y el mismo mes de 2013, el porcentaje de pérdida se incrementaría hasta el 23,8%, lo que supondría una reducción total de más de 1.523 millones desde 2010 a 2014, cuando la partida fue de 8.594 millones de euros.

El documento presentado por el sindicato subraya también una reducción del porcentaje del PIB destinado a educación superior desde el 0,97% de 2010 a un 0,83% en 2014.

En este sentido, contrasta el porcentaje del PIB de España para esta partida en 2010 (1,17%) con el que entonces destinaba la media de la UE (1,25%) y que ya se redujo en 2011 hasta ampliar la diferencia a un 0,14%, según los datos disponibles del Eurostat. Según el responsable de la Federación de Enseñanza del CC.OO., Francisco García, esta diferencia "se ha incrementado" de 2011 a esta parte.

Entre las consecuencias de la reducción presupuestaria, García ha destacado el aumento del margen del coste de educación que se permite cobrar en las tasas académicas en las universidades públicas (hasta el 25% en primera matrícula). Según García, la permisión de ampliar las tasas (que se ha hecho efectiva en algunas universidades) señala una tendencia a ampliar el peso del "capital privado" (procedente de las familias) en la financiación de la educación superior.

De hecho, destaca que, además de los ingresos procedentes del patrimonio de las universidades (que experimentaron un superávit de 3,2 millones de euros más en 2014 que en 2010), la única partida de ingresos que creció fue la de tasas y precios de los estudios, con la que las universidades incrementaron su presupuesto en 338,6 millones de euros respecto a 2010.

1.200 MILLONES DE EUROS MENOS DE LAS CC.AA.

En cambio, las transferencias corrientes de las Comunidades autónomas se redujeron en 1.311 millones de euros, la venta de activos hizo lo propio en 5,7 millones de euros, las transferencias de capital mermaron en 360 millones de euros y los activos y pasivos financieros se redujeron también en 82,9 millones de euros y 104,4 millones de euros, respectivamente, si se comparan los datos de 2010 con los de 2014.

En este sentido, García ha destacado que el recorte de los ingresos procedentes de transferencias de capital, que se emplean para la financiación de los gastos de inversión, suponen una menor posibilidad de las universidades públicas para "ponerse al día" en equipamiento e instalaciones. A juicio del responsable sindical, esta reducción es de especial gravedad "teniendo en cuenta que varias universidades españolas tienen más de 50 años".

En consecuencia con la reducción de los ingresos, la comparación de las partidas de gastos de las universidades públicas de 2010 y 2014 indica una reducción del gasto de 1.523,9 millones de euros.

Los capítulos de gasto que más se han visto recortados han sido los gastos de inversiones reales (815,1 millones de euros menos), seguidos de los gastos de personal, que se han visto recortados en 484,8 millones de euros. Según los datos aportados por el estudio, la reducción de la inversión en personal supone el 31,8% del total de los recortes.

Por otra parte, el sindicato ha rechazado el argumento de que la reducción de fondos destinados a la educación superior está aparejada a la evolución demográfica, por la que un menor presupuesto se ajustaría a una población menor en edad de realizar estudios superiores.

Por el contrario, destaca que mientras el gasto por estudiante descendió de forma especialmente acentuada entre el curso 2009-2010 y el curso siguiente, y después continuó cayendo de forma más suave los dos cursos posteriores; el número de estudiantes de las universidades públicas se incrementó durante los dos primeros años para comenzar a caer después.

A juicio del sindicato, esta reducción del número de estudiantes no iría aparejada a la evolución demográfica sino que se produce a partir de los cursos en que la inversión por alumno es menor.

Por comunidades autónomas, las regiones en las que las universidades han visto reducido más su presupuesto en términos relativos (comparando los de 2010 con los de 2014) son Castilla-La Mancha (con 56,4 millones de euros menos), un 23,15%; y Murcia (con un 63,1 millones de euros menos) un 21,88%. En términos reales, Cataluña y Madrid encabezan los recortes con 296,3 y 288,2 millones de euros menos, respectivamente.

LAS POLITÉCNICAS PIERDEN MÁS PRESUPUESTO

Además, las universidades politécnicas son las que han visto reducido su presupuesto en mayor proporción respecto al resto de universidades españolas, aunque los responsables del estudio han explicado que esto viene determinado por la reducción de los ingresos por contratos con empresas, derivados de la venta de sus investigaciones.

Así, la Universidad Politécnica de Cataluña, con una reducción de más del 35% del presupuesto en cuatro años, la Universidad Politécnica de Cartagena (-22,36%), la Universidad Politécnica de Madrid (-20,61%) figuran entre las siete primeras universidades en recorte presupuestario porcentual.

Entre las universidades que más han visto reducido su presupuesto en este sentido figuran también la Universidad de Castilla-La Mancha (23,14%), la Universidad Internacional de Andalucía (-22,8%), la Universidad de Málaga (-22,6%), la Universidad de Murcia (-21,74%), la Universidad de Huelva (20,4%) y la Universidad Pompeu Fabra (-20,7%).

A juicio de los responsables del estudio, los recortes presupuestarios en educación universitaria responden a un "plan del Gobierno" para cambiar el modelo de universidad española, hacia un marco en el que tendría más peso las tasas universitarias que la inversión pública.

Según García y el responsable de Universidad del sindicato, Julio Serrano, dentro de este plan se enmarcarían también los decretos que prepara el Gobierno para flexibilizar la duración y carga lectiva de los grados universitarios, modificar los requisitos de los centros de estudios y actualizar las condiciones de acceso a la docencia en las universidades públicas para hacerlas "más difíciles".

En este sentido, han denunciado el "incumplimiento del mandato legal de dotar a las universidades de financiación suficiente" que consideran que está realizando el Gobierno y que impediría el desempeño de la función de la institución como motor de desarrollo social, económico y del conocimiento.

Por todo ello, han reclamado al ministro de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert, y al Ejecutivo en su conjunto que frenen la tramitación de los decretos. La principal crítica del sindicato es que las reformas se están haciendo "por la puerta de atrás", por medio de la fórmula de Real Decreto, en lugar de por medio de una ley orgánica en el Parlamento. "Han hurtado el debate con la comunidad educativa y con los partidos políticos", han lamentado García y Serrano.

EL PAÍS

Las universidades públicas españolas pierden 1.524 millones desde 2010

Las tasas que pagan los alumnos representan ya el 23% de los ingresos de los campus

PILAR ÁLVAREZ Madrid 21 ENE 2015

El dinero que ingresan las 50 universidades públicas españolas ha caído sin tregua en un lustro. Los campus han perdido 1.524 millones entre 2010 y 2014 hasta quedarse en 8.595 millones, un 23,8% menos. El recorte que afecta sobre todo al presupuesto para pagar al personal y a las inversiones reales, en las que se incluyen los investigadores. El único apartado que ha crecido exponencialmente en este tiempo es el de ingresos por tasas, es decir, el dinero que pagan los estudiantes por su matrícula.

En 2010, los ingresos por tasas en los campus públicos ascendieron a 1.626 millones de euros y se han incrementado hasta 1.964 millones, según el informe *Evolución de los presupuestos de las universidades públicas*, elaborado por Comisiones Obreras con datos oficiales del Ministerio de Educación y de los campus, y presentado este miércoles.

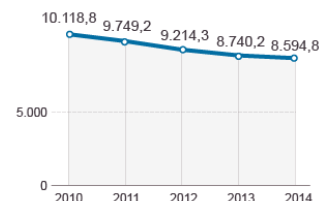
El incremento de los precios públicos se produjo sobre todo a partir de 2012 cuando el Gobierno aprobó un nuevo sistema de pagos que supuso un incremento medio del 16%, con diferencias significativas entre las comunidades autónomas. Lo que aportan los estudiantes ha pasado de suponer el 10 al 23% del total de ingresos si se considera el efecto de la inflación, según los datos de CC OO.

"El Gobierno ha pasado los costes a las familias porque tiene en la cabeza que los estudios se los pague el ciudadano", considera Francisco García, responsable de Educación de Comisiones Obreras. El decreto del Gobierno que posibilitó el aumento de las tasas universitarias refleja que la horquilla puede llegar hasta el 25% en las primeras matrículas.

Al tiempo, la inversión por alumno ha caído en 1.279 euros, un 25,2% menos en estos cuatro años, de 7.760 euros a 6.481. "La reducción pone en cuestión el funcionamiento de las universidades y que cumplan con un mínimo de calidad", advierte Julio Serrano, responsable de Universidades en el sindicato, que ha alertado de que la inversión ha caído a niveles de 2006, antes de que se implantaran los cambios previstos en el Espacio Europeo de Educación Superior, el Plan Bolonia.

Las tres universidades con más recortes en sus presupuestos son la Politécnica de Cataluña (-37,72%); Castilla La Mancha (23,14%) y la Internacional de Andalucía (22,28%).

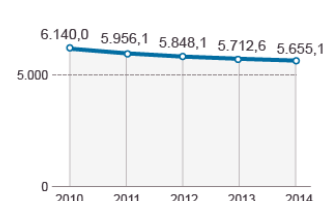
► **PRESUPUESTO DE LAS UNIVERSIDADES**
En millones de euros



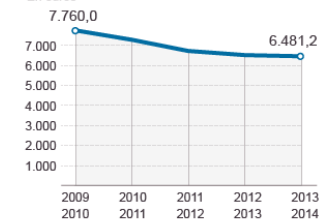
► **INGRESOS POR TASAS Y PRECIOS**
En millones de euros



► **GASTOS DE PERSONAL**
En millones de euros



► **GASTO MEDIO POR ESTUDIANTE**
En euros



► **NÚMERO DE ESTUDIANTES**



► **EVOLUCIÓN DEL PRESUPUESTO EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS**

	2014	2010	Variación 2010-2014 (%)
Ministerio	231.301.720	239.841.080	-3,56
Baleares	86.039.874	95.319.345	-9,74
Galicia	503.422.586	558.325.790	-9,83
Extremadura	135.544.478	150.487.644	-9,93
Castilla y León	532.348.479	599.104.915	-11,14
Aragón	251.678.206	286.729.905	-12,22
C. Valenciana	1.008.594.147	1.151.954.462	-12,44
Navarra	66.467.356	75.917.260	-12,45
Canarias	262.717.740	306.977.661	-14,42
Andalucía	1.582.914.921	1.860.163.765	-14,90
Asturias	195.051.189	229.561.392	-15,03
TOTAL	8.594.799.568	10.118.784.432	-15,06
Madrid	1.493.097.180	1.781.336.749	-16,18
La Rioja	40.140.559	48.805.037	-17,75
País Vasco	395.387.569	483.400.191	-18,21
Cataluña	1.297.896.181	1.594.231.327	-18,59
Cantabria	98.904.263	123.661.950	-20,02
Murcia	225.686.587	288.879.368	-21,88
Castilla-La Mancha	187.606.532	244.086.591	-23,14

Fuente: Federación de Enseñanza de CC OO (FECCOO)

*. Los presupuestos de la UNED y la UIMP proceden del Ministerio de Educación.

europapress.es

Aragón, Madrid y Asturias, las regiones donde más se ha reducido el presupuesto para Educación desde 2012

MADRID, 22 Ene. (EUROPA PRESS) -

Aragón (-10,75%), Madrid (-10,08%) y Asturias (-9,60%) han sido las comunidades autónomas que más han reducido sus partidas para Educación desde 2012, de acuerdo con la comparativa de los presupuestos de aquel año con los de 2015 que ha elaborado la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de UGT.

En total, 10 de las 17 regiones han recortado su presupuesto en esta partida por encima del 5%. Así, la Comunidad Valenciana ha visto mermada la inversión en Educación en un 9,18%; Andalucía, un 8,39%; Castilla-La Mancha, un 7,63%; Galicia, un 7,33% y Canarias, un 6,11%. Por último, Castilla y León y Murcia recortaron también los fondos para educación en un 5,22% y un 5,79%, respectivamente, según el estudio.

Las únicas regiones que han hecho crecer el presupuesto para Educación los últimos tres años son País Vasco (un 5,69% más), Baleares (un 4,34% más) y Extremadura, que amplió estos fondos en un 3,79%.

En términos absolutos, los mayores recortes en este periodo se han producido en Andalucía, donde el recorte de más del 8% ha supuesto un total de 603,44 millones de euros menos. A continuación, Madrid (477,2 millones de euros menos), Comunidad Valenciana (416,7 millones de euros menos) y Cataluña (168,41 euros menos) son las regiones donde más se ha reducido el presupuesto total.

Por el contrario, en las administraciones donde este ha crecido, lo ha hecho en 150,5 millones de euros en País Vasco, en 37,2 millones de euros en Extremadura y en 33,3 millones de euros en Baleares.

En total, la evolución de las partidas autonómicas para Educación ha experimentado un recorte del 6% en el periodo de tres años, lo que se traduce en un total de 2.235 millones de euros menos para este fin.

LA CAÍDA SE FRENA EN 2015 EN TODAS LAS CC.AA.

El recorte más acusado se produjo en los presupuestos de 2013, cuando el conjunto de las partidas autonómicas destinaron una media del 7,84% menos, que al año siguiente volvieron a recortarse de nuevo un 0,71%. La caída presupuestaria se ha visto frenada en 2015 con un incremento medio del 2,72%.

En 2015 todas las comunidades autónomas han ampliado la partida de gasto para Educación, aunque Aragón (0,01%), Canarias (0,04%), Galicia (0,07%) y Asturias (0,47%) lo han hecho en menor medida. En el extremo opuesto figuran Cataluña (6,86% más), Murcia (5,66% más) y Baleares (5,14%) que son las que han experimentado un mayor crecimiento del presupuesto educativo este año, en términos porcentuales.

ALGUNOS PRESUPUESTOS INCLUYEN OTRAS PARTIDAS

Los responsables del estudio comparativo han advertido de que los gastos de Educación de algunas comunidades autónomas como País Vasco, Aragón, Baleares y Comunidad Valenciana incluyen también los presupuestos para otras partidas que no son estrictamente para Educación, como pueden ser Cultura y Deporte. Por ello, han recordado la necesidad de atender a las cifras desde el conocimiento de que dichas partidas "se reparten" entre las áreas que forman parte de ellas. Por otra parte, han indicado que a los recortes aplicados en las regiones vienen determinados por las "durísimas" medidas de recorte que lleva a cabo la Administración Central.

"Las decisiones que está adoptando el Gobierno de recortar el gasto social, y que obliga a cumplir a las Comunidades Autónomas, con la excusa de equilibrar las cuentas del Estado, han impuesto unas durísimas medidas que están ocasionando graves consecuencias al sistema educativo y fundamentalmente al profesorado", aseguran desde el sindicato

europapress.es

Educación concedió casi 300 becas Erasmus menos el curso 2012-2013, tras cinco años de crecimiento

MADRID, 22 Ene. (EUROPA PRESS)

El número de estudiantes españoles que disfrutaron de una beca Erasmus durante el curso 2012-2013 fue un 0,7% menor que el curso anterior, según los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que señala que la caída se produjo tras cinco cursos consecutivos de incremento del número de Erasmus españoles. Concretamente, se concedieron 296 becas menos que en el curso 2011-2012, lo que cifra la participación de estudiantes en el programa aquel curso en 39.249. Por nivel y tipo de estudios, quienes realizaban estudios universitarios representaban el 91,2 por ciento de los beneficiarios de las becas. A su vez, los estudiantes de FP recibieron el 7,1% de las ayudas y los de enseñanzas artísticas, el 1,7%. La reducción del número de becas fue aparejada a un recorte del 40,51% de los fondos destinados a esta partida por parte del ministerio, hasta los 37,4 millones de euros y una reducción por parte de las administraciones de las Comunidades Autónomas del 28,5%, hasta los 15,2 millones de euros.

En cambio, la Comisión Europea incrementó un 13,06% su aportación al Programa Erasmus para España, cifrada en 40,8 millones de euros, y otros niveles de administración como las diputaciones provinciales y cabildos, los ayuntamientos y las instituciones de educación superior ampliaron también los fondos destinados a estas becas, aunque con una representación que, conjuntamente, supone 8,66 millones de euros (8 de los cuales provienen de las instituciones educativas).

De acuerdo con los datos del ministerio, uno de cada cinco estudiantes que fueron a estudiar al extranjero dentro del Programa Erasmus eran andaluces (21,6%), un total de 8.466; un porcentaje cercano al de madrileños (19,3), de los que 7.582 estudiantes recibieron beca.

Asimismo, los estudiantes catalanes (13,5%), valencianos (11,4%) y castellanoleoneses (6,2%) fueron los siguientes que tuvieron más participación en el programa. De este modo, la Universidad Complutense de Madrid (1.929 estudiantes con beca), la Universidad de Granada (1.898), la Universidad de Sevilla (1.743), la Universidad de Valencia (1.503) y la Universidad Politécnica de Valencia (1.305) fueron las instituciones que más becas recibieron para sus alumnos.

ESCUELA

Wert se mantiene firme: la Lomce arrancará en Secundaria este septiembre

Daniel Sánchez

La Lomce no se para. Es lo que vino a decir el ministro de Educación, José Ignacio Wert, a seis comunidades autónomas, que le habían pedido que pospusiera al menos la implantación de la nueva ley educativa en Secundaria y ESO, prevista para septiembre. Andalucía, Canarias, Cataluña, Asturias, Navarra y el País Vasco no quieren implantar los nuevos currículos en estas etapas, porque afirman que no les da tiempo a desarrollarlos, además de criticar que la redacción de los decretos básicos que ha publicado el Gobierno es "técnicamente muy pobre". Algunos gobiernos regionales afirmaron que estudiarán la posibilidad de recurrir en los tribunales los textos.

La Conferencia Sectorial de Educación que se celebró en el Ministerio la semana pasada fue más informativa que de debate. La reunión, que sienta en la misma mesa a los consejeros regionales con el ministro, duró apenas un par de horas y media, un tiempo inusualmente corto para lo que suele ser habitual en este tipo de reuniones. Sobre todo si las comunidades acuden dispuestas a dar la batalla.

El objetivo principal de la cita era que Educación explicara a los consejeros los nuevos currículos básicos de Secundaria y ESO, que el Consejo de Ministros aprobó el 26 de diciembre y se publicaron en el BOE el 3 de enero sin que las autonomías hubieran tenido oportunidad de conocer su redacción definitiva.

Elecciones en mayo

Por esta razón, Andalucía, Canarias, Cataluña, Asturias, Navarra y el País Vasco –todas las Comunidades que no gobierna el PP, varias de ellas, las del norte, entre las que mejores resultados educativos obtienen según todos los indicadores y que juntas suman más de la mitad de los estudiantes de toda España en ESO y Bachillerato– exigieron a Wert que no les obligue a aplicar la Lomce a partir de septiembre, tal y como está previsto. Aducen que no tienen tiempo de desarrollar los currículos como les corresponde y tener lista la oferta educativa a tiempo. “Para presentar un primer borrador, las comunidades necesitarían unos tres meses”, alertó en su momento José Miguel Pérez, consejero de Educación canario.

Los técnicos de los gobiernos regionales tienen que desarrollar los contenidos de más de 110 asignaturas y en mayo habrá elecciones en muchas comunidades autónomas, con las posibles consecuencias que esto pueda tener: que los actuales gobiernos trabajen para que otros lleguen a firmar unos currículos que no sean suyos o, peor aún, que trabajen para que otros lleguen y no quieran firmar unos currículos que no sean suyos.

Pero Wert se mantuvo impasible. No hay retraso posible, la Lomce empezará a aplicarse en 1º y 3º de ESO y en 1º de Bachillerato en septiembre, guste o no guste. Los representantes de los gobiernos regionales que sí apoyan la implantación de la ley en septiembre explicaron, a la salida de la reunión, que llevan meses preparando sus desarrollos curriculares, desde que en junio conocieron las primeras versiones, en borrador, del decreto básico de contenidos que propuso Educación y que, a la postre, no ha variado mucho de la redacción definitiva.

Además, la secretaria de Estado de Educación, Montserrat Gomendio, explicó en rueda de prensa tras la cita que quien quiera puede utilizar los desarrollos curriculares que Educación tiene casi preparados para Ceuta y Melilla, los dos únicos sitios sobre los que tiene competencias. “Sorprenden los diferentes ritmos con los que trabajan unos y otros”, afirmó Gomendio.

Los consejeros regionales de las autonomías gobernadas por el PP se reunieron con el ministro el día anterior a la Conferencia Sectorial para aunar posiciones. Las comunidades populares no plantearon esta vez problemas con la aplicación de la Lomce, como sí habían hecho en Primaria o la FP Básica, aunque algunas admitieron en esta reunión interna que iban “un poco justos”, según fuentes del propio PP. Sin embargo, el partido cerró filas y apoyó los planes del Gobierno.

Cataluña pierde 3,5 millones por no instaurar la FP Básica

Cataluña ha perdido 3,5 millones de euros que estaban destinados a la FP Básica. El Ministerio de Educación “no tiene constancia” de que el Gobierno catalán esté implantando este nuevo programa que contempla la Lomce y que debería haber empezado a funcionar este curso, según explicó la secretaria de Estado de Educación, Montserrat Gomendio, tras la Conferencia Sectorial que reunió a Ministerio y comunidades. Fuentes del Departamento que dirige José Ignacio Wert explicaron después que “Cataluña no está demostrando que se esté aplicando la FPB en lo que llevamos de curso”, por lo que han perdido la partida que el Consejo de Ministros había aprobado el pasado 18 de octubre.

El Ministerio explicó que la Generalitat decidió cambiar los PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial, destinados a alumnos a partir de 15 años con problemas de rendimiento escolar y a los que sustituye la FPB) por dos programas. Uno cualificante y otro por el que iba a implantar la FPB en cuatro centros, uno por región. “Pero creemos que no se está implantando la FPB en estos cuatro centros”, explicaron las fuentes. Y por eso no ha sido posible transferir esos 3,5 millones de euros que tenía asignados. Esto no significa que vaya a perder la asignación para todo el curso. De momento solo ha perdido la parte correspondiente a 2014 porque, aunque esos fondos provendrán del Fondo Social Europeo, el Gobierno había decidido adelantarlos con cargo a los Presupuestos Generales del Estado de ese año, que ya se han cerrado. Las fuentes matizaron que el hecho de que no estén aplicando la FPB no supone una ilegalidad, porque la ley da un margen de dos cursos para aplicarla (este y el siguiente).

Castilla y León Las oposiciones a Secundaria superarán las 400 plazas

Francisco Asensio

El consejero de Educación de Castilla y León, Juan José Mateos, anunció, tras la Conferencia Sectorial de Educación, que la Comunidad convocará en junio las oposiciones a profesorado con más de 400 plazas. Mateos aseguró que en unos días estará en disposición de concretar el número exacto, pero que se trata de una cifra superior a la que manejaban inicialmente, que oscilaba entre 350 y 400 plazas. Este incremento, debido al ajuste de las jubilaciones docentes, permitirá, en palabras de Mateos, tranquilizar al profesorado de la región y “garantizar su estabilidad”, de manera que confirmó que la aplicación de la segunda fase de la Lomce

no conllevará mermas en este aspecto.

Juan José Mateos hizo estas declaraciones tras la reunión de la Conferencia Sectorial de Educación, que tuvo lugar en la sede del Ministerio en Madrid, y que estuvo presidida por el ministro José Ignacio Wert, para informar sobre la implantación de la segunda fase de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación, y que afecta a los ciclos de Secundaria y Bachillerato.

Según dijo, la intención del Gobierno es “aprovechar este segundo curso de implantación de la Lomce para que Castilla y León pueda mejorar sus resultados”, datos que en PISA se encuentran en la media europea, y cuenta con una tasa de fracaso escolar y de abandono escolar temprano “de los mejores” en España. Es por eso que “los cambios van a ser mínimos”, porque se va a aprovechar la estructura actual del profesorado y “la experiencia acumulada, para que esta segunda parte sea exitosa”.

“Nosotros vamos a cumplir la Ley” aseguró, por lo que manifestó su intención de publicar la normativa autonómica que desarrollaría el Decreto de ESO y Bachillerato publicado por el Ministerio, como fecha máxima el 22 de mayo, con lo que “dejaremos preparado el curso que viene” cuando se convoquen las elecciones municipales y autonómicas.

Esta fecha máxima se debe a que el 24 de mayo se celebran en Castilla y León las elecciones autonómicas y, por tanto, es la fecha “tope” para que dicha normativa sea aprobada y publicada en el Boletín Oficial de la Comunidad, mientras que Juan José Mateos es consejero, dado que a partir del 24, sería consejero en funciones.

En la línea de dejar a un lado “batallas y polémicas” sobre plazos ajustados para desarrollar la normativa estatal, admitió que en su momento “opinamos que se podrían haber puesto otros plazos” dijo, pero “plantear este problema es estéril” y “lo que vamos a hacer es cumplir la Ley”, incidió.

Mínimos cambios y consenso

El responsable de la cartera de Educación anunció, además, que la próxima semana iniciará una ronda de contactos con sindicatos y profesores para “recoger bien la opinión de los expertos” porque, entre las líneas de actuación que va a seguir la Consejería en adelante, se encuentra el refuerzo de la formación del profesorado, “que es un punto muy importante”. “Vamos a insistir en un plan para mejorar toda la formación de los profesores, y por tanto de los alumnos, en relación a los idiomas extranjeros”, apuntó.

También se refirió a la incorporación de los programas que hoy son de carácter experimental para hacerlos “estructurales”. “La gran preocupación del Gobierno es que la Lomce tiene que dar todavía mejores resultados y para eso incorporaremos programas de carácter experimental en estructural como el Plan para la Mejora del Éxito y el Programa Gradua2” reiteró.

Mateos subrayó además la necesidad de hacer “un Bachillerato más potente” para disminuir la tasa de repetición entre el alumnado. Así, mostró su intención de aprovechar las posibilidades de la Lomce y de los centros “en su propia autonomía” para presentar variables al Bachillerato, “para que conduzca a los estudiantes a un mayor éxito, atendiendo a las características particulares y necesidades del alumnado y a los recursos de cada centro”.

Por tanto, la postura de Castilla y León para este segundo curso de implantación de la Lomce (culminarán 2º, 4º y 5º de Educación Primaria y 2º de FP Básica) y, como novedad se iniciaría en 1º y 3º de ESO y 1º de Bachillerato, es hacer cambios mínimos que permitan mejorar los resultados obtenidos hasta ahora y continuar en la búsqueda de consensos.

Comunidad de Madrid FETE-UGT llevará a los tribunales el decreto de profesores nativos

L.S.V.

El decreto aprobado recientemente por la Comunidad de Madrid para la selección de docentes nativos – profesores expertos con dominio de lenguas extranjeras, como reza oficialmente el texto– acentúa la “carencia de una planificación adecuada de la red de centros bilingües”, sigue sin requerir la acreditación de al menos un nivel C1 de español para los candidatos de habla no hispana y mantiene, para los que consigan entrar en el sistema, unas precarias condiciones laborales. Así lo considera FETE-UGT Madrid, que sigue mostrándose combativa con las soluciones esgrimidas por la Consejería para regularizar las contrataciones de profesorado nativo en centros docentes públicos, realizadas durante los últimos cuatro cursos. El sindicato, que sigue calificándolas de irregulares, ha adelantado que denunciará el decreto ante los tribunales.

La organización que dirige Eduardo Sabina asegura que el texto aprobado revela la carencia de una planificación adecuada de la red de centros bilingües. Para llevarla a cabo –afirma– se necesitaría un estudio de las

necesidades de recursos humanos a partir de la disponibilidad de profesorado habilitado. Si este es insuficiente, lo lógico sería formar con tiempo a los profesionales para que, posteriormente, se pudiesen incorporar al sistema bilingüe.

El desconocimiento, en algunos casos, del idioma español, ha sido desde el primer momento uno de los caballos de batalla en el rechazo por parte del sindicato a estas contrataciones. Esa ignorancia, alegan, dificulta la relación con las familias y con el resto del profesorado. FETE-UGT Madrid sigue echando en falta que a los aspirantes no se les exija la acreditación de un nivel C1, al menos, de español, que quizá no les sea necesario para impartir su asignatura, pero sí para relacionarse con los otros miembros de la comunidad educativa. “Solo así la tarea docente será completa, como de hecho sucede cuando un profesor español va a otro país a trabajar: ha de conocer la lengua, aunque vaya a enseñar en castellano”, precisa.

Con todo, los docentes finalmente seleccionados dispondrán de unas condiciones que el sindicato tacha de precarias, y que son las que se aplican al profesorado interino, cuya situación laboral se ha visto perjudicada en los últimos años. FETE-UGT ve en este decreto la consolidación de la precariedad laboral en la enseñanza pública madrileña, “al sumar a la situación actual de los profesores interinos, la de quienes ocuparán plazas bilingües mediante este nuevo sistema”.

Concurso de méritos

De manera reiterada, el sindicato ha dicho que no se opone a la contratación de personal extranjero en la educación pública, pero que debería llevarse a cabo siguiendo las mismas condiciones, procedimientos y exigencias para todos. Desde que en 2011 denunció públicamente estas contrataciones realizadas al margen de los procedimientos establecidos en la función pública, la Consejería ha adoptado diversas iniciativas que buscaban regularizar la situación. Marcha atrás que FETE-UGT Madrid se atribuye y que habría forzado al Gobierno regional a convocar un procedimiento regulador a través de un concurso de méritos, algo que el sindicato considera insuficiente.

A su juicio, la Consejería debería negociar con los representantes de los trabajadores el desarrollo del Programa Bilingüe, en el marco de la Mesa Sectorial de Educación. “Hasta ahora no se ha hecho, y el caso de este decreto es la prueba fehaciente, pues a la Mesa Sectorial solo llegó un documento que presentaba ideas, pero el texto articulado solo lo hemos conocido en el ámbito del Consejo Escolar”.

El sindicato reclama a la Administración que escuche a quienes conocen la realidad diaria en las aulas, algo que ya le pedían en el Informe de evaluación del sistema bilingüe, elaborado meses atrás por FETE-UGT Madrid. El documento, realizado con las aportaciones de más de 300 docentes de la Comunidad de Madrid, hacía un análisis pormenorizado de cómo el profesorado está viviendo la implantación de este sistema de bilingüismo que, a diez años de su puesta en marcha, no ha llegado ni siquiera al 50% de los centros. La conclusión de los participantes en el informe era que la Comunidad está llevando un rumbo inadecuado y que es necesaria una modificación.

FETE-UGT entiende que, en tanto no se produzca una revisión profunda tanto de ese modelo como del sistema educativo de la región, hay una serie de cuestiones de carácter laboral necesitadas de una resolución urgente. Entre ellas figura la realización de un estudio de la red de centros que permita conocer y adaptar progresivamente el profesorado existente a las necesidades del sistema.

Tal y como argumenta, “no tiene sentido un crecimiento de programas, del tipo que sean, por delante del profesorado, y sin haberle dado a este previamente la oportunidad de formarse y adaptarse a las necesidades del sistema educativo”.

Según la organización sindical, el programa bilingüe no debe extenderse por delante de los profesionales necesarios para su puesta en marcha, puesto que supone un derroche de recursos humanos que no puede permitirse la Comunidad. “Un derroche de profesionales formados en la carrera docente, con competencia profesional óptima y que solo necesitan un tiempo de formación para adaptarse a los nuevos puestos de trabajo”, añade.

FETE-UGT Madrid considera imprescindible diferenciar entre el profesorado bilingüe que imparte materias curriculares, “cuyos requisitos deben ser los mismos que para el profesorado nacional”, y los auxiliares de conversación, cuya actuación “ya está regulada por ley y cuya colaboración en los centros se ha demostrado eficaz, por lo cual debería ser potenciada”.

Al profesorado extranjero y al español la Consejería debería exigirles los mismos requisitos para el acceso a puestos bilingües, prosigue el sindicato, que cifra esa petición en el conocimiento del sistema educativo español, la acreditación de una competencia lingüística suficiente en los dos idiomas y la exigencia, al menos, del nivel C1 en castellano.

Facilidades para obtener la habilitación

FETE-UGT Madrid propone que la Administración regional facilite la formación del profesorado para que, de manera progresiva y efectiva, obtenga la habilitación exigida, formación a la que, añade, también debe tener acceso el profesorado interino. El sindicato propone que la Consejería cree programas en los que participen profesores expertos en idiomas, para conseguir el perfeccionamiento y la habilitación necesaria del profesorado español para ocupar puestos en centros bilingües.

En ese conjunto de propuestas, también habla de convocar procedimientos que permitan al profesorado interino en paro acreditar el nivel de lengua extranjera requerido, “y de esta manera tengan acceso a cubrir esos puestos vacantes que la Consejería pretende adjudicar directamente a profesorado extranjero”, o garantizar que todo el profesorado interino habilitado tenga acceso a una plaza bilingüe vacante antes de proceder a abrir ningún proceso nuevo de contratación.

El sindicato reclama igualmente que, de llevarse a cabo esos contratos, se pongan en conocimiento de los representantes de los trabajadores de la enseñanza pública, “de modo que se haga efectivo ese principio de publicidad o transparencia recogido en el artículo 2.1 del decreto, que hasta ahora no se ha cumplido”.

FETE-UGT Madrid recuerda que el decreto de contratación de profesorado experto con dominio de lenguas extranjeras solo es de aplicación al profesorado de centros docentes públicos y que la selección se hará por concurso de valoración de méritos. El sindicato llama la atención sobre la contradicción que supone no exigir a estos docentes lo que sí se les pide a los interinos.

La normativa aprobada por la Consejería contempla que, en el caso del profesorado interino, los méritos supongan el 20% del baremo, en tanto que el 80% restante solo se pueda acreditar mediante las pruebas de la oposición. FETE-UGT Madrid rechaza que los méritos signifiquen solo un 20% para el profesorado interino y un 100% para los expertos en idiomas extranjeros.

A ello añaden otras cuestiones como la designación arbitraria de todo el tribunal o que se exija que sus miembros pertenezcan al subgrupo A1, mientras se excluye a los maestros, grupo A2.

Andalucía El retraso en cobrar la nómina y en cubrirse las bajas enfurece al profesorado

Daniel Cela

Los docentes andaluces han empezado el año nuevo igual que terminaron 2014: indignados con la Administración educativa. A finales de diciembre, el colectivo de profesores era el único del sector público que aún no había cobrado la nómina del mes ni la paga extra de Navidad, a diferencia de los sanitarios y el personal funcionario de Justicia que sí la habían percibido. El malestar fue aumentando porque la Consejería de Educación tardó mucho en dar una respuesta clara de cuál había sido el problema. Finalmente, los sindicatos de la enseñanza intervinieron para exigir a la Administración que resolviera el problema y adoptase medidas para que no se volviera a repetir esta situación. “Una vez más, la Consejería de Educación sigue ninguneando al personal docente y, a 24 de diciembre, cuando en el resto de consejerías se ha realizado el pago de la nómina de diciembre y la extra, Educación sigue sin pagar al personal docente para que pueda disfrutar de las fiestas”, se quejó en un comunicado el sindicato USTEA.

Tradicionalmente la nómina de diciembre y la paga extra de Navidad le llegan a los profesores antes del día de Nochebuena, pero esta vez no ocurrió así. Los afectados, a través de los sindicatos, intentaron sin éxito contactar con el departamento de nóminas de la Consejería o comprobar si los ingresos se habían enviado en el sistema informático Séneca. El secretario general de CCOO en la enseñanza, José Blanco, se mostró igual de sorprendido e indignado: “Si ya íbamos a sufrir un serio recorte en nuestra paga de Navidad, pues Andalucía es la única comunidad autónoma que sigue secuestrando nuestros salarios al no abonar la parte que le corresponde de las pagas extras, ahora da una vuelta de tuerca más y nos condena a una cuenta de diciembre prólogo a la de enero. Es lamentable que, después de arrastrar años con recortes y congelaciones salariales, en unas fechas tan señaladas la Junta sea incapaz de abonar a tiempo la nómina de sus trabajadores. Ni de derechas ni de izquierdas: sencillamente inútiles y despreocupados a tiempo completo”. El asunto llegó también al Parlamento, donde la portavoz de Educación del PP-A, Marifrán Carazo, calificó “el error de gestión” de “histórico” y sin precedentes desde que el Estado transfirió las competencias a las comunidades.

Esta revuelta se aplacó a principios de enero, pero entonces se activó otro movimiento de protesta por el retraso en la cobertura de bajas de profesores por enfermedad. La plataforma Maestros en lucha, integrada por 1.200 profesionales, presentó en la delegación territorial de Educación de Sevilla una lista con cerca de 6.000 firmas para solicitar que se cubran las bajas temporales de los docentes desde principios de curso. El Departamento

que dirige Luciano Alonso respondió que las bajas en Andalucía se están cubriendo “casi al 100% y recordó que el Gobierno central, a través de un Real Decreto de racionalización del gasto público (aprobado en 2012), obligó a que las bajas temporales no se tramitasen hasta después de diez días”. La plataforma Maestros en lucha sostiene que las sustituciones no se están produciendo en ese plazo estipulado, y que en algunos casos se excede por mucho ese margen. “Tenemos casos de bajas que se están cubriendo con maestros de otras especialidades y profesores de apoyo, lo que deja sin atención a los alumnos que requieren esa ayuda”, advierten fuentes del colectivo.

Entrevista Pablo Gentili **“Deberíamos salirnos de las pruebas PISA”**

Mónica Bergós

Considerado uno de los mayores expertos mundiales en educación e inclusión social, este bonaerense afincado en Brasil, padre de cuatro hijos, doctor en Educación y profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, es también uno de los mayores detractores del informe PISA, que define como “una dictadura para los países y sus sistemas educativos”. Dirige el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), organismo desde el cual promueve el pensamiento progresista y defiende la universidad como el espacio del “pensamiento crítico, autónomo”, que debe “contribuir a formar nuevas generaciones capaces de pensar e imaginar un futuro diferente”. Ha sido uno de los fundadores del Foro Mundial de la Educación, iniciativa del Foro Social Mundial. Recientemente participó en el XIII Congreso de Ciudades Educadoras celebrado en Barcelona, donde ofreció su conferencia inaugural. Escucharle hablar de la realidad latinoamericana remite a la idea de un espejo. Las mismas recetas de austeridad aplicadas años pasados en ese continente, que llevaron a fuertes crisis económicas, profundas desigualdades y pobreza, son las que Europa está administrando ahora. Y a su vez, las políticas de corte keynesiano que el viejo continente aplicó tras la Segunda Guerra Mundial, se encuentran en la raíz del actual florecimiento económico y social de Latinoamérica. El lector podrá sacar sus propias conclusiones.

¿Sirve PISA para determinar el aprendizaje significativo de los alumnos?

El objetivo teórico de PISA es detectar lo que los jóvenes necesitan saber para hoy y para mañana. Buenísimo: ¿por qué no se lo preguntamos a los jóvenes? ¿O a los docentes, a los padres, a los sindicatos, empresas, inmigrantes...? ¿Qué sabe la OCDE de lo que necesitan los niños españoles para hoy y para mañana? PISA debería ser un gran tema de deliberación. Cualquier docente sabe que es absolutamente imposible con una única prueba poder evaluar el estado de un grupo. Imagínate de una nación. Creo que los países deberíamos salirnos de PISA.

¿Sería posible?

En España con este gobierno es imposible. Llama la atención que en América Latina con gobiernos progresista no se haya planteado el tema. Si tú haces el esfuerzo de generar que grandes sectores de la población accedan a la educación como ha ocurrido en Brasil, donde más de dos millones de estudiantes son primera generación en la universidad, eso significa un cambio en la cultura ciudadana y política muy grande. Es una afirmación de derechos que el hijo de una señora que hace servicios domésticos vaya a la universidad, una conquista democrática espectacular. La gente lo vive con mucho orgullo. No puede ser que a estos alumnos cuando se les evalúa se les tire en la cara que son unos inútiles, que no han aprendido nada, que no van a progresar en la vida. Con todo el progreso que han hecho. Y que además son peores que los finlandeses o a los coreanos. ¿Acaso nos interesa ser como los coreanos...?

¿Qué pasaría si los países se negaran a continuar en las pruebas?

En Argentina dirían que el Gobierno no quiere estar a la altura de los países más desarrollados del mundo, o que es una sociedad donde se ha impuesto el facilismo y el desinterés por el progreso, que somos tercermundistas, y que el ministro debería renunciar. Bueno, es lo mismo que dicen cada vez que salen los resultados de PISA.

¿Sería factible crear un sistema alternativo a PISA?

Sí, y existen las instituciones mundiales creadas para ello. El mundo inventó en la mitad del siglo XX un conjunto de organizaciones llamadas de las Naciones Unidas, dedicadas a diferentes temas: una para el trabajo, otra para las migraciones, otra para la economía, otra para la educación, la UNESCO, y otra para la infancia, Unicef. ¿Por qué hace la evaluación un mecanismo dedicado al desarrollo económico? Es la UNESCO la que debería desarrollar sistemas internacionales de evaluación y no la OCDE. Si se dedica al desarrollo económico que explique por qué España está en crisis, y que no nos dé clases de cómo educar a nuestros jóvenes para el futuro.

¿Qué tipo de competencias deberían medirse en ese sistema de evaluación alternativo?

Interesa evaluar, a parte de los rendimientos en Matemáticas o Lengua, valores como la solidaridad y el trabajo colectivo y el sentido de una construcción común. Debemos saber si estamos trabajando para construir valores ciudadanos en las escuelas. ¿De qué me interesa formar a un joven que sepa muchas Matemáticas y sea poco solidario?

Hay una historia coreana muy ilustrativa. Cuenta que dos coreanos van por la selva y de repente se les aparece un tigre feroz muerto de hambre. Uno de los dos coreanos, muy tranquilamente abre su mochila y saca unas zapatillas para correr, de marca, relucientes. Y el otro chico lo mira y le dice: “¿vos crees que con eso vas a correr más rápido que el tigre?” A lo que el otro responde: “no, pero voy a correr más rápido que tú”. Entonces, si ese es el modelo de sociedad, todo bien. Apliquemos PISA. Ahora, si nos queremos salvar juntos del tigre, lo que tenemos que hacer es ponernos de acuerdo sobre cómo actuar juntos. Y ahí no me vale quién corre más rápido.

América Latina ha vivido una reducción significativa de su pobreza. En la última década ésta ha pasado de afectar a un 50% de la población a un 30%. ¿Qué políticas se encuentran detrás de este milagro económico?

Se han desarrollado muchos programas destinados a combatirla, como la asignación universal por hijo. Son programas asociados a políticas de distribución del ingreso, que permitieron que la gente que tenía pocos recursos financieros pasara a tener apoyos estatales. Pero más allá de los programas, lo importante es que en América Latina el problema de la pobreza pasó de ser visto como una cosa del mercado a ser considerado un problema de la política. Es el Estado el que tiene que hacer política para resolver la pobreza, el mercado no lo va a resolver solo.

Hablamos de políticas de corte keynesiano. ¿Cómo se explica que en Europa persista el neoliberalismo, cuando la experiencia latinoamericana ha demostrado que las políticas neoliberales llevaron a profundas desigualdades y pobreza?

En Europa estos gobiernos conservadores han ganado apoyo popular a partir de una crisis de la socialdemocracia, y están haciendo exactamente el camino inverso al de muchos países latinoamericanos, y cometiendo los mismos defectos que los gobiernos latinoamericanos conservadores neoliberales en los noventa: hacer que el Estado se retire y transfiera al mercado la responsabilidad para generar mayor bienestar, con el resultado de más pobreza y más desigualdades. Son absolutamente sorprendentes e indignantes los niveles de pobreza infantil que tiene España.

Y a su vez América Latina ahora está haciendo lo que Europa hizo en la segunda mitad del siglo XX.

Efectivamente. Hoy se demoniza mucho a los países latinoamericanos, pero en definitiva la experiencia más demonizada aquí que es Venezuela no fue otra cosa que políticas socialdemócratas. Más allá de la retórica del socialismo del siglo XXI, y todo eso, si tú sacas todos esos adjetivos, ves qué hizo Chávez: políticas de vivienda, de salud, educación, acceso al consumo, cooperativas de supermercados, programas sociales, puso médicos de familia a personas que nunca habían tenido médico, reconoció el trabajo doméstico como un trabajo y dio una jubilación a las amas de casa y a los campesinos.

Hay quien dice que Chávez fue un monstruo pero lo que hizo en concreto fue eso. Lo tiñó de un discurso revolucionario porque en América Latina es una revolución que la gente coma. Lula cuando llegó al Gobierno dijo: mi gran sueño es conseguir que los brasileños desayunen, almuercen y cenén.

Algo tan básico como eso y que sea tan difícil de conseguir.

Pues en una década se ha conseguido porque el Estado ha empezado a hacer política y a gastar dinero en ello. La fórmula española es un poco sorprendente: si el Estado gasta cada vez menos, tienes desahucios, pobreza infantil, tienes jóvenes que no estudian ni trabajan, tienes un problema de emigración, tienes muchos científicos españoles yéndose al exterior, muchos de ellos por cierto a América Latina cuando antes era al revés, si reduces el sueldo a los docentes, si les martirizas la vida con sistemas de evaluación tecnocráticos y cerrados, lo que vas a tener es más desigualdad y más exclusión. La recomposición del Estado del bienestar en España va a costar muchísimo dinero y esfuerzos, y va a llevar mucho tiempo. Esperemos que menos que una década.

A pesar de los grandes progresos en la reducción de la pobreza, la desigualdad de género todavía es una asignatura pendiente en Latinoamérica. Ha comentado que una mujer está más cerca de llegar a ser presidenta de la nación que de conseguir los derechos más básicos.

Si uno mira la educación desde el punto de vista del acceso hay una igualdad de género grande, incluso más mujeres entran en la universidad actualmente que los hombres. Pero luego no acceden a las posiciones de poder, pues entran en instituciones que están todavía muy sustentadas sobre la base del patriarcado. Tenemos proporcionalmente más presidentas en América Latina que rectoras en universidades. Hay cinco presidentas: Michelle Bachelet en Chile, Cristina Kirchner en Argentina, Dilma Rousseff en Brasil, Laura Chinchilla en Costa

Rica y Lucretia Simpson-Miller en Jamaica. Pero si tomas las 200 principales universidades latinoamericanas, no llegan a diez rectoras. Es más fácil ser presidenta que ser rectora. Luego está el tema de la violencia de género. Nuestros países continúan siendo países muy violentos. En México el feminicidio es gravísimo.

Se denuncian 50.000 violaciones al año, sólo en Brasil. Es muy grave. Y esto no ocurre sólo en Latinoamérica. En Estados Unidos hemos conocido recientemente que una de cada cinco estudiantes universitarias ha sido violada, un dato muy sorprendente, que muestra que el problema también existe entre personas que han recibido más formación. ¿Cuál es la clave para atajarlo?

Presentar a la sociedad que el problema de género existe y que ciertos indicios como tener una presidenta mujer no resuelven el problema. Las sociedades deben estar muy alerta.

¿Se están desarrollando en América Latina planes educativos que contemplen las cuestiones de género?

Se ha hecho muy poco en este sentido. Hay que hacer mucho más, y entender cómo funciona la discriminación de género. En la universidad, por ejemplo, todos los docentes ganan igual. Pero hoy, la remuneración docente se compone de salario y de gratificaciones, y estas últimas son muy difíciles de conseguir para las mujeres. Están vinculadas a procesos de productividad académica que excluyen la maternidad. Obligan a las mujeres a ser madres o a hacer la carrera académica. Es completamente injusto. No hay por qué someter a una mujer a la decisión de tener un hijo o publicar un libro.

Sobre todo porque los hijos no son sólo de las mujeres, son de toda la sociedad. Sin natalidad, un país difícilmente tiene futuro.

Exacto. El problema de la discriminación no es un problema de las mujeres, es social. Que ataca a las mujeres, pero que tiene que ver con una reproducción injusta del poder.

A parte de las desigualdades de género, las económicas también persisten.

Es cierto que a pesar de la disminución de la pobreza, la desigualdad se han mantenido en Latinoamérica. Para que se reduzca la desigualdad no basta con que los pobres aumenten sus niveles de bienestar, también hay que poner un freno al nivel en muchos casos inmoral de enriquecimiento y acumulación de capital de los más ricos. Es el próximo gran desafío para América Latina. También es un problema para España. Hay muchas personas que han perdido sus viviendas, pero los ricos no lo pasaron tan mal.

Al contrario, han multiplicado sus fortunas.

Hay que pensar en reformas tributarias: un límite a la enorme capacidad especulativa que tienen los sectores del poder económico para enriquecerse de manera impresionante en condiciones donde las clases medias son sectores pobres y no tienen posibilidad de sobrevivir.

La escuela pública representa el gran agente de inclusión social. ¿Qué retos tiene para ser verdaderamente inclusiva, ofrecer las mismas oportunidades a todos los alumnos e incrementar su calidad?

Los gobiernos tienen que asumir la decisión política de transformar la escuela pública en escuela universal. En América Latina todavía existe una gran diferencia entre escuela pública y privada en cuanto a su calidad, algo que ocurre de manera inversa en la universidad, donde tienen mejor reputación las públicas.

En España la calidad tampoco ha llegado a todas las escuelas. El sistema cojea en que se ha ofrecido las mismas recetas a todos los estudiantes cuando se debería ofrecer una atención más individualizada. ¿Son compatibles el intento de llegar a todos, y a su vez que esa oferta atienda a las necesidades de los distintos estudiantes?

Sí, se ha hecho en muchos lugares y ha funcionado. Tiene que haber decisión política, recursos, y fundamentalmente un acuerdo con los actores que intervienen en el sistema escolar y con la sociedad en su conjunto para hacerlo. Si no se dan estas condiciones, milagros no existen.

Es evidente que cada vez más es necesario reconocer ciertas especificidades y particularidades.

La actual reforma educativa, la Lomce, sustenta básicamente su apuesta por la calidad en introducir más exámenes. ¿Esta receta va a incrementar la calidad del sistema?

Difícilmente. ¿En qué teoría se basa el Ministerio de Educación para decir que si evalúas mucho vas a mejorar? Si evalúas mucho, lo que vas a hacer es etiquetar más a la gente, estigmatizarla, ponerle parámetros de rendimiento que están enfocados en el resultado, no en el proceso. La educación es un proceso, no un resultado.

John MacBeath, profesor de Ciencias de la Educación en Cambridge, utiliza un valioso símil: los niños son como las flores. Evaluarlos constantemente equivaldría a sacarlas continuamente del tiesto y examinar sus raíces para ver si están creciendo bien.

Exacto. Existe una euforia evaluadora. La Lomce, PISA... coloca a todos en ese ritmo: en trabajar para la prueba. Le saca a la educación muchísimo tiempo, espontaneidad, capacidad de invención, creatividad... Hay que dejar más tranquila a la gente en la escuela. Dar buena formación a los docentes y dejarlos trabajar.

Desde el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales promueve el pensamiento progresista. ¿Cómo explica la crisis del progresismo que vive Europa?

Si yo tuviera esa respuesta sería más feliz seguramente. Creo que podría ayudar a mucha gente a estar un poco menos deprimida. Algunas hipótesis: la izquierda europea, la socialdemocracia, tuvo poca capacidad para mostrar una cierta coherencia entre el discurso y sus acciones. Eso se traduce en una gran desconfianza hacia la política, y en un contexto de gran despolitización como la que vive Europa, asociada a la crisis económica, la gente desconfía de la política, y del vecino: del inmigrante que le saca trabajo, del joven que se droga... y empiezan a exacerbarse los discursos más conservadores y más reaccionarios. Esto sumado a un contexto donde estos grupos conservadores han tenido mucho apoyo por parte de algunos sectores y por parte de algunos medios de comunicación, y se han fortalecido como una alternativa. Yo tengo la esperanza de que el pésimo desempeño económico y político de los gobiernos conservadores europeos, y particularmente del español, sea un argumento suficientemente sólido como para que en las próximas elecciones la gente no vote por el Partido Popular y en general por los gobiernos conservadores.

BlogCanalEducación

Las voces más relevantes del mundo educativo

Fortalecer la profesión docente, una tarea pendiente Alejandro Tiana

Al igual que sucede en España, los sistemas educativos de la mayoría de los países occidentales llevan tiempo en proceso de transformación. En las últimas décadas han proliferado los proyectos de reforma, de distinto alcance y propósito, promovidos con la intención de dirigir y orientar los procesos de cambio en la educación.

El foco de dichos procesos de transformación ha sido cambiante. Durante la década de los 90, se puso el énfasis sobre todo en la transformación del currículo y la descentralización de la gestión educativa. A finales de la década se insistía más bien en elementos como el establecimiento de estándares y la puesta en marcha de sistemas de evaluación del rendimiento. En tiempos más recientes, se ha insistido en aspectos tales como los nuevos modos de aprendizaje y los entornos que los favorecen, el desarrollo de competencias básicas por parte de los estudiantes o la aplicación sistemática de las TIC en el espacio escolar. Y todo ello en un contexto de preocupación generalizada por la mejora de la calidad de la educación, convertida ahora en la principal fuente de justificación de las nuevas reformas.

Sin dejar de lado esas orientaciones, desde el inicio del siglo XXI venimos asistiendo a un interés renovado por el papel que desempeña el profesorado en los procesos de cambio. A ello ha contribuido la nueva mirada que los estudios internacionales de evaluación a gran escala han arrojado sobre los sistemas educativos actuales. Un interesante informe publicado en 2010 por McKinsey & Company, con el título *How the world's most improved school systems keep getting better*, analizaba la mejora lograda por veinte sistemas educativos seleccionados, descendiendo al estudio de los principales factores que explican su avance, identificando las intervenciones y las condiciones necesarias para iniciar el proceso de mejora, así como los mecanismos que han permitido su sostenibilidad a lo largo del tiempo.

Según dichos análisis, el factor clave para lograr el avance de los niveles medianos a los superiores consiste en lo que el informe denomina "dar forma a la profesión docente". Esta formulación tiene varias implicaciones. En primer lugar, se trataría de aumentar la valía de los nuevos docentes, mediante la elevación del nivel de entrada de los candidatos y la mejora de la calidad de su formación. En segundo lugar, se debería mejorar el desarrollo profesional del profesorado, aumentar sus oportunidades de aprendizaje de sí mismo y de los otros, establecer tutorías o sistemas de acompañamiento que permitan a los profesores mejorar sus habilidades de manera continua y ofrecer una carrera profesional con los incentivos adecuados. En tercer lugar, habría que fomentar la autoevaluación de los docentes y de los centros educativos, y dar flexibilidad a estos últimos para organizarse de acuerdo con sus necesidades.

En suma, se trata de desarrollar políticas educativas que se dirijan, por una parte, a la profesión docente en conjunto, con el objetivo de mejorar su estatus, su productividad, su desarrollo profesional y la calidad del entorno escolar; y por otra, que atraigan y retengan a profesores de determinadas áreas y materias, así como a los que trabajan en entornos especialmente difíciles. Los objetivos generales podrían formularse en

ambos casos de un modo similar: hacer de la enseñanza una opción profesional atractiva; desarrollar el conocimiento y la habilidad que poseen los docentes; reclutar, seleccionar y emplear a buenos profesores; retener a los docentes eficaces; y desarrollar unas buenas políticas de desarrollo profesional docente, que tengan bases sólidas e impliquen al profesorado en su diseño y aplicación.

Hay que reconocer que carecemos hoy en España de políticas rigurosas en este sentido. Es cierto que venimos desarrollando desde 2006 unos nuevos modelos de formación inicial docente, pero estamos lejos de haber actuado de manera coherente en otras direcciones. No hemos sido capaces de aprobar un estatuto docente ni mucho menos de adoptar medidas de fortalecimiento de esta profesión. En mi opinión, cualquier política que hoy se emprenda para mejorar la profesión docente no puede desligar la vertiente de la formación de otras relativas al acceso, la inducción a la docencia y el desarrollo profesional posterior, puesto que se trata de dimensiones estrechamente entrelazadas. Y ahí tenemos aún mucho trabajo por hacer.