

**ÍNDICE**

El Consejo de Europa recomienda sustituir las expresiones sexistas de leyes o libros de texto. EUROPA PRESS	pág 2
Padres y profesores piden un profesional de enfermería por colegio. ABC	pág 3
La gestión educativa descentralizada ha reducido las desigualdades históricas entre comunidades autónomas. EL DIARIO.es	pág 4
Segregación hasta la Universidad. EL PAÍS	pág 5
Sectores de la comunidad educativa reclaman "acuerdos" entre partidos para "dar estabilidad" tras las citas electorales. EUROPA PRESS	pág 6
"No todos han entendido que la convivencia nace en los pupitres". EL PAÍS	pág 7
Los estudiantes exigirán al Gobierno que cumpla su compromiso de cambiar el sistema de becas. ABC	pág 8
Luz verde a la ley para convertir colegios concertados en públicos en Catalunya. EL PAÍS	pág 9
Estudiantes piden al Gobierno que incremente la cuantía básica de las becas para el próximo curso. EUROPA PRESS	pág 9
El Gobierno confía en tener este año una propuesta para reformar el sistema de becas diseñado por el Partido Popular. EUROPA PRESS	pág 9
Barcelona ampliará la ratio en 149 grupos de P3 y ESO para hacer frente a toda la demanda. EL PERIÓDICO	pág 10
La carrera de Matemáticas se dispara en plena era del 'big data'. EL PAÍS	pág 11
El 'número dos' de Educación cree que la 'Ley Celaá' se tramitará con "cierta agilidad" en cuanto se forme Gobierno. EUROPA PRESS	pág 12
Formación del profesorado de Secundaria en España. MAGISTERIO	pág 13
La inversión educativa todavía no ha recuperado el nivel precrisis de 2009. ESCUELA	pág 14
Las desigualdades educativas entre CCAA se han reducido en España desde el año 2000, según la Fundación Fideas. ESCUELA	pág 15
Formación del profesorado y evidencias científicas. ESCUELA	pág 17
La inteligencia artificial, un desafío para la educación. ESCUELA	pág 17
El síndrome de docente quemado será considerado enfermedad relacionada con el trabajo. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	pág 18

El Consejo de Europa recomienda sustituir las expresiones sexistas de leyes o libros de texto

MADRID, 24 May. (EUROPA PRESS) –

El Comité de Ministros del Consejo de Europa ha hecho públicas una serie de recomendaciones dirigidas a los Estados miembro con el objetivo de prevenir y combatir el sexismo en las esferas pública y privada a través de aspectos como el lenguaje. Además de consensuar por primera vez una definición de sexismo en un texto internacional, en este documento se insta a eliminar las expresiones sexistas en todos los ámbitos.

Con el objetivo de crear una Europa "libre de sexismo y sus manifestaciones" se ha elaborado este texto de 17 páginas. En él, se recomienda a los distintos gobiernos a "realizar una revisión sistemática" de todas leyes, reglamentos y políticas para detectar el lenguaje sexista y uso de estereotipos basados en el género "con el fin de sustituirlos por terminología con perspectiva de género".

En un apartado en concreto, se defiende que los Estados miembros tengan como objetivo el fomento de un lenguaje no sexista en todos los sectores. De forma más concreta, aconseja evaluar los libros de texto y todo material formativo para evitar el lenguaje y las ilustraciones sexistas en ellos.

Entre otras cosas, según se argumenta, el lenguaje y la comunicación "no deben consagrar la hegemonía del modelo masculino" y, por ello, hay que eliminar expresiones sexistas y utilizar las formas de género neutro.

El Consejo de Europa ofrece herramientas para introducir cambios de comportamiento y culturales a nivel individual, institucional y estructural. Entre los consejos, se incluyen medidas legislativas, ejecutivas, administrativas, presupuestarias y regulatorias, además de planes, políticas y programas.

"Se necesitan diferentes herramientas para abordar, por una parte, los sesgos inconscientes y, por otro, el comportamiento sexista deliberado", argumenta. Según precisa el documento, los sesgos inconscientes pueden abordarse por medio de la sensibilización, la formación y la educación, mientras que para eliminar los deliberados y persistentes "han de implementarse medidas más firmes".

RECOMENDACIONES ESPECÍFICAS

Las recomendaciones giran en torno a incorporar la perspectiva de igualdad de género en todos los ámbitos. Con este objetivo, recomienda "realizar reformas legislativas que condenen el sexismo y definan y penalicen el discurso de odio sexista"; y "reconocer, fomentar y apoyar" el trabajo de organizaciones de la sociedad civil, en particular ONG de mujeres.

Asimismo, anima a las entidades públicas a que diseñen y apliquen códigos de conducta o directrices sobre sexismo. También aconseja "indemnizar debidamente a las víctimas de comportamientos sexistas" o considerar "la imposición de sanciones no penales".

La institución también aconseja financiar investigaciones sobre la incidencia e impacto negativo del sexismo; asignar recursos para financiar campañas de sensibilización sobre la violencia contra mujeres y niñas; "y dotar de financiación a aquellas organizaciones que apoyan a las víctimas".

Asimismo, sugiere que se diseñen periódicamente iniciativas de sensibilización, que se designe un día nacional contra el sexismo y así como crear museos para conmemorar la igualdad de género y los derechos de la mujer, entre otras medidas.

Respecto a internet y a las redes sociales, invita a los gobiernos a adoptar medidas legislativas que definan y penalicen los supuestos de discurso de odio sexista y a fomentar procedimientos más proactivos de detección y denuncia.

En este punto, también sugiere promover campañas de formación y de sensibilización, en concreto destinadas a concienciar sobre los peligros, oportunidades, derechos y responsabilidades relacionados con el uso de nuevos medios de comunicación.

También ofrece recomendaciones para que los medios, la publicidad y otros productos y servicios de comunicación no contribuyan al sexismo. A este respecto, se invita a los gobiernos a adoptar una normativa que prohíba el sexismo en los medios y la publicidad; y fomentar la participación igualitaria de mujeres y hombres en puestos de decisión de los medios.

Respecto al sexismo en el lugar de trabajo, se insta a revisar la legislación laboral para prohibirlo, que se incorporen mecanismos de queja y medidas disciplinarias para casos de sexismo, entre otras recomendaciones.

En el sector de la justicia, aconseja una formación "periódica y adecuada" para los miembros de la carrera judicial sobre igualdad de género. También pide que se organicen conferencias públicas y otros eventos para sensibilizar a profesionales del derecho sobre el sexismo y los estereotipos de género en el sistema judicial.

Sobre el sexismo el ámbito cultural y el deporte, anima a las principales figuras de estos sectores a corregir las asunciones sexistas o a denunciar el discurso de odio sexista, y recomienda que se elaboren códigos de conducta para prevenirlo que "deberían incluir medidas disciplinarias".

En la esfera privada, avisa de que el sexismo en la familia puede contribuir a reforzar los roles estereotipados, la falta de autonomía de la mujer, entre otras cosas. Así, aconseja adoptar medidas relacionadas con la



conciliación entre la vida privada y laboral; y organizar campañas para fomentar el reparto igualitario de las tareas domésticas y de cuidado entre mujeres y hombres.

CONCEPTO INTERNACIONAL DE SEXISMO

Tal y como refleja el texto, se entiende por sexismo "cualquier acto, gesto, representación visual, manifestación oral o escrita, práctica o comportamiento, basado en la idea de que una persona o grupo de personas es inferior por razón de su sexo, en el ámbito público o privado, en línea o en la vida real".

Entre los propósitos de esa persona o grupos está "vulnerar la dignidad intrínseca o los derechos de una persona o grupo de personas"; "provocar daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico o socioeconómico"; "crear un entorno intimidatorio, hostil, degradante, humillante u ofensivo"; "constituir un obstáculo a la autonomía y la plena realización de los derechos humanos"; o "preservar y reforzar los estereotipos de género".

Asimismo, en el texto se avisa de que existen "determinadas circunstancias" que pueden agravar o aumentar el impacto de los comportamientos sexistas. Éstas se dan cuando las actuaciones o palabras sexistas se inscriben en el marco de una relación jerárquica o de dependencia. "El sexismo es particularmente nocivo cuando la persona que actúa se encuentra en una posición de poder, autoridad o influencia, como en el caso de responsables políticos, personas formadoras de opinión o líderes empresariales", sostiene.



Padres y profesores piden un profesional de enfermería por colegio

En nuestro país hay una población de más de 8,5 millones de niños y jóvenes que cursan sus estudios en los 32.000 centros escolares existentes

Carlota Fominaya. Madrid 24/05/2019

Un profesional de enfermería por cada uno de los 32.000 centros escolares del país, tanto públicos como privados que existen en España. Esa es la petición del Foro Español de Pacientes (FEP), el Sindicato Independiente de la Enseñanza Pública (ANPE), la Federación Española de Diabetes (FEDE), y el Sindicato de Enfermería (SATSE), quienes han unido sus fuerzas para reclamar la implementación de, al menos, un enfermero en todos los colegios del país, una figura que ya está «plenamente consolidada» en Reino Unido, Francia, Canadá o Suecia.

En España, sin embargo, salvo en ocho comunidades, entre las que destacan Madrid y Canarias, no es obligatorio, con lo que según datos de esta plataforma, en nuestro país solo hay 370 enfermeras registradas para una población de más de 8,5 millones de niños y jóvenes que cursan sus estudios en los 32.000 centros escolares existentes. La situación, indica Andoni Lorenzo, presidente de la FEP, «resulta paradójica si tenemos en cuenta que hay numerosos colegios con más de mil alumnos y ningún sanitario. ¿No es la infancia lo más valioso que tenemos?», cuestiona. «Los alumnos pasan más horas en la escuela que en su domicilio, y hay muchos niños con necesidades de atención vitales, como son los que sufren diabetes, epilepsia, alergias que pueden resultar mortales o asma...».

La labor de los padres

Los padres de esos niños, continua Lorenzo, «tienen que estar atentos de forma continua porque son dependientes absolutos, y en muchos casos uno de los dos progenitores tiene que dejar el trabajo o acogerse a una reducción de jornada para atender a sus hijos». Este fue el caso de Isaac, padre de una niña de 6 años que el pasado mes de septiembre debutó con Diabetes tipo I, la más grave de todas. Cuatro meses después, el CEIP Gerardo Diego de Leganés donde la niña está escolarizada daba la bienvenida a Rocío, la ATS asignada por la Consejería de Sanidad a este colegio.

La figura de esta enfermera es muy querida en el centro, y para niños con enfermedades crónicas como la de Noelia, indispensable, y así lo manifiesta su padre, Isaac: «la niña es muy pequeña, y tiene que pincharse varias veces al día, por lo que la llegada de Rocío nos ha supuesto muchísima tranquilidad. Favorece nuestra conciliación, ya que no tengo que estar por el colegio para atender a la niña, y a los profesores les libera de la responsabilidad de atender a los alumnos en terrenos donde no están formados ni tienen competencias. No tienen por qué saber pinchar a mi hija...».

El papel del profesorado

De hecho, añade el presidente de la FED, «hay centros en los que los profesores no se hacen cargo, quizás porque se ha transmitido mal la información... Pero no hay que reprocharlo. Son profesionales de la enseñanza. Su carrera formativa es el magisterio, y cuidar a un niño es asumir unas responsabilidades que no les corresponden. A partir de ahí, lo que suele ocurrir es que los profesores se hacen cargo en la mayoría de los casos de forma humanitaria y voluntaria».

«Pongamos por caso –continúa el presidente de la FED– el día que el menor tiene una visita a un museo o una excursión programada que forma parte del programa lectivo y que además suele ser el mejor día del año. ¿Quién es ahí el responsable de ese niño? La realidad es que muchos padres acuden a esas citas quedándose en un segundo o tercer plano, procurando mantener una cierta distancia, pero a la vez disponibles para atender a sus hijos si necesitan asistencia o surgen complicaciones».

Perfil de los beneficiarios

La presencia de un profesional de enfermería, insisten desde esta plataforma, «no solo beneficiaría a los niños con un perfil claro de enfermedad crónica y una pauta médica definida, algunos de los cuales son dependientes absolutos, sino al total de la comunidad educativa». Los **enfermeros escolares**, apuntan, «pueden realizar múltiples labores que creemos que son muy necesarias, como llevar el control de medicación de los alumnos, ofrecer asistencia en accidentes o traumatismos que están a la orden del día en el entorno escolar, ayudar a niños con necesidades especiales o participar en la promoción de hábitos saludables mediante formación al profesorado y a los niños en materias sanitarias, como puedan ser los primeros auxilios».

Los enfermeros escolares, aclaran desde esta plataforma, «no serían profesores con una asignatura adscrita como tal, pero serían de gran utilidad y ayuda a los docentes en actividades educativas de formación en salud, con las que evitar conductas y hábitos no saludables entre los alumnos, como pueda ser el consumo de alcohol o embarazos no deseados, etc».

El modelo a seguir

Según informa la plataforma, el modelo a seguir es asignar cada colegio al centro de salud de referencia y asegurar la adscripción integral del enfermero al equipo de Atención Primaria, pero llevando a cabo su actividad exclusivamente en el ámbito educativo. De esta forma, explica Lorenzo, «habría una conversación permanente entre ambos, y el enfermero tendría conocimiento de todos los datos médicos del niño en cuestión».

La sociedad, concluye Andoni Lorenzo, «debe abrir los ojos y visualizar este problema, en el que solo nos solemos detener cuando afecta a nuestros hijos. Pero aunque solo se trate de la vida de un niño, de una niña o de un joven, merece la pena abordar el coste que pueda tener».



La gestión educativa descentralizada ha reducido las desigualdades históricas entre comunidades autónomas

Contra los recientes discursos en pro de recentralizar la educación, un estudio demuestra que, desde que todas las comunidades autónomas gestionan la educación, se ha reducido la desigualdad

Los 16 indicadores analizados muestran una mejoría en términos absolutos y una disminución de la brecha histórica entre regiones en datos de escolarización, recursos financieros, procesos educativos y resultados

"En los estados centralistas hay más diferencias educativas que en los que no lo son. Acercar la gestión y que los gestores noten el control social ayuda", explica Miguel Recio, autor del informe.

Daniel Sánchez Caballero. 25/05/2109

Descentralizar la educación y transferir la gestión a las comunidades autónomas ha ayudado a reducir las diferencias históricas entre regiones en España. Así de categórico se muestra un estudio elaborado por la Fundación Fideas, que ha comparado 16 indicadores educativos desde que se completó el traspaso de las competencias educativas a todas las comunidades autónomas, en el año 2000, hasta la actualidad.

Los 16 indicadores escogidos evalúan los aspectos educativos fundamentales, explican desde Fideas, y van desde las tasas de escolarización a diferentes edades hasta los resultados, pasando por los recursos financieros dedicados a la educación o los procesos educativos (cómo se gestiona la repetición, por ejemplo).

"Hemos mirado los valores absolutos y el Coeficiente de Variación, que mide la variabilidad entre regiones, y en todos los indicadores mejoran los valores y en todos, excepto uno (la tasa de repetición a los 12 años), se ha producido una convergencia entre regiones, se han reducido las diferencias históricas", explica Miguel Recio, director de instituto y autor del informe.

"Hay una evolución a mejor, provocada por la compensación, que contrasta con el discurso cansino enredado con nacionalismos radicales sobre que la gestión educativa por parte de las autonomías ha supuesto un aumento de las diferencias. En absoluto", zanja.

Se refiere Recio —sin nombrar a nadie— a posturas como la de Albert Rivera, presidente de Ciudadanos, que llegó a provocar un debate en el Congreso sobre las "enormes diferencias territoriales" en educación como consecuencia, según él, de "un reparto desigual de los recursos que privilegia a ciertos territorios" y, sobre todo, de "la pasividad y la permisividad de todos los Gobiernos que han elegido, conscientemente, dejar de ejercer sus funciones a cambio de apoyos políticos puntuales".

La realidad en datos

En el informe de 90 páginas, explica el autor, no se han desagregado datos comunidad a comunidad con ánimo de "no señalar a nadie" en un contexto electoral. Se hará en un futuro.



El análisis aborda la educación a partir de cuatro grandes áreas: escolarización, recursos, procesos y resultados, "siguiendo el modelo de indicadores de la OCDE", explica Recio, para valorar el contexto educativo. Y la conclusión de comparar los indicadores del año 2000 con los últimos disponibles (según cuál puede ser de 2016 o 2017) es inequívoca: todos mejoran excepto la repetición a los 12 años, tanto en cifras absolutas como en el Coeficiente de Variación (CV), una medida que expresa la relación entre la media de los valores y la desviación estándar (el CV es más alto cuando los datos son más diversos y más bajo cuando hay menos diferencias).

Algunos ejemplos: en el primer ciclo de educación infantil (0-3) la escolarización ha crecido en más de 25 puntos porcentuales y el CV se ha reducido en más de dos tercios desde el 2000. "En las tasas de escolarización se ha producido una práctica convergencia entre todas las comunidades autónomas", explica el informe.

En datos, esto quiere decir que la comunidad autónoma que menor tasa de escolarización en la etapa 0-3 tenía en el año 2000, Galicia, ha pasado a superar en 2017 a la que mayor tasa tenía en el 2000, Cataluña (están en el 43,6% y el 37,9%, respectivamente, y la media nacional es 36,4%). Lo que en el año 2000 era una diferencia de 26 puntos porcentuales entre ambas se ha invertido.

Es un ejemplo de reducción de diferencias, puntualiza el informe, pero tampoco hay que obviar que aún existen: la comunidad con una tasa de escolarización más alta a día de hoy, Euskadi (52,8%) todavía triplica a la que menos bebés tiene en escuelas infantiles, Canarias (16,6%). "Pero para el conjunto de las comunidades las diferencias se han ido reduciendo".

Algo similar ocurre con los procesos en el aula, por ejemplo la repetición, aunque es en este apartado donde se sitúa el único indicador que no muestra una reducción de las diferencias entre comunidades autónomas. Es la tasa de idoneidad (el porcentaje de alumnado que está en el curso que por edad le corresponde), que refleja que a los 12 ha bajado 1,5 puntos porcentuales (del 87,2% en el 2000 al 85,7% en 2017) y "un ligerísimo incremento del CV", según el informe, que se sitúa en 11 puntos porcentuales.

Otro ejemplo son los resultados educativos. En cifras, esto quiere decir por ejemplo que la tasa de graduación en la ESO media en España ha pasado del 73,4% en el año 2000 al 87,3% en 2017 y la diferencia entre las regiones que mejor (Asturias) y peor (Islas Baleares) tasa presentaba en el año inicial de referencia y el último dato disponible ha bajado de 20 puntos de diferencia a 16. En el Bachillerato, la media española ha subido del 46,8% al 55,5% y la desigualdad entre la mejor (País Vasco) y la peor (Islas Baleares) ha pasado de casi 30 puntos porcentuales a 26.

Los recortes ralentizan la convergencia

Esta mejoría, tanto absoluta como relativa, se ha dado en un contexto que a priori no es el más idóneo para ello por dos circunstancias que se han dado en el país en este tiempo, explica Recio. Por un lado, la llegada a España de 800.000 hijos de inmigrantes, que se han incorporado al sistema educativo. Una "inmigración inesperada" que al menos coincidió con una caída de la cohorte de población de alumnos, pero que se integró en el sistema gracias a una ley, la LOGSE, "orientada a la atención a la diversidad que permitió atender a este grupo de alumnos con relativo éxito y sin grandes esfuerzos".

El otro fenómeno fue la crisis económica, que tuvo un resultado desigual según al área analizada: algunos indicadores bajaron (los recursos destinados, por ejemplo), pero otros subieron (la escolarización en etapas postobligatorias como consecuencia del paro juvenil). Aún así, "los recortes afectaron a la corrección de desigualdades, pero el saldo final comparado con el año 2000 sigue siendo positivo", explica Recio.

Otra consecuencia de la crisis fue que a nivel de inversión España ha tenido una década perdida en Educación. Los valores, tanto absolutos como porcentuales respecto al PIB, están hoy en valores similares al año 2009.

EL PAÍS

Segregación hasta la Universidad

Las facultades están lejos de reflejar la diversidad social. La mayoría de los estudiantes son hijos de padres con alto nivel de estudios

MILAGROS PÉREZ OLIVA. 27 MAY 2019

En los años sesenta, la Universidad dejó de ser aquella fortaleza inexpugnable para los hijos de las familias humildes. Durante varias décadas, llegaron a las Facultades españolas miles de estudiantes que eran los primeros universitarios de su familia. El elevador social se había puesto en marcha y durante años fue uno de los principales mecanismos de progresión social. La ampliación y descentralización de los campus universitarios y el hecho de que España figure entre los países con mayor número de licenciados pueden dar la impresión de que la Universidad ha dejado de ser una institución elitista, que se ha democratizado de tal modo

que cualquiera puede estudiar una carrera. En teoría, así es. En la práctica, el principal predictor de las posibilidades de ser universitario es tener padres universitarios con sueldos altos.

La Universidad está lejos de ser un reflejo de la diversidad social y, de hecho, cada vez lo es menos. Así lo indica el informe de la Red Vives *Via Universitaria 2017-2019*, con datos de 40.000 universitarios de Cataluña, Baleares y Valencia, extrapolables al resto de España. Si se clasifica a los estudiantes por el nivel social de la familia, no en función de la renta, que puede ser engañosa, sino por el nivel de formación y ocupación de los padres, vemos hasta qué punto esta institución perpetúa las desigualdades: el 55% de los universitarios pertenece a familias de clase social alta, el 34,4% a familias de clase media y solo el 10,6% a hogares de clase baja, cuando el 40% de la población adulta española tiene un nivel bajo de estudios.

La familia es la que mantiene y paga los estudios de seis de cada diez universitarios, y solo un 18,1% se beneficia de una beca. Otro 18,9% trabaja para poder pagar los estudios, lo que supone una dificultad añadida puesto que el modelo Bolonia no favorece poder estudiar y trabajar al tiempo. Otro elemento que muestra una evolución preocupante es la forma de acceso. El porcentaje de estudiantes que llega a la Universidad a través de las pruebas de selectividad ha subido en tres años del 67,4% al 82,4%, y en cambio, los que acceden desde ciclos formativos han caído del 18,2% al 11,5%. Además, los hijos de familias con bajo nivel de estudios que llegan a la Universidad tienden a elegir en mayor proporción carreras de humanidades y ciencias sociales que científicas o ingenierías.

europapress.es

Sectores de la comunidad educativa reclaman "acuerdos" entre partidos para "dar estabilidad" tras las citas electorales

El aumento de la financiación y la situación del profesorado son algunas de las prioridades señaladas por los sindicatos docentes

MADRID, 27 May. (EUROPA PRESS) –

Diferentes sectores de la comunidad educativa han reclamado "diálogo" y "acuerdos" entre las diferentes formaciones políticas para "dar estabilidad" al sistema educativo tras las celebraciones de elecciones generales, autonómicas, municipales y europeas en el último mes, dibujando un mapa heterogéneo en las diferentes administraciones.

"En España nos tenemos que acostumbrar a un régimen de cohabitación entre el partido que gobierne a nivel nacional y los que gobiernen en las comunidades autónomas, porque es muy difícil que vuelvan los bloques homogéneos", explica a Europa Press el presidente del sindicato docente ANPE, Nicolás Fernández, que reclama "diálogo" entre formaciones en busca de "estabilidad".

"Lo importante es dar estabilidad al sistema educativo, y vamos a abogar por un acuerdo de mínimos que permita gestionar la educación con estabilidad y sin enfrentamientos irracionales", añade Fernández, señalando los acuerdos sobre financiación, el modelo y estructura del sistema educativo y "sobre todo" la situación del profesorado como los asuntos urgentes, en su opinión, de la educación en España.

La responsable de educación de UGT, Maribel Loranca, coincide en las necesidades de financiación y de afrontar un estatuto docente. También, en la de entendimiento entre partidos y administraciones una vez que ha quedado claro el mapa político en España. "Es más necesario que nunca que haya acuerdos en materia educativa, y es la hora del profesorado. Esperamos que en cuestiones básicas se pongan de acuerdo", arma a Europa Press.

También desde los sindicatos docentes, el secretario general de la federación de enseñanza de CCOO, Francisco García, asume que la configuración de los gobiernos autonómicos "va a ser relevante en el debate educativo" porque las comunidades concentran la mayoría de las competencias educativas, y cree que "pueden contraprogramar al Gobierno del Estado". Señala como ejemplo la Comunidad de Madrid. "Si la derecha se acantona en Madrid, puede condicionar el desenvolvimiento de las políticas educativas del Gobierno" que presumiblemente formará el PSOE de Pedro Sánchez, al que exige la elaboración de una nueva ley educativa "ambiciosa que recupere los niveles de inversión educativa previos a las crisis".

"ACUERDOS DIALOGADOS" EN EDUCACIÓN

"Ha quedado un tablero más complejo y que sirva para lograr acuerdos más amplios y deje de haber confrontaciones políticas en torno a la enseñanza y se logre una enseñanza plural sin discriminar a los que quieren llevar a sus hijos a centros concertados", apunta desde la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE) su presidente, Alfonso Aguiló.

En ese sentido, el representante de esta patronal de centros concertados desea que el PSOE que gobernará desde Moncloa "pudiera llegar a acuerdos con partidos que no tengan posiciones demasiado extremas" porque, en su opinión, la sociedad española reclama "acuerdos dialogados" en educación.

Desde los estudiantes también se reclama entendimiento y estabilidad. "Vamos a pedir que la educación sea una prioridad y que trabajemos en un marco de estabilidad y de lealtad entre el estado y las comunidades autónomas para priorizar que ningún estudiante se quede fuera y garantizar la máxima calidad del sistema

educativo", expone el presidente de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE), Carles López.

EL PAÍS

“No todos han entendido que la convivencia nace en los pupitres”

Stefania Giannini, directora general adjunta de Educación de la Unesco, asegura que cuando se ataca a las escuelas en los conflictos, en realidad se está agrediendo a la identidad de un pueblo

PATRICIA PEIRÓ Palma 28 MAY 2019

Stefania Giannini (Lucca, Italia, 1960) es la número uno del sector de la Educación en las Naciones Unidas. En 2018 fue nombrada directora general adjunta de esta área de la Unesco y antes ocupó el cargo de ministra de Instrucción en su país. Giannini, lingüista de formación, se convirtió en 2004 en la segunda rectora mujer de Italia, en la Universidad de Perugia. Acaba de visitar España para participar en la tercera Conferencia Internacional de Escuelas Seguras, un encuentro para abordar la problemática de los ataques a instituciones académicas en situaciones de conflicto y emergencia.

Pregunta. *¿Se ataca más en los conflictos actuales a los colegios y universidades que antes?*

Respuesta. Los datos muestran un incremento, ahora mismo hay agresiones en al menos 18 países a instituciones educativas. La idea de dañar una escuela, biblioteca o universidad es un signo de agresión directa a la identidad y a una civilización. Este fenómeno se ha reforzado en los últimos años.

¿Por qué ahora?

Parafraseando al Papa Francisco parece que ahora vivimos una guerra por etapas. Ya no hay grandes conflictos mundiales en los que todo se destruye por bombardeos masivos. El tipo de enfrentamientos que hay ahora son puntuales, a veces ligados a grupos terroristas informales. Esto da lugar a situaciones imprevisibles.

En esta conferencia se ha hablado de que muchas veces los colegios se convierten en búnkeres o cuarteles por parte de milicias ¿Da la sensación de que ya no existen reglas en los conflictos?

La guerra ya de por sí es una ausencia de reglas, es un ataque a la vida. Pero sí, está claro que organizaciones como Daesh o Boko Haram obviamente no respetan ningún estatuto, por así decirlo.

¿Qué marcó el antes y el después a la hora de fijarnos en la protección de los centros educativos en los conflictos?

No sé si hubo un hecho en concreto que pusiera este tema en la agenda, pero creo que el primer avance se produjo precisamente cuando se realizó el primer recuento de escuelas atacadas y qué tipo de agresiones sufrían, algo que hizo la Unesco en 2007. Otro hito importante se dio cuando en 2015 el reto de conseguir una educación de calidad se incluyó en la hoja de ruta de la ONU.

¿Qué se puede hacer para proteger las escuelas y universidades?

Para empezar, la comunidad internacional pone a la educación como uno de los elementos fundamentales en la agenda. La educación inclusiva y de calidad es parte de la agenda 2030 (hoja de ruta de desarrollo marcada por la ONU en 2015) y el ataque a las escuelas es un obstáculo tangible. La recogida de datos, la monitorización y la denuncia son otras de las acciones. Un ejemplo práctico es el programa que hemos puesto en marcha en el norte de Nigeria (donde más actúa Boko Haram) en el que ya participan más de 50.000 chicas. Hemos dado dispositivos digitales para que las alumnas que no pueden desplazarse a la escuela, sean capaces de completar su educación en casa. Los motivos por los que dejan su educación son los matrimonios y embarazos precoces. Creo que esta puede ser una buena solución no solo en situación de conflicto sino también durante las emergencias.

¿Hay un esfuerzo real por parte de todos los países para proteger la educación?

No de todos y no todos del mismo modo. Cuando la situación no es democrática y no tiene determinados valores de base no es tan fácil actuar. En estos lugares se hace más difícil la recolección de información. Pero lo cierto es que cuantos más datos tenemos, más presión externa se puede ejercer a estos Gobiernos.

En su intervención ha hablado de la reconstrucción de Mosul en la que está participando la Unesco como un símbolo.

Mosul llegó a tal grado de destrucción que se acabó con el sentimiento de comunidad. Más allá de la acción humanitaria, que es la inmediata, cuando la población regresa a sus casas no existen las condiciones para que vuelva a haber un ritmo de vida normal. Por eso digo que volver a la escuela es el primer signo de la vida que continúa. En un paso más para reconstruir el sistema, tanto la parte psicológica como la propia actividad diaria.

Y para aquellos niños que no pueden volver a sus aulas porque están destruidas o no es seguro. ¿Se está haciendo un esfuerzo para su integración en el sistema europeo?

Se intenta, pero no todos han entendido que la convivencia nace en los pupitres. Hemos visto que los terroristas jóvenes que han atentado en Europa tienen pasaporte local. Han sido educados en nuestras escuelas así que claramente algo no ha funcionado en el proceso integrador. No quiero decir que la educación es la solución, eso es muy simplista, pero por ejemplo cuestiones que parecen tan prácticas como enseñar la lengua a los niños que llegan es fundamental.

¿El panorama político actual favorece esta convivencia?

Como ciudadana europea e italiana y ahora como representante de la Unesco solo puedo tener la esperanza de que se entienda que, más allá de las ideologías, la integración favorece a la comunidad.



Los estudiantes exigirán al Gobierno que cumpla su compromiso de cambiar el sistema de becas

El borrador de decreto que entregó ayer Educación no incluye las novedades a las que se comprometió Pedro Sánchez

Paloma Cervilla. Madrid 29/05/2019

El Ministerio de Educación tampoco ha introducido este año cambios en el sistema de pago de las becas para Bachillerato, Formación Profesional y Universidad del próximo curso, según el borrador del decreto de becas que fue entregado ayer a los miembros del Consejo Escolar del Estado y al que ha tenido acceso ABC.

Este incumplimiento llevará a la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (Canae) a exigir al Gobierno de Pedro Sánchez que introduzca cambios en este sistema. Entre estos cambios que reclaman hay que destacar el «pasar de un sistema de cuantías variables a un sistema de cuantías fijas para que estudiantes y familias conozcan lo que van a recibir y darles seguridad financiera. La cuantía variable genera incertidumbre, es poco transparente, incorpora un criterio de rendimiento inapropiado, añade complejidad y retrasa el pago».

Los estudiantes quieren que se aumenten significativamente las becas compensatorias para el umbral 1, de forma que cubran el coste de oportunidad de seguir estudiando. «En caso de avanzar hacia un sistema de cuantía fijas, se propone una cuantía fija ligada a la renta (beca renta para umbral I) de 3.000€. La cuantía media actual en el umbral 1 es de 2.041,46 euros al año es insuficiente para incentivar la permanencia», señalan.

Además, piden rebajar los requisitos académicos de acceso y mantenimiento de la beca a lo que se pide para pasar de curso. «No es justo exigir más por necesitar una beca», sostienen. Además, aseguran que «los datos demuestran que el nivel socioeconómico más bajo está vinculado a peor rendimiento por lo que se está discriminando a quienes más necesitan beca».

Criticado al PP

El Gobierno socialista había criticado la reforma introducida en la Lomce por el Ejecutivo del Partido Popular, que dividió la asignación de becas en dos fases: una parte fija y otra variable. A su juicio, este sistema atentaba contra la «equidad». Incluso en su programa electoral con el que concurrió a las pasadas elecciones generales recogió este cambio.

Sin embargo, estos cambios no los ha introducido en el decreto, según aseguró a ABC el representante de Canae, Carles López. «Tenían voluntad política de cambiarlo, pero se mantiene el mismo sistema de pago», señala.

El documento inicia ahora la tramitación y ya hay fijada dos reuniones, todavía pendientes de confirmar, los días 4 y 11 de junio, del Consejo Escolar del Estado. La opinión de la comunidad educativa sobre este texto se plasmará en un dictamen, que no tiene carácter vinculante, y que es aprobado por la Comisión Permanente.

Posteriormente, el nuevo texto es aprobado por el Consejo de Ministros y se publica en el Boletín Oficial del Estado (BOE). Este trámite podría finalizar durante los meses de junio o julio. El año pasado se aprobó el 27 de julio y se publicó en el BOE el 1 de agosto.

El Gobierno mantiene intacta la partida de becas, ya que no pudo aprobar los presupuestos, una circunstancia que obligó a disolver el Parlamento y convocar elecciones. En el último ejercicio, 2018-2019, el Ejecutivo de Mariano Rajoy aumentó en 50 millones de euros el dinero destinado a las becas, pasando de 1420 millones de euros a 1470 millones.

EL PAÍS

Luz verde a la ley para convertir colegios concertados en públicos

El traspaso se hará si el dueño del centro quiere y Educación necesita las plazas

JESSICA MOUZO QUINTÁNS. Barcelona 29 MAY 2019

El Govern aprobó ayer un decreto ley para convertir colegios privados, concertados o municipales en públicos. La medida, que tendrá que pasar por el Parlament, facilitará el traspaso de la titularidad siempre y cuando haya acuerdo entre las dos partes. Es decir, que se hará el cambio si el titular del centro lo solicita y el Departamento de Educación necesita esas plazas para atender las demandas de escolarización.

“Es una herramienta que ya está prevista en la Ley de Educación de Cataluña por si algún ayuntamiento o algún centro concertado quiere negociar con Educación la cesión del centro por el motivo que sea”, explicó ayer un portavoz del Departamento. El decreto quiere dar “respuesta urgente” a las necesidades de escolarización actual, agregó ayer la consejera de Presidencia, Meritxell Budó.

Según Educación, ante un potencial cambio de titularidad, los profesores del centro que tengan un contrato fijo, se incorporarán como personal laboral del Departamento tras la integración en la red pública y mantendrán ese estatus hasta su jubilación. A medida que se produzcan las bajas, Educación irá incorporando funcionarios en esas plazas vacantes.

Un portavoz del Departamento indicó que están “en conversaciones con algunos centros privados y de titularidad municipal” para estudiar ese cambio de titularidad.

europapress.es

Estudiantes piden al Gobierno que incremente la cuantía básica de las becas para el próximo curso

MADRID, 29 May. (EUROPA PRESS) –

La Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE) ha reclamado al Gobierno en funciones de Pedro Sánchez que incremente la cuantía básica de las becas y ayudas al estudio para el próximo curso 2019-2020, así como otras mejoras que “no tienen un gran impacto económico”. Así se ha pronunciado el presidente de CANAE, Carles López, en declaraciones a Europa Press, tras conocer el borrador del decreto de becas y ayudas al estudio elaborado por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Ciencia, y similar al del año pasado: mantiene el sistema de otorgar a los estudiantes una cantidad fija y otra variable en función de criterios como el rendimiento académico, algo que implantó José Ignacio Wert cuando fue ministro de Educación en el primer gobierno de Mariano Rajoy.

Según este representante estudiantil, el texto es sólo un borrador en el que se pueden producir cambios durante el periodo de tramitación, como el año pasado, cuando se incluyó un incremento de 100 euros en la cantidad fija que reciben los estudiantes con rentas más bajas, implantado el año pasado. Esa es una de las propuestas que CANAE llevará a la reunión de la comisión permanente del Consejo Escolar del Estado del próximo 11 de junio, donde se abordará el borrador del decreto de becas. “Pediremos aumentar la cuantía básica porque son las que reciben los estudiantes que lo tienen más difícil para seguir estudiando”, apunta. En ese sentido, el presidente de CANAE considera que el Gobierno en funciones, a pesar de no disponer de unos presupuestos con más financiación para becas, podría añadir “propuestas sin efecto económico” como la mejora en el pago de estas ayudas para estudiantes.

El Gobierno confía en tener este año una propuesta para reformar el sistema de becas diseñado por el Partido Popular

El 'número dos' de Educación, Alejandro Tiana, confía en poder implantar el año que viene un sistema distinto al diseñado por el PP

MADRID, 29 May. (EUROPA PRESS) –

El Gobierno en funciones confía en tener una propuesta para reformar el actual sistema de becas y ayudas al estudio este año, siempre que Pedro Sánchez vuelva a ser investido presidente. Si eso se produce, el Ministerio de Educación que dirige Isabel Celaá convocaría el próximo mes de julio al Observatorio de Becas con el objetivo de seguir avanzando en una nueva propuesta que sustituya al sistema actual implantado por el Partido Popular.

En declaraciones a Europa Press, el secretario de Estado de Educación en funciones, Alejandro Tiana, adelanta que en esa reunión del observatorio, en el que están representados diferentes actores de la comunidad educativa, se presentarán estudios realizados por el Ministerio y otras instituciones para “ir aquilatando el ritmo de la transformación” del sistema de becas y la implantación del nuevo sistema. “Tenemos tiempo para perlar la propuesta hasta principios del próximo año, con tiempo suficiente para que se puedan hacer los cambios el año que viene, ya con otra perspectiva”, ha asegurado el ‘número dos’ del Ministerio de Educación y Formación Profesional. El Ministerio ya tiene preparado el borrador del decreto de becas para el

próximo curso 2019- 2020, que mantiene el sistema de otorgar una cantidad fija a los estudiantes y otra variable en función de criterios como el rendimiento académico, algo que implantó José Ignacio Wert cuando fue ministro de Educación en el primer gobierno de Mariano Rajoy.

PROMESA SOCIALISTA

El PSOE se presentó a las pasadas elecciones generales del 28 de abril incluyendo en su programa electoral la promesa de acabar con "el sistema variable introducido por el gobierno del PP", aunque Alejandro Tiana asegura que podrá sustituirse a lo largo de la legislatura. "La parte variable está justificada por el dinero que hay en los presupuestos. Si no quieres que haya parte variable tienes que establecer la cuantía exacta que se va a cobrar y quién tiene derecho. Sin un incremento presupuestario es muy difícil eso porque se puede desbordar mucho el gasto sobre las previsiones que tienes", explica a Europa Press.

El PSOE y Unidos Podemos pactaron el año pasado incrementar la partida para becas de los Presupuestos Generales del Estado, que el año pasado era de 1.470 millones, 536 millones adicionales para el curso escolar 2019-2020. El fracaso de esos presupuestos, que no lograron mayoría parlamentaria, provocaron el adelanto electoral del pasado mes de abril. A pesar de contar con la misma partida presupuestaria para el próximo curso, Tiana asegura que con el nuevo decreto de becas "unos 17.000 estudiantes españoles van a mejorar mucho el importe" de la ayuda que reciban por criterio de renta familiar, algo que exigirá "un esfuerzo económico" que el Ministerio estudia para satisfacerlo.

MÁS DE DOS MILLONES DE BECAS

Según los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación, en España hay más de dos millones de estudiantes becados por la administración. En concreto, durante el curso 2016-2017 fueron 2.255.496, lo que supuso un desembolso de 2.127,8 millones de euros. La mayoría de los becarios en España, más de la mitad, pertenecen a las enseñanzas obligatorias, educación infantil y educación especial, un 54,2%, aunque solo acaparan el 26,1% del importe total de las ayudas. Ocurre lo contrario con los becarios universitarios, que representan el 24,8%, pero a ellos se dirige el 46,5% de la financiación total de ayudas al estudio. Las enseñanzas postobligatorias no universitarias suponen el 21% de los becarios y el 27,4% del importe de becas.

el Periódico

Barcelona ampliará la ratio en 149 grupos de P3 y ESO para hacer frente a toda la demanda

El Consorcio de Educación espera reducir la cifra de 431 niños que quedan fuera de los centros solicitados

El plan contra la segregación escolar logra que más del 80% de las familias soliciten las plazas prereservadas

Carlos Márquez Daniel. Barcelona - 29/05/2019

Mientras el foco está puesto en quién ocupará la alcaldía de Barcelona en el próximo mandato, el debate en los hogares de miles de familias barcelonesas se centra estos días en la preinscripción escolar. Sucederá lo de cada año, que aunque la mayoría tendrá plaza, un buen puñado de niños y niñas se quedarán fuera de la lista de centros elegidos por sus padres. Para tratar de evitarlo en la medida de lo posible, la Administración ampliará ratios en P3 (hasta los 26 alumnos) y en 1º de la ESO (31 por clase). Sucederá en 149 grupos de infantil y secundaria de centros públicos y concertados. En el próximo curso también se podrá comprobar la valía del plan de choque contra la segregación escolar con la distribución de cerca de 1.800 alumnos por distintos colegios de la capital catalana.

Los responsables del Consorcio de Educación de Barcelona han presentado las cifras este miércoles en rueda de prensa. Lo primero que ha querido destacar su presidente, Josep González-Cambray, es que decrece el número de familias que tendrán "asignación de oficio", es decir, que serán derivadas a una escuela que no está entre sus preferencias. En P3 serán 151 niños y niñas, y en la secundaria, 280. En ambos casos, ha señalado, la cifra es inferior a la del año anterior. En infantil se incrementará ratio en 59 grupos de 38 escuelas, todas ellas públicas y situadas en los distritos de Gràcia, Sant Andreu y Sants-Montjuïc, mientras que en la ESO tocará apretarse en 65 grupos de 22 escuelas públicas y en 25 grupos de 14 centros concertados. En este caso, localizados en Ciutat Vella, Sarrià-Sant Gervasi, Horta Guinardó, Sant Andreu, Eixample y Sants-Montjuïc. "Esta situación -ha señalado el responsable del Consorcio- no nos gusta, pero es inevitable en algunas zonas para dar respuesta a la escolarización y además no afecta a la calidad de la enseñanza".

Absorber colegios

Por segundo año, la demanda de escuela pública ha superado ligeramente a las familias que optan por la concertada. Esta tendencia, sin embargo, no pone en peligro el sistema. Qué sucederá si la balanza se sigue decantando por la enseñanza pública, es una incógnita, puesto que ello obligaría a muscular aún más el sistema. Podría echar una mano la ley catalana aprobada el martes que permite que la Administración absorba escuelas de titularidad municipal, concertada o privada. Según ha señalado González-Cambray, en Barcelona ya hay tres colegios concertados que han pedido hora para valorar las opciones que da esta nueva normativa. En cualquier caso, el presidente del Consorcio de Educación ha señalado que para el curso que viene hay plazas de sobra para que nadie quede fuera de la enseñanza pública. Según sus datos, de hecho, el 98,75% de los padres que han pedido plaza en secundaria han entrado en alguna de las opciones marcadas, un porcentaje que en caso de P3 baja hasta el 95,96%.



Sara Tolosa, portavoz de la recién creada plataforma Proeducación Pública y de Proximidad, denuncia "una absoluta falta de transparencia en los datos por parte del consorcio". Se queja de que la Administración ha tomado la decisión de crear nuevas líneas (ocho en total, cuatro en infantil y cuatro en secundaria) en lugares en los que no hay tanta demanda, dejando desatendidos, a su entender, los barrios en los que sí falta oferta". Pone como ejemplo la Dreta del Eixample. Cuenta que se creará una nueva línea de P3 en una escuela del sur del distrito, mientras que el grueso de familias que se quedan fuera están al norte. Y es ahí, apelando al criterio de proximidad, donde consideran y desean que se planteen las ampliaciones.

Miquel Àngel Essomba, comisionado de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, ha hecho balance de los primeros pasos del plan de choque contra la segregación escolar en las escuelas de la ciudad. Se ha realizado una preasignación de plazas en P3 (un total de 793) y en 1º de la ESO (1.216). En el caso de infantil, el 85% han hecho uso del pupitre reservado, por un 82% en la secundaria, lo que es todo un éxito, en opinión de Essomba. Estos chavales no tendrán que pagar ningún gasto de la educación (cuotas, comedor, actividades extraescolares o excursiones). "Barcelona es una ciudad desigual y la educación es el primer instrumento de corrección", ha resumido el comisionado.

EL PAÍS

La carrera de Matemáticas se dispara en plena era del 'big data'

La titulación exige la mayor nota de acceso y tiene una empleabilidad del 100% en la sociedad de Internet y la inteligencia artificial. Cada curso ingresan 3.000 estudiantes

ELISA SILIÓ. Madrid 20 MAY 2019

La carrera de Matemáticas vive un auge sin precedentes debido al empuje del *big data*, la inteligencia artificial y la promesa de una empleabilidad del 100%. Hace 10 años sobraban plazas así que para acceder a la facultad bastaba un cinco pelado de nota media. El curso pasado, los aspirantes a matemáticos entraron en el grado con un 12,68 sobre 14. En medio de la cuarta revolución industrial, la de Internet y las tecnologías de la información, en el sector se rifan a estos titulados y ellos lo saben. "No han entregado el trabajo de fin de grado y ya les están llamando para trabajar", explica Antonio Brú, decano de Matemáticas de la Complutense.

Entre 2000 y 2005 se redujeron en un 43% las matrículas en Matemáticas pero esas cifras son agua pasada. Victoria Otero, de la Universidad de Santiago, era presidenta de los decanos de Matemáticas cuando en 2009 empezaron a cubrirse todas las plazas. Los campus vieron el filón y diseñaron nuevos títulos relacionados. Ahora ingresan 2.500 estudiantes en Matemáticas y otros 500 en los dobles grados que cruzan esta disciplina con la Física, la Estadística, la Informática o la Economía.

El documento *Impacto socio-económico de la investigación matemática en España*, elaborado por Analistas Financieros Internacionales (AFI) para la Red Estratégica de Matemáticas (REM), contabiliza la huella en el empleo que alcanzaron en 2016 estos estudios: un millón de ocupados directos —un 6% del total de puestos de trabajo— y otros 2,3 millones indirectos, lo que supone que el 10% del producto interior bruto (PIB) de España estuvo ligado a la actividad matemática de forma intensiva y un 26,9% indirectamente. En el Reino Unido, Holanda o Francia el empleo asociado es entre cuatro y cinco puntos mayor.

"Antes, los graduados en Matemáticas solo podían aspirar a ser profesores de secundaria o quedarse en la Universidad", explica Carmen Palomino, directora de Talento en la Fundación Universidad Empresa. En los últimos cinco años han aumentado de 7 a 115 las ofertas de empleo para matemáticos de sus compañías asociadas. Un estudio de la Real Sociedad Española de Matemáticas sobre salidas laborales avalaba en 2005 esa opinión y argumentaba, además, las razones de la desafección entre los estudiantes: la carrera tenía fama de difícil y larga por la media de años empleados para finalizarla.

Ahora, las matemáticas tienen un sinfín de salidas profesionales. "Todo en el mundo de las empresas se mueve con datos y se contratan muchos matemáticos, físicos y estadísticos en el big data y la inteligencia artificial", explica Palomino. Porque hay matemáticas detrás del diseño, modelaje, simulación, organización y el análisis de datos de cualquier producto. "Se necesita, además, gente que extraiga, analice y exponga datos para anticiparse a las tendencias del mercado", explica Sara Álvarez, mánager en la empresa de búsqueda de empleo Adecco.

"El papel de los matemáticos es justificar toda la teoría y después, un ingeniero lo utiliza de forma aplicada. Cada uno tiene que descubrir su talento y explotarlo. Para mí, sin embargo, sería más complicado estudiar Derecho que hay que memorizar mucho", explica Carmen Recio, de 25 años, que estudió el grado de Matemáticas en Zaragoza y trabaja en inteligencia artificial en IBM. Su puesto no existía hace tres años. "Dudaba entre Físicas y Matemáticas y mi tutor me dijo que Matemáticas, por ser más abstracta, me iba a abrir un abanico mayor de opciones. Me informé y vi que había un 95% de empleabilidad en los tres primeros meses".

Las matemáticas son vitales en el sector informático, financiero, teleco, sanitario y energético. “La empleabilidad es del 100%. Hace años, las empresas tecnológicas pedían un ingeniero informático o industrial y ahora han abierto el campo a los físicos y los matemáticos”, explica Álvarez, que elige mandos medios y directivos en Adecco. “A veces llamas a alguien de este perfil que te dice que ha tenido ya otra oferta esa misma mañana y no puedes tardar en tomar la decisión porque te quedas sin él”.

La universitaria Helena García Escudero, que termina Matemáticas y Físicas en la Complutense, llegó desorientada a la carrera. “Matemáticas te enseña los fundamentos de todo y curiosamente no usas la calculadora, mientras que Físicas es más aplicada y la utilizas. Tienes que aprender un nuevo lenguaje y te rompe los esquemas”, cuenta la futura astrofísica encantada de su decisión. En unos días, Helena empezará unas prácticas en la sede madrileña de la Agencia Espacial Europea y el pasado curso estuvo con una beca en la Universidad de Irving (California), donde comprobó que allí muchos alumnos redondean los estudios con conocimientos de Filosofía o Historia.

“Las facultades de Matemáticas están formando bien en las técnicas y la contextualización abstracta de la resolución de problemas”, se felicita la matemática Elisa Martín Garijo, directora de Innovación de IBM España. “Y luego hay másteres que te permiten ahondar en los datos o la producción industrial. Pero lo importante es que las bases estén bien marcadas y luego el resto del conocimiento es bastante fácil”. En esta compañía muchos altos cargos son matemáticos, empezando por su presidenta, Marta Martínez.

Por ponerle un pero, la directiva de IBI afirma: “Podría mejorar la colaboración entre la universidad y la empresa para que los estudios tengan una visión más práctica”. Otero, vicerrectora de Titulaciones de la Universidad de Santiago, cree que ya están en ello. “En casi todos los grados se están implantando las prácticas externas que antes no se incluían. Se interesan por ellos institutos biomédicos que necesitan matemáticos en equipos multidisciplinares para, por ejemplo, traducir el tratamiento de una enfermedad a un lenguaje que entienda una máquina”.

El tirón matemático parece imparable y tiene un reverso para la ciencia. “Las empresas les ofrecen a los recién egresados 1.500 o 1.800 euros y así es difícil que se queden en la universidad haciendo investigación básica, que tampoco puede descuidarse”, alerta el decano Brú.

europapress.es

El 'número dos' de Educación cree que la 'Ley Celaá' se tramitará con "cierta agilidad" en cuanto se forme Gobierno

MADRID, 30 May. (EUROPA PRESS) –

El secretario de Estado de Educación en funciones, Alejandro Tiana, cree que la Ley Orgánica para la reforma de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), más conocida como 'Ley Celaá', se tramitará con "cierta agilidad" una vez que se forme el nuevo Gobierno de Pedro Sánchez.

En declaraciones a Europa Press, Tiana no descarta que la reforma educativa pueda incorporar nuevas aportaciones, y considera que la comunidad educativa reclama esta nueva Ley Orgánica de Educación, cuyo proyecto fue aprobado el pasado 15 de febrero en el Consejo de Ministros, justo después de la convocatoria de adelanto electoral, lo que evitó que iniciara tan siquiera el trámite parlamentario.

"Lo primero es que tendrá que haber Gobierno y ver quién ocupa el Ministerio --explica Tiana--, pero yo pienso que lo más probable es que la propuesta que se hizo, no sé si algo retocada, se le dé cierta agilidad, porque ya es mucho tiempo de interinidad con una LOMCE que estuvo parcialmente frenada desde el momento de su aplicación".

"Pero es el nuevo gobierno el que tiene que decidirlo", apostilla el 'número dos' del Ministerio dirigido por Isabel Celaá. La titular en funciones de Educación armó el pasado 8 de mayo, después de que el PSOE se impusiera en la elecciones generales, que prevé que la aprobación parlamentaria de su reforma de ley educativa el próximo curso escolar 2019-2020.

La 'Ley Celaá' pretende derogar por completo la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada por el Partido Popular en 2013 con la oposición de gran parte de la comunidad educativa. Acabar con los aspectos más "lesivos" de la LOMCE era una cuestión "urgente" para el Gobierno de Sánchez, como armó Celaá el pasado mes de julio en su primera comparecencia en el Congreso. Sin embargo, la LOMCE seguirá vigente, como mínimo, durante el próximo curso escolar 2019-2020.

Formación del profesorado de Secundaria en España

En Finlandia el acceso a los estudios para poder desempeñar la profesión de profesor es realmente difícil y, de hecho, sólo el 10% de las solicitudes son aceptadas.

ROCÍO GARCÍA HERNÁNDEZ Y DIEGO VERGARA 28 de mayo de 2019

Acorde a los resultados del informe PISA (*Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), España nunca ha alcanzado el nivel académico de otros países de la Unión Europea como Finlandia, Alemania o Francia, quedando además situada por debajo de la media. En los resultados de los últimos informes PISA, España ocupó el puesto 28º en la prueba de ciencias, el 32º en la prueba matemática y el 25º en la prueba de lectura. Siempre por detrás de los países citados previamente, que respectivamente ocuparon los siguientes puestos: Finlandia (puestos 5º, 12º y 4º), Alemania (puestos 15º, 16º y 10º) y Francia (puestos 26º, 26º y 19º).

Aunque existen muchos factores que ayudarían a analizar y justificar estos resultados, un aspecto a tener en cuenta puede ser la diferencia existente entre los distintos países en relación a la formación del profesorado. El hecho de que esto influya o no en los datos del informe PISA queda a criterio del lector.

Modelos de formación del profesorado

Respecto a los modelos seguidos en formación de profesorado se distinguen principalmente dos tipos: simultáneo y consecutivo. La diferencia entre ambos modelos es la organización de la parte científica y la parte didáctica de la formación. De este modo, la formación simultánea abarca ambas partes (científica y didáctica) en el mismo plan, mientras que la formación consecutiva afronta primero los estudios científicos y después los didácticos.

Francia apuesta por un modelo consecutivo, mientras que en Alemania y Finlandia coexisten los modelos simultáneo y consecutivo. En el caso de España la formación de profesorado de Primaria sigue un modelo simultáneo mientras que el profesorado de Secundaria sigue un modelo consecutivo, realizando en primer lugar un Grado como parte científica y, posteriormente, un Máster como especialización.

Acceso a los estudios para ser profesor

En Finlandia el acceso a los estudios para poder desempeñar la profesión de profesor (Primaria o Secundaria) es realmente difícil y, de hecho, sólo el 10% de las solicitudes son aceptadas. Esto redundaría en un importante reconocimiento social de los profesionales de la Educación en dicho país, hasta el punto de que una de las carreras más demandadas por los jóvenes del país es la de profesor, superando a carreras como Medicina, Psicología, Derecho, etc. Concretamente, el acceso consta de dos fases; en la primera, que se realiza a nivel nacional, se mide la competencia lectora y matemática de los aspirantes, mientras que en la segunda se exigen exposiciones escritas, prácticas de enseñanza y entrevistas.

Por otro lado, Francia presenta uno de los sistemas más selectivos al ofertar en la universidad el número justo de plazas que posteriormente el Estado necesita para ejercer la profesión docente. Antes de acceder a una de estas plazas, el candidato debe haber superado sus estudios de Bachillerato y una prueba nacional que consta de nueve o diez evaluaciones, tanto de carácter escrito como oral.

De igual modo, en Alemania, los alumnos que quieren formarse como profesores deben superar previamente unas pruebas de acceso a la universidad, las cuales también son escritas y orales. Por último, España dispone de un sistema menos selectivo que el comentado para los tres países analizados. Para llegar a ser profesor de Secundaria, el sistema español permite acceder a todos los que posean el título de Graduado Universitario al Máster en Profesorado, que es el que habilita al candidato como futuro docente una vez superado el mismo.

Importancia de una formación pedagógica

La idea de que para impartir clase en Secundaria basta con dominar únicamente los contenidos científicos –supuesto que acredita una formación universitaria como mínimo de cinco años– ha quedado obsoleta, revelándose con ello la necesidad de que el profesorado reciba una buena formación específica en otros aspectos no académicos y sí didácticos o pedagógicos.

De este modo, los profesores de los cuatro países considerados en este artículo (Finlandia, Alemania, Francia y España) cursan un total de 300 ECTS para poder ejercer la profesión, pero es en la estructura de los mismos donde se ve la disparidad entre ellos. Alemania es el país que más importancia da a la formación pedagógica del candidato a Profesor de Enseñanza Secundaria, superando en más de un 57% del total las materias destinadas a dicha formación. Por la cola encontramos a España y Francia, con tan sólo un 20% y un 8%, respectivamente, de los ECTS dedicados a materias pedagógicas.

Parte práctica de la formación

En relación al Practicum –de obligado cumplimiento por los cuatro países–, España parece ser el país con el periodo más corto para su realización. Frente al mínimo de 12 ECTS exigidos en España para realizar las

prácticas de formación en los institutos de Enseñanza Secundaria (Máster en Profesorado), Francia presenta una media de 23 ECTS obligatorios, dejando en el intervalo a Finlandia, con 20 ECTS.

En el caso de Alemania la duración de estas prácticas depende de cada Estado federal, pero, en todo caso, supera el periodo de España. Otra diferencia respecto a España es que en Francia y Alemania los profesores en prácticas reciben una remuneración económica por su actividad, algo que no ocurre en España. En Francia, por ejemplo, esta remuneración supone la mitad de la jornada de un profesor titular y corresponde a 12 ECTS extras a los ya mencionados.

Acceso a la profesión de docente

Este punto tiene relación directa con el acceso a la formación universitaria para desempeñar la profesión de profesor. Dependiendo de los requisitos exigidos por los países en el acceso a dicha formación docente, mayor o menor será la facilidad de acceso a la profesión. Cumpliéndose así que los países que ofertan solo las plazas universitarias necesarias para cubrir las necesidades de profesorado del país, y exigen además unos mayores requisitos a los aspirantes, son los países donde menos paro existe en la profesión. Este es el caso de Finlandia, Alemania y Francia, mientras que España se encuentra en el lado opuesto.

España no es tan exigente a la hora de acceder a la formación y eso favorece que muchos alumnos opten por realizar dichos estudios. Eso sí, una vez finalizados, es entonces cuando el elevado número de egresados se enfrenta a una exigente selección para la obtención de la plaza como docente. Existen dos salidas laborales para un egresado español: la primera es buscar un centro privado o concertado donde impartir clases, y la segunda es realizar un concurso-oposición para obtener plaza en un colegio público, convirtiéndose en un funcionario de carrera.

Formación permanente dentro del cuerpo docente

Es indiscutible que los tiempos cambian y con ellos también cambian las necesidades de la sociedad. Buen ejemplo de ello es la incorporación en el aula de recursos tecnológicos (proyectores, pizarras digitales, ordenadores, etc.) adaptando así el proceso de enseñanza-aprendizaje a la demanda de la sociedad. En este sentido la implantación en el aula de nuevas metodologías basadas en el uso de las TIC exige al cuerpo docente la formación previa a su aplicación.

Además, la aparición de diferentes tipologías de enseñanza (aprendizaje cooperativo, aprendizaje servicio, aprendizaje basado en proyectos, metodologías ágiles, gamificación educativa, design thinking, etc.) fomentan que el profesor necesite actualizarse constantemente. De este modo, la formación permanente como profesor es de obligado cumplimiento en 28 sistemas educativos, por ejemplo, en España es requisito fundamental para la promoción profesional y el aumento salarial.

Una vez más distinguimos un factor de éxito en Finlandia, donde los profesores tienen la obligación y el derecho de dedicar parte de sus horas lectivas a su formación, sin dejar de percibir parte de su sueldo.

Aunque se ha apostado por la europeización en el ámbito de la Educación, buscando una unificación de los sistemas educativos, la realidad indica que aún existen grandes diferencias entre los países europeos.

Los autores son profesores de la Universidad Católica de Ávila

ESCUELA

La inversión educativa todavía no ha recuperado el nivel precrisis de 2009. EDITORIAL

España es el sexto país de la UE con el menor gasto público destinado a Educación del conjunto de la UE, un 4 por ciento del PIB en 2016, frente al 4,7 por ciento de media europea. Europa sabe que no es suficiente y que todos los estados no pueden aportar de la misma manera. Por ello, elevará a 164 millones de euros su ayuda humanitaria para facilitar la educación, formal e informal, a menores en conflictos en este año.

La Comisión considera que es de interés común para todos los Estados miembros aprovechar al máximo el potencial de la educación y la cultura como motor de la creación de empleo, el crecimiento económico y la justicia social, y como experiencia de la identidad europea en toda su diversidad.

La educación debe ser vista como un derecho básico puesto que es la mejor escalera para salir de la pobreza. Hasta el momento la labor de la Comisión Europea ha elevado a más de 6,5 millones la cifra de menores y profesores que se han beneficiado de la ayuda en 55 países afectados por crisis entre 2015 y 2018 para garantizar el acceso a una educación y formación «de calidad».

En concreto, según datos de la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 64 millones de niños no reciben educación primaria, 61 millones no reciben educación secundaria y 138 millones de adolescentes de 15 a 17 años no realizan sus estudios de secundaria superior.

La educación es fundamental, porque es lo que nos aporta las capacidades que necesitamos para ser miembros activos de nuestras sociedades cada vez más complejas. La mayoría de los países incorporan criterios que ayudan a reducir las disparidades entre centros o áreas con vistas a garantizar la igualdad de

oportunidades a todos los alumnos. Además, la Comisión Europea también ha alertado en varias ocasiones del desajuste entre enseñanza y mercado laboral. La inversión educativa todavía no ha recuperado el nivel precrisis de 2009. Una democracia no puede permitirse que siga aumentando la cifra de niños en riesgo de pobreza educativa debido al contexto familiar en el que viven.

Las desigualdades educativas entre CCAA se han reducido en España desde el año 2000, según la Fundación Fideas

Jesús de Matías Batalla

La evolución de las diferencias educativas entre las Comunidades Autónomas (CCAA) en España entre los cursos 2000-2001 y 2016-2017 «en general ha ido a mejor» en 15 de 16 indicadores, de forma que salvo en uno de ellos, la tasa de idoneidad a los 12 años, el saldo es «favorable». Esto significa que la gestión de competencias por parte de las CCAA «en absoluto» ha supuesto un aumento de estas diferencias, según la Fundación Investigación, Desarrollo de Estudios y Actuaciones Sociales (FIDEAS).

Esta es una de las conclusiones expuestas durante más de una hora en la presentación ayer miércoles 22 de mayo de su informe 'Desigualdad territorial en Educación y gestión de las competencias por las Comunidad Autónomas', celebrada en el Ateneo de Madrid y en la que tres de sus patronos, el catedrático de Instituto Miguel Recio y los inspectores de Educación Juan José Reina y María Antonia Casanova, explicaron a la prensa los resultados del trabajo.

El informe analiza datos de todas las CCAA extraídos de fuentes como el Instituto Nacional de Estadística (INE) y el Ministerio de Educación valorando su incremento o retroceso y la distancia entre las CCAA «con el dato más extremo», así como la variación respecto de la media. Las cifras están agrupadas en un total de 16 indicadores de la siguiente forma: siete sobre escolarización; dos sobre recursos; dos sobre procesos; y cinco sobre resultados. Esta división en escolarización, recursos, procesos y resultados se basa en la agrupación propuesta por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el proyecto INES.

Asimismo, la Fundación FIDEAS concreta que para medir la variabilidad de cada indicador se ha calculado el coeficiente de variación (CV), que es una medida de dispersión que expresa la relación entre la desviación estándar y la media de los valores. Algunas cifras concretas, expuestas por Reina y María Antonia Casanova, empezando por la única en la que no se ha mejorado entre 2000 y 2017, son:

La tasa de idoneidad, es decir, el alumnado que está en el curso que le corresponde por edad, se ha reducido en un 1,5% a los 12 años y el CV ha sufrido un «ligerísimo incremento». Tal y como concretó Casanova, la media nacional está en el 85,7%, Cataluña tiene el porcentaje más alto (92,5%) y Canarias la más baja (81,7%).

Estas diferencias, añadió, son «importantes» y en los años estudiados «prácticamente se mantienen iguales, han mejorado poco». Por eso cree que habría que «trabajar fuerte» para que estas diferencias no se den debido a que «estamos hablando de diferencias de oportunidad y de igualdad de oportunidades» para todo el alumnado.

La causa de que haya una mayor la tasa de repetición de alumnos -repite curso un 14,3%- , que en su opinión «debería desaparecer» y en España es la «más alta» de la UE y la OCDE es, tal y como explicó la inspectora de Educación, el cambio de estructura que supuso la promulgación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que provocó que la tasa de repetición subiera en el curso 2015-2016 un 49%, bajando al 24% al curso siguiente, concretó. La tasa de repetición, apostilló, se da más en la educación pública y en familias de clase baja.

A continuación dio a conocer los datos de la tasa de idoneidad a los 15 años, que a nivel nacional se sitúa en el 68,6%, es decir, que un 31,4% del alumnado de esta edad ha repetido curso en algún momento. En los cursos de la ESO, añadió Casanova, repite un 17,1% más de alumnos que en Primaria. «En Secundaria las cosas se ponen más crudas», lamentó.

Según recoge el informe, «la evolución de las tasas de idoneidad a los 15 años apenas muestra el que debiera ser el lógico incremento de la misma, dada la baja tasa que hay en España en comparación con la media y la inmensa mayoría de los países de la UE y de la OCDE».

Entre las regiones con la cifra más alta, que es Cataluña, y la más baja, que es Baleares, la diferencia en 2017 fue de un 15,1% frente al 30,3% del año 2000. El lado positivo está en que repiten curso menos alumnos de la peor región en esta tasa. El negativo está en que la tasa de idoneidad en Cataluña ha bajado del 83,5% del año 2000 al 79,2% del 2017, es decir, que repiten curso más alumnos.

Para Casanova, aunque se han recortado «mucho» la diferencias, tiene que «seguir preocupando» que siga habido una diferencia del 15% en las tasas de repetición entre las CCAA con el mejor y el peor dato.

Y también opinó que las administraciones educativas tienen que «tomar cartas en el asunto» porque el «erróneo» sistema de concepción de la enseñanza en España priva a alumnos de un título que «sí habrían

conseguido» teniendo en cuenta la evaluación de competencias que, por ejemplo, se tiene en cuenta en el informe PISA.

De la misma forma, Reina y Casanova incidieron en la necesidad de analizar la parte cualitativa de los datos. En concreto, Casanova recordó que «el número no explica la causa», por lo que «sería interesante que las Comunidades Autónomas se preocupan» de por qué se tienen estos datos, hasta el punto aseguró que cada Administración «debería hacer sus estudios particulares».

Ha habido un «aumento significativo» en las tasas de graduación en la FP

Otra cifra que Reina valoró como «importante» es el «aumento significativo» de las tasas de graduación con el cambio de modelo de la Formación Profesional (FP). En su opinión, el incremento se debe «fundamentalmente» a que hay «una mayor demanda, una mayor ilusión por hacer FP» por parte de los estudiantes a nivel nacional.

La tasa en FP se divide en dos: por un lado, la tasa media bruta de graduación en técnico de FP subió del 10,9% en el año 2000 al 23,5% en 2017. Por comunidades, Extremadura partía en el 2000 con la cifra más baja (8%) y en 2017 tiene la más alta del país (23,8%). La más baja al final del periodo es la de Madrid (18,5%). Le evolución del CV ha sido un descenso del 26% al 14,3%.

El otro dato es el de la tasa bruta de graduación en técnico superior de FP. A nivel nacional, la medida pasó del 15,7% en el 2000 al 26,7% en el 2017. La evolución del CV, según el informe de la Fundación FIDEAS, ha bajado en este tiempo del 36,8% al 23%.

Algunas cifras más que están en este informe son las siguientes. La evolución de la esperanza de vida escolar en enseñanzas no universitarias aumentó en este periodo de tiempo en España del 12,8% al 14%. La dispersión de este indicador, añade el informe, se ha reducido «levemente», pasando del 2,88% al 2,75%.

En gasto público educativo por alumno en centros sostenidos con fondos públicos y en centros públicos desde el 2004, la diferencia entre la región con la cifra más alta, el País Vasco, y la más baja, la Región de Murcia, se ha reducido en 471 euros por alumno. En el año 2000, el País Vasco tenía un gasto de 2.360 euros más por alumno que en Murcia, mientras que en 2017 el gasto era de 1.889 euros más. En ambos casos, en 2017 se gasta más dinero que en 2004, pero al mismo tiempo han visto recortado el gasto desde el pico máximo alcanzado en 2009 y 2010.

Lo que sí ha aumentado es el gasto público por alumno en el País Vasco en comparación con la media nacional: en el 2000 el gasto era de 1.593 euros más y en el 2017 era de 1.623 euros más.

Crítica al «discurso cansino» de que la descentralización aumenta las diferencias

Con todos estos datos encima de la mesa, en palabras de Miguel Recio, el «discurso cansino» de que la gestión por parte de las CCAA significa que haya más diferencias no tiene razón y basa su argumento de cómo se han corregido las diferencias con una gestión autonómica en tres factores: los programas de cooperación territorial, la cercanía de los gestores de las competencias educativas que «facilita la participación» de la comunidad educativa y la financiación autonómica con fondos de liberación para garantizar el acceso a la Sanidad o a la Educación.

Según Recio, si estos factores siguen presentes en el sistema educativo español y se mantienen sistemas de compensación, «las diferencias se van a ir corrigiendo» y si no, «se volverán a acrecentar, y eso en el siglo XXI no parece razonable».

De hecho, ha defendido un modelo descentralizado porque «en general» los Estados centralistas en Europa y en todo el mundo tienen «mayor desigualdad territorial» debido a que las diferencias interterritoriales «no se miden con tanto interés» como en los Estados descentralizados. Y lo ha concretado afirmando que Canadá, Alemania o España tienen «menor desigualdad» territorial que Italia o Francia.

Aun así, aclaró que una gestión centralizada «no es causa» de por sí de la existencia de mayores diferencias entre territorios de un mismo Estado. Y también dijo que el «frenazo» que ha habido en algunos indicadores como consecuencia de la crisis económica desde 2008 «nunca ha sido suficiente» para suponer un empeoramiento en comparación con «las mejoras» previas en la reducción de las diferencias territoriales.

Por su parte, Juan José Reina defendió que las medidas incluidas desde el año 2006 en la Ley Orgánica de Educación (LOE) «han sido las más relevantes dentro del sistema educativo para tratar de subir las tasas de graduación y bajar los niveles de diferencias territoriales».

En cuanto a las diferencias entre CCAA, en el informe se recoge que son históricas y se remonta al año 1860, cuando la tasa de alfabetización de la actual Comunidad de Madrid «era la más alta de España y cuatro veces mayor que la de la comunidad en la que era más baja (Canarias)».

En la actualidad, por ejemplo y según Recio, se ha reducido en un 50% la diferencia del Producto Interior Bruto (PIB) per cápita entre la comunidad con mayor índice, Madrid, y la que tiene menos, Extremadura. Con este dato, añadió el patrono de la Fundación FIDEAS, «es fácil que en educación las diferencias también sean importantes».

Finalmente, afirmó que las medidas «más efectivas» para corregir las desigualdades «se deben adoptar» en los propios centros educativos porque «ahí está la clave fundamental». Desde su punto de vista, los profesores son los responsables «para bien o para mal» de la gestión de los recursos que tienen a su disposición, sin que eso suponga, matiza, que al hablar de autonomía de los centros eso suponga trasladarles el «problema».

Formación del profesorado y evidencias científicas

Ramón Flecha. Catedrático de Sociología. Director de Includ-ed

Hay en la actualidad muchas actividades así denominadas que ocultan las evidencias científicas y que incluso se basan en pseudociencias. Bajo las etiquetas de «educación emocional» y «neurociencia y educación», aparecen con frecuencia afirmaciones muy graves que empeoran muchísimo la educación y las propias relaciones sociales. Por ejemplo, en cursos de formación del profesorado se atribuye a la neurociencia que la violencia masculina se lleva en los genes porque lo que somos no se puede cambiar. Pero eso no es verdad, el autor más relevante de la neurociencia, Eric R. Kandel, en su libro del 2018 «The disordered mind» vuelve a clarificar que los genes se modulan de acuerdo con los estímulos del mundo exterior y que incluso la epigenética nos demuestra que hay cambios en la expresión de los genes que son producto de experiencias vitales.

Por otro lado, las principales investigaciones científicas internacionales de feminismo y nuevas masculinidades demuestran una y otra vez que en los casos de agresiones sexuales siempre hay mujeres y hombres a favor de las víctimas y hombres y mujeres a favor del agresor. Formar al profesorado en que la violencia masculina es inevitable y dar una cobertura aparentemente científica a ese error perjudica seriamente las relaciones entre el alumnado y aumenta la violencia machista. A veces, ese error se expresa con particular crueldad complementándose con otro que afirma que los hijos de maltratadores tienen tendencia a ser maltratadores en el futuro. Estamos viendo como hay niños que incluso mueren tratando de colaborar con sus madres en frenar a los maltratadores; tenemos por ejemplo un muy triste caso reciente en Canarias.

La formación de profesorado que no oculta las evidencias científicas sí que mejora la educación y la sociedad. Tenemos que pedir que se haga mucha más formación de profesorado, pero especialmente que sea de la calidad que merecen las niñas y niños que van a recibir los efectos de esa formación.

La inteligencia artificial, un desafío para la educación

M^a Antonia Casanova. Directora de formación del Instituto Superior de Promoción Educativa

Durante la Semana del Aprendizaje Móvil 2019, celebrada en París el pasado mes de marzo y promovida por la UNESCO en colaboración con importantes socios, como la Unión Internacional de Telecomunicaciones y la Fundación Profuturo, se trabajó fundamentalmente sobre «Inteligencia artificial para el desarrollo sostenible», comenzando con una apuesta firme hacia el enfoque humanista de la IA, considerado como imprescindible en el mundo actual, quizá, precisamente, por la pérdida de terreno de las Humanidades en el campo de la educación, a favor de la ciencia y de la técnica, como si estas últimas no fueran, también, esencialmente humanas. Dado que esta Semana se cerró el 8 de marzo, finalizó con un interesante debate sobre «Mujeres en la IA», llamando la atención hacia la importancia de que estas se encuentren presentes en el desarrollo que se lleva a cabo de la misma, sin quedarse atrás, tal y como ocurre en otros ámbitos en los que casi no tienen representación.

Se corre el riesgo de que, con la incorporación de la IA a todos los ámbitos de nuestra vida, y también de la educación, en vez de contribuir al desarrollo de los países menos favorecidos, disminuyendo la brecha digital y social ahora existente con respecto a los más avanzados, esta pueda aumentarse al no contar estos con las infraestructuras necesarias para aprovechar todas sus potencialidades; es decir, algo parecido a lo que ha sucedido con las tecnologías de la información y la comunicación, que han resultado muy provechosas en algunos casos, pero en otros muchos han aumentado la brecha existente con anterioridad.

Además de las exigencias técnicas que la IA implica para extenderla a la educación, mejorando los procesos de aprendizaje y optimizando los recursos ya disponibles -humanos, organizativos y materiales-, aparecen dilemas éticos, filosóficos, económicos, laborales, políticos..., para su utilización correcta, de modo que se asegure que la IA esté al servicio de intereses colectivos, apoyada en valores humanistas. En estos momentos, se dispone del primer informe dedicado a la IA, de la Comisión Mundial de Ética y Conocimientos Científicos (COMEST), sobre el que UNESCO trabajará, junto con los Estados Miembros, para profundizar en los retos que se plantean y lograr que esté al servicio de las metas sociales e individuales, sin deshumanizar a las personas. Muchos algoritmos, muchos datos, muchas máquinas..., que ni pueden ni deben superar las aportaciones personales, especialmente en el campo de la educación. Hay que utilizar sus beneficios, pero sin perder de vista la prevalencia compleja de la mente humana sobre la inteligencia artificial. La soberanía humana debe estar por encima de los algoritmos, por muy potentes que estos lleguen a ser.

Algunos de los apartados que deben abordarse ante los desafíos de la IA en la educación, pueden concretarse en los siguientes, propuestos igualmente desde la UNESCO:

- — «Desarrollar una visión integral de las políticas públicas en materia de IA al servicio del desarrollo sostenible.
- — Garantizar la utilización equitativa e inclusiva de la IA en la educación.

- — Preparar a los docentes para una educación dirigida por la IA.
- — Desarrollar sistemas de datos inclusivos y de calidad.
- — Reforzar las investigaciones sobre la IA en la educación.
- — Tomar en consideración las cuestiones éticas y de transparencia en la recopilación, la utilización y la difusión de los datos».

Como queda patente en la mera descripción de las cuestiones pendientes de trabajar, resulta esencial ser conscientes de la complejidad del reto que tiene la Humanidad ante la generalización rápida de la IA, por lo que la armonización de las políticas será una primera cuestión que deben abordar los Estados para no incrementar las desigualdades sociales, procurando a través de ellas un desarrollo sostenible, tanto a nivel nacional como internacional.

No es posible, por otra parte, que los avances magníficos que se logran por parte de numerosas personas impliquen más diferencias y mayores brechas para un gran número de población ubicada en países subdesarrollados o en vías de desarrollo. Precisamente la IA constituiría un factor clave para alcanzar más equidad e inclusión en la sociedad mundial. Por supuesto, incorporándola de manera adecuada a la educación (al mejor aprendizaje, en definitiva), que, a fin de cuentas, es la base sobre la que se asienta el crecimiento personal y social, individual y colectivamente.

La formación inicial y permanente del profesorado supone otro reto importante para que la IA cumpla las funciones que le encomendamos. Nosotros a ella y no a la inversa. El profesor no debe ser manejado por la máquina, por los medios, a pesar de que (como puede leerse en los apartados señalados por la UNESCO y arriba citados) ya se cuenta con la organización educativa desde la IA. En todos los casos, los docentes deben dirigir los procesos educativos que más convengan a sus estudiantes, sabiendo aplicar la IA siempre que resulte provechosa para ello. Pero para hacerlo, tienen que comprender y dominar los recursos de IA que estén a su alcance, mediante una preparación que incluya la formación específica para adquirir nuevas capacidades digitales y dominarlos eficazmente.

Considerando, por otro lado, el tiempo enorme que se tarda en introducir innovaciones en la educación, por múltiples factores que no se acaban de entender bien en esta sociedad acelerada, se hace urgente emprender investigaciones amplias y profundas sobre el papel educativo de la IA, por lo que es necesario estimularlas en los próximos años. No obstante, será imprescindible en este sentido tomar en cuenta los resultados de las investigaciones, tanto para aplicarlos en la práctica como para tomar las decisiones de política educativa pertinentes.

La ética, la educación emocional, la responsabilidad, la transparencia y la seguridad conforman otro grupo de cuestiones de gran calado, que no es posible olvidar al trabajar mediante IA. Los datos de carácter personal, la confidencialidad, el tratamiento de la información, la repercusión en el trabajo, las recomendaciones individuales a los estudiantes, la propiedad de los datos en los que se basan los algoritmos..., suponen interrogantes de cara al futuro que implicarán debates y discusiones de expertos y de toda la población implicada..., que va a ser, efectivamente, toda.

¿Máquinas mejor que personas para instruir? ¿Personas mejor que máquinas para educar? ¿Cómo compatibilizar ambas inteligencias para avanzar en la equidad y en el desarrollo sostenible de la humanidad completa? Las personas formadas deben tener la palabra y, por lo tanto, la educación es la clave del éxito.



El síndrome de docente quemado será considerado enfermedad relacionada con el trabajo

La OMS ha cambiado la consideración de este síndrome desde los "problemas relacionados con dificultad en el control de la vida" a los relacionados con un estrés crónico en el trabajo.

PABLO GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO. 29/05/2019

Hace muchos años que el síndrome del profesor quemado o *burnout* no ocupa espacio en los medios de comunicación o en la discusión pública cuando se habla de enseñanza. Igual que hace una década eran muchos quienes hacían estudios o informes más o menos importantes sobre la prevalencia de ese síndrome entre el profesorado, hacer una búsqueda de datos hoy día no es tan fácil.

Y esto, precisamente, en un momento en el que las condiciones de trabajo del profesorado han empeorado de manera significativa, principalmente, desde el Real Decreto 14/2012 de racionalización del gasto en el que se aumentaron las ratios de alumnos por docente o se ampliaba la jornada lectiva en todas las etapas. También, en un momento en el que se han amortizado más de 30.000 puestos de trabajo mientras el número de alumnos y alumnas crecía en decenas de miles.



Hasta la fecha, los casos que se producían dentro del mundo de la enseñanza tenían que pasar por los juzgados para conseguir el reconocimiento de esta situación como producto de la compleja labor de profesoras y profesores.

El *burnout* es un síndrome con diferentes estadios. El primero de ellos, el agotamiento, tanto físico como psicológico de la persona. Después viene el de despersonalización, en el que se produce un endurecimiento emocional y una mayor o menor despreocupación hacia el alumnado y sus problemas o circunstancias. Por último, el síndrome tiene impacto en la eficacia en el trabajo.

Para Francisco Javier Gómez, responsable de Salud Laboral de STEs es una buena noticia que la Organización Mundial de la Salud haya dado este paso en la consideración de enfermedad producida por el trabajo. Para este experto, docente y que lleva 12 años trabajando temas de salud laboral en el sindicato, el síndrome del profesor quemado tiene muchos factores que interrelacionan. Desde la organización del centro educativo (o su desorganización), pasando por la falta de recursos materiales, el aumento de las horas lectivas, de las ratios o de la presión de una burocracia siempre creciente.

A pesar de la falta de datos oficiales, Gómez estima que entre un 10 y un 20% (más cerca del 20 que del 10) del profesorado se encuentra en esta situación de *burnout*. Pueden encontrarse, según su experiencia, en mayor medida en la etapa de la ESO, también en Bachillerato. Y en algunos casos en infantil o los primeros cursos de la primaria.

Uno de los posibles efectos de esta nueva consideración por parte de la OMS puede ser, además de evitar la judicialización de los procedimientos, que se sienten las bases para considerar las difíciles circunstancias en las que las y los docentes desarrollan su trabajo cotidiano.

Hasta ahora, y desde 1990, la OMS había catalogado el *burnout* dentro de los “problemas relacionados con dificultad en el control de la vida”. A partir de ahora, lo circunscribe a problemas de estrés crónico en el trabajo. “El *burnout* se refiere específicamente a los fenómenos en el contexto laboral y no debe aplicarse para describir experiencias en otras áreas de la vida”, explica la Organización.

Uno de los problemas más importantes que le encuentra a esta situación, frente a otras que pueden causar bajas laborales, está el hecho de que “te señalan a ti como el culpable”. Algo que no sucedería con otro tipo de enfermedades o causas de baja.

Entre las posibles propuestas que pone sobre la mesa Gómez, además de la mejora de las condiciones de trabajo y de la consideración del profesorado socialmente, estaría, para empezar, la recuperación de los médicos inspectores de educación que poco a poco han desapareciendo de las comunidades autónomas con su jubilación y la amortización de la plaza. Según el sindicalista, estas figuras realizan una importante labor de formación y prevención, además de un trabajo en relación al estudio de la prevalencia de determinadas enfermedades desarrolladas por docentes. Hoy su labor la llevan a cabo las mutuas, que no hacen seguimiento en los centros ni llevan a cabo ninguna labor estadística, según dice Gómez.

Además, el responsable de Salud Laboral de STEs defiende la creación de la figura del docente acompañante que ayude a la reincorporación de quien vuelve de este tipo de bajas que, además, suelen ser de alta duración, rondando el año. Un docente que durante un tiempo determinado esté en el aula asumiendo la labor y responsabilidad de quien se reincorpora para que este pueda hacerlo con seguridad y tranquilidad.

El *burnout* está muy relacionado, además de por causas materiales de desempeño del trabajo (cantidad de alumnado, necesidades educativas especiales de todo tipo, falta de recursos...), con elementos personales como una posible baja autoestima. Un problema que, además, aumenta según el o la docente se va adentrando en el síndrome.

Es necesaria una labor de prevención, así como recursos para la formación en el centro de trabajo relacionados con la gestión de los conflictos en el aula, por ejemplo.