ÍNDICE

Cómo avanzar hacia un pacto educativo **EL DEBATE**

El Gobierno, Feijóo y las 'becas para ricos' de Ayuso **EL PERIÓDICO de Extremadura**

La escuela del siglo XXI exige que la formación de un docente vaya más allá de lo meramente académico **EL PAÍS**

Al ritmo actual harán falta 25 años para escolarizar a todos los niños de 0 a 3 **LA VERDAD de Murcia**

Los máster de las universidades privadas 'se comen' a las públicas: un 45% de alumnos estudia en un campus privado **CADENA SER**

Ayuso aprobó el cheque-beca en Madrid sin informar a los responsables de Génova **EL MUNDO**

Bar Cendón defiende la FP como "solución" a problemas del sistema educativo como el abandono escolar temprano **EUROPA PRESS**

Examen a las becas en España: Madrid, la única comunidad que las ofrece a rentas altas, sin criterio de notas y solo en centros privados **EL PAÍS**

Prohibido enseñar: nadie sabe qué hacer con los alumnos que no elijan Religión **ELDIARIO.es**

Madrid exigirá nota mínima para las becas mientras Feijóo advierte de dudas «razonables» sobre su modelo **EL DEBATE**

El 60% del dinero destinado a becas educativas en Madrid será para los centros privados **EL PAÍS**

Profesores en Andalucía alertan de "brecha lingüística" que dejaría en "desventaja" al alumnado de la educación pública **ELDIARIO.es**

Alegría acusa a la Comunidad de Madrid de "vivir en su mundo privilegiado" al situar 120.000 euros como salario medio **EUROPA PRESS**

La escalada vertiginosa de notas en Bachillerato: los sobresalientes de los que llegan a Selectividad se doblan en seis años **EL PAÍS**

¿Cómo podemos fomentar la inclusión y la tolerancia entre los más pequeños? **ABC**

La libertad guiando (dicen) a la escuela **EL PAÍS**

Save the Children pide primar las becas frente a los cheques escolares y centrarse en las rentas más bajas **E. PRESS**

Galicia es la comunidad con menos alumnos aprobados en la EBAU 2022 **EL CORREO GALLEGO**

Casi el 80% de los alumnos extremeños asiste a la pública **EL PERIÓDICO de Extremadura**

Gabriela Ossenbach, experta en manuales escolares: "Con los libros de texto se puede crear fácilmente alarma social, pero no está justificada" **EL PAÍS**

Sánchez anuncia el Programa Código Escuela 4.0 para incorporar programación y robótica desde Infantil a ESO **EUROPA PRESS**

La lenta implantación de la FP Dual en España **EL DEBATE**

Estos son los estudiantes que podrán pedir la beca de 100 euros **EL PERIÓDICO de Catalunya**

Las becas para Bachillerato privado de Madrid: por qué Ayuso habla de rentas de 35.000 euros cuando se han ampliado a hogares que ingresan más de 100.000 **EL PAÍS**

La comunidad educativa pide medidas adicionales a la beca extra de 100 euros anunciada por Sánchez **E. PRESS**

Sánchez ya tiene su cheque-beca educativa: 400 euros a un millón de alumnos el próximo curso **EL MUNDO**

Nuevo impulso a la FP, que tendrá planes territoriales **EL CORREO GALLEGO**

Las becas de Ayuso hacen saltar por los aires los tensos juegos de alianzas y equilibrios en la enseñanza privada de Madrid **EL PAÍS**

El número de alumnos en los grados del ámbito de matemáticas aumenta un 28% en los últimos 4 años, según Fundación CYD **EUROPA PRESS**

"Si envolvemos a nuestros hijos en algodón digital, no aprenderán a sobrellevar los problemas". **EL PAÍS**

Conceptos abstractos que se aprenden mejor en vídeo **THE CONVERSATION**

Aprender en verano más allá de la escuela: posibilidades y realidades **THE CONVERSATION**

¿Es más fácil ser multilingüe que bilingüe?	**THE CONVERSATION**
Madrid crea un instituto de innovación para progresar en el MIR educativo	**MAGISTERIO**
El nuevo borrador de Decreto de Requisitos Mínimos mantiene las ratios actuales	**MAGISTERIO**
Eugenio Nasarre: "Los currículos no van a poder ser aplicados por los profesores"	**MAGISTERIO**
El nuevo decreto de mínimos para centros deja las ratios como estaban y marca las del 0-3 años	**EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**
Visto lo visto, ¿Eliminanos las becas en educación?	**EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**
¿El origen social determina qué estudiamos?	**EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**
Confianza	**CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**
Las nuevas becas madrileñas, únicas en todo el territorio nacional	**CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

EL DEBATE **OPINIÓN**

Cómo avanzar hacia un pacto educativo

El caso español, extendido sobre el presente siglo, revela el carácter controvertido y a la postre efímero de buena parte de los cambios normativos

Francisco López Rupérez.07/07/2022

Junto con el acierto en la definición del qué, del por qué y del cómo de las reformas educativas, la estabilidad constituye otro de los rasgos característicos de los sistemas educativos de éxito. Sobre la base de estudios empíricos, se estima que es preciso del orden de un decenio para que las reformas educativas generen resultados apreciables. Pero un análisis del caso español, extendido sobre el presente siglo, revela el carácter controvertido y a la postre efímero de buena parte de los cambios normativos. Eso es justamente lo contrario de lo que sucede en países de nuestro entorno en donde la estabilidad que subyace a las modificaciones adaptativas de sus sistemas de educación y formación ha permitido reconocer internacionalmente las aportaciones específicas, por ejemplo, de sus respectivos bachilleratos.

Esta circunstancia, típicamente española, ha llevado a los diferentes actores de la sociedad civil concernidos por la educación escolar a reclamar, con insistencia, un pacto educativo que evite poner patas arriba el sistema con cada cambio de ciclo político. Sin embargo, ese pacto no ha sido posible ni tan siquiera para aquellos ministros que honestamente lo han intentado. El origen de ese fracaso político hunde sus raíces, junto con criterios circunstanciales de oportunidad, en una firme actitud de rigidez ideológica y en sus consecuencias.

Sin embargo, es preciso admitir que en España la posición política del centro-derecha, en materia educativa, está mucho menos ideologizada que la de la izquierda. Tan sólo la defensa de la libertad de enseñanza, recogida en la Constitución y amparada por una pluralidad de tratados internacionales, puede reconocerse como un punto central de su credo ideológico; y, en cuanto al resto, está alineado con la posición atemperada y realista de la Unión Europea, con sus principios y con sus valores compartidos.

En todo caso, esa fuerte tensión ideológica izquierda-derecha resulta, al menos por el momento, irreductible y está en la base misma de los vuelcos en las leyes educativas que se han producido en el pasado y que, con una elevada probabilidad, seguirán produciéndose indefinidamente en el futuro, a menos que se cambie o de pensamiento, o de estrategia. Procede, en este punto, traer a colación esa referencia apócrifa a Albert Einstein que afirma que «Locura es hacer lo mismo una y otra vez esperando obtener resultados diferentes».

A la luz de los anteriores razonamientos, se propone aquí una nueva estrategia de avance basada en dos pilares y en sus relaciones. El primero consiste en recurrir, en la formulación de las reformas, a una racionalidad basada en la evidencia empírica y en el conocimiento. Ese atributo esencial de las políticas hace posible el acierto, tal y como se deriva de la propia lógica de las cosas y como lo avala la experiencia de los sistemas educativos de alto rendimiento.

El segundo estriba en progresar hacia un pacto social antes que hacia el pacto político. Es claro que, tratándose de un terreno como es el de la educación, resulta improbable lograr la unanimidad pues, como adelantara el sociólogo francés Jacques Lesourne, «la educación es una zona de conflictos». Pero las expectativas sociales en España, con respecto a la necesidad de articular un pacto educativo, son tan mayoritarias y están tan consolidadas que los obstáculos resultarían de un calibre inferior al de los del ámbito propiamente político.

Además, ambas estrategias operativas están relacionadas entre sí. La sociedad española, en su conjunto, es más sensible a la racionalidad de las reformas educativas que su clase política y mucho menos sensible a aquellos otros argumentos que responden a una lógica de poder. De modo que, si las reformas se fundamentan adecuadamente en el conocimiento y en las evidencias, si se explican a la sociedad con rigor,

claridad y convicción, si se dialoga con todas las partes implicadas y se ensancha así la visión, es muy probable que el pacto social avance significativamente. Y si el acuerdo social va por delante del posible pacto político se afianzará la legitimidad de las posiciones resultantes, lo cual constituirá un estímulo para que éste último no quede desenganchado.

Es de destacar el hecho de que la falta de un acuerdo político básico haya emergido con fuerza, como amenaza, en un reciente estudio cuantitativo de la Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC sobre las debilidades, las fortalezas, las amenazas y las oportunidades (DAFO) de la educación española, situándose, en cuanto a intensidad, por encima de cualquier otra y formando parte del grupo de indicadores estratégicos de mayor prioridad global. Ello muestra que minimizar dicha amenaza debería convertirse en una acción preferente para el sistema educativo español.

Cuando, a tenor de la respuesta crítica de amplios sectores de la sociedad española, lo que se espera es la derogación de la actual ley, parecería un contrasentido interrogarse sobre la posibilidad de un pacto educativo. Sin embargo, para España el futuro de su educación resulta decisivo y, por ello, necesita ser pensado y adecuadamente preparado.

Francisco López Rupérez es director de la Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC y expresidente del Consejo Escolar del Estado

ElPeriódico DE EXTREMADURA OPINIÓN

El Gobierno, Feijóo y las 'becas para ricos' de Ayuso

Feijóo, cuya ausencia del Congreso le resta visibilidad y que por ello ha de medir muy bien sus escasas intervenciones, no podrá apelar a la moderación y convalidar a la vez las estridencias radicales de su estrella más rutilante

Antonio Papell. 07·07·22

Isabel Díaz Ayuso ha planteado una medida polémica, que, en la línea de VOX, parece dirigida a acentuar y exaltar su veta ultraliberal, que tan buenos frutos le rindió en las últimas elecciones madrileñas después de haber promovido una retirada rápida de las medidas de protección dictadas por las autoridades sanitarias para proteger a los ciudadanos de la pandemia. La más veloz recuperación de la actividad económica gustó a su clientela y fue bien explotada por sus publicitarios, aunque probablemente generó más víctimas.

Ahora, Ayuso, que ya logró descabalgar a Casado, ha recuperado su agresividad y, para conseguir su objetivo de extender el "*socialismo free*" en su comunidad autónoma, ataca (seguramente sin saberlo) el llamado consenso socialdemócrata que creó en Europa los estados de bienestar que, aunque mermados en la etapa Reagan-Thatcher, siguen siendo la base de la bonanza europea.

Para que nadie se llame a engaño, Ayuso ha anunciado provocativamente sus *becas para ricos*, que permitirán que parejas con un hijo que ingresen hasta 107.739 euros, con dos hijos y hasta 143.652 euros, o con tres y hasta 179.565 euros obtengan becas públicas para financiar en centros privados las etapas de Educación Infantil, Bachillerato y Formación Profesional de grado medio y superior.

Para entender la medida, hay que tener en cuenta que la renta media por hogar fue en Madrid en 2021 de 37.687 euros según el INE; además, en la CAM hay aproximadamente un millón de personas en riesgo de pobreza, en torno al 15,4% del total, unos seis puntos menos que la media nacional. Mucha gente, en cualquier caso.

Ante este panorama social, la propuesta de Ayuso es un disparate, que demás colisiona con dos artículos de la Constitución: el 31, cuyo primer apartado afirma que "todos contribuirán al sostenimiento de los gastos públicos de acuerdo con su capacidad económica mediante un sistema tributario justo inspirado en los principios de igualdad y progresividad que, en ningún caso, tendrá alcance confiscatorio", y con el 40, que establece que "los poderes públicos promoverán las condiciones favorables para el progreso social y económico y para una distribución de la renta regional y personal más equitativa, en el marco de una política de estabilidad económica".

En definitiva, la equidad y la progresividad no son potestativas; vienen impuestas por la Carta Magna, y no sería de recibo que una política de subvenciones a la educación no fuese absolutamente progresiva. El argumento utilizado por Ayuso de que ya que los adolescentes de 16-18 años pueden abortar sin consentimiento familiar, sería también legítimo que los estudiantes fueran premiados por su aprovechamiento con independencia de la situación socioeconómica de sus familias, es una simple ocurrencia. Como lo es asegurar que esta medida favorecerá a "las clases medias".

Ante semejante actitud, es lógico que el PSOE, que evitaba hasta ahora la confrontación con Ayuso y que representa a las corrientes socialdemócratas que, por ejemplo, ostentan hoy el poder en Alemania, en Suecia,

en Finlandia o en Portugal, haya saltado como un resorte. El presidente Sánchez ha manifestado en un acto público que estas ayudas suponen “retorcer y violentar el propio significado de la política pública de redistribución de la renta y de impulso a las políticas de igualdad en generaciones que no tienen niveles de renta para estudiar lo que ellos consideren y expandir todas sus potencialidades”.

Y la ministra de Educación, Pilar Alegría, las ha calificado de “medida vergonzante” antes de recordar que las becas están hoy concebidas en España, por el gobierno y las demás autonomías, para familias que no ingresen anualmente más de 38.000 euros

El PSOE, lógicamente, no se conforma con criticar a Ayuso sino que pide explicaciones a Feijóo y a su partido, que están entre la espada y la pared. Fue patético escuchar a la portavoz del PP en el Congreso, Gamarra, declarar el lunes en una cadena de radio que el PP apoya en esas becas a la presidenta popular de la Comunidad madrileña. Y es que Feijóo, que llegó al cargo con la etiqueta dominante de “moderado”, tenía que tropezar antes o después con la piedra de la radicalidad. Aunque se ha librado de Vox en Andalucía, gobierna con este partido en Castilla y León. Y Ayuso, muy cómoda con la formación de Abascal, ya ha dicho que ella no va a mover un milímetro sus posiciones, que difícilmente congeniarán con la cacareada templanza del nuevo equipo de Génova.

En definitiva, Feijóo, cuya ausencia del Congreso le resta visibilidad y que por ello ha de medir muy bien sus escasas intervenciones, no podrá mantenerse apelando a la moderación y convalidando a la vez las estridencias radicales de su estrella más rutilante. Para lo cual quizá tenga que reconocer que no todos los males del PP provenían de un solo lado en la vieja polémica que en principio el expresidente de Galicia había venido a zanjar.

EL PAIS OPINIÓN

La escuela del siglo XXI exige que la formación de un docente vaya más allá de lo meramente académico

Un proyecto educativo debe centrarse en que los estudiantes sean capaces de adaptarse con facilidad a diferentes contextos y desarrollarse personal y profesionalmente en cada uno de ellos

CÉSAR DE LA HOZ. 08 JUL 2022

La escuela del siglo XXI no debería tener como pilar fundamental la excelencia, sino el desarrollo global de su alumnado. La sociedad actual es cambiante y no solo demanda conocimiento, sino también poseer destrezas y competencias más allá del saber. La necesidad de adaptarse es rápida y constante. Hay que prepararse para conseguir habilidades como la anticipación, la flexibilidad, el pensamiento crítico o el trabajo en equipo, tan fundamentales en el mercado laboral de hoy en día.

En este sentido, una de las capacidades más importantes a conseguir en un aula ya la definieron perfectamente los profesores Eladio Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago, en 1998: la adaptación humana. Esto, en sus propias palabras, “consiste en un doble proceso: ajuste de la conducta del individuo a sus propios deseos, gustos, preferencias y necesidades y ajuste de tal conducta a las circunstancias del entorno en que vive”.

Efectivamente, un proyecto educativo no puede centrarse únicamente en el desarrollo académico de su alumnado, sino que debe enseñarle a ser capaz de adaptarse con facilidad a diferentes contextos y desarrollarse personal y profesionalmente en cada uno de ellos. Para conseguir este objetivo, como docentes debemos tener la capacidad de abarcar diferentes realidades. Así, es fundamental la formación permanente del profesorado para poder cubrir todas las necesidades que surgen en el aula.

Como señalan María Martínez-Antón, Sofía Buelga y M. Jesús Cava en su estudio *La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar*: “Las valoraciones que realiza el profesor sobre el grado de ajuste social del alumno, tanto en lo que respecta a su relación con los iguales como a la relación profesor-alumno, influyen en la autoestima del estudiante. En este sentido, una valoración positiva por parte del profesor en relación con su integración social en el aula se relaciona con una mejora de la autoestima en el alumno”.

Un equipo multidisciplinar es, por tanto, un pilar fundamental de un proyecto educativo. Maria Jesús del Olmo, coordinadora de modelo educativo e innovación de escuela Ideo en Madrid, desarrolla esta afirmación: “El trabajo continuo y de reciclaje del profesorado es muy importante, no únicamente para el desempeño profesional, sino también para mantener un buen vínculo entre docente y estudiante, que es clave para el buen desarrollo psicosocial de nuestros chicos y chicas”. Es más, hace ya más de un siglo, todo un referente de la pedagogía española como es Manuel Bartolomé Cossío incidió en la importancia de invertir en la formación de los docentes: “Gastad, gastad en los maestros. Dadme un buen maestro y él improvisará el local de la escuela sin falta, él inventará el material de enseñanza, él hará que la asistencia sea perfecta; pero dadle a su vez la consideración que merece”.

En la actualidad, la gestión del aula es un factor de protección y de crecimiento del alumnado, donde el desarrollo personal es más importante que nunca, desde Educación Infantil hasta Bachillerato. El trabajo en equipo, el desarrollo de habilidades personales, la flexibilidad cognitiva, la capacidad de adaptación son

habilidades que tenemos que enseñar, modelar y cultivar como docentes. Una escuela no será tal sin una visión abierta y flexible.

Es necesario abrir las puertas a la vida y crear un espacio educativo que tenga un flujo incesante, de dentro a afuera y viceversa, para que el aprendizaje sea lo más adaptado posible a la realidad que nuestros estudiantes van a tener que vivir en pocos años. ¿Qué hay mejor y más enriquecedor que un alumno piense en su profesor y se sienta reconfortado?

César de la Hoz es experto en modificación de conducta, mediación y resolución de conflictos. Acompañante terapéutico y docente en máster universitario, grado y colegios profesionales.

LV LA VERDAD de Murcia

Al ritmo actual harán falta 25 años para escolarizar a todos los niños de 0 a 3

Para universalizar estas enseñanzas se necesitan diez veces más plazas públicas de las que se ha comprometido a crear Educación

ALFONSO TORICES Madrid, 8 julio 2022

Si el Ministerio de Educación, las consejerías y los ayuntamientos mantienen el actual ritmo de inversión pública para el desarrollo de la Educación Infantil las familias españolas tendrán que esperar entre 25 y 30 años para ver como el Estado garantiza una plaza escolar gratuita a todos los niños de 0 a 3 años de este país.

Se trata de la principal conclusión de una estudio monográfico realizado por la federación de enseñanza de CC OO que considera «inasumible» que las administraciones públicas condenen a varias generaciones de españoles a prescindir de una etapa formativa clave para su futuro éxito educativo y personal, especialmente a los hijos de las familias que no pueden pagarse un centro privado.

Los expertos son unánimes al subrayar que la habilidades y destrezas que los chicos adquieren en las aulas de 0 a 3 años son una auténtica vacuna contra el fracaso escolar (mejora su rendimiento académico posterior), contra el riesgo de pobreza (el mayor beneficio se da en hijos de familias modestas) e, incluso, en la lucha por cerrar las distintas brechas de género. Es un instrumento fundamental para la igualdad de oportunidades y la puesta en marcha del ascensor social.

La escasez de plazas públicas tampoco puede justificarse por la ausencia de demanda. Un estudio de la UNED desveló hace pocos meses que al menos un tercio de los padres de los 650.000 pequeños que no cursan en España el primer ciclo de Infantil sí que querrían llevar a sus hijos a estas aulas, pero no lo hacen porque no pueden. Por la gran escasez de plazas y ayudas públicas y por su incapacidad material para pagar los precios privados.

Pese a que la nueva ley del educación, la Lomloe, se marca como objetivo de los poderes públicos la universalización del primer ciclo de Infantil, en España, en la actualidad, solo acuden a esta etapa el 42% del más de un millón de niños menores de 3 años. No es una tasa baja, de hecho está entre las más altas de la UE, pero si se aspira a la universalidad hace falta crear más de 52.750 nuevas aulas para acoger a los 650.000 niños sin escolarizar (si se marca como ratio media razonable los 12 pequeños por docente). Para hacer realidad este objetivo, además de las inversiones en centros, habría que formar y crear plazas para algo más de 100.000 profesionales entre profesores de infantil y técnicos superiores.

Esa es la necesidad, pero la realidad es que el actual compromiso de las autoridades educativas es crear hasta finales de 2023 aulas públicas para añadir a esta etapa a 65.382 niños, lo que elevaría la tasa de escolarización al 56%. Francisco García, secretario general de la Federación de Enseñanza de CC OO, recuerda que para llegar a la universalidad hacen falta diez veces más plazas nuevas de las que van a crear ministerio y consejerías, lo que, a este ritmo, significa casi tres décadas más de espera para que todos los niños tengan garantizado un puesto preescolar público.

García entiende que la inversión actual es «manifiestamente insuficiente» y que hace falta «un esfuerzo de país por parte de Gobierno, municipios y autonomías» para acelerar la implantación general de la etapa y porque los fondos con los que se crearán las 65.000 nuevas plazas proceden de la Unión Europea, lo que no garantiza su continuidad.

Dos escenarios posibles

CC OO reclama que el esfuerzo de país si no puede ser el deseable, el que llevaría a rozar en pocos años la universalización del ciclo, sea al menos el mínimo exigible para asegurar desde la red pública una plaza de 0 a 3 años a los hijos de las familias más modestas.

El primer escenario, el deseable, contemplaría alcanzar en el medio plazo una tasa de escolarización del 92%, con la creación de 325.196 nuevas plazas públicas, cinco veces más de las previstas hoy. El coste adicional anual al final del proceso sería de unos 3.315 millones de euros. Su exigencia más posibilista, la que estima como el mínimo necesario, significa escalar hasta una escolarización que roce el 70%. Supondría la incorporación de 175.606 chicos de meses, 1 y 2 años a la Educación Infantil, con un coste adicional aproximado para las arcas públicas de 1.790 millones de euros.

Una inversión rentable

El desembolso público que exigiría la universalización es importante, pero el mismo estudio monográfico de los expertos de la UNED citado indica que no solo sería socialmente beneficioso, sobre todo para el aumento de la equidad, sino incluso rentable. La cobertura universal y gratuita de 0 a 3 años generaría unos 3.900 millones de euros de beneficios directos anuales para el país, calcula el trabajo de estas investigadoras. La mayor parte por nuevos empleos y el resto por una mayor disponibilidad de gasto de las familias.

Pero es que, además, el estudio estima entre 1.800 y 6.200 millones más la generación de recursos por universalizar la etapa educativa infantil gracias a la mayor participación de las mujeres en el mercado de trabajo que permitiría, pues quedarían liberadas de unos cuidados que ellas asumen en la mayoría de casos en una sociedad española todavía muy patriarcal.

Los máster de las universidades privadas 'se comen' a las públicas: un 45% de alumnos estudia en un campus privado

El porcentaje de matriculados en másteres privados ha crecido más del 50% en cinco curso mientras que en los públicos no llega al 6%

ADELA MOLINA. Madrid. 08/07/2022

Las universidades públicas están perdiendo la carrera de los másteres frente a las universidades privadas. Los alumnos matriculados en estas titulaciones en la pública han crecido un 6% en los últimos cinco cursos (de 2017-18 al 2021-22) mientras que en la pública han aumentado un 54% en ese periodo, según los últimos datos publicados por el ministerio de Universidades.

Un 45% de los estudiantes de máster ya lo hace en una universidad privada - hace cinco cursos eran el 36% - aunque estas ofrecen muchas menos titulaciones (un 25% del total). En total el curso que acaba de terminar (2021-22) había 258.991 alumnos matriculados en un máster en España: 141.778 en la pública y 117. 213 en universidades privadas. En el curso 2017-18 los alumnos matriculados eran 209.000 y la brecha entre los distintos campus mucho mayor: 133.824 estudiaban en universidades públicas y 75.930 en privadas.

Por ramas de conocimiento los alumnos de másteres privados han superado a los públicos en los relativos a Ciencias Sociales y jurídicas y, aunque por la mínima en Ciencias de la Salud. Según el avance del ministerio de universidades de los casi 149.000 alumnos de máster de ciencias sociales y jurídicas más de 82.000 estudian en una universidad privada y 66.000 en una pública. En ciencias de la salud los másteres privados tuvieron el curso pasado 16.646 alumnos y los públicos 14.439.

Las universidades privadas se han triplicado en 10 años

En un informe reciente de la Fundación BBVA y el IVIE se analizaba este desigual crecimiento en la matriculación de los másteres. Los autores lo relacionaban con el crecimiento de los campus privados pero también con la duración, el precio y la flexibilidad: "La aparición de más de diez universidades privadas en el periodo analizado no es la menos influyente. La duración del máster también influye, pues al ser en su gran mayoría enseñanzas de 1 año y cobrarse tasas más altas, confieren a este nivel de enseñanza una mayor rentabilidad potencial desde una perspectiva estrictamente empresarial. La existencia de menos restricciones organizativas (p. ej. mayor facilidad para la incorporación de estudiantes extranjeros que en los estudios de grado que exige a ese estudiante aprobar una EBAU) es otra de las razones que explican esta ganancia de peso del sistema privado en los másteres". Un análisis parecido hacen desde la Fundación Conocimiento y Desarrollo: "Las universidades privadas se han prácticamente triplicado en las dos últimas décadas, desde que se creó en España la última universidad pública, la Politécnica de Cartagena en 1998. Eran 16 en 1997 y actualmente hay 43 autorizadas y sigue habiendo proyectos de universidades privadas pendientes de aprobarse. Este es un fenómeno que se ha acelerado en los últimos años, de 2011 a 2015 se aprobaron siete universidades privadas y desde 2019, una decena. De esta manera, no es de extrañar el aumento de la participación relativa de las universidades privadas en el total de matriculados y titulados universitarios, así como en el número de titulaciones". Incluso no descartan que más de la mitad de alumnos de máster ya estudio en un campus privado: "Las universidades privadas parecen estar especializándose más en máster que en grado o sobre todo, doctorado, así que sí es probable que acaben sobrepasando el 50% del alumnado que sigue un máster en España. De hecho, aún el Ministerio no está contabilizando datos de las últimas universidades privadas autorizadas, así que puede que ya se haya llegado a esa cifra".

Enseñanza no presencial

El documento de la Fundación BBVA y el IVIE destacaba además el auge de la enseñanza a distancia como una de las claves : "Una variable importante para explicar también la evolución diferenciada de la matrícula según la titularidad de la universidad es la firme apuesta que las universidades privadas han realizado por la formación no presencial, creándose instituciones que solo imparten docencia en esta modalidad y facilitan por esa vía el seguimiento de las enseñanzas a personas domiciliadas en otros lugares o interesadas en conciliar la formación con otras actividades". También en esto coincide la Fundación CYD. "Los programas de máster oficial en universidades privadas presenciales se pueden seguir en mayor medida que en las públicas presenciales en una modalidad diferente a la estrictamente presencial (híbrida o online): 46% frente a 16%". Igualmente destacan que "las universidades privadas se caracterizan por ser más flexibles que las públicas, y están sometidas a menores rigideces y burocratización en cuanto a su funcionamiento y organización interna, los que les dota de mayor autonomía y posibilidad de adoptar rápidamente el contenido y metodología de sus programas a las necesidades del sistema productivo así como fomentar una colaboración más estrecha entre empresas y universidades en el diseño del plan de estudios".

Desde BBVA- IVIE se añadía un tercer factor, las oportunidades laborales del entorno: " En Madrid, donde más del 45% del empleo que se ofrece es cualificado, hay un estudiante de posgrado por cada cinco jóvenes en edad de cursar dichos estudios, mientras que en el extremo contrario, Castilla-La Mancha, donde apenas un 27% de su empleo tiene estas características, tiene un estudiante de posgrado por cada 20 jóvenes en la franja de edad señalada. Por lo tanto, es probable que para un estudiante dispuesto a moverse, el incentivo no es solo hacerlo hacia sistemas universitarios de calidad en la formación sino a focos de alta demanda de profesionales cualificados".

EL MUNDO

Ayuso aprobó el cheque-beca en Madrid sin informar a los responsables de Génova

La apuesta por dar ayudas directas en Bachillerato choca con el programa electoral del PP

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Viernes, 8 julio 2022

Isabel Díaz Ayuso no informó al PP nacional de que iba a cambiar el modelo de cheques-becas en la enseñanza postobligatoria. Hasta tres fuentes confirman a EL MUNDO que los responsables educativos de Génova desconocían la decisión de la presidenta madrileña de extender estas ayudas directas de los colegios concertados a los privados y de triplicar el nivel de renta exigido para que las familias de clase media y alta también puedan verse beneficiadas.

La medida tiene el calado suficiente para abrir una reflexión tanto en el partido como en la comunidad educativa porque supone apostar por un modelo de ayudas directas similar al cheque escolar, que defiende Vox, algo que en la práctica imposibilita el cumplimiento de la promesa electoral del PP de implantar el concierto en el Bachillerato.

Las fuentes consultadas en el PP reiteran su compromiso con la libertad de enseñanza y el derecho de los padres a que sus hijos reciban una formación acorde con sus convicciones, y aseguran que «la única fórmula jurídica que da seguridad es el concierto». Recuerdan que este partido «siempre ha defendido y sigue defendiendo el concierto» frente al cheque escolar (ayudas directas a las familias para que lleven a sus hijos al colegio que quieran). ¿Por qué?

Para empezar, está la robustez jurídica del concierto, un mecanismo de financiación plurianual, frente al cheque, que se pone o se quita cada curso en función de la disponibilidad presupuestaria. «A las familias y a los centros les crea intranquilidad que un curso puedan tener la ayuda y otro curso no y eso les obligue a cambiar de colegio», apuntan. Además, el concierto no está tan sometido al albur de los vaivenes políticos: disfruta de tanta cobertura legal que ha resistido a los sucesivos intentos de eliminarlo. Ahí está el caso de la Comunidad Valenciana: el PSOE quiso quitar los conciertos que puso el PP en el Bachillerato cuando gobernaba, pero perdió la batalla en los tribunales y aún hoy se mantienen.

Por otro lado, el concierto implica una serie de controles y de requisitos -por ejemplo, las normas de admisión de alumnos son iguales que en la pública- que no tienen las ayudas directas. «Con el concierto es la familia la que elige el centro y con el cheque escolar es al revés: el centro elige al alumno», señalan las fuentes.

El partido, en todo caso, respalda a Ayuso frente a las críticas del Gobierno de coalición, que ha salido en bloque a arremeter contra su medida. En el PP creen que es positivo que «se amplíe la base de alumnos que van a poder estudiar en la postobligatoria» y niegan que estas ayudas perjudiquen a las rentas bajas porque «tienen preferencia» frente a las demás. Valoran, por otro lado, el elevado esfuerzo presupuestario (ha aumentado de nueve a 43,5 millones de euros). Y asumen que el cheque-beca de Ayuso radica en la

negociación presupuestaria con Vox, aunque no renuncian a nivel nacional a su compromiso electoral de concertar el Bachillerato.

La fórmula elegida por Madrid, además de recuperar la vieja dicotomía entre el cheque escolar y el concierto, ha abierto la puerta a otros debates: si se debe financiar con dinero público la postobligatoria y si las ayudas deben destinarse sólo a las rentas bajas o universalizarse (los nuevos criterios permiten que una pareja con un hijo con ingresos de hasta 107.739 euros pueda tener beca). También ha agravado la tensión entre la privada y la concertada.

Las becas como complemento (además de) al régimen de conciertos supone un paso más en la libertad de enseñanza, pero en sustitución del mismo (en lugar de) provocan que sólo quienes tengan determinados recursos puedan elegir, y eso no es libertad de enseñanza constitucional», escribió ayer en Twitter el abogado Jesús Muñoz de Priego, portavoz de Más Plurales.

La Asociación de Colegios Privados e Independientes (Cicae), que apoya a Ayuso, considera «incoherente que la concertada critique de forma exacerbada estas ayudas cuando son sus familias las más beneficiadas». «Confiamos que logren entender que una sana competencia en una etapa tan privada en sus colegios como en los privados beneficia a las familias», dice.

europapress.es

Bar Cendón defiende la FP como "solución" a problemas del sistema educativo como el abandono escolar temprano

MADRID, 8 Jul. (EUROPA PRESS) -

El secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar Cendón, ha afirmado que el actual es "un momento de gran trascendencia para la Formación Profesional en España y en todo el mundo" y ha añadido que esta "tiene cada vez más protagonismo como solución a algunos de los problemas de los sistemas educativos, como la orientación vocacional" de los jóvenes o, "más grave aún, el abandono escolar temprano".

Así lo ha explicado este viernes Bar Cendón en la inauguración de la sesión final del Summit 2022 DigitalEs. El secretario de Estado ha excusado la ausencia de la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, quien no ha podido acudir al evento por motivos "imponderables" de agenda.

"Es un instrumento imprescindible para hacer posible un cambio hacia un sistema productivo más próspero, más eficiente, pero también más digital y sostenible y con más capacidad de crear empleos de calidad para todos", ha subrayado, para después agregar que desde 2020 en España se ha impulsado "una profunda transformación" del sistema de Formación Profesional y para el empleo.

Como ha indicado el secretario de Estado, "se trata de una reforma muy enfocada hacia la colaboración público-privada" y a contribuir a la modernización del sistema productivo, "proporcionando los perfiles profesionales que las empresas necesitan y que tienen ya hoy dificultades para encontrar".

En este contexto, ha hecho énfasis en la "necesidad" de fortalecer esta alianza público-privada que se está tejiendo "para dar soporte imprescindible a la nueva Formación Profesional". "Solo cultivando cada día la colaboración entre las administraciones educativas, el mundo empresarial y agentes sociales seremos capaces de llevar a término el desarrollo del nuevo modelo y que éste alcance de forma eficaz y duradera el impacto educativo, social y económico que todos buscamos", ha remachado.

Bar Cendón ha puesto sobre la mesa que "uno de los hitos de este gran proceso de cambio" ha sido la reciente aprobación de la Ley orgánica "con un amplio apoyo parlamentario, que va a permitir la plena integración en un único sistema de toda la Formación Profesional, hasta ahora dividida, entre la que se desarrolla en los centros educativos para población escolar y la de formación para el empleo a los trabajadores".

"Este sistema integrado hará más fácil crear un itinerario formativo, profesional, único y personalizado a lo largo de toda la vida activa de cada trabajador", ha relatado, al tiempo que ha puesto de relieve que para el conjunto del cambio de la Formación Profesional hay prevista una inversión de 6.500 millones de euros, de los cuales aproximadamente una tercera parte provienen de los Fondos Next Generation, puestos en marcha por la Comisión Europea para transformación de la economía europea tras la pandemia.

TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y EMERGENCIA CLIMÁTICA

A su juicio, el panorama de la economía y del empleo en los próximos años va a dar un "gran protagonismo" a la Formación Profesional. "De una parte, por la necesidad imprescindible para adaptar nuestros sistemas educativos al imperativo de la transformación digital y de la emergencia climática, en línea con los objetivos del desarrollo sostenible 2030. Pero también por la crisis en que ha entrado el modelo de globalización, tal y como hemos conocido en las en las últimas cuatro décadas", ha señalado.

De esta forma, el secretario de Estado de Educación ha asegurado que "hoy se registra una clara tendencia" a la reindustrialización de la economías, "al menos para asegurar la autonomía suficiente en algunos sectores críticos, algo que se ha demostrado imprescindible en estos últimos años, especialmente en estos años de pandemia".

En su opinión, aunque España está creciendo "de forma notable" en cifras de empleo, son necesarios "muchos más trabajadores con formación técnica especializada". "Esto supone para países como España, que tiene aún una tasa alta, elevadísima de paro juvenil, una oportunidad única para proporcionar empleos estables y de calidad para una generación que ha visto ensombrecido su futuro por las sucesivas crisis de los últimos años", ha apostillado.

NUEVAS CAPACIDADES PROFESIONALES PARA TRABAJADORES

Por otro lado, Bar Cendón ha apuntado "otro desafío de carácter social" y es el de proporcionar nuevas capacidades profesionales a los trabajadores que pueden perder su empleo en los próximos años a consecuencia de la robotización y la automatización. El tercer reto de futuro es, según ha señalado, "una mayor exigencia de las necesidades de reskilling o reciclaje profesional y upskilling, que busca enseñar a un trabajador nuevas competencias para optimizar su desempeño, a lo largo de toda la vida activa de los trabajadores.

"Por eso es necesario avanzar hacia sistemas integrados, flexibles y que incentiven a las personas a crear su propia mochila formativa a lo largo de toda su carrera profesional. Y esto mejorará su empleabilidad y autonomía y será su mejor defensa contra la precariedad y además ayudará a hacer un mercado laboral más eficiente", ha defendido.

El secretario de Estado ha reconocido "que España tiene todavía mucho camino por recorrer en el fortalecimiento" del sistema de formación profesional para estar a la altura de los países europeos líderes en este campo.

"Pero no podemos perder este tren y por ello nos hemos puesto manos a la obra con determinación política, con recursos y con la convicción para que la nueva Formación Profesional sea la llave maestra que nos abra la puerta del éxito en la transformación de nuestra economía para tener éxito en el siglo XXI, es decir, para que nos abra la puerta del futuro", ha concluido.

EL PAIS

Examen a las becas en España: Madrid, la única comunidad que las ofrece a rentas altas, sin criterio de notas y solo en centros privados

País Vasco, Castilla y León y Andalucía también dan ayudas en etapas no obligatorias, pero se centran en rentas bajas, exigen unos mínimos académicos e incluyen la enseñanza pública

JUAN JOSÉ MATEO / BERTA FERRERO. Madrid - 08 JUL 2022

Solo hay una comunidad autónoma en España donde las familias que ingresan más de 100.000 euros pueden optar a una beca pública para que sus hijos estudien enseñanzas de Bachillerato y Formación Profesional, no obligatorias, en centros privados: la Comunidad de Madrid. País Vasco, Andalucía y Castilla y León, según un estudio llevado a cabo por EL PAÍS, también becan o cofinancian con las familias la educación infantil, el bachillerato o la formación profesional de grado medio y superior en centros privados, pero las tres autonomías aplican un criterio distinto para calcular el umbral de renta, que favorece a las más bajas.

Si se toma como ejemplo una familia formada por una pareja con dos hijos, en Madrid podrán optar a beca incluso si ganan conjuntamente 143.000 euros al año. En el País Vasco, el límite para una familia de cuatro miembros estaría en 40.796 euros. En Castilla y León, en 38.831. Y en Andalucía, si se toman como referencia las becas Adriano, 21.054 euros, cifra que se reduce hasta los 7.306,50 euros para las becas 6.000, ambas para estudios posteriores a la ESO.

Además, País Vasco, Andalucía y Castilla y León exigen para las etapas posobligatorias unos mínimos académicos (notas medias) que no hay en Madrid (que solo reclama no ser repetidor del curso para el que se solicita beca). Y dejan las ayudas abiertas a cualquier tipo de centro (incluidos los públicos), cuando en Madrid son exclusivamente para estudiantes que asisten a centros privados.

Madrid tiene previsto destinar 127 millones para facilitar esos estudios a 18.000 familias (lo que representa el 14,1% de estos alumnos). Como las convocatorias del País Vasco, Andalucía y Castilla y León están también abiertas a la educación pública, sus respectivas Consejerías de Educación dicen no tener datos de cuántos alumnos de la privada se benefician, aunque su inversión es menor que la de Madrid: unos 82 millones de euros en Andalucía, 62,5 millones en el País Vasco, y alrededor de 4 millones en Castilla y León, que ha anunciado la gratuidad del curso de dos a tres años en Educación Infantil para el curso 2022-2023, sin hacer aún públicos los detalles en documentos oficiales.

El resto de las comunidades no tiene ninguna beca comparable a esas para estudios de posgrado (Bachillerato y Formación Profesional), o las circunscribe únicamente a las escuelas infantiles. Es el caso de la Comunidad Valenciana (77,5 millones, para todo tipo de centros); Galicia (41,4 millones; la ayuda la recibe la guardería privada, no los padres); La Rioja (11,5 millones para todo tipo de centros, que son los que reciben la ayuda, no

los padres) y Cataluña (unos 9,6 millones; la ayuda la recibe la guardería privada, no los padres; este curso empieza la implantación progresiva de la gratuidad de las escuelas infantiles públicas).

“Lo de Madrid no son becas”, critica Isabel Galvín, portavoz de CC OO Madrid. “No están ligadas a criterios académicos, a mérito, a esfuerzo, a capacidad, a excelencia ni a renta [baja]. No es una medida de compensación educativa o para garantizar igualdad de oportunidades”, argumenta. “Son un cheque para el copago destinado al 5% más rico de la población, un copago que solo se pueden permitir familias con altísimos ingresos”, advierte, ya que la administración únicamente se hace cargo de una parte de la cuota, y el grueso de la factura corresponde a los padres. “Y también es un cheque, en blanco, destinado a financiar empresas privadas que llegan al negocio educativo, por lo que están atrayendo a fondos de inversión al sistema educativo madrileño”, puntualiza.

Las órdenes

Vista la polémica que ha desatado el nuevo baremo de renta para acceder a las ayudas, que pasa de 10.000 euros a 35.913 en Bachillerato, de 20.000 euros a 35.913 en FP de grado superior, y de 25.000 euros a 35.913 en Infantil, el Gobierno madrileño ha intentado explicar su decisión a través de dos argumentos que no se compadecen con la textualidad de las órdenes que articulan las becas, o con la comparación con el resto de regiones.

Primer argumento: Madrid ha elevado hasta los 35.913 euros el umbral de renta que permite optar a las ayudas, porque su economía marcha mejor que la del resto de España, lo que obligaría a criterios más laxos para beneficiar a más familias. Así lo explicó el miércoles el *número dos* del Gobierno madrileño, Enrique Ossorio, que también es el titular de Educación: “Pedro Sánchez y algunos de sus ministros pretenden vender que [se benefician] los ricos. No, [se benefician las familias que están en] la renta media de la Comunidad de Madrid [35.913 euros]. Quizá lo que les pasa es que lo comparan con donde ellos gobiernan. Y, claro, en Valencia la renta media es de 20.000, en Castilla-La Mancha es de 19.000, en Extremadura es de 18.000, la mitad que en Madrid...”

Sin embargo, el criterio de renta elegido por Madrid no es homologable al del resto de las autonomías. Así, la primera selecciona a los beneficiados en función de la renta per cápita familiar: son los ingresos de la unidad familiar, divididos entre el número de miembros computables. País Vasco, Castilla y León, y Andalucía (salvo en el caso de las escuelas infantiles) utilizan la renta neta de la unidad familiar: no es la suma de los ingresos de los componentes de la familia, sino de sus bases imponibles en la declaración de la renta.

“Este criterio de renta neta de unidad familiar es más justo y más equitativo. No es que sea más restrictivo, es que optan a la ayuda las personas que más lo necesitan”, explica Cynthia Martínez-Garrido, profesora de métodos de investigación educativos en la Universidad Autónoma de Madrid.

Así, una familia con dos niños en la que los dos miembros de la pareja cobran 30.000 euros tienen opciones muy distintas de lograr la ayuda en función del método de cálculo: con la renta neta que aplican País Vasco, Castilla y León y Andalucía podrá optar a ella si el umbral es de 60.000 euros (ya que la suma de sus bases imponibles será inferior a esa cifra) y con la renta per cápita que usa Madrid, si es de 15.000 (la suma de los salarios dividida entre los cuatro miembros de la familia).

“De esa manera se abre la veda a las rentas altas”, subraya Martínez-Garrido, que pone otro ejemplo: “Una pareja con dos hijos en la que uno de los dos miembros cobra 100.000 euros y el otro nada, con el criterio de la renta neta, accedería a beca con un umbral de 100.000 [muy elevado], pero con renta per cápita optaría a la ayuda cuando el umbral es de 25.000”, añade.

Por eso mismo, en Madrid podrán optar a beca las parejas con dos niños que tengan unos ingresos globales de 143.652 euros. Mientras en el País Vasco, el límite para esa misma familia estaría en 40.796 euros; en Castilla y León, en 38.831, y en Andalucía, 21.054, para las becas Adriano, y hasta 7.306,50 euros para las becas 6.000, ambas para estudios de posgrado. Esta región sí aplica el criterio de renta per cápita para las becas de guardería. También lo hace la Comunidad Valenciana para los tramos de cero a dos años (de dos a tres no se aplica el criterio de renta).

Además, en el País Vasco y en Andalucía se tiene también en cuenta, como factor limitador, el patrimonio familiar. Cuantas más propiedades y negocios se tienen, menos posibilidades de lograr la ayuda. En Madrid, no.

El segundo argumento con el que la Comunidad ha defendido su política es el de la excelencia de los alumnos beneficiados, cuyo esfuerzo debe ser premiado independientemente del dinero que tengan sus padres. Así lo explicó Díaz Ayuso: “Veo sorprendente que puedas cambiar de sexo o abortar al margen de tus padres, y que no puedas optar a becas en bachillerato o formación profesional si tus padres tienen un nivel adquisitivo u otro, y que, por tanto, tu esfuerzo, tu mérito y tu superación no cuenten”.

Sin embargo, el único criterio académico que pide Madrid es que el solicitante no sea repetidor del curso para el que pide la ayuda. Frente a eso, el País Vasco, Andalucía y Castilla y León sí introducen el criterio de una nota mínima exigible para poder optar a la beca: por ejemplo, haber obtenido un cinco de media en el curso anterior. En el País Vasco, además, se puede mejorar el dinero recibido en función de las notas, premiando a los alumnos sobresalientes.

Sin nota media mínima

"Lo que se pide es no haber repetido curso [para el que se pide la beca] porque en la Comunidad de Madrid siempre se había exigido un cinco para promocionar", explica un portavoz de la Consejería de Educación, en referencia a que la nueva ley educativa estatal, la *ley Celáa,* que permite pasar de cuarto de la ESO a primero de Bachillerato con tantas asignaturas suspensas como considere el claustro de profesores. Una reforma que no es incompatible con que Madrid hubiera pedido una nota media mínima para obtener una beca, como han hecho otras regiones. "Cuando entró en vigor la LOMLOE y el nuevo Real Decreto de evaluación, promoción y titulación, que son los que permiten pasar de curso con asignaturas suspendidas, la tramitación de las becas ya estaba en marcha", añade este portavoz. "Parar para rehacerla y adaptarla a la nueva Ley hubiera supuesto un importante retraso con el consiguiente perjuicio para las familias solicitantes".

"Es impresentable que ahora haya recursos para estas becas, que no son becas, pues son un cheque regalo, cuando Madrid lleva justificando años la falta de recursos económicos para mejorar la enseñanza pública", lamenta Esteban Álvarez, portavoz de los directores de centros de secundaria de Madrid (Adimad). "¿De dónde sale este dinero? ¿Por qué no lo ha habido antes para mejorar todo lo que hay que mejorar de la enseñanza pública?"

Sus quejas resumen la frustración de una parte del sector educativo regional por las consecuencias que tiene el cambio del umbral de renta para estas becas autonómicas para enseñanzas no obligatorias: implica que ahora podrán optar a recibir las ayudas aquellas parejas con un hijo que ingresen hasta 107.739 euros; las parejas con dos niños que tengan unos ingresos globales de 143.652 euros; o las que tengan tres hijos y unos ingresos en el hogar de 179.565 euros. Y eso solo pasa en Madrid.

eldiario.es

Prohibido enseñar: nadie sabe qué hacer con los alumnos que no elijan Religión

Comunidades y directores tratan de encajar la disposición de la nueva ley de Educación que ofrece atención educativa a este alumnado, pero impide avanzar en el temario

Daniel Sánchez Caballero. 8 de julio de 2022

El Ministerio de Educación ha puesto de acuerdo a todas las partes por una vez. Aunque sea a la contra. Cada uno por sus razones, pero a nadie le gusta cómo ha quedado la asignatura de Religión y su (no) alternativa en la nueva ley de Educación, la Lomloe.

Unos, porque creen que la materia ha quedado relegada y está abocada a seguir perdiendo alumnado, como viene sucediendo en los últimos cursos hasta el actual récord (negativo) de estudiantes matriculados en la asignatura. Además, auguran, si se suma a la pérdida de horas implicará despidos de profesores.

Otros, porque no se haya aprovechado la nueva norma para sacarla de la escuela (o al menos del horario lectivo) y por la solución que se ha ofrecido para quienes escojan no matricularse en ella: no podrán dedicar ese tiempo a avanzar o repasar aspectos curriculares, pero tampoco puede ser una hora de *nada.* Comunidades autónomas y directores de colegios e institutos se devanan los sesos estos días analizando cómo piensan ocupar esas horas semanales para los cuatro millones de alumnos (la mitad, en la escuela pública) que no cursan la materia.

Eliminar la materia nunca fue una opción

A la hora de diseñar la nueva ley educativa, el Ministerio de Educación -que entonces comandaba Isabel Celaá- explicó que su intención era rebajar el peso de la asignatura. Sacarla de la escuela nunca estuvo sobre la mesa: España se comprometió a ofrecer estas enseñanzas en la escuela como parte del acuerdo educativo que firmó con la Santa Sede en 1979 y ese texto tiene el carácter de un tratado internacional. Esto es, en la jerarquía normativa solo está por debajo de la Constitución y prevalece sobre las leyes nacionales, incluidas las orgánicas, como es el caso de la Lomloe.

Educación optó entonces por desandar parte del camino que anduvo el exministro popular José Ignacio Wert en su Lomce y rebajar el peso de la materia a través de varias medidas. En la Lomloe la asignatura redujo su carga horaria mínima a una hora semanal (en Primaria esto supone quitarle un tercio de su tiempo), la materia deja de contar para la nota media y, además, no está previsto que tenga asignatura alternativa para quien no la elija.

Y aquí surgió el problema: ¿qué va a hacer el alumnado que no la curse? No pueden avanzar en contenidos de otras materias porque supondría un agravio comparativo para sus compañeros de Religión.

En un principio, Educación deslizó la idea de que la materia se pondría a primera o última hora para que estos estudiantes pudieran irse antes o entrar más tarde. Pero no pasó de idea, quizá para no enfrentarse con la Iglesia por la vía de establecer una alternativa a Religión *demasiado* atractiva para los jóvenes lo cual, deslizan algunos profesores, originaría quejas de los docentes de la materia, como ya ha sucedido en algún centro.

Finalmente, el currículo del ministerio dice en su disposición adicional primera que quien no se matricule en la materia tendrá que recibir "la debida atención educativa", tanto en Primaria como en Secundaria, una alternativa que en sí misma dificulta la opción de que las comunidades autónomas, responsables últimas del detalle fino educativo, instruyan a los centros para que la pongan en uno de los extremos lectivos del día. Es lo que han insinuado, por ejemplo, en la Comunidad Valenciana.

Que aprendan, pero no mucho

¿Y qué es esta "atención educativa"? Lo trata de especificar el currículo: "Esta atención se planificará y programará por los centros de modo que se dirijan al desarrollo de las competencias clave a través de la realización de proyectos significativos para el alumnado y de la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad. En todo caso, las actividades propuestas irán dirigidas a reforzar los aspectos más transversales del currículo, favoreciendo la interdisciplinariedad y la conexión entre los diferentes saberes". Y acaba matizando: "Las actividades a las que se refiere este apartado en ningún caso comportarán el aprendizaje de contenidos curriculares asociados al conocimiento del hecho religioso ni a cualquier área de la etapa".

"Esta última frase desmiente todo lo anterior", sostiene Toni Solano, director del IES Bovalar de Castellón. "¿Qué es contenido curricular?", se pregunta. "Si los currículos son competenciales**,** no podemos hacer nada. Ni leer, porque estás estimulando la competencia comunicativa, con lo que estarías incurriendo en un fraude por dar algo curricular", reflexiona.

A partir de aquí, Gobiernos regionales y responsables de los centros educativos se buscan la vida para encajar en esa fina línea de hacer, pero sin hacer. En la Comunitat Valenciana, explica Solano, les han "dado a entender" que si coincide con el principio o final del horario, el alumnado se podrá ausentar, pero no siempre será posible. "Eso en un centro pequeño igual se puede organizar, pero los centros grandes, con 15 o 20 grupos de Religión, no hay manera", indica.

En Madrid no hay instrucciones, explica el presidente de la asociación de directores de centros públicos Adimad, Esteban Álvarez: "La pondremos donde caiga". Castilla-La Mancha ha pedido a los centros que designen a un responsable para atender la "atención educativa", sin concretar más en qué debe consistir, mientras Catalunya habla de "actividades cívicas y culturales".

Mención especial merece Galicia, que ha creado una especia de asignatura alternativa (la Lomloe no prevé alternativa, pero la redacción final del texto tampoco la prohíbe) llamada *Proxecto Competencial*, en la que los centros trabajarán con los alumnos en el desarrollo de proyectos desde la fase inicial de la idea hasta la exposición.

También difiere entre comunidades el tratamiento que las distintas comunidades le están dando a la materia. La Lomloe ha reducido el tiempo de Religión a un mínimo de una hora semanal, pero algunos Gobiernos regionales utilizarán parte del tiempo que depende de ellos para aumentarla: lo harán Murcia, que le otorga una segunda hora semanal en todos los cursos de Secundaria o Madrid, que duplica la carga en 1º y 4º de la ESO, entre otras. Comunidades como Navarra, Catalunya, Galicia o Castilla-La Mancha, Cantabria o Asturias, por el contrario, han optado por quedarse con el mínimo de una hora semanal y repartir ese tiempo ganado entre otras materias. En Andalucía, la Junta anunció que reduciría la carga a una hora semanal en Primaria y Secundaria, pero se está echando para atrás tras las protestas del profesorado de Religión, que teme por sus puestos de trabajo.

En Castilla y León, o Religión o Segunda Lengua

Las soluciones elegidas por las comunidades van a generar situaciones dispares entre regiones. En Bachillerato, la mayoría de las comunidades ha optado –siempre según los borradores que han ido publicando o filtrando las administraciones autonómicas a falta de los textos oficiales– por seguir el camino del ministerio, que es básicamente el mismo que en Secundaria: atención educativa para el que no la quiera y en cualquier caso, se elija lo que se elija, sin contar para la media.

Pero hay otras, como por ejemplo Castilla y León, que ha incluido la materia como una más entre el bloque de optativas, de manera que el alumnado tendrá que decidir en 1º si cursa Religión o Cultura Científica o Segunda Lengua Extranjera y otras asignaturas en función de la modalidad elegida. En 2º el bloque de asignaturas en el que se ha incluido la Religión es más amplio aún.

Esto provoca disfunciones, según denuncia el abogado especializado en Derecho Eclesiástico y cofrade Paulino Fernández. "Para garantizar el principio de igualdad, las calificaciones obtenidas en Religión no contarán para la media", empieza el jurista recordando lo que sostiene el Real Decreto de enseñanzas mínimas del Ministerio de Educación, disposición que ha recogido tal cual la Junta. "Las notas de Religión no, pero sí las de otras optativas [del mismo bloque]. ¿Cómo casa eso con la igualdad?", se pregunta, y asegura que esta decisión "choca con el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales entre España y la Santa Sede", que establece que la Religión se da "en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales" y que "el hecho de recibir o no la enseñanza religiosa no suponga discriminación alguna en la actividad escolar".

EL DEBATE

Madrid exigirá nota mínima para las becas mientras Feijóo advierte de dudas «razonables» sobre su modelo

Se analizarán los resultados del curso 22/23 y, en función de los resultados, se plantearán modificaciones

José Rosado. *09/07/2022*

Madrid estudiará exigir una nota media para que los alumnos puedan beneficiarse de las becas que la Comunidad ofrece para los ciclos de Educación no obligatorios. Para esta primera convocatoria, el único requisito a exigir es que los estudiantes no hayan repetido curso.

Así, analizará cómo han funcionado las becas del curso 22/23 y, en función de los resultados, se plantearán las modificaciones, como la nota mínima, que podrá ser de un 5 «o incluso más», según ha revelado el consejero de Educación, Enrique Ossorio, en una entrevista en *El Mundo*.

Sobre la polémica de las becas, Ossorio ha explicado que la intención de la Comunidad era aumentar el número de beneficiarios, para lo cual era necesario aumentar el nivel de renta.

«Lo hacemos también porque la situación económica está empeorando y pensamos que esas familias van a tener difícil llegar a fin de mes», ha comentado el vicepresidente, ya que «ante la crisis que nos viene, la manera más rápida era inyectar estas ayudas a esas familias de clase media».

«Antes teníamos 3.000 alumnos en Bachillerato a los que se les daban 3.000 euros. Ahora los 3.000 euros suben a 3.750 para cada familia con renta de menos de 10.000 euros y se establece otro tramo de 2.000 euros para cada familia de renta de más de 10.000. Los beneficiarios pasan de 3.000 a 12.000», ha asegurado.

No obstante, Ossorio ha detallado que las rentas más bajas «tienen prioridad y reciben más dinero» y que el hecho de extender las ayudas a centros privados garantizará la «total libertad» para elegir el colegio o instituto en el que quieren estudiar sus hijos.

«Discusión razonable»

Núñez Fijóo, por su parte, ha admitido que esta propuesta es una «discusión razonable» ya que abre el debate de cuál es el «umbral de renta adecuado», aunque ha reconocido que es cierto que la renta media de la Comunidad de Madrid es más alta que el del resto de autonomías.

«Se puede discutir cuál es la renta y el umbral de renta adecuado para poder tener una beca desde el punto de vista económico. Y esa materia siempre es discutible y, por tanto, la discusión está servida», ha señalado el líder popular.

Dicho esto, Feijóo ha subrayado que «criticar a un Gobierno porque puede dar más becas, debería ser una crítica comedida porque de lo que estamos hablando es si tiene que reducir las becas o estas becas son demasiado generosas en función de la renta económica de los beneficiarios de las mismas».

EL PAIS

El 60% del dinero destinado a becas educativas en Madrid será para los centros privados

El 10% de los alumnos que cursan estudios no obligatorios fuera de la pública absorben la mayoría de las ayudas de la Administración autonómica: 127 millones anuales de los 212 totales

JUAN JOSÉ MATEO / BERTA FERRERO. Madrid - 09 JUL 2022

La Comunidad de Madrid dedica al menos el 60% de su presupuesto para becas a financiar con dinero público la asistencia a centros privados para cursar tres enseñanzas no obligatorias: educación infantil, bachillerato y formación profesional de grado medio y superior. Enrique Ossorio, *número dos* del Gobierno de Isabel Díaz Ayuso y consejero de Educación y Universidades, detalló el pasado miércoles que la partida total para esta política de cara al curso 2022-2023 ascenderá a 212 millones de euros, beneficiando a 600.000 alumnos. El estudio en detalle de esa cifra global es esclarecedor. De esos 212 millones de euros, 127 se dedicarán a financiar becas en centros privados que beneficiarán a unos 60.000 alumnos, según cifras recogidas en documentos oficiales. O lo que es lo mismo: el 10% de los becados se llevará el 60% de los fondos para estudiar tres enseñanzas no obligatorias en la privada, quedando el 40% restante para facilitar el acceso a libros, transporte y comida de 540.000 alumnos que se reparten entre la pública y la privada concertada.

“Se destina esa cantidad a la privada porque las enseñanzas en la educación pública son gratuitas”, argumenta un portavoz de la consejería de Educación, que siempre ha defendido que así protege que las familias elijan libremente el centro educativo en el que estudian sus hijos.

Entonces, ¿la política de becas de Madrid ha sido siempre así? No. El aumento de la inversión pública en educación privada es una decisión política tomada bajo la administración de la presidenta Isabel Díaz Ayuso, que ha convertido a Madrid en una excepción en España: ninguna otra región invierte tanto en ese sector, ni lo hace con ayudas acotadas exclusivamente a él, sin que importe la excelencia académica, y abriendo las becas a rentas altas.

Así, en el curso 2019-2020, primero con la actual presidenta en el poder, se destinaban casi 60 millones de euros a los centros privados, alrededor del 49% del total del sistema de becas. Este curso 2022-2023, la partida ha crecido un 113% con respecto a entonces, pasando a 127 millones (el 60% del total). El acelerón es tan acusado que el aumento es de un 96% frente al curso anterior (64,6 millones en 2021-2022 y 127 en 2022-2023).

Un cambio de paradigma que se sustenta fundamentalmente sobre las becas de FP de grado medio, que son de nueva creación, y las ayudas para estudiar bachillerato solo en privado: estas pasan de estar dotadas con 9 millones de euros a movilizar 43,5 millones, y de beneficiar a 1.498 alumnos a más de 15.000. Además, lo previsible es que, en realidad, el peso de la inversión en privada sea incluso mayor de lo que reflejan las cifras conocidas. ¿La razón? Que no hay datos de qué montante de los 15 millones de euros dedicados a becas de segunda oportunidad se invierten en centros privados. Lo frecuente, sin embargo, es que sean la mayoría de los fondos.

“Ni en la época de [Esperanza] Aguirre se atrevieron a tanto”, opina Adrián Zancajo, profesor lector de la Universidad de Manchester especializado en sistemas educativos. “Entonces empezaron con la educación infantil, pero esto es un paso adelante mucho más allá porque *de facto* es dinero destinado exclusivamente para las clases medias-altas, ya que las rentas bajas no van a poder ir a un centro privado puro porque no van a tener con qué pagar el resto del pago mensual”, analiza, recordando que las familias deben asumir el grueso de la factura de los estudios incluso si obtienen la ayuda de la Administración. Para Zancajo, el modelo madrileño es “único y excepcional”. Y razona que otras comunidades autónomas también tienen el cheque guardería, pero “en la educación postobligatoria [bachillerato y FP] siempre se intenta apuntar a las rentas bajas y para todo tipo de centros. Algo parecido a lo que hace el ministerio”.

El aumento de la inversión pública en educación privada, además, no es la única novedad de cara al curso 2022-2023. La Comunidad de Madrid ha flexibilizado el baremo de renta para acceder a las ayudas, que pasa de 10.000 euros a 35.913 en Bachillerato, de 20.000 euros a 35.913 en FP de grado superior, y de 25.000 euros a 35.913 en Infantil. Como consecuencia, ahora podrán optar a recibir las ayudas aquellas parejas con un hijo que ingresen hasta 107.739 euros; las parejas con dos niños que tengan unos ingresos globales de 143.652 euros; o las que tengan tres hijos y unos ingresos en el hogar de 179.565 euros. Una situación que solo se dará en Madrid y que beneficiará a 18.000 familias de rentas altas, según cálculos de la Administración autonómica.

“El próximo curso vamos a tener 600.000 becas en la Comunidad de Madrid de diferentes tipos”, dijo Ossorio el miércoles, sin detallar que 541.000 de esas ayudas están destinadas a alumnos de públicos y concertados (son para libros, comedor o transporte) y que las 60.000 restantes recaerán principalmente en estudiantes de centros privados puros. “Vamos a alcanzar los 212 millones de euros [de inversión], un 40% más en etapas no obligatorias que el curso pasado” detalló.

Aunque esa cifra millonaria difiere de la que ha distribuido la Comunidad de Madrid en su cuenta oficial de Twitter (223 millones), o de la que resulta de consultar la documentación pública conocida hasta ahora (226), el resultado es parecido: Madrid invierte la mayoría de su dinero para becas en copagar con las familias estudios no obligatorios en centros privados.

“Esto de las becas destinadas principalmente a centros privados solo lo he visto en Madrid”, advierte Cynthia Martínez-Garrido, profesora de métodos de investigación educativos en la Universidad Autónoma de Madrid. “Aquí se están realizando un conjunto de pequeñas acciones que tienden a privatizar la educación en la comunidad autónoma”, apunta. “En cuanto al sistema de becas, lo que pasa en Madrid es único”, insiste. “En Francia, Italia, Gran Bretaña... tienen sistemas diferentes al nuestro, que no se pueden comparar al ciento por ciento, pero los estudiantes van mayoritariamente a centros financiados con fondos públicos. Salvo los belgas, que el 57% acuden a la concertada”, detalla. “Yo, desde luego, no conozco ningún gobierno que destine más fondos públicos a becas para los centros privados”.

En la misma línea se expresa Zancajo, profesor lector de la Universidad de Manchester especializado en sistemas educativos. “No hay ningún país que teniendo algún circuito de concertada homologable al español tenga un modelo de cheque escolar orientado a pagar los costes en el sector privado. Es algo muy extraño”, analiza. En EE UU, matiza, hay algún Estado suelto cuyo gobernador ha iniciado una medida similar, “pero es algo muy anecdótico”. Y remata: “Luego tenemos el caso de Chile, que es muy paradigmático, pero los cheques se suelen ir a las escuelas que se denominan particulares subvencionadas, que es lo que conocemos nosotros como concertada”.

También en eso, Madrid es excepcional: en esta comunidad autónoma, el grueso de las becas van a los estudiantes que están matriculados en la escuela privada.

eldiario.es

Profesores en Andalucía alertan de "brecha lingüística" que dejaría en "desventaja" al alumnado de la educación pública

El nuevo borrador de la Junta ha suscitado preocupación entre el profesorado del segundo idioma, que advierte de los riesgos de dejar en "desventaja" a los alumnos de la pública en cuestión de plurilingüismo. Educación se ampara en la ley nacional y niega los agravantes que señalan desde la comunidad educativa.

Sara Rojas. 9 de julio de 2022

Dominar diversas lenguas extranjeras se antoja imprescindible en un mundo global e interconectado. "Las lenguas unen a las personas, abren puertas a otros países y a sus culturas, mejoran la capacidad de empleo y movilidad", explica un portavoz de la Comisión Europea a esta redacción. De ahí que diversas entidades e instituciones internacionales como la propia Unión Europea concedan especial importancia al plurilingüismo: "La opción que tiene un hablante de poder entenderse en más de dos idiomas, además de su lengua materna", tal y como lo define el Director General de Política Lingüística de la Universidad de Cádiz, Javier de Cos Ruiz.

Se trata de una de las "competencias clave" contempladas en las recomendaciones europeas y recogidas por la ley educativa en vigor (LOMLOE, 2020). Sin embargo, la LOMLOE se limita a garantizar que la enseñanza del segundo idioma se oferte entre las optativas y deja en manos de las comunidades autónomas decidir sobre su obligatoriedad. Así pues, la interpretación que hace cada región en relación a los idiomas plantea escenarios dispares entre las legislaciones autonómicas y puede abocar a las segundas lenguas a un papel "anecdótico" en la educación pública, como advierten desde la Plataforma por la Cultura y Enseñanza de las Lenguas Europeas (CELE) que está sucediendo al sur de la península.

Bajo el paraguas de este marco legal, en sus instrucciones para el próximo curso, la Junta de Andalucía ha optado por establecer la segunda lengua extranjera como obligatoria solo durante el primer año de la ESO (en vez de en primero de bachillerato, como venía siendo hasta ahora). De modo que queda a elección del alumnado seguir con esta asignatura el resto de años académicos. Un cambio que para la Consejería de Educación responde a un "criterio de dar coherencia" y "continuidad" en el tránsito de primaria a secundaria. Pero que "no tiene ningún sentido" a ojos de buena parte de los profesionales del sector, congregados en torno a la plataforma CELE.

Fuera de las aulas

Alegan que la obligatoriedad al inicio de bachillerato "marcaba un camino" que servía de incentivo para que los alumnos escogieran estudiar idiomas a lo largo de la ESO. Y sostienen que este "asalto" contra la segunda lengua extranjera en los centros públicos, se agrava con la predisposición a reducir a la mitad la carga horaria de esta materia en segundo de bachillerato, esbozada en el último proyecto de decreto que se publicó el pasado mes de mayo a modo de borrador con las directrices del currículo educativo para 2023-2024. Por ello, desde CELE denuncian una "eliminación progresiva de la segunda lengua extranjera" en las aulas, mientras se promueve su estudio fuera de ellas.

El portavoz de la plataforma, Miguel González, se refiere en este punto a las rebajas fiscales incluidas en la *Ley de Tributos Cedidos del Gobierno* de Juan Manuel Moreno. Según esta norma, las familias que tengan a sus hijos matriculados en centros privados o academias privadas recibirán beneficios fiscales con el objeto de "fomentar y ampliar entre los andaluces el aprendizaje de un idioma extranjero".

Entretanto, de aprobarse este borrador, las horas del segundo idioma en la pública caerán de 4 horas semanales a 2 en un curso "determinante" para la formación académica universitaria previa al mercado laboral, como es segundo de bachillerato, según defienden docentes de secundaria como Miguel González, o Cristina Clavería, miembro de la Ponencia de Francés en la PEvAU. "Como ponente y preparadora de la prueba de acceso a la universidad, puedo asegurar que en dos horas es imposible hacer una preparación con garantías", asevera Cristina visiblemente preocupada.

"Al ser algo tan necesario, están estimulando que se matriculen en academias o colegios privados para recibir esta formación" y eso "hace que se devalúe la educación pública", alerta el citado profesor y doctor especializado en lengua francesa. Otros académicos de la lengua como Javier de Cos estiman que la enseñanza debería "reforzarse" desde las aulas para garantizar el acceso de forma generalizada a nivel curricular y no generar "desventajas". En esta misma línea, el presidente de la *Federación de Asociaciones de Germanistas y Profesorado de Alemán en España* (FAGE), Daniel F. Hübner, advierte de que con este tipo de políticas "corremos el riesgo de que aparezca una brecha lingüística" entre el alumnado andaluz de la privada y la pública.

“En dirección contraria”

Hübner explica a este periódico que “las familias están interesadas en que sus hijos estudien idiomas, porque es un elemento de valor añadido que les abre puertas”. Hecho que confirma Olga Navarro, de la Federación de Ampas de Sevilla: “Los padres valoran mucho que en etapas tempranas los niños vayan acostumbrando el oído mientras aprenden jugando”. Pero “en general, las segundas lenguas extranjeras - y en concreto el alemán - tienen mayor presencia proporcional en los centros privados”, lamenta el presidente de la FAGE. Por eso, entienden que si no se impulsa su enseñanza en la pública, el segundo idioma puede convertirse en “un elemento distintivo que no está al alcance de cualquier ciudadano”, según sus propias palabras.

El Consulado Alemán también se ha pronunciado en relación a la importancia de que se enseñe más de una lengua en la educación pública andaluza. “Es una gran ventaja para todos los alumnos”, indica el cónsul de la República Federal de Alemania en Málaga, Arnulf Braun, en un escrito remitido a elDiario.es Andalucía, donde deplora que se recorte en idiomas porque, sugiere, “se deberían impartir más clases de alemán” a fin de “mejorar su oportunidad profesional”, teniendo en cuenta los lazos económicos que vinculan a España con el país que representa.

Como ellos, otras entidades que respaldan la reivindicación de la plataforma CELE consideran que la Junta - al igual que otros Gobiernos regionales - está proyectando cambios curriculares “en dirección contraria” al “enfoque plurilingüe” que plantea la ley nacional “en consonancia con Europa”. Así lo valora el presidente de la FAGE, que compara Andalucía con otras comunidades autónomas donde, a juicio de los profesionales, sí se garantiza la continuidad en secundaria, al fijar al menos dos años de enseñanza obligatoria, como en Murcia, Aragón o Canarias (que extiende la obligatoriedad hasta tercero de la ESO).

No obstante, en la medida en que la normativa nacional lo permite, hay otras regiones que llevan al extremo la apuesta por la optatividad del alumnado que en Andalucía - con solo un curso de segundo idioma obligatorio al principio de la ESO - atribuyen directamente al planteamiento de la LOMLOE. Es el caso de Castilla y León o Cantabria, donde el alumno decide si cursar otro idioma durante toda la etapa de secundaria y bachillerato.

Más horas de primera lengua y la segunda, optativa

De vuelta a Andalucía, hace unos años las directrices marcadas por la Unión Europea fueron recogidas en el *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía Horizonte 2020* con otra intención. “Una línea de actuación fundamental debe ser facilitar el aprendizaje de dos lenguas extranjeras a todos los escolares”, planteaba el citado plan en aras de “alcanzar el objetivo establecido por la UE” de que, al menos, “el 75% de la población menor de 15 años estudie dos lenguas extranjeras”, como reza el documento aprobado por el Gobierno andaluz un año antes de que tomara posesión el ejecutivo de Moreno Bonilla. Para lo cual se planteaban la “implantación gradual de la oferta de una segunda lengua extranjera obligatoria en la educación primaria”, con voluntad de “prolongarlo” hasta la Educación Secundaria Obligatoria.

Por su parte, la actual Consejería de Educación ha optado por blindar el primer idioma (que suele ser el inglés), otorgándole mayor carga horaria junto a la lengua española. Fuentes de esta institución consultadas por elDiario.es Andalucía defienden que ese aumento de horas forma parte de la apuesta de la Junta por reforzar las materias que consideran fundamentales. Pero “eso no es plurilingüismo”, afirma Javier de Cos, frente al discurso oficial. “Hoy en día el inglés ya no es un valor añadido”, argumenta, “la riqueza de la persona en el sentido de la cultura lingüística está en añadir una segunda lengua extranjera”.

En este sentido, diferentes docentes consultados por este periódico critican las “contradicciones” de la Consejería. Antonio Gallego, vocal de la Federación andaluza de profesores de francés Andogalia Andalucía, recrimina al Gobierno de Moreno Bonilla que adopte medidas “perjudiciales” para el alumnado y el profesorado, aun cuando alude en su borrador a una realidad “cada vez más global, intercultural y plurilingüe”, así como a las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea. Con respecto a esta última, el borrador señala que las competencias clave fijadas por esta institución (entre ellas, la plurilingüe) son las que han “servido como referente” para definir el perfil competencial que ha de adquirir el alumno al término de la enseñanza básica.

Compromiso plurilingüe

Padres y profesionales de la educación se preguntan ahora cómo van a alcanzar esas competencias los alumnos en Andalucía que finalicen secundaria y bachillerato sin cursar una segunda lengua, pues pueden decantarse por otras optativas. “Las optativas son un engaño”, reprocha Miguel González. “El alumno tiene la opción de elegirlo, pero no se garantiza que pueda estudiarlo porque si no forman grupo mínimo de 15 alumnos, queda en manos de la dirección del centro decidir si se cursa o no”, recuerda este defensor de las lenguas extranjeras. Asimismo, Antonio Gallego comenta que una oferta tan amplia de optativas va en detrimento de la formación de los jóvenes. “Hay asignaturas muy atractivas sobre el papel, pero al final se dispersan y no adquieren una noción base”, apunta.

Ante el descontento que ha suscitado el proyecto de decreto, desde Educación insisten en que “es un borrador”. “No hay nada definitivo”, subrayan las mismas fuentes. Igualmente, minimizan la repercusión que puedan tener los cambios planteados en “cursos concretos” de bachillerato. Y apelan a las cifras oficiales para destacar el compromiso de los populares para con las lenguas extranjeras: en los cuatro años de su Gobierno se ha producido un incremento progresivo de los centros bilingües hasta registrar hoy un total de 1226, frente a los 1124 centros públicos con modalidad bilingüe que albergaba Andalucía en 2018/2019, lo cual supone sumar más de un centenar en 2021/2022.

Además, añaden desde la Consejería, la red de centros bilingües se verá reforzada a partir de este curso gracias el apoyo del Equipo de Trabajo de Plurilingüismo. Y presumen de ser la comunidad “donde se imparten más lenguas” (hasta once idiomas) para apuntar otra herramienta a disposición de los andaluces, como son las 52 Escuelas Oficiales de Idiomas “con un precio simbólico”, diseminadas “en los núcleos poblacionales más importantes” de las ocho provincias, en palabras del recientemente elegido presidente de la Asociación de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía (APEOI), Desiderio López.

A partir de ahí, para que los alumnos andaluces puedan “destacar en una sociedad competitiva”, es esencial que desde edades muy tempranas “asimilen la presencia de más de una lengua en su entorno natural educativo”, como defiende Desiderio López. “Para que eso tenga éxito”, explica, hay que trabajar “de manera paralela y coordinada”. Lo cual implica que la administración pública facilite “los medios legales y curriculares y económicos para que se puedan desarrollar los programas plurilingües educativos”, abunda el presidente de APEOI.

Asignatura pendiente

En este ámbito, Ainhoa Murcia, portavoz del Sindicato de Estudiantes, y madres como Olga Navarro califican la gestión de la Junta con un suspenso. “La Consejería condena a los centros públicos al retroceso, en recursos, en oferta educativa de idiomas”, denuncia esta madre que el año pasado luchó por evitar el cierre de una de las líneas de infantil de su centro plurilingüe. “Directamente creo que Educación quiere favorecer a la educación concertada y privada”, comenta Olga para reprochar que no haya voluntad real de que “los centros públicos sean competitivos”, sino que “cada vez ofertan menos plazas” y “favorecen a las familias con más recursos que son las que pueden pagar academias de idiomas”.

En definitiva, los diferentes agentes de la comunidad educativa temen que el nuevo panorama atente contra el lugar destacado que ocupa hoy Andalucía en las estadísticas del Ministerio (hasta 2020-2021, Andalucía ostenta el mayor porcentaje de alumnado que cursa en bachillerato una segunda lengua extranjera). Están preocupados por el devenir de los idiomas en los centros públicos, en tanto que puede generar una “desventaja respecto a otras comunidades”, “atraso en relación al resto de Europa” y un “aumento de la desigualdad de oportunidades entre el alumnado de la educación pública y la privada, que estudia dos lenguas extranjeras desde la etapa infantil”. Los padres recuerdan que “la enseñanza pública es la que nos hace iguales en oportunidades”. Y los profesores, que lo que está en juego “es la excelencia del alumnado andaluz”.

europapress.es

Alegría acusa a la Comunidad de Madrid de "vivir en su mundo privilegiado" al situar 120.000 euros como salario medio

MADRID, 10 Jul. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha acusado a la Comunidad de Madrid y el Partido Popular de "vivir en su mundo privilegiado creyendo que es el mundo de todos" al defender que "las rentas de 120.000 euros es salario medio". "El salario medio en España es de 25.000 euros y, algunos que viven en su mundo privilegiado creyendo que es el mundo de todos, defienden que las rentas de 120.000 es el salario medio", ha afeado en concreto Alegría, a través de una publicación en su perfil de Twitter.

La titular de Educación y FP ha condenado así el sistema de becas de la Comunidad de Madrid, que ha flexibilizado los criterios permitiendo acceder a alumnos de centros privados cuyas familias ganen más de 100.000 euros.

"Las becas deben contribuir a que las desigualdades se reduzcan, no a que se agranden. Deben propiciar que los hijos de familias de rentas medias y trabajadoras puedan estudiar en la universidad o en la FP. Es simple justicia social", ha defendido Alegría.

De este modo, ha advertido de que el objetivo del PP en la Comunidad de Madrid es "destruir con su libertad lo que es de todos y construir unos servicios que solo puedan utilizar los que se los puedan pagar".

EL PAIS

La escalada vertiginosa de notas en Bachillerato: los sobresalientes de los que llegan a Selectividad se doblan en seis años

En los colegios de pago se ponen un tercio más de dieces que en la pública, luego en la EVAU las notas se acercan, pero la fórmula matemática final da ventaja a los alumnos de los centros privados en el acceso a la universidad

ELISA SILIÓ. Madrid - 10 JUL 2022

En seis años se ha disparado el porcentaje de alumnos que llegan en junio a la Selectividad con una media de sobresaliente (entre el 9 y el 10) en el Bachillerato. Casi se ha duplicado entre los que han estudiado en los institutos públicos —del 12,75% de los aprobados en 2015 al 22,9% en el curso 2020/2021— y en centros concertados —del 15,5% al 29,5%—, y también ha subido, aunque proporcionalmente menos, en la escuela privada pura, donde las calificaciones máximas ya eran más habituales (del 19,25% se ha pasado al 31,9%). La guerra por entrar en la carrera deseada se libra a la milésima en los grados más demandados —como Medicina, Biotecnología, Matemáticas y Físicas o Traducción— y la competición empieza en el propio centro educativo, pues en la nota de acceso final, el expediente del Bachillerato cuenta un 60% y los resultados de las pruebas comunes a todos los aspirantes de esa comunidad autónoma un 40%; por lo que el futuro laboral de los jóvenes queda en una parte muy importante en manos de los claustros de sus colegios e institutos.

La tendencia al alza de los sobresalientes se observa en las gráficas del Ministerio de Universidades desde al menos hace seis años (la serie empieza en 2015) —con Mariano Rajoy (PP) en el poder—, mucho antes de la llegada de la pandemia de coronavirus y, con ella, la decisión de levantar la mano a la hora de evaluar para compensar las dificultades derivadas de la crisis. Esta decisión del Ministerio de Educación (PSOE), avalada por los Gobiernos autonómicos, fue objeto de muchas críticas por parte de quien lo consideró un atropello para la meritocracia. El hecho es que, en términos de aprobados, aunque el salto de la pandemia fue muy importante, el proceso al alza también venía de mucho antes. En la pública, el porcentaje de graduados en Bachillerato creció 10,8 puntos en un solo curso: de 79,8% en 2019 al 90,6% en 2020, pero entre 2007 y 2019 había ido ya creciendo, lenta pero irremisiblemente, otros 9,1 puntos, desde un porcentaje del 70,7% de aprobados. En la privada, aunque en menor medida, también se aprecia el mismo proceso: pasó del 86,6% de 2007 al 92,1% de 2019 y al 97,1% de 2020.

Volviendo a la Selectividad, en las calificaciones medias de la repesca —la segunda oportunidad para los que no aprobaron en la primera convocatoria—, también hay un alza enorme: en la escuela de pago, desde 2015 los sobresalientes se han más que duplicado (del 2,8% al 6,7%, y hace dos cursos llegaron al 10,2%) y también en la pública (del 0,7% al 2,5%); mientras en la concertada se han multiplicado por seis (del 1% al 6%).

Xavier Bonal, catedrático de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, ofrece varias hipótesis para explicar esta tendencia. “Siempre se ha dicho que la privada califica más alto por una cuestión clientelar, si pagas es la solución”, explica. Pero cree que los sobresalientes podrían estar subiendo, además, porque “la caída demográfica coincide con un aumento de la competencia, y tener notas altas es un buen incentivo para los centros públicos, concertados y públicos”.

Bonal, que dirige un grupo de investigación sobre globalización, educación y políticas sociales, no descarta tampoco que los alumnos se esfuercen más que antes porque son sometidos a una gran presión si quieren entrar a determinados grados inalcanzables para la mayoría. Y no quiere pasar por alto el efecto de la pandemia, que ha llevado a abrir la mano a la hora de aprobar. “Si la subida de notas es generalizada en los centros, el efecto se neutraliza”.

Invariablemente, año a año, la mayoría de estos alumnos brillantes ven cómo luego su nota cae varios puntos en Selectividad con respecto a la media que traían del Bachillerato. En la fase general —el aspirante se puede examinar si quiere de otras materias para subir nota y tratar de acercarse al máximo posible de 14— las calificaciones entre el 9 y el 10 descienden estrepitosamente: lo logra el 6,5% de los alumnos de instituto, el 9% de los de centros privados y el 7,3% de los concertados.

Este desfase entre las calificaciones del expediente y las de Selectividad beneficia especialmente a la escuela privada cuando se aplica la fórmula matemática del 60%- 40%. En la nota de acceso final, el 19% de los alumnos de la privada sacan un sobresaliente, un 16,2% de la concertada y un 12,8% en la pública.

La escuela pública parte con la desventaja de que nueve de cada 10 alumnos de familias sin medios se matriculan en sus aulas, pero también su profesorado es el único validado en unas oposiciones. La calidad de la educación al menos es igual si se resta el Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC), que se mide por el nivel educativo de los padres y su profesión, por la cifra de libros en casa o los recursos domésticos (habitación propia, ordenador, acceso a internet...). En las pruebas de calidad educativa PISA se resta el ISEC y las diferencias por titularidad de centro se esfuman.

Un reciente estudio de la Universidad Complutense, basado en los aprobados de sus 8.660 bachilleres inscritos en primero de carrera, ha puesto de manifiesto que un alumno que se graduó en un instituto tiene un 63% más posibilidades de sacar buenas notas que uno que viene de un centro privado (concertado o no). Los autores señalan tres hipótesis: una mayor calidad de la educación, una mejor adaptación a la universidad (en los colegios de pago están muy tutelados) o que en la privada se hinchen falsamente las notas.

Hasta octubre de 1999 la nota del expediente de Bachillerato pesaba un 50% y la Selectividad otro 50%, pero Mariano Rajoy, por entonces ministro de Educación del PP, anunció que la calificación puesta en los centros contaría más, un 60%. Esta medida fue muy contestada por los las universidades. Saturnino de la Plaza, que era presidente de la conferencia de rectores (CRUE), aseguró que esos cambios iban a “desprestigiar” la prueba. Temía que la privada hinchase la nota. Además, los campus propusieron sin éxito que se aprobase la Selectividad con un 5, no con un 4, pues consideraban que eso realzaría la prueba.

Rajoy argumentó que se daría más importancia al expediente para evitar que los alumnos “se jueguen el trabajo de muchos años en una prueba”. Y resaltó que en la reforma se incluía “que la comisión organizadora

de cada prueba vigile si hay importantes diferencias entre los resultados de Bachillerato y de la prueba de un buen número de alumnos de algún centro y los remita a las administraciones para que haga públicos los posibles casos". El ministro no habló de sancionar a los centros y no consta que las administraciones persigan estas prácticas, si existen.

El sociólogo y profesor Jesús Rogero, experto en desigualdades educativas de la Universidad Autónoma de Madrid, lo tiene claro: "La Selectividad es fundamental para garantizar unos mínimos niveles de equidad en el acceso a la universidad. Sin esta prueba, la inequidad se dispararía". Pero coincide con Rajoy en que "los estudiantes se juegan su futuro en tres días". A Rogero sí le preocupa, sin embargo, algunos puntos de desigualdad que genera la Selectividad: "Los estudiantes con más recursos suelen tener mejores condiciones para preparar la prueba y, en caso de necesidad, para repetirla en convocatorias venideras".

ABC.es

¿Cómo podemos fomentar la inclusión y la tolerancia entre los más pequeños?

Cinco actividades para enseñar a los niños el valor de la diversidad

S. F. 11/07/2022

Educar en la diversidad es uno de los mejores antídotos para evitar la discriminación en el entorno de niños y adolescentes. Desgraciadamente, en la actualidad, lejos de disminuir los casos de acoso escolar o bullying, con la pandemia y las nuevas tecnologías, están aumentando.

Por este motivo, sigue siendo imprescindible, e incluso más importante que nunca, que, como padres y educadores, enseñemos a los niños la realidad de la diversidad y la importancia de la inclusión. Así mismo, si estos aprendizajes comienzan prácticamente desde la cuna, podremos formar a niños con menos prejuicios , más tolerantes y de mente abierta.

Para ello, desde The English Montessori School, TEMS, nos dan algunas ideas de actividades que podemos hacer con niños para fomentar la inclusión y el respeto frente a todo aquello que puedan percibir como 'diferente':

1. ¿El mundo es igual en todas partes? Todas las actividades que ayuden a nuestros hijos a comprender que vivimos en un mundo grande y diverso les abrirán la mente en gran medida. A través de juegos con mapas, libros, presentaciones o dibujos, podemos mostrarles cuál amplio es el mundo y qué gran diversidad de culturas, costumbres, comidas, vestimentas, creencias, fauna y la flora, entre otras muchas cosas, habitan en él. Con ello, además de ampliar su conocimiento y sus metas, podremos despertar su curiosidad por descubrir otros lugares, aprender idiomas y relacionarse con personas diferentes.

2. ¿Por qué somos iguales, pero a la vez tan distintos? Existen muchos juegos que pueden ayudar a los niños a comprender que somos diferentes y a la vez iguales por dentro. Por ejemplo, a través naranjas, limones o manzanas podemos hacer que el niño/os memorice una de las piezas de fruta, después mezclarlas con el resto y hacer que la identifique. ¡Seguro que lo consigue! Por último, pelamos varios ejemplares de la misma fruta y, de este modo, verá que, por dentro, son realmente iguales.

3. ¿Dónde están nuestras diferencias? También hay muchos juegos y actividades que pueden ayudar a los niños a comprender que, aunque podemos tener más o menos diferencias, también muchas cosas en común. Por ejemplo, podemos jugar a un «quién es quién» o «quién soy yo». A través de papeles con características y gustos concretos o preguntas cuya respuesta sea sí y no, pueden intentar adivinar quién les han asignado ser o ver cuán amplia variedad de diferencias hay entre nuestros conocidos y seres queridos y, cómo, precisamente, nos unen y diferencian.

4. ¿Cuál es tu historia? Para comprender las diferencias en el mundo, también es importante que los niños entiendan que no solo las personas somos diversas, sino que las circunstancias y contextos que nos envuelven también lo son y, esto, precisamente, puede determinar nuestro camino. Para comenzar a enseñarles esto, podemos utilizar fotografías de familiares u objetos del pasado e ir indagando en las diferentes historias de cada uno de ellos.

5. ¿Cómo reaccionarías si…? Los supuestos, ejemplos, casos reales, fábulas o metáforas sencillas son muy buenas herramientas de aprendizaje en los niños. Una frase tan sencilla y repetida como la de "no hagas lo que no te gustaría que te hicieran a ti" puede ser un gran pilar para la comprensión de la empatía y el respeto en los niños.

Para transmitir estos valores, podemos apoyarnos en cuentos y en historias. Además, es beneficioso establecer con ellos una serie de normas de actitud que se deben cumplir.

Estas y otras muchas actividades con niños orientadas a hacerles comprender que podemos tener diferentes capacidades, colores de piel, gustos, cultura, etc. les ayudarán a comprender que vivimos en un mundo diverso y que, en cualquier caso, eso es un valor añadido y debe prevalecer el respeto.

En este sentido, además, debemos tener siempre presente que lo más importante es que seamos un buen ejemplo. Por ello, debemos tener cuidado con nuestras palabras, evitar prejuicios y ser cuidadosos al elegir los libros, dibujos o películas que podrán consumir nuestros hijos.

EL PAIS OPINIÓN

La libertad guiando (dicen) a la escuela

Algunas medidas como las becas para rentas altas que promueve Madrid suponen el camino perfecto para que el hijo de clase alta no se cruce en todo su periplo escolar con el hijo de la inmigrante o del obrero

ALBANO ALONSO DE PAZ. 11 JUL 2022

Pocas tesis más clasistas hay en educación que aquella que se apoya en la manida idea de la libertad de elección de las familias sobre el tipo de colegios que desean para sus hijos. Esta narrativa centelleante y supuestamente alumbradora —manipuladora a la vez— procura manejar los hilos de la opinión pública para engañar a la población a su antojo en redes sociales y medios, como una vez más estamos viendo en las últimas semanas. Arroja, sin embargo —y eso es lo preocupante—, profundas consecuencias en los derechos fundamentales defendidos a través de la educación, sobre todo de los colectivos con más riesgo de exclusión social, que son los que más necesitan del sistema educativo como bien público; a ellos habría que preguntarles si tienen también libertad para elegir el centro escolar.

El filósofo Jean-François Lyotard, en su ensayo *La condición postmoderna*, hablaba de lo que él llamó “los juegos del lenguaje”, representación del discurso de lo que, en la práctica, estamos asistiendo cuando se habla bajo el matiz de eslóganes superfluos pero efectistas de la libertad para elegir centro. En esta idea encontramos una forma de entendimiento sobre cómo la lesiva idea de libertad ha dado en ciertos sectores el triunfo temporal a un molde de discurso verbal que abandona al pensamiento meditado, crítico, hasta trasladarlo a la esfera del mantenimiento de privilegios. Y es así cómo, a través de un artilugio meticulosamente armado a través del sensacionalismo más voraz, una jugada lingüística de la palabra “libertad”, con un análisis pragmático efectista, ha amplificado su voz hasta hacer tambalear el necesario relato de la emancipación, de la escuela como mecanismo para el progreso, la equidad y la justicia social.

Ello nos conduce a lo que también Lyotard llamó el principio de performatividad, que, en sus palabras, “tiene por consecuencia global la subordinación de las instituciones de enseñanza superior a los poderes.” Y así, con ese principio quimérico que guía a los poderosos enmascarados bajo la bandera de derechos fundamentales, se configura una estrategia sociopolítica en la que la educación reglada construida una y otra vez bajo esta idea de supuesta libertad supone el camino perfecto para que el hijo de clase alta no se cruce en todo su periplo escolar con el hijo de la inmigrante o del obrero. Y ese es el doloroso entramado que los orienta.

Porque la verdadera segregación del sistema es estructural, además de la física, como consecuencia de la primera. Esta última mantiene, por ejemplo, una de las grandes anomalías de la escuela española: la triple red de escolarización —pública, privada y concertada—, con un peso para estas dos últimas en las tasas de matriculación inusitado en determinadas regiones de España, que son además justo las que menos invierten en educación pública. Es la idea de libertad que guía a algunos en el fortalecimiento de la educación neoliberal como negocio y no como principio garantista de la sociedad. Un pilar para alimentar la exclusión que es limitante, capacitista, que se alimenta de estereotipos sobre grupos socioculturales que apenas tienen cabida en ese trampantojo que abanderan con su discurso las élites.

Pero la idea de libertad que aviva la parcela de privilegios a la vez que fagocita la equidad se blinda con medidas populistas, como por ejemplo las becas anunciadas en Madrid para los estudiantes de centros privados, contrario a todas luces al principio de igualdad de oportunidades. A finales de los setenta del pasado siglo, J. Rawls ya esbozaba en *Teoría de la justicia*, algunos de los principios que debían servir de norte a las medidas compensatorias, que tienen como finalidad un diseño de estrategias de discriminación positiva que “operen en favor de los menos afortunados”. Poco que ver con la idea lanzada por el Gobierno de la Comunidad de Madrid, que va destinada justo a lo contrario: al incremento de brechas.

La escuela pública, en las últimas décadas, ha diseñado en función de cada comunidad autónoma un armazón sólido aunque siempre mejorable en forma de batería de medidas que procura blindar este principio rector de las administraciones: desde subvenciones a los comedores escolares en función de la renta hasta ayudas de libros de texto gratuitos, pasando por programas de desayunos escolares e incluso exoneración de tasas para la matrícula de la EBAU. Desde el inicio de la pandemia, las acciones de compensación de desigualdades se han incrementado, por ejemplo, con préstamo de recursos informáticos e incluso el propio impulso presupuestario que los fondos de resiliencia y recuperación destinados a educación han supuesto para la atención y seguimiento del alumnado más vulnerable. Son apoyos, ayudas y recursos vitales destinados a los que más necesitan de la escuela; la palanca con la que muchos pudimos estudiar, cuando nos daban becas para poder ir a la universidad porque nuestros padres no trabajaban. Sin embargo, determinadas políticas

instaladas en la ceguera van por otro camino absolutamente opuesto, bajo el disfraz de un supuesto paraíso que llaman libertad (de elección) para poder avanzar hasta donde ellos nos digan.

Porque sí: la libertad guiando (dicen) a la escuela no vive del enfrentamiento entre ricos y pobres porque nunca, en las clases privilegiadas, han creído en esa dialéctica: su entendimiento de entramado educativo se reduce por propio interés a tapar desigualdades, a enmudecer las injusticias, a negar la lucha de clases y a alimentar una idea de clase media aspiracional, todo apoyado en el desmantelamiento de la educación pública en la que trabajamos con orgullo porque esta representa la diversidad, la inclusión y el valor de la interculturalidad. Y esto, no interesa, porque acorta distancias para lograr nuevas conquistas sociales.

Estos principios no guían a su idea de escuela porque prefieren que en ella no crezcan los niños de origen migrante, los pertenecientes a minorías étnicas y los provenientes de zonas rurales o desfavorecidas, que son los que tienen mayor tasa de pobreza según confirman los últimos informes de organizaciones como Save the Children y que en su gran mayoría van a centros públicos. Preguntémosles a ellos o a sus familias para ver si esa idea de libertad que tanto se defiende también los guía. La respuesta la podremos encontrar a nuestro alrededor.

europapress.es

Save the Children pide primar las becas frente a los cheques escolares y centrarse en las rentas más bajas

MADRID, 11 Jul. (EUROPA PRESS) -

Save the Children ha pedido primar las becas frente a los cheques escolares para garantizar la igualdad de oportunidades, así como orientar la ayuda "a quienes más difícil lo tienen" por su situación socioeconómica, centrándose en las familias con rentas más bajas.

La organización, que ha expresado su preocupación porque "se pueda llegar a desvirtuar el sentido de las ayudas al estudio destinadas a paliar las mayores dificultades que encuentran los niños de entornos socioeconómicos más vulnerables", ha recordado que las becas y los cheques escolares son dos formas de financiación de la educación con objetivos y efectos distintos.

Así, ha explicado que una beca o ayuda al estudio va dirigida a garantizar la igualdad de todas las personas en el ejercicio del derecho a la educación compensando situaciones socioeconómicas desfavorables, mientras los cheques escolares están dirigidos a facilitar la elección por las familias de centros privados, ya que cubren todo o parte del coste de la matrícula en ellos.

"Con uno de cada tres niños y niñas en riesgo de pobreza en España y con las familias con menos recursos sufriendo desproporcionadamente el aumento del coste de la vida, las becas deben orientarse más que nunca a que puedan estudiar quienes más difícil lo tienen", ha señalado al respecto la directora de Incidencia Social y Política de Save the Children, Catalina Perazzo.

En este sentido, Save the Children ha advertido de que "la crianza en España se ha encarecido por encima del incremento general de precios, ya de por si elevado". Desde 2018, el coste del cuidado de los niños ha crecido en España un 14,5%, y desde entonces, hasta marzo del 2022, la inflación en nuestro país ha aumentado un 11,3%, ha detallado.

Asimismo, la organización ha recordado que en España las ayudas para poder asistir al comedor escolar solo alcanzan al 11,2% de niños y niñas en la educación obligatoria, lejos del 27,4% que viven en situación de pobreza, y ha advertido de que las diferencias entre comunidades autónomas son "abismales".

Para llegar a un modelo equitativo, ha urgido a seguir siete principios, entre ellos invertir más en educación y "hacerlo bien, allí donde se necesita". También, "invertir cuanto antes", priorizando la educación infantil por su carácter preventivo, y la educación obligatoria y posobligatoria no universitaria, que, ha avisado, "es donde se desengancha y acaba abandonando el alumnado más vulnerable". Igualmente, ha demandado que las ayudas se centren en las familias con rentas más bajas y con bajo nivel educativo, porque "son esos niños quienes afrontan más barreras". En este sentido, ha reclamado también que se concedan las ayudas por razones socioeconómicas.

“Nacer en una familia con bajos recursos supone cuatro veces más probabilidad de repetir curso y cinco veces más riesgo de abandono temprano que provenir de un entorno acomodado. Buscando 'premiar' el esfuerzo podemos acabar premiando el privilegio", ha alertado al respecto. También ha hecho hincapié en la necesidad de orientar las ayudas "a cubrir los costes educativos que actúan como barreras, no a subvencionar matrículas que pueden ser gratuitas", y que estas tengan una "cuantía suficiente y progresiva para que realmente las familias puedan permitírselo, llegando hasta la gratuidad". "Financiar parcialmente e igual para todos deja fuera a las familias que no pueden afrontar estos gastos y genera segregación", ha puntualizado Save the Children.

Por último, ha defendido los sistemas de oferta pública, financiados y regulados por las administraciones porque, ha aseverado, "los precios públicos que aseguran gratuidad o progresividad en función de renta a la hora de matricularse son más equitativos que los sistemas de ayudas, puesto que reducen barreras burocráticas y riesgos de estigmatización al solicitarlos". Además, ha destacado que en etapas donde falta oferta pública o sostenida, planificada y regulada por las administraciones públicas, como pasa en educación infantil y FP, la prioridad debe ser ampliarla.

elCorreoGallego.es

Galicia es la comunidad con menos alumnos aprobados en la EBAU 2022

El 92,94 % frente al 96,06 % de la media nacional, exactamente tres puntos por debajo

SANTIAGO 11 JUL 2022

En Galicia un 92,94 % de los alumnos que se presentaron a la EBAU de este año la superaron. Parece un porcentaje elevado, pero en realidad es el segundo más bajo del Estado español, solo por detrás del registrado en las islas Canarias (un 92,86 %). De las comunidades, sería el peor resultado.

En el conjunto nacional, el porcentaje de alumnos aprobados este 2022 en las pruebas de Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad alcanzó un 96,06 %, según la información provisional recopilada por Europa Press de todas las regiones (excepto Ceuta y Melilla).

Esta cifra refleja un resultado similar a los recopilados el curso pasado en las mismas fechas, cuando obtuvieron el 'apto' un 96,1 % de bachilleres en todo el país en la convocatoria ordinaria.

Cabe recordar que la convocatoria de la EBAU de este 2022 arrancó el pasado 1 de junio, siendo los alumnos de La Rioja los primeros que se examinaron. Por el contrario, catalanes, andaluces, ceutíes y melillenses serán los últimos en hacerlo. A estos exámenes se presentan cada año más de 200.000 estudiantes.

Precisamente, fueron los alumnos de La Rioja los que alcanzaron un mayor porcentaje de aprobados, ya que el 99,36 % superaron la prueba, alcanzando casi el pleno de estudiantes 'aptos'. Solo nueve alumnos no superaron la prueba y cinco no llegaron ni a presentarse.

Ahora se esperan las notas de la convocatoria extraordinaria, que en Galicia tuvo lugar la pasada semana.

ElPeriódico DE EXTREMADURA

Casi el 80% de los alumnos extremeños asiste a la pública

En Primaria son 46.306 pupilos de los 58.871 inscritos el pasado curso. Los estudiantes en centros privados apenas representan el 0,6% del total

Rocío Sánchez Rodríguez. Cáceres / 11·07·22

En la Comunidad de Madrid ha saltado la polémica estos días por la nueva medida del Gobierno de Isabel Díaz Ayuso: becas de estudio para Bachillerato que, entre otros requisitos, piden que los alumnos acudan a centros concertados o privados. En el primer caso se trata de un modelo que funciona con dinero público pero que tiene gestión privada, por ejemplo, los docentes no acceden por oposición sino por contratos; en el segundo caso la mayoría de los ingresos son privados. La justificación de Ayuso es que se quiere fomentar la libre elección de colegio o instituto por parte de las familias en una región donde la educación pública pierde estudiantes curso tras curso.

Ante este contexto, ¿cuál es la situación de Extremadura? En la comunidad autónoma, el 78% de los alumnos de Primaria acude a un colegio público. Son 46.306 pupilos de los 58.871 que hay en total en la región. La cifra de la concertada se queda en el 20,9% (12.291 alumnos); y la de la privada, en un 0,5% (274). Así lo recogen los datos del pasado curso 2021/2022 facilitados por la Consejería de Educación.

En Secundaria los porcentajes varían levemente: los estudiantes de la pública representan al 76,5% (33.801), los de la concertada al 23% (9.929), y los de la privada, al 0,6% (248).

Pueblos y ciudades

En el análisis de estos datos se evidencia que la enseñanza pública es la que está presente en la mayoría de los pueblos de Extremadura, de ahí su alta tasa, sobre todo en los municipios más pequeños; si los datos hablaran únicamente de las ciudades de la región, serían diferentes; puesto que sí existen más opciones de centros concertados.

En cuanto a los privados, solo hay dos en Extremadura, ambos se ubican en Badajoz.

EL PAIS

Gabriela Ossenbach, experta en manuales escolares: “Con los libros de texto se puede crear fácilmente alarma social, pero no está justificada”

La profesora de la UNED ha dirigido desde el centro MANES proyectos de investigación sobre los contenidos de las obras educativas de Historia, Literatura o Ciudadanía

J. A. AUNIÓN. Madrid - 11 JUL 2022

Gabriela Ossenbach (Cartago, Costa Rica, 1953) es profesora en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED y directora de MANES, un centro de investigación que se dedica al análisis de los libros de texto, a estudiar, entre otras cosas, cómo estos manuales sirven, o no, como medios de socialización política. Con la perspectiva de decenas de trabajos suyos y de otros tantos investigadores, Ossenbach describe una evolución de los manuales en España que va de los más burdos intentos de adoctrinamiento de los años cuarenta y cincuenta, y los métodos más sutiles en torno al desarrollismo de los sesenta y principios de los setenta, a la modernización y progresivo alejamiento de cualquier componente emocional a partir de la Transición y la llegada de la democracia. Los libros escolares no son neutros, siempre hay una ideología detrás, pero hoy, asegura, las grandes editoriales, que son al final las que llegan a la inmensa mayoría de los centros educativos, buscan la manera de evitar los asuntos más espinosos, porque se juegan mucho dinero.

Su grupo de investigación, entre otros proyectos, ha analizado los contenidos sobre ciudadanía que han estado presentes desde la Transición en los manuales, sobre todo en los de Historia, y deteniéndose en los de Educación para la ciudadanía, la asignatura concreta que creó la ley educativa de 2004 y generó una polémica de tal calibre que hasta hubo incluso un movimiento de objeción de conciencia de padres que se negaron a que sus hijos la cursaran. “Nosotros no encontramos nada en esos libros que justificara la alarma que había. Y, en general, hoy por hoy, creo que es más o menos lo mismo”, señala en referencia a la polémica generada por algunos libros de texto adaptados a la reforma educativa en marcha, la Lomloe.

Pregunta. ¿Cómo llegaron los temas de ciudadanía a los manuales escolares?

Respuesta. En los primeros años de la Transición, surgió una necesidad de una formación para la ciudadanía que entonces se llamó Ética, pero apareció en los libros de Ciencias Sociales como un apartado más. Estaba siempre al final del libro y a las cosas que están al final, según nos contaron los profesores, muchas veces no se llega. De hecho, nos encontramos con manuales muy curiosos, en los que esa parte final de ciudadanía no era coherente con el resto del libro, pues solía mostrar una mentalidad mucho más abierta.

P. Y después de todos esos años en las páginas finales, ¿qué pasó con los manuales específicos de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos?

R. Una conclusión en general es que buena parte de la alarma social que crearon estos libros escolares se basó en informes muy parciales de pocos manuales y poco representativos. Hubo algunos que trataron dos o tres libros que nosotros consideramos que no tuvieron, para nada, influencia. Por ejemplo, uno de la editorial Akal, que era básicamente para profesores. Y la gran mayoría de los manuales que más se vendieron, según nuestras pesquisas —que eran los de SM, Santillana y Anaya—, lo que vimos es que, en general, toda la parte de ciudadanía se diluía en la de derechos humanos, las oenegés, el tercer mundo, la solidaridad internacional... Temas realmente muy poco conflictivos. La ciudadanía era una cuestión mucho más *light*; se trataba de ir a votar un día y poco más, no había casi nada sobre involucrarse políticamente en la gestión ciudadana.

P. Y ¿cómo se trataban las partes conflictivas?

R. Ninguna editorial se metió realmente en ningún tema como para que hubiera la alarma social que había. Por ejemplo, el debate en la calle hablaba de los modelos de familia como un escándalo y eso en realidad se trataba a partir de que el tipo de familia diferente era aquel en el que colaboraban el padre y la madre… Nuestra conclusión es que las editoriales no se la juegan, sobre todo, esas grandes editoriales que tienen un volumen de ventas grande y una proyección nacional enorme. Además, la asignatura tenía muy pocas horas en el currículo escolar, así que en muchos colegios ni siquiera se compraron manuales, que son caros. Los profesores utilizaban vídeos, cualquier otro material. Lo que nosotros entendemos es que fue una asignatura que no llegó a generar ningún conflicto importante dentro de las escuelas, y no dio tiempo a que se consolidara en el currículo porque desapareció al poco tiempo.

P. Entonces, ¿por qué cree que se armó semejante polémica?

R. Creo que es un tema que moviliza muchísimo y por eso se ha utilizado. Y claro, si tú sacas tres páginas y dices todo el libro es así, puedes crear alarma social, pero no está justificada. Además, siempre insisto en que las escuelas tienen muchos órganos de representación, consejos escolares, asociaciones de madres y padres, y son los colegios, sus departamentos, los que eligen los libros escolares. Las familias también tienen formas de intervenir si no quieren que un libro se utilice.

P. En los libros de Historia, que muchas veces son objeto de debate ideológico, ¿qué han encontrado en sus análisis?

R. Desde la Transición y hasta los años ochenta hubo muchas pequeñas iniciativas de grupos de historiadores que empezaron a sacar libros escolares renovados. Era algo que ya se había empezado a dar al final del franquismo, con textos que ya contenían un enfoque de historia social, es decir, una idea de que la disciplina no era solo la historia política, sino la economía, la sociedad, la historia de la gente común…. A partir de la Transición hubo varios intentos de estos pequeños grupos de lanzar sus manuales, pero la mayoría fueron cooptados por las grandes editoriales o no pudieron competir. Pero en los libros de Historia hay que buscar muy en el fondo los matices ideológicos, no es que sea algo descarado…

P. ¿Porque la ideología en ellos es muy sutil?

R. Exactamente. Para que veas que la cuestión es compleja, algunos de los más avanzados, en cuanto a su enfoque de la historia social, fueron de SM, que es una editorial que tiene un origen religioso, su fundador era un sacerdote. Contrataron gente muy buena, hicieron unos libros excelentes, mejores que los demás. Quiero decir, que en el mercado del libro escolar sí que hay intenciones ideológicas, pero también hay una cuestión de mercado que pesa muchísimo. Hay asuntos, por supuesto, que se tratan de modos distintos, que tienen que ver con los nacionalismos, por ejemplo, con la invasión francesa napoleónica en España, pero en general son cuestiones sobre las que hay distintas interpretaciones en el propio debate historiográfico. Yo no podría decir que allí hubiera una intencionalidad ideológica fuerte.

P. ¿Y en otras asignaturas?

R. En los libros de Lengua y Literatura, el canon literario que se estudia en las escuelas sí venía siendo definido en buena parte por los textos escolares, no por los programas del ministerio. Pero, llegados al Estado de las autonomías, muchas empezaron a definir su identidad a través de la literatura. En Andalucía, por ejemplo, no tenían lengua propia, pero querían también tener su identidad, y en su canon empezaron a incluir la poesía y la literatura andalusí de origen árabe.

P. Entonces, mientras muchos se preocupaban por la heterogeneidad de contenidos en Historia, ¿las diferencias identitarias estaban más en el canon literario?

R. En Historia, lo que se hizo fue añadir, al libro general, un cuadernillo con la historia de Navarra, por ejemplo. Pero nunca se han quitado los capítulos generales. En todo caso, yo creo que ese es uno de los cambios más importantes que han sufrido los libros de texto en España, la incorporación de la historia local, la literatura local, pero sin que se haya perdido nada, insisto, de su parte general. Y, además, tampoco podemos pensar que los maestros utilizan el libro y lo toman al pie de la letra. Por ejemplo, dentro de otro proyecto para el que hemos entrevistado a muchos profesores, hemos visto que los colegios que están empezando a trabajar con el famoso método proyectos están dejando de usar en muchos casos los textos escolares o, al menos, no los utilizan con carácter exclusivo. Y su función la cumple la biblioteca del centro, donde tienen otros materiales para investigar. Es verdad que también hay muchos maestros que siguen su libro y punto; y eso también te lo dicen con toda tranquilidad.

P. ¿Cuáles han sido los grandes cambios de los libros de texto?

R. Más que de contenidos, han sido de estructura. Se han ido convirtiendo cada vez más en algo que se parece a una página web. Si tú coges uno de los años sesenta y otro de los años 2000 o 2010, la gran diferencia es que la imagen ha ido ganando cada vez más terreno al texto escrito. Ahora todo el texto está en píldoras y hay montones de imágenes. Y ahí sí ha cambiado la enseñanza de la Historia una barbaridad. Todo este mundo de lo digital está cambiando mucho la manera de leer y la gente que está detrás de las editoriales está también pensando en eso, está claro.

europapress.es

Sánchez anuncia el Programa Código Escuela 4.0 para incorporar programación y robótica desde Infantil a ESO

MADRID, 12 Jul. (EUROPA PRESS) -

El presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, ha anunciado que aprobarán el Programa Código Escuela 4.0 para incorporar en Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria Obligatoria la programación y la robótica.

"Vamos a dar un impulso nuevo, muy ilusionante en el sistema educativo de nuestro país, en las escuelas, con la incorporación del aprendizaje de un nuevo idioma, el idioma del presente y el futuro, que es la programación y la robótica", ha señalado Sánchez.

Así lo ha manifestado este martes el jefe del Ejecutivo durante su intervención en el Debate del Estado de la Nación en el Congreso de los Diputados, donde ha destacado que la educación pública, la formación profesional y la universidad son "pilares fundamentales" para España y para el Ejecutivo.

Por ello, ha indicado que van a aprobar el Programa Código Escuela 4.0 para que los casi 6 millones de alumnos de Educación Infantil, Primaria y ESO en España "puedan desarrollar su competencia digital de manera general y en pensamiento computacional, la programación y la robótica".

El plan prevé una inversión de 356 millones de euros durante los próximos dos años que, según han especificado, no es necesario aprobar mediante crédito extraordinario porque se cuenta con fondos en la partida ministerial y afectará a 3,9 millones de alumnos de segundo ciclo de Infantil el próximo curso y 5,8 el siguiente, cuando se incorporen los de ESO.

Según han explicado fuentes de Educación, el Ejecutivo aprobó recientemente otros 391 millones de euros para la formación digital de unos 500.000 docentes -el 80 por ciento- hasta finales de 2023. Posteriormente, habrá que evaluar si los docentes han adquirido la formación suficiente para enseñar esta materia. Mientras se completa esa formación, el Programa Código Escuela 4.0 prevé la incorporación a las aulas de auxiliares de programación, al estilo de los auxiliares de idiomas, que no son profesores sino nativos que apoyan al profesor en la enseñanza de la lengua. Los auxiliares de programación podrían ser, por ejemplo, ingenieros.

Pero para implantarlos será necesario primero llevar el Programa a la Conferencia Sectorial de Educación, para que reciba el visto bueno de las comunidades autónomas y se decida el reparto de fondos.

Educación tiene prevista una Conferencia Sectorial el próximo 27 de julio, aunque no ha confirmado que este sea un punto incluido en el orden del día. Una vez aprobado, serán las comunidades autónomas las que tengan que convocar las plazas, y de momento no se ha especificado cuántos auxiliares serán necesario por centro.

Por otro lado, el ministerio de Educación precisa que la incorporación de este programa no supone la modificación de los currículos que se empezarán a aplicar en septiembre sino el desarrollo de los mismos. En este sentido, señalan que en el caso de Infantil y Primaria se prevén contenidos de tecnología, mientras que en la ESO se recogerá en la asignatura de Conocimiento del Medio, que contempla una parte de tecnología donde se enseñará programación y robótica.

El Programa también incluye la dotación equipamiento y materiales didácticos, guías y recursos educativos específicos que serán elaborados por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado.

EL DEBATE OPINIÓN

La lenta implantación de la FP Dual en España

La progresión en el aumento de la modalidad dual en Formación Profesional Superior en España está siendo lenta

Ismael Sanz Labrador 12/07/2022

La Formación Profesional Dual del Sistema Educativo es una modalidad que combina los procesos de enseñanza y aprendizaje en el centro educativo y en un centro de trabajo, distribuyendo la formación entre ambos ámbitos, mediante acuerdos o convenios con empresas, lo que supone una inmersión más profunda en el entorno productivo. La progresión en el aumento de la modalidad dual en Formación Profesional Superior en España está siendo lenta.

En el curso 2015-16, 8.328 estudiantes de FP Superior en nuestro país estaba matriculado en la modalidad Dual (un 3,1 % del total). El alumnado matriculado en la modalidad dual de Formación Profesional de Grado Superior Dual en el curso 2020-2021 alcanza un total de 23.277 estudiantes, el 5,7 % del total.

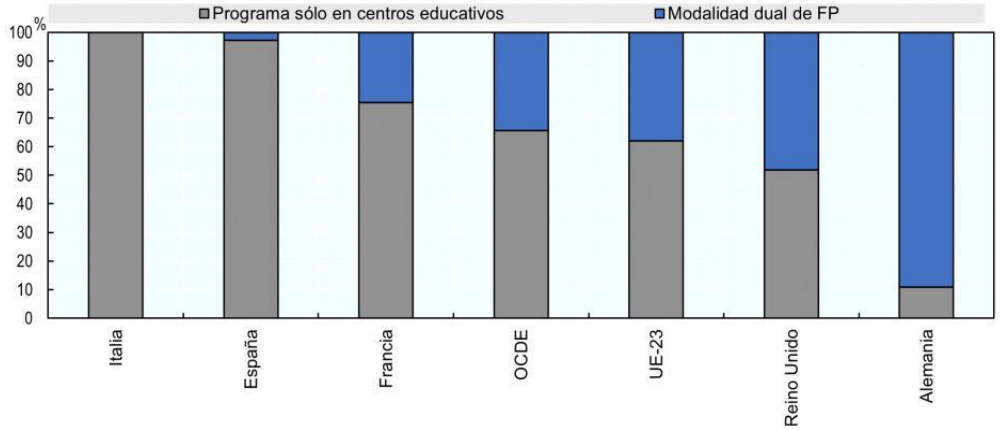
Parece que el impulso inicial está perdiendo fuerza, pues entre el curso 2019-20 y el 2020-21 el aumento ha sido sólo de 0,3 puntos porcentuales (del 5,4 % al 5,7 %). Puede ser que la pandemia haya reducido las oportunidades de encontrar centros de trabajo en los que los estudiantes de FP realizan prácticas de larga duración.

En algunas Comunidades Autónomas la presencia de la modalidad dual en Grado Superior sí es algo mayor, como es el caso de Navarra (20,6 %), Cataluña (9,8) o Murcia (9,6 %), seguidas de Madrid (7,8 %) y La Rioja (7,2 %). En Navarra, el aumento sí ha sido significativo en los últimos años, doblando la presencia inicial hasta alcanzar ese 20,6 % de alumnos en modalidad dual en muy poco tiempo.

Los alumnos de Formación Profesional Dual en Grado Superior finalizan en mayor medida sus estudios más que los de la modalidad convencional. El alumnado de Formación Profesional Dual representa un 5,7 % de los estudiantes de Formación Profesional Superior, pero un porcentaje muy superior de los que terminan (8,4 %). Es decir, que la modalidad dual con las prácticas de un curso en un centro de trabajo es una motivación importante para que los estudiantes finalicen sus estudios.

Hay que recordar, que el abandono que se produce en FP supone uno de los principales problemas del sistema educativo español. Se trata de estudiantes que comienzan FP y que, a pesar de que su duración es de sólo dos cursos, no terminan el ciclo.

La Figura 1 se centra en la proporción de estudiantes en esa modalidad dual pero en FP de Grado Medio, FP Básica y Certificados Profesionales, comparando los registros del sistema educativo español con los de la OCDE y la UE.



La publicación anual de la OCDE de Education at a Glance muestra que la Formación Profesional Dual en España en estudios profesionales de secundaria superior alcanza sólo al 3 % de los alumnos por el 38 % en la UE-23 y el 34 % de la OCDE. Aunque los datos se refieren a 2020, desde entonces la situación no ha cambiado mucho en España, pues en el curso siguiente el porcentaje de estudiantes en modalidad dual sigue en registros muy similares (3,8 % en FP Media y 1,1 % para FP Básica).

En un trabajo realizado junto con los Profesores Jorge Sainz y Luis Miguel Doncel (URJC) para EY Insights y la Universidad Internacional de Andalucía ya señalábamos que la regulación de la modalidad dual en los países de la OCDE presenta importantes diferencias. En Alemania, más del 95 % de los estudiantes de secundaria superior siguen el programa dual de Formación Profesional en programas que duran tres años, y el componente de trabajo representa aproximadamente el 60 % de la duración total del programa.

Por el contrario, el principal programa de Formación Profesional de secundaria superior en Irlanda dura solo un año, lo que significa que el número de meses que los estudiantes asisten a las empresas es mucho menor que en Alemania. El componente basado en el trabajo es menos del 30% de la duración del programa en Estonia e Israel, mientras que es del 80 % o más en Finlandia y Suiza.

En algunos sistemas de modalidad dual, el estudio en la escuela y el estudio en el trabajo pueden ser consecutivos en lugar de paralelos. Los programas de aprendizaje dual son en ocasiones concurrentes con formación basada en la escuela y en el trabajo (como en Dinamarca y Noruega), mientras que en otras ocasiones son programas que implican períodos alternos de asistencia a centros educativos y participación en la formación basada en el trabajo, como en los sistemas duales de Austria, Alemania y Suiza. Algunos de los Programas en Francia, Portugal o Alemania tienen una duración de hasta 3 años, mientras que en España es de 2 años. La duración en nuestro país del tiempo que el alumno desarrolla su formación en la empresa es de al menos un 35 %, en la práctica del 50 %, similar al resto de países.

Ismael Sanz Labrador es vicerrector de la Universidad Juan Carlos

elPeriódico de Catalunya

Estos son los estudiantes que podrán pedir la beca de 100 euros

El Gobierno inyecta 400 millones de euros para educativas en 2022 con el fin de "mejorar la equidad e inclusividad de nuestro sistema"

EFE. Madrid 12/07/2022

La ayuda complementaria de cien euros mensuales que recibirán entre septiembre y diciembre alrededor de un millón de estudiantes españoles mayores de 16 años supondrá una inyección de 400 millones de euros para becas en 2022.

Así lo señala el Ministerio de Educación en un comunicado en el que detalla algunos aspectos de esta ayuda complementaria para los estudiantes que obtengan una beca para el curso 2022-2023 anunciada este martes por el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, en su primera intervención ante el debate del estado de la nación.

“El objetivo de esta nueva ayuda es el de seguir aumentando las cuantías para mejorar la equidad e inclusividad de nuestro sistema y para evitar que ningún alumno abandone sus estudios por razones económicas”, ha explicado el presidente del Gobierno.

Las ayudas irán a parar a jóvenes estudiantes de Bachillerato, Formación Profesional y universitarios, que se prevé alcancen el millón el próximo curso.

Según Educación, la convocatoria para el próximo curso ha batido el récord de solicitudes con más de 1,36 millones, 136.000 más que en la anterior.

Para cubrir estas necesidades, el Gobierno ha destinado este año 2.134 millones de euros a las becas –una cifra también récord– a los que habrá que sumar los 400 millones anunciados este martes.

Plan Código Escuela 4.0

Durante su intervención en el Congreso, el presidente del Gobierno ha anunciado también la puesta en marcha de un plan para reforzar la competencia digital de los alumnos y alumnas de Infantil, Primaria y ESO, que comenzará a implantarse en el curso 2022-2023.

Se denominará Plan Código Escuela 4.0 y supondrá una inversión de 356 millones de euros en los próximos dos años. Se dirige a los cerca de 5.900.000 alumnos y alumnas de Infantil (segundo ciclo), Primaria y Secundaria de los 34.000 centros sostenidos por fondos públicos.

Entre las actuaciones que incluye el plan está la formación de los docentes, mediante programas específicos y la introducción en los grados de Magisterio de contenidos de programación, pensamiento computacional y robótica.

Este objetivo forma parte también del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia y prevé la formación de 567.000 profesores de aquí a 2024, para lo cual se van a invertir 284,7 millones de euros, indica el comunicado.

EL PAIS

Las becas para Bachillerato privado de Madrid: por qué Ayuso habla de rentas de 35.000 euros cuando se han ampliado a hogares que ingresan más de 100.000

Las órdenes aprobadas por el Gobierno regional establecen unos requisitos para los beneficiarios de las becas que triplican los umbrales máximos de renta que había hasta ahora

BERTA FERRERO / JUAN JOSÉ MATEO**.** Madrid - 12 JUL 2022

Las becas de la Comunidad de Madrid para cursar el Bachillerato en un colegio privado se pueden conceder a familias que cobran 35.000 euros al año (o menos). Pero también a otras que ingresan 70.000, 107.000, 148.000 y 175.000, según consta en la documentación oficial, a pesar de que la presidenta de la región, Isabel Díaz Ayuso, se refiere, siempre, solo a rentas medias de 35.000 euros.

Lo ha vuelto a hacer este martes en Twitter para defender su política de becas destinadas a alumnos que estudian en centros privados, en un mensaje que recoge una parte de su intervención del lunes en un acto público: “Hoy las reciben 600.000 estudiantes y, a partir de aquí, hay 20.000 familias que tienen una renta media en la Comunidad de Madrid de 35.900, no las trampas que se están haciendo sumando 72 hijos y sueldos, y esas familias son las que pueden optar, 20.000 de ellas a una beca, a unas rentas, las rentas medias, no sumando y haciendo trampas, rentas medias que en Madrid lo están pasando también muy mal porque ahora mismo la inflación, los costes de la energía, lo que se está viviendo y la inacción del Gobierno están provocando que las clases medias hoy en España, y también en Madrid donde el coste de la vida por cierto es más alto, a pesar de trabajar no tienen opciones de seguir matriculando a sus hijos donde ellos desean”.

Esa es la declaración que hizo el lunes y que la presidenta ha colgado este martes en su cuenta de la red social, palabra por palabra. El problema es que, de nuevo, con esas declaraciones da a entender que el acceso a las becas que concede para cursar Educación Infantil, Bachillerato y Formación Profesional (FP), tres etapas educativas no obligatorias, en centros privados está destinado a familias que, en su conjunto, cobran 35.900 euros, algo que se contradice con las propias órdenes publicadas por la Consejería de Educación de su Gobierno y con las palabras de su *número dos* y vicepresidente, Enrique Ossorio, que en una entrevista en *El Mundo* el pasado sábado reconocía que una familia de dos hijos que ingresa 143.652 euros “forma parte de esa clase media que paga muchos impuestos”, que además “van a tener difícil llegar a fin de mes” y que, por tanto, merece tener acceso a esas becas.

Este es el detalle de los posibles beneficiarios de las becas, según las bases publicadas por la Comunidad de Madrid para el próximo curso:

Las órdenes publicadas por la Comunidad de Madrid utilizan el término renta per cápita familiar como baremo y en concreto se basan en la cifra del INE de 2019, cuando en la región madrileña la media era de 35.913 euros. Eso significa que la familia que opte a una beca el curso que viene tendrá que hacer una cuenta sencilla: los

ingresos de la unidad familiar (toda la familia) se dividirán entre el número de miembros computables de todos ellos y el número resultante por cada uno de ellos no podrá superar esos 35.913 euros. Ese cálculo lo confirmó la Consejería de Educación a este periódico hace 10 días y esto implica que puedan tener un cheque aquellas parejas con un hijo que ingresen hasta 107.739 euros, que en definitiva es el resultado de multiplicar 35.913 por los tres miembros de la familia. De la misma manera, las parejas con dos niños que tengan unos ingresos globales de 143.652 euros también podrán optar a esa ayuda, que es el resultado de 35.913 euros por cuatro. O las que tengan tres hijos y unos ingresos en el hogar de 179.565 euros. Y así sucesivamente. Son cálculos basados en la literalidad de las órdenes de Educación. No hace falta "sumar 72 hijos y sueldos" para formar parte de esas 20.000 familias de renta media para acceder a la beca, como asegura la presidenta de Madrid.

Este criterio solo se usa en Madrid, y beneficiará a entre 18.000 y 20.000 familias con rentas media y altas, según cálculos de la Administración autonómica. El Ministerio de Educación y el resto de autonomías utilizan otro distinto: la renta neta de la unidad familiar, que es la suma de las bases imponibles en la declaración de la renta de los miembros de la familia. Esta medida cambia radicalmente el cálculo, ya que significa que si el umbral elegido también fuera el de 35.913 euros, implicaría que el resultado de las bases imponibles de la renta de todos los miembros de la familia no podría superar los 35.913 euros para conseguir la misma beca.

Pongamos el ejemplo de una pareja con dos hijos que cobra 35.913 euros anuales. Si esa familia intenta acceder a una beca en Madrid, tendrá que utilizar el baremo de medición de la renta per cápita. Si accede en País Vasco, Castilla y León y Andalucía, donde también hay becas destinadas a centros privados, el baremo que tendrá en cuenta será el de la renta neta familiar. En el primer caso, conseguirá el cheque si el umbral utilizado de renta no es superior a 8.978, 25 euros. En el resto de comunidades, accederán a la misma beca solo si el umbral sube hasta los 35.913 euros.

El foco de la polémica, sin embargo, es que Madrid ha subido el umbral a 35.913 euros de renta per cápita, por lo que triplica las opciones de las familias para conseguir esa ayuda. Es decir, por supuesto podría acceder la familia del ejemplo, una pareja con dos hijos que cobra 35.913 euros de media (y de la que habla Ayuso), pero también todas aquellas que superen esa renta hasta llegar a los 143.652 euros, que es el resultado de multiplicar la cantidad del umbral por los cuatro miembros de la familia y lo que el propio consejero Ossorio reconoció el sábado pasado. "35.913 euros es la renta media de Madrid y se va multiplicando en función del número de hijos. Yo tengo cuatro y le aseguro que cuesta muy caro mantenerlos", respondió cuando le preguntaron si era difícil para una familia llegar a fin de mes cuando gana 150.000 euros al año.

El debate público ha surgido después de que la Comunidad de Madrid haya flexibilizado de cara al curso que viene el baremo de renta para acceder a las ayudas, que pasa de 10.000 euros a 35.913 en Bachillerato, de 20.000 euros a 35.913 en FP de grado superior, y de 25.000 euros a 35.913 en Infantil. Eso significa que el curso pasado podrían optar a una beca en Bachillerato familias con un niño y una renta media familiar de 30.000 euros y el curso que viene se dispara a 107.739 euros, una renta que tanto la presidenta como el consejero de Educación justifican como la media en la región.

Además de subir el baremo para que accedan a las becas familias con rentas superiores a los 100.000 euros, tanto la oposición (salvo Vox) como los sindicatos han puesto el grito en el cielo porque la Comunidad de Madrid va a destinar al menos el 60% de su presupuesto para becas a financiar con dinero público la asistencia a centros privados para cursar tres enseñanzas no obligatorias. Ossorio detalló el pasado miércoles que la partida para financiar todas las becas (también las incluidas en la educación pública y concertada) en el curso 2022-2023 ascenderá a 212 millones de euros, beneficiando a 600.000 alumnos. Pero el estudio en detalle de esa cifra global es esclarecedor. De esos 212 millones de euros, 127 se dedicarán a los cheques en centros privados. En resumen: menos alumnos (que los que estudian en la pública), con más renta en sus bolsillos y más dinero público destinado para ellos.

europapress.es

La comunidad educativa pide medidas adicionales a la beca extra de 100 euros anunciada por Sánchez

MADRID, 12 (EUROPA PRESS)

La comunidad educativa ha reclamado que la beca extra de 100 euros mensuales para los cerca de un millón de estudiantes mayores de 16 años de toda España anunciada este martes por el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, vaya acompañada de más medidas de apoyo a los alumnos y las familias que den estabilidad ante la crisis. Esta medida tendrá un crédito extraordinario de 400 millones de euros que costará entre septiembre y diciembre, pero, según fuentes del Ministerio de Educación y Formación Profesional, el Gobierno no se puede comprometer en este momento a dar continuidad a las becas en 2023 sino que dependerá de la negociación de los Presupuestos Generales del Estado (PGE), que aún están en elaboración y luego deberán pasar su correspondiente tramitación parlamentaria.

Aunque ha asegurado que una beca de 100 euros extra mensuales "está bien" y se ha mostrado "muy a favor" de la nueva medida, la presidenta de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE),

Andrea Henry, ha advertido en declaraciones a Europa Press de que "surgen muchas dudas" y ha pedido entregar la nueva ayuda "a partir de los doce años para personas que cumplan ciertos requisitos económicos, en vez de hacerlo a partir de los dieciséis años para todo el mundo". "El fondo lo entendemos pero creemos que tiene que ir acompañado de otras medidas. 100 euros están bien pero nos gustaría que esta beca se ampliara a todos los estudiantes, no solo a partir de 16 años", ha precisado Henry, destacando que "el resto también está sufriendo las consecuencias de la situación actual".

Así, ha añadido que es "bastante más prioritario" actualizar y reformular los criterios de las ayudas actuales, ya que con el aumento de la inflación "tienen que reestructurarse y aumentarse todos los umbrales económicos de las becas actuales". "Nos gustaría que fuera para todos los estudiantes, no se tienen más gastos con quince años que con dieciséis y ver de qué manera se va a estipular, si va a ser para todo el mundo indistintamente. Si todos lo pudieran recibir será genial pero eso quizás no va a pasar y si es así nos gustaría que se priorizara a los estudiantes con menos recursos", ha reivindicado la presidenta de CANAE.

El presidente de la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP), Nicolás Marco Hernández, también considera que esta iniciativa es "un buen paso" pero ha indicado que estarán a la espera de "ver cuál va a ser la letra pequeña" de este aumento y de "cuándo va a llegar ese dinero". "No sabemos de dónde va a salir ese dinero, habrá que ver cuándo se hará el ingreso y cómo. No lo vemos insuficiente peor sí que se queda bastante corto", ha dicho. "Es un aumento bastante necesario si se comprometen a hacer el ingreso cuanto antes. A lo mejor es posible ese ingreso mensual pero viendo como funciona el sistema no sabemos si lo conseguirán", ha comentado Marco Hernández.

LAS FAMILIAS PIDEN MÁS AYUDAS ANTE LA CRISIS

Por su parte, las familias han dado la bienvenida a la beca extra de 100 euros, pero han advertido de que se necesitan ayudas que den estabilidad ante la crisis y no duren solo cuatro meses, y han reclamado que se destinen a toda la comunidad educativa y no solo a los alumnos que ya disfruten de una beca. Durante su discurso durante el Debate del Estado de la Nación, Sánchez ha dicho que la beca extra para alumnos de Bachillerato, FP y Universidad "la recibirán cerca de 1 millón de estudiante de toda España, de septiembre a diciembre".

La presidenta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres (CEAPA), María Capellán, ha calificado el anuncio de "interesante" porque permitirá invertir más en la educación de los estudiantes, cubriendo, por ejemplo, los costes de desplazamiento o la compra de materiales. Sin embargo, ha abogado por que no se destine solo a los que ya gozan de becas y se amplíe también en edad. "Que más alumnos sean becados", ha demandado.

Desde la Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA), la presidenta, Begoña Ladrón de Guevara, ha destacado a Europa Press que "todo lo que sean ayudas" es "bien recibido", pero ha cuestionado que sea una medida "puntual" cuando las familias necesitan estabilidad. "No sé si es una ayuda lo suficientemente estable para ver resultados en medio de una crisis económica que si es estable", ha advertido, para incidir en que, debido a la situación económica, es necesario hacer una nueva revisión las situaciones personales de las familias.

"No me parece mal que se conceda una nueva beca, pero si es de una manera extraordinaria y solo para ya becados, me parece una discriminación extraordinaria para los que no gozan de una y pueden necesitarlo", ha expresado, por su parte, el presidente de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), Pedro Caballero.

De este modo, y a la espera de ver los detalles de estas becas, ha urgido a unas ayudas que tengan una base "que no cree discriminación", ya sea por la edad o para el "colectivo que de momento no tiene acceso a ayudas". "Si es una medida excepcional, por la situación económica, que sea una norma que sea genérica para todos los estudiantes, que se beneficie toda la comunidad educativa. Todos estamos hasta el cuello en mayor o menor medida", ha sentenciado.

Por otro lado, el presidente de la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADI), Toni González Picornell, ha hecho una valoración "muy positiva" de la beca extra: "Cualquier ayuda que tenga el alumnado o las familias en estos momentos de crisis con precios disparados en cualquier sector es muy bienvenido". No obstante, ha indicado que "sería mejor una cuantía mayor", pero ha añadido que entiende que "la coyuntura económica" actual y que las ayudas "están fijadas con unos presupuestos que tienen que cumplir unas cuestiones". "Somos conscientes de las restricciones presupuestarias", ha apostillado.

EL MUNDO

Sánchez ya tiene su cheque-beca educativa: 400 euros a un millón de alumnos el próximo curso

Anuncia más contenidos de programación informática y pensamiento computacional después de reducirlos en el currículo recién aprobado

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Martes, 12 julio 2022

Pedro Sánchez ha contraprogramado a Isabel Díaz Ayuso en sus dos ofertas educativas más mediáticas: las becas y la robótica. El presidente del Gobierno ya tiene su cheque-beca, como la presidenta madrileña, que supondrá un extra de 400 euros para un millón de alumnos mayores de 16 años que ya disfrutan de ayudas en Bachillerato, FP o Universidad.

La medida ha generado confusión en el Gobierno. Sánchez avanzó durante el Debate del estado de la Nación que estos estudiantes tendrán entre septiembre y diciembre 100 euros al mes complementarios a los que ya perciben, lo que se traduce en una inyección de 400 euros. Posteriormente, fuentes del Ministerio de Educación extendieron el periodo subvencionado hasta junio, lo que suponía otros 600 euros; es decir, un total de 1.000 euros por curso, un 46% más de lo que perciben los estudiantes.

Pero Moncloa dijo que no podía hacer promesas para el curso que viene porque dependen de una negociación de los Presupuestos Generales del Estado que aún no se ha producido y no querían generar "falsas expectativas". Así que Educación tuvo que recular y volver a la idea original de Sánchez, con un compromiso de 400 euros sólo hasta diciembre, si bien estos 600 euros estarán en la propuesta presupuestaria del Gobierno.

La beca media actual es de 2.173 euros anuales (2.892 euros en los universitarios y 1.606 euros en los no universitarios). Por ahora, habrá 400 millones de euros adicionales a los 2.134 millones ya presupuestados para becas y ayudas al estudio del curso 2022/23. A diferencia de la medida de Ayuso, el complemento es sólo para rentas bajas (una pareja con un hijo no puede ganar más de 38.800 euros) y tiene mayor exigencia (como mínimo el becado debe sacar un 5 y logra más dinero cuantas mejores notas obtenga, mientras que en las de Madrid sólo se pide no haber repetido curso).

Sánchez no dejó pasar la oportunidad de usar el cheque-beca de Ayuso para atizar a Feijóo desde la tribuna: «Después de la beca para ricos, ¿van a plantear un Imserso para millonarios a Bora Bora?».

LOS INFORMÁTICOS SE HABÍAN QUEJADO

Por otro lado, Sánchez anunció ayer más programación informática para todos los alumnos, comenzando desde la misma etapa de Infantil. Es un nueva respuesta a la Comunidad de Madrid, que abandera la enseñanza del lenguaje computacional desde que, en 2015/2016, con Cristina Cifuentes, puso una asignatura específica de Tecnología, Programación y Robótica en la ESO.

Sánchez quiere que seis millones de alumnos de Infantil, Primaria y ESO aprendan *coding* y robótica, aunque no se entiende muy bien por qué no incluyeron más competencias informáticas en la Lomloe en los currículos que se han aprobado recientemente.

De hecho, los informáticos se quejaron porque su asignatura había mermado de forma considerable en Bachillerato: en la lista de asignaturas ya no figura Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que con la Ley Wert se ofertaba tanto en el primer como en el segundo curso. Y el PSOE incluso votó en contra de una enmienda del PP para poner en marcha un plan de formación del profesorado en competencias digitales y programación, que es justo lo que se ha anunciado este martes.

Actualmente, hay una asignatura concreta de Tecnología en la ESO, pero no en etapas anteriores. Ahora se van a reforzar esos contenidos en ésta y otras etapas dando más recursos a los centros educativos, formando y apoyando a profesores y elaborando materiales didácticos, explican en el Ministerio. Habrá 356 millones de euros para que los docentes aprendan a programar.

La gran novedad es que, de esta cantidad, se darán 120 millones de euros a las CCAA para que contraten una figura inédita: auxiliares de aula. Son especialistas en programación y robótica que darán asistencia técnica a los profesores en sus clases y los formarán en robótica y *coding*.

elCorreoGallego.es

Nuevo impulso a la FP, que tendrá planes territoriales

Educación quiere mejorar la integración con los entornos productivos // El próximo curso se ofertarán casi 37.600 plazas de primer año en ciclos

13 JUL 2022

La Formación Profesional ha dado en los últimos años un paso de gigante como alternativa a la Universidad y para adentrase en el mercado laboral. En la última década, según aseguró ayer el conselleiro Román Rodríguez en ante el Pleno de la Cámara, ha alcanzado los niveles más altos de “prestigio, confianza y utilidad”. Ahora, es momento de dar un paso más, “una nueva etapa” que, según dijo Rodríguez, afiance y mejore la integración laboral de los estudiantes.

Al amparo de la Estratexia de FP 2030, la Xunta, según explicó el conselleiro, está trabajando ya para avanzar en un Sistema Integrado de Formación Profesional de Galicia, en el que se impulsará la digitalización y la innovación y se prestará especial atención a la formación permanente. El titular de Educación avanzó, en este sentido, la decisión de "actuar sobre las calificaciones y estándares profesionales a lo largo de la vida y sobre los estándares que precise el sector productivo".

Se establecerán también nuevos instrumentos de planificación y de gestión para "ensamblar" todas las acciones de FP teniendo en cuenta la implantación territorial y el carácter sectorial o de especialización de los ciclos formativos. Los planes de Educación pasan por diseñar de manera gradual planes territoriales de FP con "alto impacto" en el territorio y en los ayuntamientos, con la participación de los agentes sociales e institucionales.

"Lo que perseguimos –especificó Rodríguez– es que los procesos formativos alcancen un ámbito comarcal y atiendan mejor la demanda productiva de cada zona, con el reto de contribuir al desarrollo económico y ayudar a fijar población". "Y para eso, hay que caminar hacia una formación más práctica, más flexible y con más participación de las empresas", concluyó durante su comparecencia, que fue a petición propia.

Tal y como contempla ya la Estrategia de FP 2030, la Xunta quiere poner el foco en la formación adaptada a las personas y al sistema educativo con el impulso de la FP Dual, los másteres y los dobles grados; en la acreditación de competencias; en la innovación y la digitalización; en el emprendimiento, con iniciativas de colaboración con el tejido productivo; en la internacionalización y en el impulso y ampliación de la red de centros de excelencia, como el nuevo Centro Gallego de Innovación de la FP, radicado en Ourense.

Galicia finalizó este curso on una cifra récord de cerca de 60.000 alumnos matriculados en los 162 títulos de las 23 familias profesionales que se imparten en más de 200 centros públicos. La oferta para lo próximo curso alcanza 37.588 nuevas plazas en primer curso (1.704 más), un incremento del 26 % en la oferta de másteres y 120 proyectos nuevos de FP Dual .

El conselleiro avanzó que este incremento de la oferta está teniendo "una acogida satisfactoria en cuanto a número de solicitudes recibidas, sobre todo en el caso de los grados superiores y la modalidad dual", por lo que va a llevar aparejado un refuerzo de profesorado para atender a los nuevos grupos de clase que se conformen a partir de septiembre.

MÁS CRÍTICAS A LOS RETRASOS DEL MINISTERIO

Finalmente, El titular de Cultura, Educación, FP E Universidades de la Xunta reprochó al Ministerio de Educación no haber contado con las comunidades autónomas a la hora de desarrollar el nuevo marco normativo que regule la Formación Profesional. Emplazó así al Ministerio a acordar con las comunidades autónomas la implantación de la nueva Ley de Formación Profesional estatal aprobada el pasado mes de marzo para que no pase, recordó, "como con la LOMLOE y se haga una implementación absolutamente caótica e impositiva por parte del Gobierno frente a las autonomías".

PUBLICIDAD Y AUTOBOMBO.

En el turno de intervención de la oposición, la socialista Noelia Otero calificó la intervención del conselleiro como una campaña de "publicidad" y "autobombo, y lo acusó de no revelar todos los datos sobre los estudios de FP en Galicia, como por ejemplo, dijo, los referidos al recorte de profesorado o al cierre de recursos.

Otero demandó una "diagnosis" fiable de la FP gallega basada "en un estudio real de las necesidades", y censuró que en algunos casos casi la mitad de los alumnos no podrán estudiar el ciclo que eligieron.

Por su parte el nacionalista Lourenzo Sobral afirmó que uno de cada dos alumnos de FP matriculados en Galicia no consigue terminar sus estudios en el tiempo establecido, y se preguntó si realmente es un prestigio para la FP gallega el hecho de que sólo la titulación del 28 % de los alumnos se ajuste realmente a su salida laboral.

Acusó el parlamentario del BNG al conselleiro de tratar "de impresionar con humo" en su intervención, y advirtió de que la Formación Profesional "no debe estar al servicio de algunas empresas que cotizan en Madrid, sino al de los sectores productivos de este país". Criticó además lo que consideró escasa colaboración con el sector empresarial por parte de la Xunta en FP, la precarización de los titulados y la falta de enfoque de género, entre otras cosas.

EL PAIS

Las becas de Ayuso hacen saltar por los aires los tensos juegos de alianzas y equilibrios en la enseñanza privada de Madrid

Los nuevos cheques escolares enfadan a los colegios religiosos concertados y reconcilian al Gobierno regional con una parte de la privada pura, que lleva años aliada con la pública

ELISA SILIÓ. Madrid 13 JUL 2022

Cuando en mayo de 2021 Isabel Díaz Ayuso ganó las elecciones regionales, Escuelas Católicas de Madrid, la patronal de la educación religiosa concertada, lo celebró en las redes sociales, pues el PP apoya sin matices este modelo de enseñanza que es mayoritario en la capital, dejando a la pública como espacio minoritario. Pero el idilio ha saltado por los aires por los últimos cheques escolares para cursar estudios no obligatorios (infantil, Bachillerato y FP de grado medio y superior), que el próximo curso no se dirigirán solo a los colegios que ya tienen concertadas las etapas educativas obligatorias (primaria y secundaria), como prometió Ayuso en un programa electoral, sino que incluirá a todos los colegios privados.

Por primera vez, van a poder beneficiarse las escuelas privadas que jamás reciben un euro del erario público y sus alumnos, si en sus casas no tienen una renta superior a 143.652 euros con dos hijos o los 179.565 euros con tres. Con este giro que mete en la ecuación de las becas en forma de cheques a la escuela privada pura, el PP salda su deuda con Vox, que los incluyó entre sus peticiones para aprobar los presupuestos regionales de 2022.

La jugada de las becas no solo ha hecho reaccionar a los sectores que, desde la defensa de la escuela pública, lo consideran un "disparate" —van "a sacar el dinero del bolsillo de las familias vulnerables para subvencionar la educación privada de las familias ricas", criticó Mónica García, de Más Madrid—, sino que ha roto el delicado equilibrio que se mantenía desde hace algunos años a duras penas entre los distintos modelos de enseñanza privada en Madrid, quebrando algunas alianzas y creando otras nuevas entre los sectores que viven la medida como un triunfo o como una traición.

En esta última categoría está Escuelas Católicas Madrid, la gran representante de la concertada religiosa tradicional, que acusa a la presidenta de incumplir su "compromiso electoral de generalizar los conciertos educativos" en Bachillerato. "Es una fórmula incompleta, ya que [las becas] no garantizan la estabilidad y la gratuidad, e impiden, por tanto, una verdadera libertad de elección", reflexionó Manuel de Castro, su presidente, el pasado fin de semana ante los directores de sus colegios. En el lado contrario, una parte de la escuela privada pura que, reunida en la asociación Cicae, lleva años quejándose de las ventajas que da el Gobierno regional ofrece a una parte de la concertada, apoya ahora la decisión de Ayuso: "Las ayudas directas a las familias por criterio de renta son más equitativas que el concierto", dice en un comunicado sobre los cheques en bachillerato.

Nuevos colegios con subvención de antemano

Pero para hacerse una idea cabal de los bandos y las posiciones de cada uno, habría que remontarse bastante más en el tiempo. Hasta principios de los años 2000, la concertada estaba copada sobre todo por los centros religiosos reunidos en Escuelas Católicas. Estos, herederos de décadas de subvenciones públicas sin apenas controles, se adaptaron a mediados de los años ochenta a un nuevo formato de concierto educativo —reciben una partida para el mantenimiento y el funcionamiento de las instalaciones y el sueldo del profesorado— que aumentaba las exigencias y garantizaba, al menos sobre el papel, la gratuidad de la enseñanza en esos centros en las etapas obligatorias, hasta los 16 años.

El problema es que siempre se ha acusado a gran parte de estos colegios de seleccionar al alumnado, dejando fuera a los colectivos más vulnerables, a través de cuotas voluntarias que no siempre lo son del todo. Por su parte, estos centros siempre se han quejado de estar infrafinanciados, algo que ha reconocido el propio Ministerio de Educación en los últimos lustros sin que se haya llegado a revisar nunca la cuantía de los conciertos. Su otra gran aspiración es la de ampliar los conciertos a las etapas no obligatorias que también ofrecen en sus colegios, de FP y, sobre todo, de Bachillerato.

Pero a la concertada clásica le salió una dura competencia en la Comunidad de Madrid durante la presidencia de Esperanza Aguirre (2003-2012), en la que decenas de colegios que eran enteramente privados (en Madrid el 16,1% de los alumnos están matriculados en estos centros frente al 7,5% de media en España) lograron acceder al concierto educativo y se construyeron otros con la subvención ya concedida de antemano: era la nueva concertada, que incluye centros de distinto signo (desde empresarios de otros ámbitos, a proyectos religiosos vinculados al Opus De, los Legionarios de Cristo o Comunión y Liberación), que está en muchos casos en barrios de rentas altas y que suele cobrar cuotas voluntarias elevadas, lo que deja fuera ya no solo a los más vulnerables, sino a amplios sectores de la clase media.

Esta nueva concertada no solo incomodó a la religiosa de toda la vida —rechazan la idea de buscar negocio económico en la educación—, sino a una parte de la escuela totalmente privada. La Asociación de Centros Autónomos de Enseñanza Privada (Acade) vivió un cisma. Una parte de la dirección no tardó en lograr el concierto para sus centros privados y apoyó la nueva vía, pero una veintena de colegios dirigidos a la élite y que querían seguir siendo de pago crearon en 2010 la Asociación de Colegios Privados e Independientes (Cicae), que tiene carácter nacional.

Esta asociación, cansada de lo que consideran "competencia desleal" de esa nueva concertada, encarga cada curso un estudio a una consultora en el que demuestra cómo las familias abonan pese a la subvención una partida mensual enmascarada en servicios complementarios (enfermería, psicólogo, clases de refuerzo), porque la enseñanza gratuita debe ser gratuita. Los padres de la pública madrileña, representados en la federación Francisco Giner de los Ríos, han estado apoyando a Cicae en este empeño, que no se circunscribe solo a Madrid, pero que concentra en la región, junto a Barcelona, los casos más abusivos.

Cuando en 2018, con Ángel Garrido (PP) en la Presidencia de la Comunidad, los cheques escolares que llevaban años funcionando para ayudar a pagar guarderías privadas se extendieron al Bachillerato en centros

concertados, Cicae se mostró en contra. La idea inicial era que 3.000 escolares sin apenas medios siguiesen en el mismo espacio en el que habían cursado la secundaria, algo que dificultaba el hecho de que el Bachillerato no es una etapa obligatoria y no está concertado. Es decir, que dejaba fuera a los centros de Cicae, por lo que las consideraba "unas becas discriminatorias".

Nuevas alianzas

Por eso ha recibido ahora con júbilo el volantazo de Ayuso, que no solo incluye a los privados, sino que triplica la renta máxima exigida para obtenerla. Solo hay un requisito académico, no haber repetido, pero tras el revuelo causado, en una entrevista en *El Mundo,* el consejero Enrique Ossorio ha asegurado que en dos cursos pondrán "una nota mínima de acceso". Cicae, en todo caso, calcula que apenas el 20% de las familias han podido solicitar el cheque, "por lo que resulta evidente que el principal destinatario será el alumnado de los centros concertados".

Así, el cheque les termina de alejar de la concertada católica y les acerca de nuevo a la asociación de la que se escindieron hace más de una década, Acade. Esta, con concertados y privados en su seno, opina: "El sistema de ayuda directa a la familia permite que esta elija directamente el centro donde quiere escolarizar a sus hijos, haciendo real la libre elección de centro educativo del artículo 27 de la Constitución". La Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), cercana al Opus Dei, que cuenta con centros privados y subvencionados, dicen que apuestan por el concierto, pero que, a falta de estos, buenos son los cheques.

La federación Francisco Giner de los Ríos (vinculada a la asociación estatal Ceapa), esta vez no se ha aliado con los colegios privados Cicae, sino que reclama la retirada de los cheques. Unos cheques que, por mucho que insista el Gobierno regional en que empezarán dándose a las rentas más bajas, en la práctica dejan fuera a las familias con menos recursos, ya que la ayuda (hasta 3.750 euros al año, 375 euros para cada uno de los 10 meses de escolaridad) cubre solo una parte de lo que cuesta la matrícula y las cuotas en la mayoría de colegios privados.

Así, la Giner de los Ríos remite al informe La Agenda 2030 en clave de infancia en la Comunidad de Madrid, de Unicef, en el que se resalta que es la región con mayor segregación escolar de España y Europa. Por eso, el fondo de las Naciones Unidas reclama "un mayor compromiso de los gestores educativos madrileños con la educación pública, un incremento de la inversión educativa acorde con los niveles de bienestar de la región y la implementación de políticas de apoyo donde más falta hacen". El Instituto Nacional de Estadística estima que el 15% de los niños madrileños está en riesgo de pobreza y, sin embargo, apenas el 9% de los alumnos disfruta de una beca de comedor según Save the Children. Según esta ONG, en España un millón de escolares necesitados quedan fuera de estas ayudas de comedor.

El dinero de la Púnica y 40 colegios en lista de espera

En el camino de esa nueva concertada madrileña, aparte de luchas intestinas, se ha quedado un reguero de sospechas de corrupción. Durante años, el exvicepresidente regional Francisco Granados se llevó presuntamente (no hay sentencia del juicio de la trama de corrupción Púnica) una mordida de un millón de euros por cada colegio concertado que permitió construir en suelo público: por un modesto canon de unos 10.000 euros anuales, los promotores lograban un concierto de 75 años. En total, 18 escuelas.

El escándalo, descubierto en 2015, llevó a la presidenta Cristina Cifuentes (2015-2018) a parar la concesión de conciertos a más escuelas. Se calcula que unos 40 centros privados quedaron en lista de espera. Desde entonces, no se ha concertado ningún centro más en Madrid, pero el número de alumnos no para de crecer, a medida que se abren nuevos grupos y el Gobierno de Ayuso no esconde que estudia la posible apertura de al menos 14 colegios.

europapress.es

El número de alumnos en los grados del ámbito de matemáticas aumenta un 28% en los últimos 4 años, según Fundación CYD

MADRID, 14 Jul. (EUROPA PRESS) –

Las titulaciones vinculadas a las matemáticas han pasado en cuatro años de 9.519 alumnos en el curso 2015-2016 a 13.202 en 2019-2020, lo que supone un incremento del 28 por ciento, según ha informado la Fundación CYD. De estas plazas, un 64 por ciento las ocupan hombre y un 36 por ciento mujeres.

La fundación destaca que "este aumento de popularidad es paralelo al avance de tecnologías punteras, cuya base son las matemáticas, y a la demanda creciente de profesionales que sepan manejarlas". "En IBM siempre hemos contado con matemáticos, pero sin duda en los últimos años ha aumentado la demanda ya que sus habilidades en el campo de las nuevas tecnologías como la inteligencia artificial, Big Data, Quantum, automatización, robótica o ciberseguridad, entre otros, los hace aún más valiosos", ha señalado la matemática y vicepresidenta en IBM España, Olga Blanco.

En este sentido, el decano de la Facultad de Ciencias de la Universidad Autónoma de Madrid, Manuel Chicharro, ha defendido que "sin matemáticas no habría ciencia y tecnología" y ha resaltado que su estudio "ha permitido los algoritmos de búsqueda en Internet, el almacenamiento y transmisión de imágenes y videos o la obtención de imágenes médicas mediante tomografía".

Son muchos los ejemplos de servicios y aplicaciones bajo las que subyacen las matemáticas, un ámbito de estudio que aporta capacidad resolutiva a futuros profesionales como Eduard Antentas, estudiante de un doble grado en Matemáticas y Física: "Las matemáticas me han aportado una gran capacidad de abstracción y una nueva perspectiva más analítica". "Gracias a ello, puedo enfocar de forma efectiva y rigurosa todo tipo de problemas de ámbito científico con los que me encuentro, además de algunas situaciones cotidianas". Con estos estudios he adquirido mucha resiliencia y aptitud de superación de retos, por la alta complejidad de algunas asignaturas", ha añadido el estudiante.

Los alumnos que deciden matricularse en alguno de los grados vinculados al estudio de las matemáticas pueden conocer las universidades más destacadas gracias a los resultados del Ranking CYD, una herramienta única que permite medir y comparar el rendimiento de las universidades, a nivel general y por ámbitos de conocimiento.

Este año las universidades más destacadas son la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Politécnica de Madrid, la Universitat Politècnica de Cataluña, la Universidad Carlos III de Madrid y la Universitat Pompeu Fabra.

EL PAIS

“Si envolvemos a nuestros hijos en algodón digital, no aprenderán a sobrellevar los problemas”

La profesora británica Sonia Livingstone es una de las mayores expertas globales en menores y digitalización. “Hay poca evidencia de grandes problemas en las nuevas generaciones”, dice

JORDI PÉREZ COLOMÉ**.** 14 JUL 2022

Sonia Livingstone (62 años), profesora de la London School of Economics, ha escrito 20 libros y cientos de artículos científicos en las últimas dos décadas sobre menores y digitalización. Muchos científicos sociales y agentes políticos la consideran la mayor experta del mundo en diferentes áreas de este ámbito. Su índice de artículos citados por otros es estratosférico. “Leer lo que ha publicado, solo títulos, puede llevar una hora. Y ella no encarga nada a becarios, ella hace todo”, dice una colaboradora suya.

Asesora al Gobierno británico, a la Comisión y Parlamento europeos y Naciones Unidas en seguridad en internet y derechos en entornos digitales para menores. Su voz en estos asuntos casi inabarcables navega entre las certezas que han ido dando estudios recientes con la ambigüedad de un sector donde la evidencia escasea y donde se da poca voz a los menores. EL PAÍS ha hablado con Livingstone por videoconferencia desde su casa en Londres.

Pregunta. ¿Hay alguna evidencia de que la educación digital de los niños vaya a convertirles en adultos diferentes a nosotros?

Respuesta. Hay cada vez más pruebas de que empeora la salud mental.

P. ¿En adolescentes?

R. Pensamos que es peor, pero quizá solo es que ahora es más visible y se habla más de eso. Los chicos lo mencionan más. Los niños nunca solían tener problemas de salud mental, solo “estaban enfadados”. Pero ahora algunos tienen problemas de salud mental. Aunque no hay gran evidencia. Tampoco hay evidencia de que su capacidad de atención sea menor o que sus cerebros funcionen de manera diferente. De hecho, cuando hablo con jóvenes, creo que son fabulosos, esperanzados, reflexivos. Y aprenden. Saben bien dónde están sus dificultades y qué necesitan, pero también son firmes.

P. El miedo de los padres con la tecnología es abrumador. ¿Por qué?

R. Siempre nos ha dado miedo la tecnología y el cambio.

P. Pero en los 80 éramos optimistas con los ordenadores.

R. Lo éramos. Había esa vieja conversación sobre tecnologías impuestas y electivas. La televisión se nos imponía y en cambio los ordenadores se escogían. La gente pensaba que en el ordenador podías encontrar amigos, contenido, información. Ahora han convertido internet en una tecnología impuesta. La época de las mil opciones ha desaparecido. Ahora se nos empuja hacia un contenido genérico, a veces dañino.

P. Tampoco dejamos de usarla.

R. ¿Podríamos imaginar un mundo sin tecnología? ¿Realmente queremos volver 30 años atrás? Diría que la mayoría, no. Nos encanta buscar en Google, encontrar a otras personas, una afición particular o ahondar en nuestra identidad. Nos encanta tener un millón de opciones de *streaming.* Recuerdo cuando solo había cuatro canales en la televisión. Era aburrido. Hay por tanto mucho que nos encanta. Lo que pasa es que no supimos ver que todos nuestros pensamientos, movimientos y sentimientos iban a ser recopilados, agregados,

monetizados y, a veces, convertidos en armas contra nosotros. Es esta increíble extracción de beneficios detrás de la pantalla lo que ha transformado su potencial.

P. ¿Pero esto cambia su valor para los niños? Cuando hablamos de niños todo parece malo.

R. Hay muchas cosas buenas. Pero para los niños debemos dar un paso atrás y pensar en el equilibrio para sus vidas. Nos centramos demasiado en la pantalla. Hay muchas otras cosas: los niños tienen malas perspectivas, hay mucha desigualdad, un futuro realmente incierto. Nos centramos en las pantallas porque creemos que podemos controlarlas: ¿cuántas horas están o qué eligen? Parecen la parte controlable de nuestras vidas porque todo lo demás está realmente fuera de control.

P. Ha escrito que empezar a usar internet ofrece "oportunidades y riesgos" a los niños. ¿Qué diría a los padres que retrasan todo lo que pueden las pantallas? ¿Retrasan también oportunidades?

R. Algunos sí. Hay muchos padres que de verdad no saben cómo ofrecer a sus hijos buenas oportunidades de aprendizaje y creatividad. Internet y la tecnología están llenas si sabes dónde buscar. Hay muchos padres cuyos trabajos no les permiten jugar con sus hijos. En un mundo ideal, diría que es mejor dejar que los niños jueguen en la calle. Pero la realidad es que no dejamos que nuestros hijos jueguen en la calle, y nos preocupamos por quiénes son sus amigos. Como padres, estamos preocupados en internet y en la vida real.

P. En un artículo compara un videojuego como *Minecraft* con juegos en la calle. ¿Son comparables?

R. En ciertas dimensiones, pero no en todas. No es ejercicio físico. Aunque, por ejemplo, si mejora la realidad aumentada, quizá también podría serlo. Pokémon Go fue un gran éxito. Estaba completamente monetizado, pero podría haber sido algo que no lo estaba. Hay puntos de comparación. ¿Y si no comparamos la actividad física, sino la imaginación? ¿Pueden los niños ser tan imaginativos en *Minecraft* como en un jardín? Tal vez.

P. Ha escrito que "el consenso de los expertos ha pasado de contar el tiempo de pantalla a evaluar el contenido, contexto y conexiones que trae el tiempo de pantalla". ¿Qué es ese "buen tiempo de pantalla"?

R. Pregunte a los niños.

P. Igual dicen que es mirar YouTube.

R. Entonces podrías decirles: "¿Qué escoges en YouTube? ¿Qué es mejor? ¿Qué te hace sentir bien después de haberlo visto? ¿Qué te lleva a tener ideas imaginativas o a sentirte más en paz?" Hay muchas cosas que les preguntamos a los niños sobre sus amistades o sus juegos al aire libre. Hacemos mejores preguntas. Pero cuando pensamos en la pantalla, solo decimos: "¿Cuánto tiempo has estado en ella?" Eso es todo lo que pedimos. Es como si nuestra capacidad de involucrarnos con los niños de manera reflexiva desapareciera.

P. ¿Por qué es tan difícil tener evidencia sobre pantallas y niños?

R. Hay varias razones. Uno, no tenemos definiciones acordadas sobre lo que son las tecnologías digitales o lo que ofrecen. No hay una forma acordada de describir lo que está en la pantalla y en qué categoría incluir el contenido digital. Teníamos eso establecido para la televisión, pero no ahora. Dos, hay problemas éticos reales. No podemos hacer experimentos con niños que puedan dañarlos. Tres, muchos de los resultados que nos interesan tardan años en mostrarse. Cuatro, es un área con fondos insuficientes. Mucha gente tiene prisa para presentar una nueva política antes de haber financiado la investigación. El gobierno siempre me pregunta: ¿dónde está la investigación? Y yo pienso: no has financiado ninguna investigación sobre esto y ya quieres los resultados.

P. Ha dicho que los investigadores saben que los padres son más eficaces si priorizan el respeto a las prohibiciones.

R. Nada de esto es fácil. En parte porque siempre nos dicen cuántas horas, cuánto tiempo. Eso es centrarse en las cosas malas. Pero si hablara del *bullying* en la escuela, cómo promueve las desigualdades y cómo los niños nunca aprenden nada porque odian a sus profesores, entonces nunca mandarías a tus hijos a la escuela. Así que podemos centrarnos en los problemas o podemos descubrir dónde están los aspectos positivos y guiar a los niños hacia eso. Aunque también hay que regular a las grandes tecnológicas.

P. Sobre las grandes tecnológicas, escribe: "La innovación tecnológica es rápida, compleja, opaca y en gran medida no responde a las preocupaciones de los padres".

R. Promueven por ejemplo contenido de anorexia, perturbador, violento. No hablamos de esto sobre los niños. En realidad no tenemos un debate público sobre qué hace que nuestra comida sea saludable o qué hace que nuestra agua esté limpia. Son debates de expertos. Pero en Europa ahora se está aprobando la Ley de Servicios Digitales y de Mercados Digitales. La regulación está llegando. No se presta suficiente atención a los niños y sus derechos porque siempre son secundarios respecto a los consumidores que cotizan con dinero real. Pero Europa está dando pasos en regulación.

P. Los padres que tratan de hacer bien tienen dos consejos. Primero, ser claros con los valores.

R. Mucha gente siente que sus valores pasan a un segundo plano frente a la presión de los amigos. Creen que lo más importante es que su hijo haga lo que hacen los demás. Pero lo que veo en realidad como investigadora es que todos hacen algo diferente en casa.

P. ¿Son más importantes los padres o la presión de los amigos?

R. La mayor influencia para sus vidas es lo que hacen los padres y lo que les proporcionan. La presión de amigos importa, pero nunca tanto.

P. El segundo consejo es compartir placeres digitales y negociar, no imponer.

R. Se podría animar a los padres a compartir más y encontrar algo que puedan hacer juntos. La pandemia ha sido interesante porque los niños han visto a sus padres trabajar y los padres han visto a sus hijos hacer sus tareas escolares. Es un momento interesante para quedarse con algo de eso, porque de lo contrario todo está aislado: este soy yo en el trabajo y sé mucho sobre tecnología y este soy yo en casa y siento que no puedo controlarlo.

P. Cuando dice que hay que parar de asustar a los padres, ¿a quién se refiere?

R. A los medios.

P. Oh.

R. Esos titulares. “Hay un pedófilo en la habitación de tu hijo”. “Las estadísticas de suicidio están subiendo”. “Las redes sociales están fuera de control”.

P. ¿Pero igual vienen de algún artículo académico poco fiable?

R. Sí, puede haber algún estudio extraño, pero hay muchos otros estudios que probablemente sean aburridos y equilibrados. Los padres siempre gravitan hacia el peor riesgo, lo peor que podría pasar.

“Me preocupa más que mi hija vea que todo el mundo es delgado y hermoso que el asalto de un pedófilo”

P. ¿El peligro de los extraños?

R. Sí, aunque sea muy raro. Me preocupa mucho más que mi hija vea que todo el mundo es delgado y hermoso que el asalto de un pedófilo. Aunque, por supuesto, suceda. Los padres se enfrentan a una gama tan amplia de riesgos. Es demasiado.

P. ¿Qué quiere decir “juego libre” en la era digital?

R. Todos creemos en el juego de los niños, pero el juego es hoy algo que los adultos dirigen. Solo dejamos jugar si hay un propósito educativo. Estamos limitando los espacios en que los niños deciden por sí mismos a qué quieren jugar. Sabemos qué es el juego libre cuando vemos a los niños corriendo hacia un espacio verde o la playa. Pero luego construimos nuestros parques llenos de herramientas y reglas, o escuelas repletas y con cada vez menos tiempo para jugar. Y tenemos todo tipo de reglas sobre cómo pueden usar pantallas y juegos digitales. Todo son reglas. Reducimos el espacio para la libre elección y gamificamos lo que queremos que hagan los niños. Si no hay propósito educativo, creemos que pierden el tiempo.

P. Los hijos de esta generación jugarán con realidad aumentada o virtual en 20 años. Nosotros fuimos los últimos sin internet, pero ellos serán los últimos sin realidades aumentadas.

R. Es probable. Nadie quiere ir para atrás de verdad. Quizá sí tomarte un sábado por la tarde sin pantallas, pero poco más. Solo necesitamos que esté todo más diseñado para los intereses de los jóvenes y con un mejor equilibrio con el resto de cosas que suceden en el mundo.

P. En un artículo científico reciente vincula alfabetización digital con resiliencia. ¿Cómo?

R. Es como ir en bicicleta. Si eres bueno montando en bicicleta, podrás ir a la escuela o al traficante de drogas local. Igual ocurre con la alfabetización: a medida que obtienen una comprensión más crítica, también se enfrentan a más riesgos. Pero también se vuelven más resistentes. Así que dicen que no al traficante de drogas. Así que es bueno. Pero como pueden hacer más y enfrentarse a más riesgos, los padres se asustan: los niños han estado en Reddit o han visto violencia en internet. Eso es terrible. Pero a la vez tienen resiliencia que se desarrolla a través de cierta adversidad. Si envolvemos a nuestros hijos en algodón digital, no aprenderán a sobrellevar los problemas. Eso significa que deben comprender el tipo de espacios en los que se encuentran, cómo funcionan y por qué reciben toda esta información negativa o por qué de repente se encuentran en una página extremista.

P. Limitar la exposición digital no parece una solución.

R. No es una solución, pero es importante el nivel de resiliencia: a los 16 años puedes ver cosas y descubrir cómo sobrellevarlas. Pero es posible que un niño de 9 años no lo soporte igual. Hay que tener en cuenta la edad.

P. Por eso el debate sobre la edad del primer móvil es complicado.

R. Sí, es loco porque es volver a centrarse en el dispositivo y olvidarse del contenido y la edad con la que se ve esto o aquello o se tienen ciertos contactos.

P. Depende de lo que se haga con él.

R. Depende de lo que veas y a quién contactes. El dispositivo no es el tema, sino lo que es apropiado para su edad. A los niños les damos libros ilustrados cuando son pequeños y fáciles de leer cuando son más mayores. Pues igual.

THE CONVERSATION

Conceptos abstractos que se aprenden mejor en vídeo

Rubén Lijó Sánchez. Estudiante de Doctorado, Programa de Doctorado en Educación, Universidad de La Laguna
Eduardo Gregorio Quevedo Gutiérrez. Profesor del Área de Estadística e Investigación Operativa, Depart. de Matemáticas, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
José Juan Castro Sánchez. Profesor de psicología, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Ricard Horta Bernus. Profesor Profesor Titular del Departamento de Ingeniería Eléctrica en la Escola Superior d'Enginyeries Industrial, Aeroespacial i Audiovisual de Terrassa (ESEIAAT), Universitat Politècnica de Catalunya - BarcelonaTech

Las disciplinas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (comúnmente agrupadas por el acrónimo CTIM, o STEM a partir de sus siglas en inglés *Science Technology, Engineering and Maths*) suelen estar repletas de conceptos abstractos que dificultan su comprensión.

Si pensamos, por ejemplo, en los imanes de nuestra nevera, es medianamente intuitivo comprender que existe una fuerza de atracción que los impulsa a fijarse a la superficie. Pero esta intuición viene de nuestra experiencia acumulada. Lo que no es quizá tan intuitivo es imaginar las líneas de campo magnético que efectivamente modelan y describen este comportamiento físico. Es esta clase de ideas abstractas las que hacen de las disciplinas CTIM unas ramas de conocimiento particularmente desafiantes a la hora de abordar su aprendizaje.

Conceptos abstractos y vídeo

Normalmente, en el aula nos apoyamos de representaciones visuales en la pantalla o la pizarra, y ejemplificaciones que ayuden al estudiantado a dar forma a estos conceptos teóricos y abstractos.

Mediante similitudes y representaciones se facilita el proceso de aprendizaje, en el cual el profesorado únicamente puede ejercer de guía, pero depende del alumnado culminarlo con la comprensión completa de los fenómenos estudiados.

El impacto del confinamiento

Durante el confinamiento a causa de la pandemia vivida en los últimos años, y la consecuente necesidad de trasladar la docencia al formato telemático, se evidenció también un aumento en las dificultades para trasladar de manera efectiva este tipo de conocimientos. La brecha digital y el desigual acceso a la tecnología y su uso implicaron complicaciones adicionales, que se unían a una sensación notable de aislamiento y falta de motivación.

A este respecto, el vídeo como soporte visual presenta un papel más que relevante. Empleado como apoyo a la actividad docente, brinda la capacidad de ayudar a la comprensión de ideas complejas mediante su representación animada. También puede servir para la mejora en la motivación del estudiantado, al ser un formato digital más cercano a su manera de comunicarse y a las tendencias actuales de difusión del conocimiento fuera de las aulas.

Divulgación científica y YouTube

Claro que no todo el profesorado dispone de recursos, tiempo o conocimientos para desarrollar estos materiales audiovisuales de apoyo a su actividad docente. Sin embargo, las redes sociales, y particularmente YouTube, están llenas de materiales de divulgación científica y técnica que bien podrían ser empleados en el aula con propósitos diversos: desde el repaso de conceptos hasta la puesta en práctica de metodologías como el aula invertida, pasando por el aumento de la motivación de los estudiantes o el fomento del debate y la búsqueda de información.

Nuestra investigación se ha centrado en el uso de recursos de divulgación informal con propósitos educativos y en la evaluación de un canal de YouTube para su integración en las titulaciones de Ingeniería Eléctrica. El canal en cuestión es *Sígueme la Corriente*, y está especializado en energía y electricidad.

Vídeo resumen del estudio.

El objetivo del estudio se centraba, en primer lugar, en detectar si el canal estaba ya teniendo un uso educativo, aunque no fuese creado con este propósito. Además, se evaluaría la percepción de su audiencia sobre métricas clave para que los vídeos tengan valor pedagógico, así como la opinión de la audiencia sobre los pros y contras de la integración de vídeos en el aula.

Para ello, se elaboró una encuesta que fue facilitada a todos los suscriptores del canal (70 000 usuarios en julio de 2020), de los que se obtuvo una muestra de 912 participantes. Los resultados fueron, sin duda, muy positivos.

Vídeos divulgativos en CTIM

A raíz del estudio, se pudo confirmar que el canal tiene un elevado uso pedagógico aunque este no hubiese sido nunca su objetivo principal (72.7 % de los encuestados hace uso educativo del canal). Sobre todo, este uso se asocia al perfil de estudiantes preuniversitarios, aunque también al de estudiantes universitarios y profesionales del sector eléctrico.

Además, hasta un 82.4 % afirman que la selección de temas que se hace en el canal coincide con sus intereses. Y casi la totalidad de encuestados, 91.6 %, coinciden en que el canal tiene un nivel técnico adecuado para la comprensión de conceptos.

Estos resultados destacados sugieren que el formato y la carga cognitiva de los vídeos divulgativos del canal se perciben como adecuados para su uso educativo. Y este uso complementario nos da la oportunidad de aplicar nuevas estrategias que faciliten su integración en las aulas.

Divulgación y aula invertida

YouTube puede ser una herramienta muy útil para mejorar la enseñanza, complementando la actividad docente. De esta forma, los divulgadores científicos pueden hacer esfuerzos específicos por comenzar a andar ese camino de entrada a las aulas, creando vídeos particularmente enfocados a su uso en docencia. Los vídeos podrían emplearse en clase como apoyo motivacional, y el estudiantado podría utilizarlos para repasar conceptos. Finalmente, el profesorado puede hacer también uso de ellos en estrategias de aula invertida.

Esta línea de investigación se enmarca en los esfuerzos que numerosos investigadores en todo el mundo están realizando hacia la evaluación de la integración de nuevas tecnologías en el aula. Es necesario el desarrollo de nuevos casos prácticos que evalúen las estrategias óptimas para la creación de contenidos y su impacto específico en el aula. Estos han de servir a un propósito dual divulgativo–educativo. No obstante, las perspectivas son muy alentadoras.

Aprender en verano más allá de la escuela: posibilidades y realidades

Fernando Trujillo Sáez. Profesor titular de universidad en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Universidad de Granada

Promover el aprendizaje y el desarrollo de competencias no es un atributo exclusivo de la escuela, aunque sea ésta el espacio privilegiado para ambas tareas.

Existen oportunidades de aprendizaje por todos lados y durante el verano se cuenta con más tiempo y más libertad para poder aprovecharlas de manera individual, con amigas y amigos o en familia.

Agencia y activos

El concepto clave es la “agencia” del individuo. Como explica el psicólogo estadounidense Jerome Bruner en su libro *La educación, puerta de la cultura*, la agencia es la posibilidad (y la conciencia) de poder iniciar y llevar a cabo actividades por nuestra cuenta y en nuestro entorno.

El entorno ofrece al individuo un número indeterminado de posibilidades para la acción, idea recogida en el concepto de invitaciones a la acción, o *affordances*, según la psicología ecológica. Estas invitaciones están sujetas a la motivación y la intención del agente: una hoja de papel –un ejemplo clásico en el estudio de las *affordances*– abre múltiples posibilidades para la acción (escribir, dibujar, cortar, quemar, arrugar, etc.) y no una única vía de actuación.

Así pues, en el entorno existen *activos* que nos permiten aprender o movilizar los aprendizajes adquiridos durante el año escolar. Los activos de aprendizaje se definen, según el capítulo dedicado a la familia, la ciudad y la sociedad del compendio *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento* como “aquellos recursos presentes en el contexto escolar y en el entorno urbano y que pueden ser usados conscientemente para procurar (o procurarse a uno mismo) bienestar y desarrollo físico, emocional, intelectual y social”. Entre los “recursos” podemos encontrar:

“Personas (la familia, profesionales), artefactos (analógicos, como el libro, o digitales, como un blog o un podcast), espacios (la biblioteca), instituciones (la escuela, el centro de salud, el propio ayuntamiento) o colectivos (grupos de teatro, clubs deportivos, etc.) que contribuyen al bienestar y el desarrollo el individuo o las comunidades, considerando, además, que debemos ser conscientes de que su acceso y uso están condicionados por factores de desigualdad social”.

En todo caso, cada individuo tiene a su disposición una amplia batería de “recursos”, que pueden ser usados conscientemente para ampliar su conocimiento y su competencia. La cuestión, por tanto, es localizar y poner en funcionamiento esos activos, promover su uso y potenciarlos.

Ejemplos de activos para el verano

¿Con qué activos cuentan los aprendices y sus familias para poner en funcionamiento durante el verano conocimientos que se han adquirido a lo largo del año escolar, además de para adquirir nuevos conocimientos? Pongamos algunos ejemplos que sirvan para comprender qué son esos "activos de aprendizaje" y cómo detectarlos.

Una de las mejores actividades "de ida y vuelta" entre el verano y la escuela es la lectura. Existen múltiples evidencias de que la lectura en verano es un factor diferencial para minimizar la pérdida de aprendizaje, especialmente entre alumnado con peor rendimiento escolar o con una situación socioeconómica más complicada.

Para ello, nuestras mejores aliadas son las bibliotecas municipales, que durante el verano además continúan plenamente activas, como demuestra, por ejemplo, la iniciativa 100%Estiu en las Bibliotecas de Barcelona.

Escribir, hacer fotos o mapas

Paralela a la lectura, la redacción de un diario puede servir para practicar elementos trabajados en las clases de lengua o de lengua extranjera. Además, el diario puede tomar forma de blog y ser así una buena oportunidad para trabajar la escritura y la competencia digital.

Otra actividad muy interesante es la fotografía. Una vieja cámara digital o un móvil podrían servir para hacer un álbum de fotos vinculado con viajes, visitas o simplemente rincones del paisaje urbano que podrían conectarse con ideas poderosas como los paisajes lingüísticos, el patrimonio, la diversidad cultural o el cuidado del medioambiente.

Se pueden, por ejemplo, crear postales digitales para el aprendizaje informal de la ciencia en campamentos de verano, que sean además una forma de conectar a las familias con las niñas y niños durante el campamento.

Los mapas son una maravillosa fuente de aprendizaje, además de un objeto precioso que causa asombro e interés en muchos jóvenes aprendices. Realizar una actividad de mapeo en familia o con un pequeño grupo de niños y niñas puede ser una manera de activar conocimientos y promover nuevos aprendizajes durante el verano.

Servicio a la comunidad y creatividad

Por otro lado, la escuela puede también contribuir al desarrollo de actividades veraniegas que tengan un impacto en el desarrollo personal, social y académico.

Por ejemplo, el verano es un buen momento para desarrollar actividades de servicio a la comunidad que pueden haber sido diseñadas previamente, durante el curso, con la ayuda de los docentes, pero cuya implementación puede transcurrir durante el verano, cuando los estudiantes tienen más tiempo para desplazarse e intervenir.

Del mismo modo, si en la escuela se ha trabajado la creatividad vinculada con las artes, el verano puede ser un buen momento para ponerla en funcionamiento: desde escribir un relato o un guión para una película con técnica de animación en volumen (*stop motion*) hasta dedicar un tiempo a la creación musical o pictórica, todas ellas pueden ser actividades que movilicen aprendizajes realizados durante el curso escolar aprovechando las largas mañanas de verano.

¿Por qué no hacer un poco de hiphop y de rap para practicar rimas y ritmos y reducir, al mismo tiempo, la ansiedad?

Deporte y conversaciones

Finalmente, el deporte, el juego al aire libre o la conversación con los amigos y las amigas son también actividades importantes y que no debemos olvidar durante el verano.

Sí, es importante evitar la posible pérdida de aprendizaje que tiene lugar durante el verano y, si es posible, aumentar la "ganancia de aprendizaje". Pero hay actividades lúdicas y momentos de ocio que también tienen en el verano la mejor ocasión para disfrutar de ellas.

Así pues, sea el verano el tiempo para una dieta equilibrada de descanso, ocio y algunas actividades estimulantes que pongan en juego los aprendizajes que se han adquirido durante el curso escolar. ¡Feliz verano!

¿Es más fácil ser multilingüe que bilingüe?

Jorge González Alonso. Investigador Sénior en el Centro de Investigación Nebrija en Cognición (CINC), Facultad de Lenguas y Educación, Universidad Nebrija

Es posible que haya oído afirmar alguna vez que nuestros cerebros son ***poderosas computadoras***. Aunque somos capaces de procesar mucha información de manera simultánea, esa potencia sería insuficiente en la

constante sobrecarga de estímulos e información en que vivimos si no fuera porque nuestra mente también hace otras cosas muy bien: predecir, adaptar, reutilizar; hacer más con menos.

El cerebro construye modelos de cómo funciona el mundo (la realidad, la vida, todo), igual que la meteorología construye modelos de cómo funciona el tiempo. Como en las previsiones meteorológicas, esta comprensión profunda del mundo, este registro minucioso e inconsciente de los detalles nos permite predecir qué va a pasar, y anticiparnos, aunque sea unas milésimas de segundo. Ir por delante de la información, y no a remolque. A veces, nuestro cerebro yerra en sus predicciones: cada uno de estos errores se registra y ayuda a mejorar constantemente nuestros modelos.

Ahorrar y reutilizar información

Anticiparse al ritmo vertiginoso del presente no es la única manera de ahorrar recursos cognitivos. El aprendizaje es un proceso fundamental en el que, a través de la experiencia, nuestro comportamiento o nuestra relación con el entorno cambian.

En algunos casos, el aprendizaje supone registrar información en nuestra memoria a largo plazo, tanto de datos (¿Cuánto cuesta un litro de leche? ¿En qué ley se ampara esta gestión administrativa?) como de procesos (incluso mecánicos, como por ejemplo montar en bicicleta) para poder recuperarla después, cuando nos haga falta.

Pero almacenar esa información requiere experiencia, y esta a su vez tiempo. Por esta razón, reutilizar información que ya tenemos almacenada para aplicarla a un nuevo contexto es de mucha utilidad para ahorrar esfuerzo y tiempo en el aprendizaje. Nuestro cerebro hace esto de forma automática.

Interferencias entre lenguas

Hay pocos ejemplos mejores de este reciclaje de conocimiento anterior que el que se da en el aprendizaje de lenguas. ¿Ha notado que algunas características de su español nativo aparecen cuando habla inglés? ¿O es el inglés, su segundo idioma, el que se cuela ocasionalmente en sus intentos por hablar alemán?

Estos pequeños momentos de interferencia, de los que probablemente tenga muchos ejemplos, son solo la punta de un iceberg que llamamos ***influencia interlingüística*** o ***transferencia lingüística***, y que en la inmensa mayoría de los casos funciona a su favor.

Tácitamente, su cerebro está evaluando de manera eficiente qué partes de su conocimiento lingüístico ya aprendido pueden reutilizarse, para evitar gastar valiosos recursos en aprender las cosas dos veces.

En ocasiones, esto implicará comparar las gramáticas de dos idiomas que ya conoce para encontrar la más útil o aplicable a la nueva lengua. Otras veces, usará este conocimiento previo para dirigir su atención a las partes más importantes de una oración que está tratando de entender.

Por ejemplo, si la nueva lengua funciona como el inglés, el orden de las palabras es fundamental. Si funciona como el español, habrá que prestar especial atención a los finales de las palabras, donde se concentra información muy valiosa para entender el significado de la oración. Esencialmente, tener experiencia con otras lenguas nos permite hacer más con menos.

¿Cada nuevo idioma es más fácil?

La pregunta casi se hace sola. Si nuestra experiencia lingüística influye tanto a la hora de aprender un nuevo idioma, ¿son mejores aprendices aquellos que hablan más lenguas? La respuesta es compleja, y tiene al menos dos aristas.

La primera es que el bagaje lingüístico del hablante y su relación con la lengua que intenta aprender importan, y que la cercanía entre una y otras lenguas puede ser relevante para hacer más o menos difícil el proceso.

La segunda es que el aprendizaje de lenguas genera ciertas estrategias y cierta manera casi automática de ***reflexionar sobre el lenguaje*** (lo que llamamos conocimiento metalingüístico), y que estos factores pueden ejercer de “músculo” que contribuya a procesos de aprendizaje más cortos o más efectivos.

La ventaja bilingüe

En diversos estudios se ha encontrado, por ejemplo, que hablantes bilingües con la misma lengua nativa que un grupo de monolingües de edad y características similares resultan por lo general aprendices más eficaces de una misma lengua, incluso a nivel de funcionamiento neuronal, o que son mejores incorporando nuevos sonidos (fonemas) a su repertorio.

Esta ***ventaja bilingüe*** en el aprendizaje de lenguas hace suponer que la experiencia con procesos de aprendizaje similares puede ser beneficiosa.

¿Motivación o predisposición?

Es importante remarcar un aspecto que matiza en cierto modo lo anterior. Los hablantes plurilingües, especialmente en el caso de los entusiastas políglotas que se lanzan a aprender una multitud de lenguas distintas, suelen contar con elementos de base que sabemos muy ventajosos en la adquisición de lenguas.

La principal de estas características es la motivación, que ha suscitado teorías sobre el aprendizaje de segundas lenguas donde este factor es un elemento central.

El hecho de que los aprendices expertos sean, por tanto, gente con una proclividad natural a la adquisición de lenguas hace que no esté del todo claro si son mejores aprendices porque su experiencia les dota de una

ventaja notable, o si lo han sido desde el principio por su mayor nivel de motivación, menores niveles de ansiedad, y otros factores afectivo–emocionales de gran impacto en estos procesos.

Aprovecharlo para la enseñanza

La consideración del plurilingüismo y la adquisición de terceras lenguas como un fenómeno en sí mismo ha supuesto un avance en nuestra comprensión del aprendizaje de lenguas.

Dada la importancia de nuestro bagaje lingüístico y los procesos de economía de recursos que operan constantemente en nuestro cerebro, es fundamental que entendamos que el diseño de estrategias educativas en la enseñanza de lenguas debe adaptarse a su contexto.

Esto incluye, en muchos casos, entender que la realidad de las aulas incluye tanto a hablantes de segunda lengua como a hablantes plurilingües. Para ellos, la lengua extranjera no es su primer contacto lingüístico más allá de la lengua nativa.

La investigación sobre estos procesos tiene un peso fundamental en nuestra capacidad de dar respuesta a la diversidad y optimizar así nuestros resultados en la enseñanza de lenguas.

MAGISTERIO

Madrid crea un instituto de innovación para progresar en el MIR educativo

La Comunidad de Madrid da los siguientes pasos en el llamado MIR educativo con la creación del Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa (Ismie), cuya creación responderá a las necesidades de ofrecer la mejor formación especializada a los docentes de la región.

EFE Lunes, 11 de julio de 2022

Este nuevo centro estará situado en las instalaciones del actual Centro Regional de Innovación y Formación Las Acacias, según han indicado fuentes de la Consejería de Educación a Efe, y tendrá como función asesorar a los profesores para “fomentar el intercambio con docentes de otros países e incentivar, de esta manera, tanto su internacionalización como la de los centros educativos”. Esta internacionalización se realizará a través Centro de Formación de Intercambios Internacionales, donde se aconsejará a los docentes para su participación en proyectos fuera de España y facilitará el alojamiento de alumnos de otras nacionalidades que mantengan proyectos con colegios e institutos madrileños. Al igual que también servirá para estrechar las relaciones otras instituciones y universidades, apuntan desde el Ejecutivo regional.

Por su parte, los ya existentes Centros Territoriales de Innovación y Formación (CTIF), que se encuentran situados en cada una de las Áreas Territoriales (Norte, Sur, Este, Oeste y Madrid Capital), serán los que coordinen y gestionen todas las actividades formativas de la región y de detectar las necesidades pedagógicas de su zona. A estos se suman los tres Centros de Formación Ambiental que realizan acciones vinculadas con el medio ambiente y la sostenibilidad.

Esta será la promoción de docentes que estrenará en septiembre el MIR educativo creado por el Gobierno madrileño. Se trata de un Programa de Capacitación Integral Docente que aumentará el periodo de prácticas que deberán superar para ser nombrados funcionarios de carrera y la formación de estos profesionales.

En el primer caso, se extenderá de los seis meses de duración que tienen en la actualidad a un curso completo. Respecto a la actividad formativa, se reforzará incrementando el número de horas, desde las 25 de ahora hasta las 120, además de abrir la posibilidad de observar cómo enseñan otros. Esto se hará de forma rigurosa para que los trabajadores tengan una demostrada suficiencia para cumplir con sus cometidos una vez que estén incorporados en sus nuevas responsabilidades.

El nuevo borrador de Decreto de Requisitos Mínimos mantiene las ratios actuales

Los centros de Secundaria tendrán por cada unidad escolar un número de alumnos "acorde con sus necesidades educativas, con un número de, como máximo, 30 alumnos por unidad en la ESO y de 35 en Bachillerato", dice el borrador.

DIEGO FRANCESCH Martes, 12 de julio de 2022

El borrador del proyecto de Real decreto por el que se modifica el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria mantiene, a pesar de las demandas del profesorado de reducirlas, las ratios de alumno por profesor que está vigentes en la actualidad: 25 en el segundo ciclo de Infantil y en Primaria, 30 en ESO y 35 en Bachillerato. El borrador está publicado en la web del Ministerio y hasta el 25 de julio se pueden hacer aportaciones.

Los requisitos mínimos a que alude el decreto se refieren también a la titulación académica del profesorado, además de la citada relación numérica alumno–profesor, las instalaciones docentes y deportivas y el número de puestos escolares, entre otras. No obstante, y en relación con la ratio, el actual borrador añade este apartado: "El número máximo de alumnos por unidad escolar y el de docentes o personal de apoyo por unidad escolar serán compatibles con las distintas formas organizativas y de atención a la diversidad, tales como la codocencia, los grupos flexibles, de refuerzo y apoyo, desdobles y grupos de prácticas, siempre que, en conjunto, no se superen los máximos establecidos".

El borrador señala también que "los *centros de Primaria* dispondrán, como mínimo, de un maestro por cada grupo de alumnos y garantizarán, en todo caso, la existencia de graduados en Educación Primaria o maestros con la cualificación adecuada para impartir la enseñanza de la Música, la Educación Física y las lenguas extranjeras, conforme a la normativa vigente".

Además, en los *centros de Educación Secundaria* que ofrezcan las enseñanzas de ESO "se deberán impartir los cuatro cursos de que consta esta etapa educativa con sujeción a la ordenación académica en vigor". Dichos centros deberán tener, como mínimo, "una unidad para cada curso y disponer de las instalaciones y condiciones materiales recogidas en el artículo siguiente".

Y los centros de Secundaria en los que se imparta el *Bachillerato* "ofrecerán, al menos, dos de las modalidades previstas en el artículo 34.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Al respecto, se entenderá que imparten la modalidad de Artes cuando ofrezcan al menos una de las vías previstas en el artículo 8.2 del 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato".

El borrador añade una salvedad, "con el fin de favorecer la permanencia en el sistema educativo el alumnado en *municipios de menos de 5.000 habitantes* de las zonas rurales las administraciones podrán flexibilizar el cumplimiento del requisito anterior". Asimismo, dicho requisito no será de aplicación para los centros de Educación Secundaria en los que se impartan las dos vías de la modalidad de Artes. Excepcionalmente se podrá autorizar a los centros de enseñanzas artísticas profesionales para impartir de una sola vía de la modalidad de Artes.

Centros que impartan enseñanzas a distancia

En el caso de los centros que impartan *enseñanzas a distancia*, se añade un nuevo artículo con la siguiente redacción:

"Artículo 21. Centros que impartan enseñanzas a distancia

1. La planificación, el seguimiento, la tutorización y la evaluación de las enseñanzas a distancia deberá ser llevado a cabo por profesionales con los mismos requisitos de titulación que los establecidos con carácter general para las enseñanzas presenciales.

2. Los centros que impartan enseñanzas a distancia deberán contar con las instalaciones necesarias para que el alumnado pueda realizar de las actividades de carácter práctico propias de cada una de las enseñanzas impartidas.

3. La autorización por parte de una administración educativa para impartir enseñanzas a distancia tendrá efectos únicamente en su ámbito territorial, sin que puedan realizarse actividades presenciales ni a distancia de ningún tipo fuera de la Comunidad Autónoma para la que fueron autorizadas las enseñanzas."

Alumnos por unidad menor a la establecida

Por último, se añade una disposición adicional décima primera con la siguiente redacción:

"Disposición adicional décima primera. Relación de alumnos por unidad menor a la establecida con carácter general**.**

De acuerdo con su programación, las Administraciones educativas tenderán a reducir progresivamente el número máximo de alumnos por unidad, atendiendo especialmente a su disminución en el segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria, así como en aquellas unidades que escolaricen a alumnado, particularmente en las etapas de escolarización obligatoria, en situación de vulnerabilidad socioeducativa o con necesidad específica de apoyo educativo en proporción mayor a la establecida con carácter general o para la zona en la que se ubiquen."

Eugenio Nasarre: "Los currículos no van a poder ser aplicados por los profesores"

La víspera de su partida a su retiro veraniego en tierras salmantinas, Eugenio Nasarre nos recibe en su casa del Barrio de Salamanca de la capital. Allí hablamos de su última obra, 'Por una educación humanista', recién publicada por Narcea.

SARAY MARQUÉS Miércoles, 13 de julio de 2022

En este curso hemos vuelto a hablar de las Humanidades (a cuenta del lugar de la Filosofía en los nuevos planes de estudios, del manifiesto suscrito por una treintena de intelectuales en defensa de la enseñanza como bien público o, más recientemente, del "extraño caso" del alumno Gabriel**,** que habiendo sacando 10 en Selectividad proclamaba que el curso que viene hará Filología Clásica). Por eso, el tercer título de la Colección Política educativa de editorial Narcea parece tener el don de la oportunidad.

Por sus páginas se pasean autores como Gregorio Luri**,** Miguel Herrero**,** Carmen Guaita**,** Juan Antonio Gómez Trinidad**,** Agustín Dosil**,** Agustín Domingo Moratalla**,** Xavier Pericay**,** José María Martínez-Val**,** Gregorio Robles **y** Jesús Moreno León. Coordina esta obra colectiva Eugenio Nasarre.

Licenciado en Filosofía, Derecho y Ciencias Políticas, y también en Periodismo, Nasarre ha sido profesor de Derecho Político en la Universidad San Pablo CEU, director del Gabinete del Ministro de Educación, Subsecretario del Ministerio de Cultura, director de RTVE, secretario general de Educación, presidente de la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados. Con Nasarre, actualmente vicepresidente del Movimiento Europeo de España y miembro del Instituto Internacional Jacques Maritain, hablamos sobre la necesidad de esta obra en estos momentos.

¿Por qué este libro ahora?

–Es un ensayo colectivo con un fin, como todo ensayo. En este caso, es una reivindicación de la Educación humanista, porque los autores creemos que en los últimos tiempos se ha producido un desenfoque en el tratamiento de la Educación: la prevalencia de los medios sobre los fines. Este libro pretende volver a plantear cuáles son los fines verdaderos de la Educación. Y la respuestas es que el fin de la Educación, lograr un desarrollo de la persona, solo puede hacerse a través de lo que en nuestra tradición occidental llamamos una Educación humanista. Constatamos que esto es un desafío, porque las poderosas corrientes pedagógicas con orientaciones totalmente distintas. El libro tiene un destinatario, que es el profesor, al que pretende ayudar a que con convicción defienda este modelo de Edducación humanista.

Es una especie de manifiesto que se les ha ido de las manos…

–Es un planfleto, en el sentido anglosajón del término. Es la defensa de una idea argumentándola, que es lo que hacen desde distintos ángulos los autores que colaboran en este ensayo.

¿Son malos tiempos para esa Educación humanista que propugnan?

–Son malos tiempos en relación con un tema capital, que es la libertad. Hay un libro que ha salido recientemente, *Morderse la lengua*, del profesor Darío Villanueva, que da la voz de alarma por las pérdidas de libertad especialmente en los ámbitos académicos del mundo occidental, sobre todo los norteamericanos. La llamada corrección política está engendrando unos nuevos inquisidores que están ejerciendo su tarea de restringir la libertad con una virulencia que no podíamos sospechar en una sociedad basada en la libertad. Estas corrientes están afectando a todos los ámbitos del mundo educativo, y resultan mucho más peligrosas si tienen a poderes públicos alentándolas y poniéndose a la cabeza de la manifestación, como es el caso actual de España.

El fenómeno norteamericano nos tiene que preocupar porque la vida académica en EEUU ha sido siempre el templo de las libertades y ahora desgraciadamente no lo está siendo. Quizá en Europa está habiendo más resistencia a estas corrientes que quieren imponer una visión pedagógica y de la sociedad basada en la postverdad, en el posthumanismo, incluso en la postdemocracia. El libro lo que defiende es que una verdadera Educación humanista nos puede salvar de estos riesgos de la restricción de la libertad.

¿De qué manera afecta lo políticamente correcto a la Educación?

–Se traduce por ejemplo en lo que Gregorio Luri llama la "sospecha pedagógica". Las nuevas corrientes pedagógicas han creado un manto de sospecha hacia la pedagogía tradicional, a la que se pretende descalificar. Eso es un error y una injusticia, porque hay elementos de pedagogía tradicional que se ha ido decantando a través de los siglos y siguen siendo válidos. La nueva pedagogía ha deconstruído de los esquemas educativos del mundo occidental, y la deconstrucción genera perplejidad, desorden, falta de rumbo, que son los males de la educación en nuestros días.

¿Estamos también ante unos currículos deconstruídos?

–Creo que van a ser unos currículos efímeros y que una de las primeras medidas que tiene que tomar un futuro Gobierno de España es su derogación. Todo en ellos es desmesura y osadía, y tienen dos vicios originales, que son el adoctrinamiento y el empobrecimiento de los conocimientos.

Para la desmesura, basta decir que la extensión de los currículos son 653 páginas del BOE, algo insólito y enormemente perjudicial para la libertad del profesorado, porque un currículo tiene que trazar objetivos de cada materia, metas, saberes que se pretende que el alumno alcance, y unos criterios de evaluación. Esto es mucho más, y además son contradictorios con cada una de las materias.

Los defectos son múltiples e insalvables, y tienen uno fundamental, que es que a los autores se les ha atragantado el llamado enfoque por competencias, porque estas solo pueden basarse en conocimientos, y la

devaluación de conocimientos hace que esas llamadas competencias sean enormemente deficientes, pero además la obsesión por las ellas hace a los currículos muy utilitaristas, porque quieren asociar cada conocimiento con una competencia. Eso es una pretensión absurda, porque, y esta es la esencia de la Educación humanista, todos los conocimientos, como todas las virtudes, sirven para lograr la madurez y plenitud humana en el discípulo, en quien realiza el proceso de aprendizaje y formación, y es imposible asociar las materias y conocimientos a las competencias. Los currículos no van a poder ser aplicados por los profesores. Van a generar perplejidad y desorientación, y eso yo creo que va a suscitar lo antes posible su sustitución por unos nuevos planes de estudios.

¿Cómo ve el currículo de Filosofía en Bachillerato?

–Son 10 páginas en que se habla de todo y se pretende sobre todo condicionar al profesor en su tarea docente. El currículo de la ley de 1970 era una sola página, el listado de temas y de autores, y no condicionaba al profesor, que en su deber deontológico sabe lo que debe transmitir a los alumnos. Condicionar desde el currículo es una merma de la libertad docente y de la libertad de cátedra. Cuando hemos habilitado a un graduado para la enseñanza se le confiere la autoridad de impartir esa disciplina en función de esa habilitación. El Estado no tiene que decir cómo la ha de dar, y si además en esas orientaciones del Estado se introducen con mayor o menor claridad elementos de adoctrinamiento de carácter ideológico los perjuicios a la labor docente son de extrema gravedad.

Hablaba antes de unas competencias metidas con calzador, pero esto no es nuevo. Estaban ya en la LOE y en la Lomce.

–Creo que esta es una moda, esta de las competencias, que han adoptado las organizaciones internacionales educativas, que hay que tener en cuenta; no hay que suprimirlas, pero hay que aplicarlas con sentido común y de la medida. Y sin prescindir de que la base de las competencias son los conocimientos. Esa es la regla de oro. Sí, había deslizamientos en las dos últimas leyes anteriores, pero en esta se ha producido la exageración de esta interpretación a mi juicio equivocada y nefasta, y creo que tenemos que hacer un enorme esfuerzo por corregirlo.

A mí me ha gustado mucho el manifiesto que han hecho un grupo de intelectuales y profesores**:** Fernando Savater**,** Gabriel Albiac**,** Fernando García de Cortázar**,** que acaba de fallecer, y otros, en el que impugnan radicalmente este enfoque y hacen una propuesta que yo asumo y que está también en las páginas de este libro: dejar los futuros planes de estudio fuera de la política y encargarlos a una comisión de sabios, de grandes expertos en cada una de las materias, que hagan las propuestas de cuáles son los saberes que se deben alcanzar en cada una de las materias en las distintas etapas educativas.

Las competencias estaban ahí desde la LOE, y lo que ustedes llaman la jerga pedagógica, desde la Logse, ¿qué sería para usted lo más característico de la Lomloe?

–El afán adoctrinador, que ya en esta propuesta se hace a la luz del sol, sin ningún tipo de precaución, y con la arrogancia de creer que están en condiciones de imponerla al conjunto del sistema educativo, de creer que este se va a someter a esas directrices de adoctrinamiento. Esta creencia está por ver, porque también se está detectando en estos momentos unas corrientes de oposición y rechazo a estos nuevos planteamientos. El mundo educativo no es uniforme y yo creo que tiene elementos para resistir a estos propósitos de adoctrinamiento. Pero tan grave o más que este elemento es el empobrecimiento de los conocimientos que suponen los currículos, y eso si no se resuelve pronto va a tener efectos muy perturbadores para el futuro de la sociedad española.

Hay una confusión y una debilidad epistemológica por parte de los autores de la ley y de los currículos, porque muchas veces se quedan en la hojarasca y no llegan a lo esencial, que es efectivamente la valoración del verdadero saber, de los distintos saberes. Y hay una cierta voluntad de domesticación, y educar no es domesticar.

Pero se ensalza el pensamiento crítico.

–En los currículos se habla mucho de pensamiento crítico, pero todas las orientaciones son para debilitarlo. Es una contradicción insalvable.

En Madrid el chico con la nota más alta en Selectividad estudiará el curso que viene Filología Clásica, ¿aun hay esperanza?

–A mí la noticia de que una persona tan brillante se dedique a algo que ahora está marginado pero que es una de las bases de nuestra civilización me dio una gran alegría. Y me parece que sería un error etiquetar a este muchacho como una especie de extraterrestre. Para mí es un muchacho que ha tomado una decisión madura y muy prometedora para su futuro profesional y humano y con esa opción va a hacer mucho bien a la sociedad.

Uno de los elementos que más me ha entristecido de los últimos planes de estudios es que la materia de Cultura Clásica queda como una especie de optativa que dentro del bosque de optativas que muy probablemente va a ser estudiada por una minoría de alumnos y la posición del Latín y el Griego en el Bachillerato de Humanidades, enormemente desdibujada. Asomarse a la Cultura Clásica es parte del conocimiento legado que hemos recibido. La cultura de un país es lo que se adquiere a lo largo de la Educación básica, en la que el alumno tiene que transcurrir por el camino ascendente de conocimientos y virtudes que es la Educación humana.

Las Humanidades se marginan desde la izquierda y desde la derecha.

–Una cierta derecha tiene la tentación tecnocrática de la enseñanza y la izquierda ha tenido la tentación igualitaria y utilitarista de la enseñanza. En este campo ambas corrientes convergen y esto ha sido uno de los males de los últimos años de la Educación. Yo creo que hay que combatir la visión tecnocrática, la Educación no es solamente para crear profesiones con mayor valor añadido, como dicen los economistas, sino mucho más, y tampoco es lograr un bagaje de competencias que nos permita insertarnos en el mundo del trabajo.

¿Algún centro está apostando hoy por una Educación humanista?

–En una parte importante de institutos públicos se está dando una batalla en defensa de una Educación humanista. Los centros de excelencia de la Comunidad de Madrid son un botón de muestra de que se está queriendo implantar este modelo y que muchos profesores apuestan por él. Y, por lo tanto, no es una batalla perdida. Si se alentara más por los poderes públicos se podría lograr una mayor extensión de esta concepción de la enseñanza.

En la enseñanza privada o concertada me consta, por ejemplo, que los centros de la Fundación del CEU están haciendo también un esfuerzo para reforzar los elementos de este modelo de formación humanista.

Habla en el libro de la necesidad de reforzar los centros como institución.

–Creo que es imposible en estos momentos dar una buena formación sin que exista un centro muy fortalecido como institución y organización. Una institución es una comunidad humana que establece unas reglas de funcionamiento para conseguir lo mejor posible unas metas. Aplicar la teoría de la institución al centro significa que este debería tener mayor autonomía, una estructura jerarquizada, en que la dirección sea fundamental, unas claras reglas internas de funcionamiento que todos los miembros de la comunidad deben respetar y aplicar, y necesita también un espíritu, una identificación y una liturgia, unos ritos. El alumno tiene que sentirse orgulloso de pertenecer a esa comunidad educativa, y todo eso hay que cuidarlo al máximo. El centro educativo no es una gasolinera, que puedas elegir la primera que te encuentras, y ahí hay que valorar la libertad de elección de un centro con entidad propia, con personalidad propia.

Esto es más fácil en un centro privado que en uno público…

–Hay colegios con una personalidad públicos y privados. Por ejemplo, en Madrid, el Ramiro de Maeztu y el Estudio. Yo creo que los centros públicos deben aspirar a ese modelo, a esa concepción, y que hay muchos profesores que lo están deseando. Por eso deberíamos cambiar ciertas normas, que los profesores tengan la adscripción a los centros con una permanencia más dilatada en el tiempo para crear auténticas comunidades de profesores… Incrementando la autonomía de los centros este es un modelo que resulta posible y extensible a la enseñanza pública.

¿Cómo ve las becas para "rentas medias" de la Comunidad de Madrid?

–Me parece que esta convocatoria es una torpeza. Más que estar en contra de la idea critico que se ha elaborado de manera torpe, porque son becas de Bachillerato, es decir, unas enseñanzas que no son gratuitas por ley, pero sí son gratuitas en los centros públicos, en los institutos. Donde no son gratuitas es en los centros privados y concertados, en los que acaba el concierto al final de la ESO. En estos momentos son cerca del 40% los alumnos que van a enseñanza privada y concertada en Bachillerato, y hay familias a las que se les puede ayudar para que continúen escolarizados en este tipo de centros. Yo no estoy en contra de que haya ayudas a estas familias, pero creo que a la medida le faltan criterios sociales. Por ejemplo, hubiera sido muy aceptable conceder estas becas a todas las familias numerosas, y criterios de este tipo y no meramente al tema de rentas, y además con un umbral muy elevado.

¿Cree usted en la meritocracia?

–Evidentemente. La Educación tiene que pretender lograr el máximo de aspiración posible para cada alumno. Y la Educación es esfuerzo, es sudar la tinta china. Y eso hay que premiarlo: el que quiere aspirar a lo mejor en el mundo educativo hay que reconocerlo. La meritocracia no se opone a que al alumno en peores condiciones se le apoye y ayude más para que logre sus mejores resultados. Pero lo que no es solución es igualar por lo bajo: limitar las aspiraciones para evitar que algunos se queden rezagados es un craso error de las corrientes de una cierta izquierda a partir de los años sesenta. Cuando he tenido responsabilidades he animado a que hubiera reconocimientos, recompensas y premios para los alumnos, algo que me parece muy pedagógico. Este reconocimiento favorece la meritocracia con el criterio de equidad.

Pero algunos condicionantes de partida pesan mucho.

–Es cierto, el entorno y las condiciones sociales son un obstáculo muchas veces para muchos alumnos, pero nuestra experiencia de todo el siglo pasado es que se pueden superar. Si no la Educación no hubiera sido ascensor social Y lo ha sido. Y familias con escasos recursos han logrado inculcar que lo importante es el estudio, que el alumno adquiera el gusto por mejorar, por aprender. Ese ha sido el motor más importante del ascensor social. Cuando ahora nos quejamos de que se ha detenido es porque han faltado estos acicates, estos alicientes, tanto por parte de las familias como de la propia sociedad. Si lo que transmitimos es que no pasa nada si te suspenden, que da igual, los elementos tan importantes que han conseguido hacer una sociedad más igualitaria a través de la Educación se van derrumbando. Y ese es el error de ciertas corrientes

pedagógicas. Una ley educativa que no premie el mérito, el esfuerzo y el trabajo es una ley inservible, equivocada.

¿Y las oposiciones docentes? ¿Logran seleccionar a los más aptos?

–Creo que el sistema de oposiciones se ha ido degradando progresivamente en los últimos tiempos por diversos factores y es necesario replantearlo. A través del actual sistema no acceden muchas veces los mejores, por otros condicionantes como la experiencia previa, los pactos con los sindicatos, etc.

Con Francisco López Rupérez en las páginas de MAGISTERIO hicimos nuestra propuesta concreta, el MIR educativO, que tendría la virtud, primero, de una primera selección de carácter nacional, por especialidades, una primera fase de complemento formativo basado en la didáctica y un periodo de prácticas docentes remuneradas. Creo que sería un proceso de formación más completo y creo también que tiene una dificultad grande para aplicarse: los nacionalismos y particularismos en el mundo de la enseñanza. Porque solo produciría frutos verdaderos si se convierte en un proceso de selección y formación inicial de carácter nacional, en que todas las comunidades tendrían que colaborar.

Suena un poco lejano, como la EBAU única.

–Esto se está convirtiendo en una necesidad que al final los poderes públicos van a tener que atender. Es un clamor, porque el actual sistema en que los exámenes son muy diferentes está generando muchas injusticias y la gente ya no las acepta. Yo ahí veo una reacción social y educativa muy fuerte y creo que no habrá más remedio que hacer un planteamiento común, porque si no puede haber algo que quiebre el sistema: que una comunidad diga: “Me niego a aceptar a alumnos de otras comunidades si veo que los criterios son mucho menos exigentes que los de mi comunidad”. Esto no es una quimera. Podría darse, porque cada vez hay mayores críticas en algunas comunidades por lo que está pasando.

Respecto a las oposiciones docentes, ha habido aspirantes que han sido recibidos este año por sus tribunales con globos y mensajes del tipo “Una plaza lleva tu nombre”.

–No se lo puede uno creer. Si yo soy yo el que se presenta me sentiría humillado, sentiría que no se me trataba como debía ser tratado, como a un futuro profesor del sistema educativo español. Han hecho el tratamiento contrario a lo que merece la dignidad de un futuro profesor. Esto es lo contrario de dignificar la profesión docente.

Algunas citas del libro

“Los diseñadores de los nuevos currículos deberían leer a Chesterton. Se llenan la boca de la palabra democracia pero la Cultura Clásica queda sepultada en los planes de estudio”

“El conocimiento de la historia, de la filosofía, la literatura o el arte es mucho más fácil de tergiversar y acomodar a cualquier agenda ideológica si se sustituye el orden cronológico y el estudio de los grandes autores por “bloques temáticos” transversales, que diluyen los contenidos reales en favor de discursos prefabricados que seleccionan informaciones y autores según se adecuen a los valores a inculcar del tipo que sean”

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

El nuevo decreto de mínimos para centros deja las ratios como estaban y marca las del 0-3 años

Esta es una de las pocas novedades de un texto legal que viene a actualizar la legislación en cuanto a condiciones, titulación docente y requisitos esperables y exigibles a los centros educativos que imparten enseñanzas desde la educación infantil hasta la formación profesional.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 12/07/2022

Pocas son las novedades del RD de requisitos mínimos de los centros (espacios, ratios, titulación del personal, etc.) que rige en los centros desde la educación infantil hasta la FP. Uno de los detalles novedosos es la puesta negro sobre blanco de las ratios en el primer ciclo de infanti. Unas ratios que, en la mayor parte de las comunidades autónomas ya estaban finadas.

Ahora, las aulas de 0 a 1 año, podrán tener un máximo de ocho criaturas; las del segundo curso (1 a 2 años), hasta 12, y las de tercero (de 2 a 3 años) no deberán sobrepasar las 18 niñas y niños. En la mayor parte de las autonomías esta era la ratio que ya estaba manejándose. Una cantidad de criaturas por unidad que sobrepasa, con mucho, las recomendaciones de la Unión Europea para estas edades, como señalaba CCOO hace unos días en un informe, precisamente, sobre el primer ciclo de esta etapa: 0-1 años, cuatro criaturas; 1 a 2 años, seis, y, de 2 a 3 años, ocho. Es decir, la ratio en España sería el doble o más alta de lo recomendado.

El resto de las etapas quedan como hasta ahora: 25 estudiantes para primaria; 30 para secundaria y 35 para bachillerato. Sobre estas ratios, el RD estipula que deberan tener «un número acorde con sus necesidades

educativas», las de los alumnos, se entiende. Pero no se especifica cuáles son esas necesidades y de qué manera podrían variar la ratio por unidad.

En este sentido, CCOO habla de que el alumnado con necesidades cuente como dos al calcular las ratios. Y en este sentido señala que como necesidades habría que computar las siguientes: «Necesidades educativas especiales, retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje, trastornos de atención, dificultades específicas de aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua, situación de vulnerabilidad socioeducativa, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo y otras condiciones personales o de historia escolar o con necesidades de compensación educativa».

A esto hay que sumar que tampoco se especifican los apoyos, sean humanos o materiales, para hacer una atención correcta a estas chicas y chicos y quedan al albur de las comunidades autónomas.

Sobre la educación infantil, portavoces de la Plataforma en Defensa del 0-6 critican que la etapa siga dividida en dos ciclos diferentes y que se mantengan titulaciones diferenciadas. Desde la entidad llevan años luchando para unificar los estudios universitarios y los de formación profesional, por razones de lo que en cada uno se estudia y, además, por la influencia negativa en las condiciones laborales que han de sostener las y los profesores técnicos de Educación Infantil.

También se estipulan algunas medidas mínimas sobre la oferta de vías de bachillerato que deben cumplir los institutos teniendo en cuenta los cambios establecidos por la Lomloe.

El RD también hace un guiño a los centros que imparten educación a distancia. Son solo un par de artículos que obligan a que el profesorado tenga la misma cualificación que en la modalidad presencial, así como que posean instalaciones adecuadas para que el alumnado pueda realizar las prácticas correspondientes a sus estudios. También señala el nuevo artículo 21 que las autorizaciones autonómicas para centros a distancia solo afectarán a sus territorios. Queda sin legislar, en este sentido, la ratio máxima que un docente, por ejemplo, de algún ciclo de FP a distancia, puede tener al mismo tiempo.

Flexibilidad y autonomía

El texto del RD hace un par de menciones que parecen dar mayor carta de naturaleza a actividades y organizaciones dentro de los centros educativos en los últimos años. Particularmente, a algunas que fomentaba ya la LOE, también la Lomce y, ahora, con mayor peso, la Lomloe y que, comunidades como la Valenciana, han llevado a sus últimos términos.

La organización de las enseñanzas de primer curso de la ESO en ámbitos, que ha generado y genera un debate muy acalorado y enconado en aquel territorio, recibe un nuevo empujón de apoyo desde el Ministerio, al menos, con una nueva disposición adicional, la décima, en la que se hace referencia expresa a agrupaciones de alumnos para cosas como experimentaciones, innovaciones pedagógicas, programas, planes de trabajo, ampliaciones del horario lectivo de ámbitos, áreas y materias, codocencia o grupos flexibles, entre otras posibles organizaciones. Todas ellas son posibles pero, dice la norma, «no pueden superar el máximo (de ratio de alumnado) establecido por unidad».

Hasta el próximo viernes 15 de julio se pueden enviar las aportaciones o alegaciones necesarias al correo gse.educacion@educacion.gob.es del Ministerio de Educación y FP.

Visto lo visto, ¿Eliminanos las becas en educación? OPINIÓN

José Luis Pazos.12/07/2022

En este momento asistimos a la enésima idea nociva para la equidad y la cohesión social, puesta en marcha en una comunidad autónoma que se jacta de ser la más rica y próspera, pero que resulta ser muy pobre en la defensa de los derechos humanos y en el cumplimiento de los mandatos constitucionales. Sí, la máxima responsabilidad es de tantos irresponsables metidos a gestores políticos en la Comunidad de Madrid, autores de semejante desatino, pero que nadie piense que los votantes que les respaldan no tienen responsabilidad alguna sobre lo que sucede, al permitir que ataquen los derechos de la mayoría por todos los medios a su alcance y, sin embargo, darles amplios respaldos en los procesos electorales.

Esta barbaridad en materia educativa consiste en pervertir de nuevo el concepto de beca, pero elevando la agresión a la máxima potencia. En realidad, ya no se puede hablar de retorcer el término, sino de vaciarlo de significado. Dar becas a familias con dos o tres menores, cuyos ingresos anuales estén situados en 150 o 200 mil euros es deplorable, pero no puede sorprender esta actuación desde un gobierno autonómico que se caracteriza por quitarle derechos a la mayoría para reforzar privilegios de quienes ya gozan de situaciones socioeconómicas muy aventajadas. Hablar de clases medias para referirse a familias con ingresos tan altos no es otra cosa que el enésimo ataque a la inteligencia de la sociedad madrileña, aunque, visto lo visto, igual es que inteligencia no hay mucha en esta.

Que la derecha de este país retuerce el lenguaje para quitarle su significado real e imponer el que beneficia a su ideario no es una novedad, lo llevan haciendo tantas décadas como tienen de existencia. Y que son

inagotables en ese esfuerzo colectivo de reescribir los significados de las palabras, y de toda la historia reciente y no tanto de nuestro país, tampoco sorprende. Lo que sí sigue siendo un misterio, al menos para mí, es cómo la sociedad admite sin reparos ese vaciado de contenido de todo ello y, por otra parte, cómo buena parte de la izquierda acaba asumiendo la nueva realidad inventada.

La apatía generalizada por los asuntos públicos tiene como una consecuencia directa que quienes manipulan la realidad tienen poca oposición a sus actos. Y la renuncia al discurso ideológico que buena parte de la izquierda ha adoptado como vivencia diaria, completa un panorama muy nefasto para la defensa colectiva del bien común. Discursos como el de que ya no toca hablar de izquierda y derecha, sino de arriba y abajo, o como el de que todos los políticos son iguales, aunque se vendan desde la izquierda por parte de algunos actores interesados en decir que ellos son los únicos puros, solo profundiza en el despiste colectivo de una izquierda que debería recuperar el discurso claro y nítido en defensa de la clase trabajadora. Porque, no nos engañemos más, solo existen dos tipos de personas: las que viven de su trabajo, con mayores o menores ingresos, y las que viven del trabajo de los demás.

Una gran victoria de la derecha en materia económica y social fue inventarse el concepto de clase media.

Consiguieron con ello varias cosas, entre ellas, que una parte de la clase trabajadora, que por sus ingresos vive desahogadamente, deje de considerarse como tal y piense que pertenece o se acerca a la clase privilegiada, la que vive del esfuerzo de los demás. Y, con ello, que deje de ver como lógico respaldar a partidos, sindicatos y movimientos sociales que defiendan los derechos de quienes trabajan diariamente por mantener un jornal cada vez más exiguo que les va colocando paulatinamente en situaciones de mayor precariedad y pobreza. Lo que acaban haciendo es respaldar a quienes les convencen de que están por encima de la clase trabajadora y que, si les votan, conseguirán que no les hagan volver a pertenecer a esa clase. Y les funciona, porque los resultados lo dejan claro.

Le están dando la vuelta a todos los conceptos, incluso a lo que es un servicio público

No podemos denominar servicio público a aquello que no lo es, porque si todo acaba siendo servicio público, lo único que se consigue es que el verdadero servicio público deje de ser considerado como tal porque se le invisibiliza dentro de un mundo de intereses privados que todo lo impregna y, a menudo, destroza.

Para mí, un servicio público es solo aquel que: su titularidad es de la Administración pública; se presta por personal público, ya sean funcionario o personal laboral contratado por las administraciones públicas; la gestión del servicio se hace igualmente por personal público y se financia con los fondos de las arcas públicas. Sin embargo, el mismo Gobierno autonómico que destroza el concepto de beca, estableció hace poco por ley como transporte público algo que es completamente privado, dado que: su titularidad es privada; el servicio lo prestan autónomos (que tienen su propio negocio privado), o empresas privadas que contratan personal privado, y otras que poseen plataformas privadas para transportar viajeros; se gestiona por todas estas empresas privadas según les parece oportuno, y se financia con fondos privados de quienes contratan sus servicios. Claro que, también en este caso, parte de la izquierda lleva muchos años perdida, porque rechaza esto para defender lo que ya existía, algo igualmente privado que se ajusta también a lo anterior y cuya única diferencia es que tenga unas tarifas reguladas por las Administraciones públicas, pero de forma tan deliberadamente ineficaz que nadie puede saber lo que pagará hasta que ya debe la cantidad que resulte, y que ha permitido históricamente demasiados abusos.

Con las becas pasa igual. Pensadas para compensar desigualdades de origen ligadas a situaciones socioeconómicas no muy favorables, al desligarlas de este enfoque, dejan de ser becas para convertirse en cheques escolares más o menos cuantiosos. Ese es el verdadero objetivo de la derecha, instaurar el cheque escolar. Ya lo han conseguido en todos los tramos no obligatorios, ahora simplemente lo aumentan de forma absolutamente escandalosa. Al parecer, dijo en alguna ocasión Esperanza Aguirre que hubiera impuesto el cheque escolar también en las etapas obligatorias si la legislación estatal lo permitiera, pero, hasta la fecha no es posible. Hasta la fecha.

Que llegue a consolidarse este cambio de modelo, que no solo supone un ataque directo a la escuela pública, sino también el verdadero ataque al sistema de conciertos, por el camino actual solo es cuestión de tiempo. La derecha siempre dice que es la izquierda la que se quiere cargar la escuela privada concertada, pero en realidad solo se limitan a mantener una cortina de humo para ocultar sus verdaderas intenciones y continuar con sus planes paso a paso. A quienes parece que ya no engañan por más tiempo, aunque para mí lo que ocurre es que ya están hartos de tragar sapos y ranas, es a los representantes de la escuela privada concertada de toda la vida, no a la nueva privada concertada que está aprovechando lo que se hace porque está detrás de que alguien lo haga. En estos días, organizaciones como la FERE, que no es una organización que Ayuso y su gente pueda calificar de grupo radical de izquierdas precisamente, levantan la voz contra estas supuestas becas. Tienen claro lo que busca la derecha madrileña, ya sea ultra o disimulada, y, obviamente, no lo quieren.

Así que, ¿no ha llegado ya el momento de abandonar el modelo de las becas?

Sí, no se asusten. En el fondo, las becas solo son una herramienta para conseguir que, en la medida de lo posible, determinadas cuestiones y enseñanzas que siguen teniendo costes, no se encuentren fuera del alcance de quienes tienen situaciones socioeconómicas más desfavorables. Costes que se podrían evitar por otras vías. Es más, estos costes se establecen en demasiadas ocasiones sobre plazas insuficientes para alguna enseñanza o actividad, cual mercado sujeto a demanda y oferta, y las becas se habilitan entonces para

evitar que solo se cubran por quienes tienen recursos propios para poder afrontar los costes establecidos sin necesidad de ayuda pública. Por tanto, las becas son necesarias en tanto que haya costes y escasez de plazas. Pero esta realidad se puede cambiar.

Sé que el dinero no es ilimitado, pero la inversión en educación no es la que ésta merece. Aunque ha mejorado mucho en los últimos años, sigue siendo una materia pendiente. Y, precisamente, donde se está dando este enfoque perverso de las becas, es el territorio autonómico donde menos se invierte, y donde mayor segregación escolar existe. No es casual. El modelo de quienes gobiernan la autonomía madrileña es el de total ruptura de lo que se ha denominado como ascensor social. Pero, como establece un dicho popular: a grandes males, grandes remedios. Si el concepto de beca se ha pervertido y deja de ser lo que era hasta la fecha. Si se desvían fondos públicos de forma creciente desde la escuela pública hacia la privada. Si el modelo actual quiere acabar con los conciertos para imponer el cheque escolar y acabar, de forma prioritaria, con la escuela pública. Si se quiere defender aquello de tanto tienes, tanto vales. Pues, cambiemos el paso y reconozcamos que la figura de la beca puede no ser ya la mejor herramienta.

Toca declarar totalmente gratuita la enseñanza pública desde los cero años y a lo largo de toda la vida, en todas las enseñanzas que se impartan en centros públicos, aquellos cuya titularidad, gestión, plantilla de personal y financiación sean exclusivamente públicas. Y que las plazas públicas se amplíen para que nadie se quede sin una para cursar cualquier enseñanza, sea cual sea y del nivel que sea. Hagamos innecesarias las becas y, con ello, eliminemos un uso abusivo y pernicioso de éstas. Si alguien quiere dar cheques a los que les sobra el dinero, para que aún les sobre más, que lo haga, pero que no lo camufle por lo que no es. Y que lo pague políticamente, si la mayoría de la sociedad no está de acuerdo con un modelo que fuera expuesto sin trampas, algo demasiado habitual en la derecha de nuestro país.

En todo caso, podemos y debemos seguir defendiendo las verdaderas becas en tanto que hacemos lo necesario para que puedan desaparecer. Mientras tanto: ¿y si repensamos el sistema educativo?, ¿y si dejamos de pelear con la derecha bajo los parámetros que imponen y les cambiamos el terreno de juego de una vez?, ¿y si hacemos algo más que llorar por las esquinas con cada nueva ocurrencia que tienen?, ¿y si dejamos de quejarnos en los andenes del Metro y nos volvemos a movilizar?, ¿y si recuperamos discurso ideológico y reiniciamos la lucha en la calle para defender los derechos que nos están arrebatando?, ¿y si dejamos de pedir más cañas y exigimos más y mejor futuro? No es difícil, solo hay que querer. ¡Vamos, que ya está bien! ¡Que ya ha llovido para arriba demasiado!

¿El origen social determina qué estudiamos?

Un estudio constata que existen perfiles típicos que se dirigen hacia el bachillerato o hacia la formación profesional en función del género, la procedencia y el origen social. Por lo general, una buena estudiante de clase media-alta es más probable que haga bachillerato, mientras que si se trata de un alumno repetidor con necesidades educativas especiales y rentas básicas es más fácil que se le oriente hacia un ciclo formativo

Ana Basanta. 13/07/2022

“El origen social es un factor clave para la elección de una vía académica o profesional, lo que evidencia las dinámicas de reproducción social, la restringida igualdad de oportunidades efectivas y el limitado grado de equidad social de nuestro sistema educativo”.

Ésta es una de las principales conclusiones del estudio *Las transiciones a la educación postobligatoria en Barcelona: vías diferentes, itinerarios desiguales*, elaborado por el investigador del Instituto de Estudios Regionales y Metropolitanos de Barcelona (IERMB), Andreu Termes, a raíz del análisis de las características del alumnado que cursa bachillerato o ciclos formativos de grado medio en la capital catalana.

El informe señala que, pese a los intentos por «dignificar» la FP, «esta todavía ocupa una posición simbólica e institucionalmente subsidiaria en relación a las vías académicas (bachillerato, universidad)». Argumenta que existen más posibilidades de cursar FP en caso de repetición, necesidades educativas especiales, asistir a un grupo de alta complejidad y ser hombre. En menor medida, también influye ir a un centro público o ser extranjero.

Cuatro perfiles escolares

El análisis identifica cuatro itinerarios escolares: académico, profesional, ruptura y lento. El primero se refiere a la juventud que hace bachillerato, que representa el 67% del total y mayoritariamente se asocia a grupos de baja complejidad y con trayectoria previa a la ESO. El alumnado típico lo forman chicas (54%), autóctonos (92%) y personas sin necesidades educativas especiales (NESE) (92%).

El itinerario profesional (17%) tiene trayectorias más periféricas, de rentas básicas, de grupos de alta complejidad y que han repetido algún curso. El 64% son chicos, un 24% están diagnosticados con NESE y ocasionalmente son extranjeros (15%).

El de rupturas es más minoritario, con un 11% del total, y tiene como protagonista a un alumnado que acumula vulnerabilidades sociales y dificultades académicas. El 64% son chicos, el 30% es extranjero y el 33% está

diagnosticado con NESE. El itinerario lento (5,5%) incluye a quienes no han accedido a enseñanzas obligatorias y tiene un perfil muy parecido al anterior, con un 49% de NESE.

Por todo ello, el análisis recomienda aumentar la oferta pública de FP, reconocer las competencias del mundo profesional y flexibilizar su semipresencialidad. Además, aconseja realizar campañas comunicativas para evitar las reticencias a estudiar FP, que a menudo vienen más del entorno familiar que del alumnado, y visibilizar referentes profesionales no normativos en clave de género que cuestionen el imaginario colectivo.

Sesgo de género

El autor del informe afirma que "pese a los esfuerzos que se han hecho en el sistema educativo desde el punto de vista institucional, las dificultades socioeconómicas y el sesgo de género persisten, y lo hacen de forma tozuda. Hay un punto amargo al ver que, pese a los intentos, hay cosas que se mantienen".

Termes señala que si bien la ESO debería proporcionar las mismas oportunidades a todo el mundo, todavía existe la idea de que "el alumno bueno va a Bachillerato y el malo a FP". "Tiene un sesgo de género en el sentido de que rara vez se animará a una chica a hacer un grado medio de informática. Si es una alumna brillante se le orientará a Bachillerato".

Remarca que el tráfico de la enseñanza obligatoria en el postobligatorio es más complicado para el alumnado que acumula "desventajas educativas". "Hay desventajas sociales y educativas que se solapan, todo lo complicado recae en los mismos, y eso es tremendamente injusto".

Orientación docente

Hacer una buena orientación desde el conjunto del equipo docente, centros y direcciones es, para Termes, una asignatura pendiente que va más allá de incorporar la figura del orientador. "Todo lo que sea trabajar con competencias emocionales, bienvenido sea, pero debe haber un trabajo formativo por parte del profesorado que ponga en valor una mirada menos académica y que también ponga en valor la FP, para que ambos conocimientos, teórico y práctico, son válidos".

Para Termes, "no se valora con suficiente atención la FP" y prueba de ello, dice, es que mientras todos los municipios tienen un instituto donde estudiar Bachillerato, no ocurre lo mismo con la FP, que considera peor distribuida territorialmente en el conjunto de Cataluña.

En esta misma línea, ejemplifica que el distrito barcelonés de Sants recibe muy joven de L'Hospitalet de Llobregat, por proximidad geográfica, mientras que en Sant Andreu llegan alumnos de Badalona y en Les Corts llegan de Sant Cugat. «Esto demuestra que las diferencias sociales existen, y que hay afinidades de clases».

Cuadernos de Pedagogía / **ESCUELA**

Confianza **OPINIÓN**

«Sin confianza, no se puede avanzar en educación. Entre administración y administrados. Entre profesorado y alumnado. Entre los centros y familias. Entre el mundo educativo y la sociedad en su conjunto. Menos recelos. Menos tensión. Y más comprensión»

Jesús Jiménez. 08-07-2022

Sin confianza, no se puede avanzar en educación. Entre administración y administrados. Entre profesorado y alumnado. Entre los centros y familias. Entre el mundo educativo y la sociedad en su conjunto. Menos recelos. Menos tensión. Y más comprensión.

Sin confianza, todo se complica. Cada vez, a peor. Lo hemos visto (y sufrido) en muchas ocasiones. Reformas educativas que embarrancaron por la desconfianza del profesorado. O por su indiferencia, al menos. Medidas interesantes que nunca se pudieron poner en práctica porque incluso los (en principio) más beneficiados veían fantasmas donde no los había. La equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo entre los centros públicos y concertados de una misma zona, por ejemplo.

Necesitamos establecer lazos. Entendimiento. Confianza.

Entre las administraciones. La estatal y las autonómicas. Sí. Porque da la impresión que hubiera diferencias insalvables cuando en realidad son mucho más los puntos coincidentes que las discrepancias. Pero algunos gobiernos regionales, alguno especialmente, se han instalado permanentemente en el «no» por el «no». Se trate de lo que se trate. Lo que importa es el titular inicial para una primera página. Aunque luego haya que rectificar, pero ya se hará (si acaso) en las interiores o ni siquiera aparecerá en los medios. Un clamoroso caso: todo el barullo sobre la supuesta «ideologización» de los libros de texto, cuando sólo se han publicado ciertas maquetas de alguna (no todas) las editoriales. Cuando la política entra en la escuela, la educación sale volando por la ventana. Complicado será alcanzar un pacto por la educación, imposible en estos momentos. Pero que se respeten los acuerdos, si es que se firman, en la Conferencia Sectorial de Educación. Es lo mínimo que se puede pedir.

Entre la administración y sus administrados. Por las dos partes. La comunidad educativa y sus representantes no pueden ser vistos como los contrarios (o enemigos) por ciertos jefes y jefecillos de baja talla. Los sindicatos de enseñanza y las asociaciones de madres y padres y de estudiantes también buscan lo mejor para el sistema educativo, no solo para sus afiliados. Y viceversa. El profesorado, especialmente, y algunas familias no pueden, sistemáticamente, echar por tierra toda normativa que lleve un sello oficial. Se supone que quienes han asumido (voluntariamente) responsabilidades públicas intentan hacer las cosas lo mejor que saben y pueden. Se pueden equivocar, ¡faltaría más!, y se equivocarían menos si bajasen de sus tarimas y hablasen y consultasen más con los de abajo. Pero, de entrada, hay que darles por supuesta la buena intención de mejorar. Eso sí, estar atentos a que cumplan lo prometido.

Entre el profesorado y el alumnado. Fundamental. ¿Cómo se puede entender a ese (mal) profesor que el primer día de clase ya les anuncia que en su asignatura es muy (pero que muy) difícil aprobar y casi imposible sacar nota? Y lo malo es que lo cumple, suspendiendo al noventa por cierto a final de curso; y lo peor que no se le sanciona. Tampoco se trata de ir de «colegas», ni por parte del profesor ni por parte del alumno; tienen estatus y roles distintos. Algo que deberían entender (o hacérselo entender) ciertos alumnos maleducados que «pasan» de los libros. En todo caso, convendría hablar mucho más en las aulas. Dialogar. Interactuar. Sobre todo, en la secundaria. Porque, entonces, seguro que profe y alumno se comprenden y se entienden. Aunque sean de diferentes generaciones, intereses y formas de ver la vida.

Entre las familias y los centros educativos. Necesaria. Han puesto a sus hijos en manos de un determinado colegio o instituto. Durante varios años y, justamente, cuando más necesitan la tutela de personas mayores. Por eso no parecen muy consecuentes ciertos padres y madres que, día sí y día también, sin querer participar en nada ni haber pedido siquiera hora para solucionar un problema, se atreven a «poner verde» a un profesor o al director en los grupos de whatsapp y luego no cambian a sus hijos de centro. Ni a los profesores que siguen pensando que «los padres, mejor fuera». El centro educativo (por mucho que se llame docente) no es «propiedad» exclusiva de los docentes, sino de la comunidad educativa y de toda la sociedad.

Entre el mundo educativo y la sociedad en su conjunto. No es fácil de explicar por qué la mayor parte de las informaciones sobre enseñanza aparecen en los medios con un tinte negativo. Las excelentes iniciativas innovadoras que llevan a cabo en un muy numeroso número de centros educativos raras veces son noticia. No vamos a descubrir ahora el «nivel» de cierta prensa, ni mucho menos el bosque de las redes. Pero, hoy por hoy, la opinión publicada es la que cuenta para ciertas capas sociales. Todavía perviven en el imaginario colectivo de nuestro país varios tópicos que tienen poco que ver con la realidad actual de la escuela; las vacaciones del profesorado, por ejemplo, o que la enseñanza va cada vez peor. No es de extrañar, por tanto, que algunos opinadores hablen de «su» escuela, la que ellos mismo vivieron y que ya no existe. Ni que tantos buenos docentes en la actualidad sean reticentes a los focos mediáticos.

Sólo desde la confianza se pueden alcanzar consensos que acaben en acuerdos. En educación se necesitan. A todos los niveles.

Las nuevas becas madrileñas, únicas en todo el territorio nacional

Aunque existen otras comunidades autónomas que destinan fondos públicos a centros privados, Madrid es la única con unos criterios tan particulares en cuanto a renta familiar y rendimiento académico

Mar Lupión Torres. 08-07-2022

En los últimos días, la Comunidad de Madrid ha vuelto a ejercer de epicentro de la polémica tras el anuncio de su presidenta, Isabel Díaz Ayuso, de flexibilizar los criterios de renta que se aplicaban a la hora de conceder becas para estudiar en centros privados de Educación Infantil, Bachillerato y Formación Profesional. La decisión abre la puerta a que las familias con ingresos por encima de los 100.000 euros anuales puedan optar a recibir estas ayudas. Hasta ahora, el límite se situaba en los 75.000€ en Educación Infantil, los 60.000€ para Formación Profesional y los 30.000€ en el caso de Bachillerato.

Los sindicatos no han tardado en pronunciarse al respecto. Desde CCOO aseguran que estamos hablando de «un atentado contra los principios básicos del Estado del Bienestar». Califican la nueva política como «disparatada y demencial» y reprocha al gobierno regional convertir las becas en «copagos que llenan los bolsillos de unas pocas empresas privadas mientras que dejan fuera a las familias que realmente necesitan la ayuda».

Esta medida convierte a Madrid en la única región de nuestro país que oferta subvenciones de estas características. En otras autonomías como Andalucía, Castilla y León y el País Vasco también existen becas para cursar estas etapas no obligatorias en centros privados. La diferencia radica en que estas tres últimas dan prioridad a las rentas más bajas y se destinan para centros tanto públicos como privados. Además, reclaman alcanzar una nota media mínima, mientras que en Madrid basta con no estar repitiendo el curso para el que se realiza la solicitud.

Las ayudas para escuelas infantiles sí son algo más generalizado en España. Por ejemplo, en Cataluña, la Comunidad Valenciana, Galicia o La Rioja. Eso sí, en todos estos territorios, la beca recae sobre los centros, no sobre los padres.

Desde el ejecutivo autonómico insisten en que el objetivo es favorecer la libertad de elección educativa incrementado el umbral de la renta para que puedan beneficiarse un mayor número de personas. Se toma como referencia el Producto Interior Bruto de la Comunidad de Madrid en 2019 (35.913€), resultado de la división del total de ingresos de una unidad familiar entre el número de miembros.

Becas para centros privados, pero con otros criterios

Si echamos un vistazo a la convocatoria de becas para Educación Infantil, Bachillerato y Formación Profesional en Euskadi, vemos que uno de los requisitos es no repetir curso y, en el caso de la FP, haber superado el 80% de las asignaturas durante el curso anterior. Por otro lado, en familias con un solo hijo, el umbral de la renta establecido se sitúa en el 8.871€ para el primer ciclo de Educación Infantil y 11.937€ para el segundo ciclo. 14.826€ son los ingresos máximos si se quiere recibir la cuantía de la beca básica y de la cuantía fija ligada a la excelencia en el rendimiento académico. Se establecen también unos límites patrimoniales: 42.900€ en fincas urbanas (a excepción de la vivienda habitual), un volumen de facturación de hasta 155.500€ en actividades económicas o ser propietario de más de dos viviendas —incluida la habitual—, entre otros.

En Castilla y León ya está publicada la convocatoria de becas de Bachillerato y Formación Profesional para el curso 2022/23. Establece, al igual que en el País Vasco, que no se puede repetir curso si se quiere ser beneficiario. Exige una media de 5 puntos en cada curso completo y de hasta un 85% de horas superadas en cursos organizados por módulos. El umbral máximo se sitúa en 14.112€ para familias con un hijo, 24.089€ para aquellas con dos y 32.697€ en las que tengan 3 hijos a su cargo.

Andalucía mantiene desde hace años sus dos baluartes en cuanto a ayudas en niveles posobligatorios no universitarios: la Beca 6000 y la Beca Adriano. La Beca 6000 busca «facilitar la permanencia en el sistema educativo del alumnado de Bachillerato o de Ciclos Formativos de Grado Medio de FP Inicial». El objetivo es suplir la falta de ingresos derivada de la dedicación del solicitante al estudio. 1.981€ es el límite de la renta en familias con un miembro; hasta 3.823€ con dos miembros y hasta 9.038€ en el caso de tener 5 miembros. Se exige que las faltas de asistencia no justificadas estén por debajo del 15% y que se hayan aprobado todas las asignaturas el curso anterior.

En la misma línea se convoca la Beca Adriano, que persigue también mantener en el sistema educativo a los alumnos de Bachillerato, FP y Enseñanzas Artísticas que «cumpliendo los requisitos económicos de la normativa de Becas de Carácter General para estudios postobligatorios no universitarios del Ministerio competente en materia de educación, y los requisitos académicos necesarios para continuar sus estudios, no ha alcanzado la puntuación académica referida a la nota media o no ha superado la carga lectiva exigida en dicha normativa». Una vez más, nos encontramos con umbrales de renta *amables* con los más vulnerables: 8.422€ en familias de un miembro, 12.632€ en familias de dos y 16.843€ en familias de tres.

La Junta de Andalucía también contempla un sistema de ayudas para fomentar la escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil, «uno de los instrumentos más eficaces para hacer posible el principio de igualdad de oportunidades y facilitar la conciliación de la vida familiar y laboral de mujeres y hombres».

En Cataluña también se conceden subvenciones para la escolarización de niños de 0 a 3 años en centros educativos de la comunidad de titularidad privada de iniciativa social. En este caso, la ayuda la recibe el centro educativo en lugar de los padres y se sitúa en torno a los 300€ por niño.

El argumento de la excelencia

Otra de las novedades presentadas por el ejecutivo de Isabel Díaz Ayuso es la creación de becas de Formación Profesional de Grado Medio para centros privados. Se destinarán 2.439.195€ para llegar a más de 1.100€ usuarios. En cuanto a las condiciones que hay que reunir: no ser repetidor y que la renta per cápita familiar no supere los 35.913€.

Uno de los argumentos esgrimidos por la Comunidad de Madrid a la hora de justificar esta nueva forma de conceder ayudas al estudio es el de la excelencia de los alumnos beneficiados, ya que consideran que su esfuerzo debe verse reconocido sin atender al nivel de ingresos de sus padres. Lo cierto es que el único criterio relacionado con el rendimiento académico es no ser repetidor, a diferencia de otras regiones que sí que piden una nota mínima.

La región madrileña sí que tiene en cuenta esta variable en otra de las subvenciones que convoca: las Becas de Excelencia universitarias. De un total de algo más de 3.200 ayudas ofertadas el curso pasado, aquellos alumnos que hayan finalizado el Bachillerato con un expediente brillante pudieron disfrutar de 1.125 becas de 2.100€. Se exige una nota de 12.800 en la EVAU.