

eldiario.es

Cuatro historias de profesores interinos que muestran la precarización de las aulas

- El número de profesores fijos cae en las aulas, cubierto por docentes interinos "con condiciones de trabajo mucho peores e inestables"
- La consecuencia, aseguran los afectados, es la imposibilidad de encarar proyectos educativos a medio plazo y la desatención de los alumnos con más dificultades
- David, Jorge, Mely y Mercedes, todos docentes interinos, han sufrido un empeoramiento de sus contratos en los últimos años

Laura Olías. 01/11/2014

Miles de profesores engrosan las listas del paro cuando despiden a los que han sido sus alumnos durante el curso. Dicen adiós, además, sin saber en qué centro trabajarán el próximo curso. O si lo harán. Desde hace tres años los docentes interinos son despedidos durante los meses de verano para que la Administración se ahorre su salario durante las vacaciones. Además, la mayoría sufre una reducción de sus jornadas laborales desde el inicio de la crisis. Según los sindicatos, las comunidades autónomas están abusando de esta fórmula de contratación, cada vez más precaria, mientras reducen el número de funcionarios: las plazas que dejan libres los que se jubilan apenas salen a concurso en las oposiciones.

David Martín, profesor de Matemáticas de Secundaria e interino desde hace 15 años, resume las características de este tipo de docentes: "El trabajo de un interino es exactamente el mismo que el de un funcionario con plaza, lo único que no ha conseguido es esa vacante aunque haya aprobado incluso una oposición". Mely de la Cruz, docente interina de Francés en diferentes escuelas de idiomas desde 1989, insiste en que el recurso a estos profesionales se debería justificar por "urgencia y necesidad, pero se ha convertido en una forma de tener una bolsa de empleo permanente".

Lo que debería ser una fórmula temporal para acceder a una plaza fija en el sistema de educación pública se está eternizando con el descenso de oferta de empleo público. Cuando el Partido Popular llegó al Gobierno en 2011 congeló estas ofertas mediante real decreto y dejó la tasa de reposición en Educación y Sanidad en un 10%. "Esto significa que de cada 100 profesores que se jubilan solo se sacan a concurso 10 plazas", explica Carlos López Cortiñas, secretario general del sindicato FETE-UGT.

Pero los profesores dejan atrás aulas cada vez más llenas de alumnos. Este curso eran casi ocho millones de estudiantes, "por lo que muchas veces no pueden hacer desaparecer esas plazas, así que las están ocupando con profesores interinos", critica Francisco Javier García, secretario de Enseñanza Pública no Universitaria de CCOO. Según los últimos datos del Ministerio de Hacienda, de enero de 2014, la educación pública no universitaria ha perdido más de 24.000 docentes, de los que casi 20.000 eran funcionarios.

El número de profesores interinos es "prácticamente imposible de calcular", afirman los portavoces de los sindicatos Comisiones Obreras y UGT. Las cifras oficiales de Hacienda sitúan su número en cerca de 84.000 en las etapas educativas no universitarias. "Ese dato es nominal; cuenta los profesores y no las plazas, con lo que no es un registro válido para hablar de cuántas plazas se han perdido en educación", afirma Francisco Javier García, secretario de Enseñanza Pública no Universitaria de CCOO.

Una de las dificultades para estimar el número de interinos radica en el aumento de las jornadas parciales. "Un profesor interino puede estar dando tres horas de clase en un instituto y además tener que ir a otro centro a impartir otras clases", ejemplifica el portavoz de UGT. Según calcula CCOO, "desde 2010 las sustituciones de jornadas parciales se han ido multiplicando hasta representar la mitad de las plazas cubiertas por interinos".

Ahorrarse profesores

Jorge Yustos, de 58 años, es profesor interino de Electricidad de Formación Profesional desde hace 22 años y ha visto empeorar sus condiciones laborales gradualmente, con un bache sin salida desde el inicio de la crisis.

En Formación Profesional (FP), "el experimento que la Comunidad de Madrid se ha inventado con la FTC ampliada, con nueve meses de prácticas, lo que ha hecho es ahorrarse profesores y mandar a los alumnos a trabajar a las empresas", critica. Lo mismo ha ocurrido con el aumento de horas lectivas por docente, asegura Mely de la Cruz, que se han perdido en horas de apoyo y de actividades complementarias.

Las jornadas parciales, así como las itinerantes (en varios centros), son opcionales. Listas a las que los aspirantes pueden apuntarse para tener más opciones de que los llamen. "En Francés solo había dos plazas vacantes a tiempo completo para este curso en la Comunidad de Madrid. Si no me apuntase a la jornada parcial, no trabajaría", explica De la Cruz. Este curso, "aunque suene triste", Mely está contenta porque trabaja "tres cuartos de jornada". El año pasado solo estaba empleada a un cuarto de jornada. "Me gustaba el dinero en gasolina", indica la mujer.

Para los profesores, la precarización de sus puestos de trabajo rozó lo inaguantable cuando, desde hace tres años, dejaron de pagarles el verano. "El 30 de junio nos vamos al paro y, a mí que me queda poco para jubilarme, me están rebajando la pensión porque esos meses reducen la base de cotización", cuenta Jorge Yustos. El profesor de FP tiene compañeros que están gastando sus meses de paro. "Si no te cogen al próximo curso, pues aún más y así", lamenta. Mely tiene abiertas dos denuncias en la Justicia contencioso-administrativa por este aspecto. "No tengo miedo a reclamar lo que es nuestro", afirma tajante.

Mercedes, maestra de Primaria, se ha quedado este curso sin trabajar por los cambios que la Comunidad de Madrid ha establecido en las listas de interinos, en las que cuenta menos la experiencia. La maestra acumulaba más de diez años impartiendo clase de matemáticas, lengua y conocimiento del medio. "Han sustituido maestros y profesores expertos por otros sin experiencia para ahorrarse los derechos de antigüedad y que no les protesten, ya que estos profesores nuevos no conocen las antiguas condiciones laborales y les es más fácil tratarlos como a corderitos", critica.

Las condiciones de los profesores se deja notar en su trabajo. "La Administración está imponiendo criterios economicistas que empeoran el nivel educativo", señala Carlos López, secretario general de FETE-UGT. David Martín coincide en que esta situación perjudica a sus alumnos. "En septiembre, son otros profesores los que corrigen los exámenes de los alumnos que han suspendido. No saben cuál es su trayectoria ni sus dificultades porque no los conocen", dice.

La unidad de un equipo educativo también se pierde con esta fórmula, que manda a distintos profesores a los colegios e institutos cada curso. De este modo, no se pueden poner en marcha proyectos a largo plazo. En el caso de David, aficionado a la fotografía, ha pensado en alguna ocasión organizar actividades artísticas con los chavales. "Pero para qué, si no va a dar tiempo a consolidar el proyecto", lamenta.

Mercedes también deja a sus alumnos con la sensación de abandonar algo a medias. "Siempre te involucras y tienes ganas de continuidad para llevar a sus últimas consecuencias las actuaciones educativas que aplicas y que tendrán su efecto cuando tú ya no las puedes ver. De continuarse podrían conseguir mucho más y llegar más lejos", piensa.

Al final, los sindicatos y profesores coinciden en que los más perjudicados serán los alumnos con más dificultades. Aquellos que requieren un trato más personalizado y que se encuentran perdidos en aulas con ratios cada vez más elevadas. "Las horas de apoyo se han reducido porque contratan a los interinos en jornadas parciales, solo con las horas lectivas. Antes tenías alguna hora extra en las que se hacían estas horas complementarias", afirma Jorge Yustos. Carlos López (UGT) recuerda el último golpe para estos alumnos: "Un recorte de casi el 90% en educación compensatoria".

europapress.es

HASTA EL 22,3%

El abandono escolar se redujo de nuevo en el tercer trimestre del año

MADRID, 3 Nov. (EUROPA PRESS) -

La tasa de abandono escolar temprano en España se redujo de nuevo en el tercer trimestre del año hasta un 22,3 por ciento, cuatro décimas menos que en el período anterior, según ha avanzado este lunes la secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Montserrat Gomendio.

Conforme ha explicado durante la inauguración del taller de diagnóstico para el diseño de la Estrategia de Competencias de la OCDE, la tasa, que durante "mucho tiempo" se ha mantenido en un 30%, sigue no obstante "duplicando la media de la Unión Europea" y "es una cifra prácticamente equiparable a la proporción de ni-nis" que hay en España.

Para Gomendio, el descenso tiene que ver con "un aumento muy grande de la matriculación en Formación Profesional", pero el problema más grave es que el 70% de los que abandonan "ni siquiera titulan en la ESO", lo que abunda en sus dificultades para encontrar un empleo ahora que con la crisis económica, la construcción no es una alternativa.

Este es uno de los problemas que analizarán a lo largo de este martes los ministerios de Educación y Empleo junto a los responsables autonómicos de estas áreas con apoyo de la OCDE y la Comisión Europea en este taller del que saldrá un primer boceto de la estrategia española para la mejora de las competencias y su adecuación al mercado laboral.

"Urge reducir el abandono, que es la deficiencia más sangrante y mejorar el rendimiento con una mejora de la adquisición de competencias", ha destacado, para incidir además en la importancia de adecuar dichas competencias a las necesidades reales que tendrá el mercado laboral a medio y largo plazo.

El taller ha sido inaugurado por el ministro de Educación, José Ignacio Wert; la secretaria de Estado de Empleo, Engracia Hidalgo; la representante de la Comisión Europea Patricia Pérez y la experta de la OCDE Joanne Caddy, quienes han destacado la importancia de que España tome medidas para lograr esta adecuación de las competencias, lo que según Wert, "es el gran problema de este país".

El ministro ha incidido en la importancia de este encuentro "no sólo desde el punto de vista del diagnóstico" que harán los responsables públicos de la situación, sino "desde la capacidad de involucrar a todos los agente que tienen que ver en el ajuste entre empleo y educación".

Según ha explicado, la participación de España en este programa de la OCDE se decidió por acuerdo del Consejo de Ministros el pasado mes de junio. Siete ministerios se han involucrado en la preparación de la Estrategia, que ahora involucra a las comunidades autónomas y a la que sumarán sus propuestas el próximo 24 de noviembre otros sectores, como la empresa o los agentes sociales, en un segundo taller que se celebrará en Cuenca.

"Tendremos una aproximación comprensiva de toda la problemática de los elementos que sirven a la empleabilidad y para que el país tenga ciudadanos responsables y comprometidos, que tengamos una oportunidad de acercarnos a ese crecimiento sostenible que preconiza la Unión Europea y a esa economía del conocimiento de la estrategia 2020", ha señalado.

El taller, que se celebrará este martes, analizará un listado de 24 prioridades predefinidas en grupos previos de trabajo para acordar, aunando la perspectiva de cada comunidad autónoma, qué pasos hay que dar para conseguir cada objetivo, conforme ha explicado Gomendio.

Entre estas prioridades, están las soluciones a distintos problemas del sistema actual, en el que quienes cursan estudios superiores "no se benefician tanto de ese nivel" como los egresados universitarios de otros países, entre otros motivos, por la falta de adecuación de sus estudios al mercado de trabajo.

La secretaria de Estado ha incidido en que se trata de llegar "al cómo, a la concreción" mediante "un ejercicio conjunto" de todos los implicados. Aunque reconoce que existe "heterogeneidad" entre las comunidades, llama al consenso y dice que "conviene no levantar más barreras de las imprescindibles".

España será el cuarto país en participar en este programa después de que lo hicieran Austria, Noruega, Corea del Sur y Portugal, países que "han servido para comprobar que el concepto de estrategia es bastante flexible", conforme ha explicado la representante de la OCDE. Según ha dicho, "se beneficiará" de estas experiencias previas y tendrá "mucho que aportar" en políticas innovadoras a los que le sigan.

ESCUELA

Los inspectores se postulan como garantes del derecho a una educación de calidad

Los inspectores quieren tener más presencia, más capacidad, más autonomía. Que se les tenga más en cuenta y adopten un rol más de "evaluación y asesoramiento" frente a la "supervisión y control" que realizan ahora, para que puedan actuar como "un servicio público garante del derecho a la educación".

Con estas y otras conclusiones se cerró la semana pasada en Santander el XIII Congreso de Adide Federación, la organización más numerosa del gremio, que agrupa a unos mil inspectores, el 60% de todos los que hay en España. Durante tres días, los inspectores han estado debatiendo sobre su profesión, el perfil del inspector, retos de futuro y aspectos internos, como los factores clave para la mejora de los resultados educativos; pero externos también, por ejemplo, su rol en la sociedad.

A la finalización del Congreso, Adide aprobó un documento en el que recoge en diez puntos los compromisos que se marca para el futuro de la inspección educativa. Antes de entrar en materia, la organización alerta que el contexto actual (la crisis) “está poniendo en riesgo el mantenimiento de los derechos fundamentales como el de la educación”. Los inspectores destacan la “disminución de plantillas, ampliación de ratios, incremento de la jornada laboral, merma de salarios, pérdida de derechos laborales, reducción de derechos educativos (becas, comedor, compensatoria, etc.)”, como factores que conducen “a un mayor deterioro de la precaria calidad del sistema”.

Con este panorama, la Federación de inspectores propone diez compromisos de futuro, algunos mirando hacia fuera, la sociedad, y otros hacia dentro, relativos al funcionamiento de la propia inspección.

En primer lugar, Adide quiere que los inspectores ejerzan “como garantes del derecho a una educación de calidad para todos (...) con autonomía e independencia de intereses partidarios o de otro colectivo”. La asociación se declara “en defensa de lo público, la igualdad, la equidad y una oposición contra cualquier tipo de exclusión, discriminación o segregación escolar”. En este sentido, la organización exige “un papel más relevante y atribuciones ausentes o desdibujadas como la evaluación del sistema educativo”.

Para ello, los inspectores quieren visibilizar el papel de la inspección ante la sociedad como un servicio público “de calidad, útil, necesario e independiente”, con participación “en torno a los grandes temas y retos educativos”.

Respecto a las condiciones laborales del sector, Adide pone el foco en que se cree un código deontológico para “dibujar con claridad las reglas del juego profesional” y contempla la necesidad de que haya una “revisión y articulación de procesos de selección [para el acceso al cuerpo de inspectores] basados en los principios de transparencia, igualdad, mérito y capacidad”. También existe preocupación por la estabilidad en los puestos de trabajo (hay un 30% de provisionalidad en las plantillas), los complementos de destino, la homologación de las indemnizaciones por razón del servicio o, prácticamente, la inexistencia de planes de formación específicos.

Lorenzo Capellán, presidente de Adide: “La inspección debe reforzar su papel en evaluación y asesoramiento”

¿Qué papel deja la Lomce para la inspección?

Ni la menciona. No hay cambio respecto a lo ya incorporado en la LOE. Nos habría gustado que el perfil de inspección se hubiese reforzado más en el ámbito de la evaluación y el asesoramiento, además de la supervisión o control que es lo que fundamentalmente hacemos. La Ley, al hablar de nuestras funciones, no dice evaluar, sino participar en la evaluación y lo deja en manos de las CCAA, dejándonos un papel irrelevante, y muchas han creado sus propias agencias o institutos de evaluación.

¿Qué opinión merecen las evaluaciones?

Nos preocupa que en los centros puedan, a través de estas agencias, entrar personas que no tienen el estatus que les corresponde para hacer una supervisión del sistema. Solo la inspección tiene atribuida por ley esta competencia. Nos preocupa que pueda dar lugar, como ya ocurre, a que se vaya estableciendo un sistema de ranking con la publicación de resultados a partir de análisis descontextualizados. En segundo lugar entendemos que la evaluación tiene que ser un instrumento para la mejora de los centros y de las prácticas docentes, una herramienta que permita a la comunidad saber lo que ocurre en su centro y en su entorno, y adoptar un plan de mejora que permita el avance y la superación de los déficits. La mejor evaluación es la que se planifica y se implementa a través de la autoevaluación, con la participación de inspección aportando una visión externa pero contextualizada.

¿Cómo se adaptan los maestros y maestras al cambio de currículos, la introducción de los estándares de aprendizaje, etc.?

No podemos poner en marcha una nueva concepción del currículo de la noche a la mañana, con cambios que pueden ser profundos, y no contar con ni formar previamente al profesorado. Pero está pasando. No se puede aprobar una ley en diciembre, publicar el currículo en febrero, esperar a que lo hagan las autonomías en verano y decirle al profesorado en septiembre que tienen que tener un diseño curricular y aplicarlo con nuevos elementos como los estándares, que no se sabe bien lo que son ni cómo afectan al desarrollo curricular.

¿Detectáis problemas en el profesorado con los estándares?

De la noche a la mañana se han encontrado un nuevo elemento curricular. Con variadas definiciones y con autores a favor y otros en contra. En cualquier caso, ello precisa dedicar un tiempo a la formación que no se ha hecho. No ha dado tiempo a asimilar esta nueva concepción del currículo, a realizar una planificación sosegada para adaptarlo y contextualizarlo en los centros. ¿Vamos a mejorar por esto los resultados del alumnado, cuando tienen situaciones estructurales en sus barrios y entornos en las que no incidimos? ¿Vamos a mejorar resultados cuando se reducen las plantillas o se amplían los ratios por curso? ¿Con menos maestros para atender la diversidad? No se mejora porque se introduzca un elemento nuevo.

Ha hablado de la formación del profesorado... ¿Y la de los inspectores?

Siempre ha sido escasa o inexistente. Parece razonable que si se aprueba una nueva ley con cambios en los currículos, los primeros a los que se forme sean los inspectores, que tenemos que ir a los centros a asesorar, a resolver las dudas del profesorado. Si a nosotros no nos lo cuenta nadie, tendremos dificultades para ello. Lo hacemos nosotros desde las asociaciones o a título particular, porque entendemos que tenemos que dar una respuesta al profesorado.

¿Os hacen mucho este tipo de peticiones?

Continuamente. Una de las demandas que más hace el profesorado es menos control, menos supervisión, menos papeles, menos burocracia, más ayuda y más asesoramiento. Pasó algo parecido con la LOE y las competencias básicas. Y luego el profesor te pregunta cómo se hace. Demanda ayuda a problemas de carácter pedagógico, educativo. Y apenas podemos hacerlo por-que dedicamos demasiado tiempo a lo administrativo e incidental, a la burocracia, etc., y no podemos estar en los centros, las aulas.

Responsabilidad colectiva por los aprendizajes y aprendizaje profesional

Antonio Bolívar

El último Informe Talis 2013, presentado a finales de junio, ha pasado por las fechas un tanto desapercibido, cuando es más interesante que PISA, puesto que informa no de un ranking de resultados, sino de los procesos educativos empleados. Un dato asombroso, en el que me quiero centrar hoy, es que en España, de todos los países participantes, hay mayor número de profesoras o profesores (87%) que nunca ha observado la clase de otro colega o comentado sobre su desarrollo (45% de media en la OCDE). Y si nunca han visto a otro cómo lo hace ni ha sido observado, cabe razonablemente preguntar entonces: ¿Cómo lo haces? ¿Qué posibilidades hay de aprender de otro? Las posibilidades de mejora de la práctica profesional son escasas. Sería inimaginable que en otros profesionales (por ejemplo, medicina) se pudiera decir o hacer algo parecido.

Es conocido (y vivido) el individualismo en la docencia, particularmente en los IES, la privacidad de la práctica docente y el escaso trabajo en equipo. Además, los cursos de formación suelen ser “conferencias” y en otras formas alternativas, como los Grupos de Trabajo, tampoco se suele observar y discutir la práctica docente de cada uno en su aula. Asombra, por contraste, que la metodología formativa del profesorado en Japón y otros países asiáticos sea el “estudio de clases” (lesson study), donde un profesor o profesora imparte una clase, que es grabada, y los demás docentes observan para analizar, discutir e intercambiar opiniones sobre cómo mejorarla. Algo parecido a lo que pasa, aquí en España, en Medicina con las sesiones clínicas.

Contamos con muchas evidencias sobre cómo la calidad del profesor en el aula es la que mayor influencia tiene en las adquisiciones de los alumnos; pero, al final, nos importa el “efecto escuela”, de toda la escuela. La calidad y buenos aprendizajes de los alumnos en un centro escolar es una responsabilidad colectiva o compartida, dentro de una escuela que funciona como comunidad profesional con un liderazgo compartido. La capacidad organizativa de una escuela para mejorar el aprendizaje de los estudiantes es muy dependiente del grado en que la responsabilidad colectiva por los aprendizajes de todos los alumnos forme parte de su cultura, es decir de sus modos habituales de funcionar. Aquí es donde, con naturalidad, el diálogo profesional sobre las mejores prácticas profesionales: los profesores se comprometen en un diálogo colaborativo sobre lo que pasa en la escuela y cómo mejorarlo entre todos, porque se comparten propósitos en la educación del alumnado. Por esto, la responsabilidad colectiva y el aprendizaje de los estudiantes están vinculados a la participación del profesorado en comunidades profesionales donde los participantes comparten la responsabilidad por autoevaluar la calidad de la educación, la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

La buena enseñanza es algo más que los esfuerzos de maestros individuales en aulas aisladas, es una empresa colectiva en la que trabajan juntos hacia metas comunes para el aprendizaje del estudiante. En estos casos, como dice Karen Louis, la interdependencia profesional es fuerte, los profesores prestan atención al rendimiento general de la escuela, tanto como a su propia eficacia. La responsabilidad colectiva tiene lugar cuando las experiencias de enseñanza y aprendizaje están organizadas en torno a metas y prioridades compartidas, y todos los docentes están comprometidos a conseguirlas. En lugar de “mis alumnos, mi grupo”, una interdependencia profesional promueve resolver los problemas conjuntamente mediante un diálogo reflexivo y colaboración entre colegas.

Una escuela que progresa en los niveles de adquisición de los alumnos, entre otros, requiere organizar el trabajo de modo que los profesores puedan aprender unos de otros, el desarrollo profesional está situado en el contexto de una comunidad profesional. El intercambio entre colegas contribuye decididamente a la mejora profesional, entendida como una empresa conjunta al servicio de la escuela. Compartir conocimientos y buenas prácticas, desarrolladas dentro de una cultura de colaboración, es el modo para mejorar la labor educativa de un establecimiento escolar. En fin, como defienden Hargreaves y Fullan en un libro reciente (Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela) el capital profesional de buenos docentes se ve incrementado cuando trabajan juntos, siendo la base fundamental para transformar la enseñanza en cada escuela.

Educación comienza el proceso de análisis para redefinir el mapa de competencias

El objetivo de Educación con este proyecto –que ha implicado a siete ministerios y en el que se recabarán opiniones de las comunidades autónomas, que al final son quienes tienen que aplicar las políticas de forma efectiva, y los agentes sociales vinculados a la educación– es diagnosticar **qué competencias necesitan las personas** para acceder al mercado de trabajo y cómo “desarrollar, activar y usar” estas competencias para **“impulsar el empleo y el emprendimiento”**.

De momento, el proyecto no pasará del papel, según admitió la secretaria de Estado de Educación, Montserrat Gomendio, tras compartir impresiones con representantes de las comunidades autónomas. El programa se dedicará a recabar información, realizar un diagnóstico en junio y plasmar unas “propuestas de solución”. La cercanía con las elecciones generales a finales de año, argumentó Gomendio, desaconseja bajar hasta el aula para aplicar estas soluciones. Eso quedará al albur del próximo Gobierno.

Hasta ahora las reuniones se están realizando en un “buen ambiente”, según Gomendio. Ha ocurrido en la primera fase, interministerial, y el martes con las comunidades, en un encuentro realizado a nivel técnico –de directores generales– más que político. Puede considerarse esperable. No está tan claro que vaya a haber tanta coincidencia de opiniones en la tercera tanda, a finales de noviembre, cuando entren a escena los “agentes sociales”, según advierten algunos. Muchos de ellos –sindicatos, familias– tienen planteada una enmienda a la totalidad de la política de Educación.

En tanto, los dos representantes de los sindicatos mayoritarios, UGT y CCOO, no saben nada del tema. Los secretarios generales de ambos coinciden en su cautela a la hora de analizar la cuestión. “Está bien que haya una reflexión para que las competencias no se alejen de la demanda, pero según la etapa educativa de la que hablen no se puede olvidar que en algunas estamos en fases de una formación integral del alumnado. Y todas las competencias que se adquieren, aunque no tengan una traslación pragmática a lo que cree el Ministerio que demandan las empresas, son parte de una formación integral”, explica **Carlos López**, de FETE-UGT. Esto es, **“hay que escuchar a las empresas, pero no obedecerles”**, resume.

Sin los perfiles profesionales necesarios

Educación considera que buena parte del problema del desempleo en España está en que las empresas no encuentran entre la población el perfil de profesional que buscan. Que los trabajadores no tienen los conocimientos que necesitan, porque el sistema educativo primero y la formación después no los proveen, según razonan sus representantes a menudo.

El Ministerio basa parte de esta afirmación en el (bajo, dice) rendimiento de los estudiantes en las diferentes pruebas que realiza la OCDE. Pirls, Timms, PISA y Piacc muestran el escaso nivel competencial de los españoles en todas las etapas, desde Primaria hasta los adultos. Esta trayectoria tendría su culmen en los egresados universitarios, que presentan **cifras de desempleo que triplican** las de la media de la OCDE (un 15% frente a un 5%). Estudiar no protege contra el des-empleo en España, según Gomendio, como lo hace en otros sitios.

Educación cree que el momento que pasa España lo convierte en una oportunidad para definir el modelo económico que se quiere tener en 10 o 20 años. A partir de ahí, se decidirán los pasos en cuanto a inversión, fiscalidad, políticas educativas o de empleo para lograrlo. Y, una vez acordado, “definir con qué competencias tenemos que dotar a nuestros jóvenes para conseguirlo”, según Gomendio. Y por eso es necesario reevaluar las competencias.

El programa no está muy avanzado. Lo más destacable que hay ahora sobre la mesa son 24 prioridades a las que han llegado los siete ministerios implicados. Entre ellas, Gomendio destaca “disminuir el abandono temprano, mejorar las competencias de la población joven y adulta, mejorar los desajustes entre las necesidades del mercado laboral y la educación, y mejorar el rendimiento de los alumnos para situar a España entre los mejores países en PISA”.

Para ello, Educación considera imprescindible que se realice “**un cambio metodológico**” en las aulas. Según el Ministerio, el método educativo utilizado hasta ahora se ha basado en la memorización y eso no sirve ya. Gomendio explicó que España ha apostado por poner el énfasis en las matemáticas y en la lengua para mejorar los resultados.

Para Francisco García, secretario general de CCOO, es un contrasentido que Gomendio hable de cambio metodológico cuando los currículos de la Lomce “no son los más apropiados para ello y, además, se abandona la idea del estatuto, la formación inicial y continua de los maestros...”. ¿Cómo se va a realizar este cambio así?, se pregunta.

Joanne Caddy, la representante de la OCDE en el proyecto, afirmó que, a la hora de definir las prioridades que llevarán a diseñar las competencias, hay que tener en cuenta tres tendencias globales que están ocurriendo “en un mundo que cambia”: son la demografía (el mundo envejece), la tecnología (que aporta oportunidades, sí, pero retos también) y la globalización.

“Muchas prioridades son las mismas”

Educación destaca con satisfacción, tras escuchar a las comunidades, “que muchas prioridades son muy parecidas pese a la heterogeneidad” de las regiones y las situaciones dispares que presentan. En este sentido, la consejera extremeña de Educación, Trinidad Nogales, manifestó su preocupación en cuanto a que el proyecto incluya resultados concretos, dados los diferentes puntos de partida de unas y otras autonomías, por ejemplo en el caso del abandono escolar temprano.

No es este el propósito del proyecto, terció Gomendio. El nivel de concreción al que pretende llegar el Ministerio no está claro. “No creo que se implanten unos estándares que haya que cumplir en equis años”, explicó. La OCDE coincide en que “en esta primera fase lo importante es dejar el campo abierto, ya habrá tiempo”, según Joanne Caddy, su representante en el programa.